

Stephan Gerhard Huber, Christoph Helm,
Nadine Schneider (Hrsg.)

COVID-19 und Bildung

Studien und Perspektiven

CovER
Covid-19 Education Research
Germany Austria Switzerland



WAXMANN

Stephan Gerhard Huber, Christoph Helm,
Nadine Schneider (Hrsg.)

COVID-19 und Bildung

Studien und Perspektiven



Waxmann 2023
Münster • New York

Diese Publikation wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Pädagogischen Hochschule Zug und den Publikationsfonds der Johannes Kepler Universität Linz finanziell unterstützt.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4636-6
E-Book-ISBN 978-3-8309-9636-1
<https://doi.org/10.31244/9783830996361>

Das E-Book ist unter der Lizenz
CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Einleitung	9
------------------	---

Teil 1: Einführung

<i>Stephan Gerhard Huber, Paula Mork, Carolin Hohmann & Nadine Schneider</i> COVID-19 und Bildung – Strategien des Krisenmanagements der Bildungspolitik in Deutschland, Österreich und der Schweiz	27
---	----

<i>Christoph Helm & Stephan Gerhard Huber</i> COVID-19 und die Konsequenzen für die empirische Schulforschung – Erfahrungen, Befunde und Thesen	61
---	----

Teil 2: COVID-19 und Bildung – Studien

Umfassende, multiperspektivisch angelegte Studien

<i>Stephan Gerhard Huber, Christoph Helm & Louis Preisig</i> Schul- und Unterrichtsqualität im Verlauf der COVID-19-Pandemie	95
---	----

<i>Alberto Piatti, Spartaco Calvo, Luciana Castelli, Michele Egloff, Giancarlo Gola, Lucio Negrini, Lorena Rocca, Wolfgang Sahlfeld & Claudia Di Lecce</i> Der Umgang der Tessiner Schule mit der „ersten Welle“ der COVID-19- Pandemie – eine Onlinebefragung von Schulleitenden, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern	119
---	-----

<i>Patrick Meier, Sandra Blunier, Marcel Stutz & Ruth von Rotz</i> Fernunterricht der Volksschule des Kantons Nidwalden im Frühjahr 2020 – eine Onlinebefragung von Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern	157
--	-----

Fokus Schülerinnen und Schüler, Lernen, Wohlbefinden

<i>Ricarda Steinmayr, Rebecca Lazarides, Anne Franziska Weidinger & Hanna Christiansen</i> Lehren und Lernen auf Distanz während des ersten Schullockdowns in Deutschland – eine Elternbefragung	173
--	-----

<i>Ludger Wößmann, Vera Freundl, Elisabeth Grewenig, Philipp Lergetporer, Katharina Werner & Larissa Zierow</i> Bildung in der Coronakrise – Ergebnisse zweier Elternbefragungen	197
---	-----

<i>Julia Holzer, Elisabeth Pelikan, Selma Korlat Ikanovic, Marko Lüftenegger, Barbara Schober & Christiane Spiel</i> Lernen unter COVID-19-Bedingungen – Onlinebefragung zur Situation Lernender in Österreich zu mehreren Messzeitpunkten von April bis Juni 2020.....	243
--	-----

Alexandra Postlbauer & Christoph Helm

Die 3. Schulschließung in Österreich aus Sicht der Eltern –
eine repräsentative Onlinebefragung265

Swantje Tannert & Alexander Gröschner

Emotionen und Selbstwirksamkeitserleben im Distanzunterricht –
eine Befragung von Schülerinnen und Schülern.....289

Christine W. Trültzsch-Wijnen & Sascha Trültzsch-Wijnen

Notfall-Fernunterricht aus Perspektive von Schülerinnen und Schülern,
Eltern sowie Lehrpersonen – eine internationale Mixed-Methods-Studie313

*Susanne Roßnagl, Wolfgang Hagleitner, Claudia Schreiner, Fred Berger,
Christian Kraler & Livia Jesacher-Rößler*

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausbildungs- und
Berufswahl von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der
Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II in Zeiten einer Pandemie –
ausgewählte Befunde aus einer Paper-Pencil-Längsschnittstudie331

Manuela Egger & Stephan Gerhard Huber

Generation C: die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf
junge Erwachsene in Deutschland, Österreich und der Schweiz –
eine Youth-Peer-Interviewstudie.....361

Fokus Integration und Inklusion

Katrin Hasenruber & Petra Aigner

Afrikanische Familien mit Kindergartenkindern während der
Coronakrise in Österreich – eine Mixed-Methods-Studie385

Susanne Schwab, Alexandra Gutschik, Katharina-Theresa Lindner & Julia Kast

Emotionales Erleben von Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern
im temporären Fernunterricht – eine Mixed-Methods-Auswertung.....411

Edvina Bešić, Andrea Holzinger, Ursula Komposch & David Wohlhart

Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im (digitalen)
Fernunterricht – Onlinebefragung steirischer Lehrpersonen431

Christian Reintjes & Grit im Brahm

Einzel schulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation
von Schule und Unterricht während Corona – eine onlinebasierte
Schulleitungsbefragung
Wie schätzen Schulleitungen aus Nordrhein-Westfalen in Abhängigkeit
von sozialräumlichen Lagen die ihnen zur Verfügung stehenden personellen,
materiellen und räumlichen Ressourcen im Kontext von Distanz-,
Wechsel- und Präsenzunterricht ein?.....453

Gerhard Brandhofer, Karin Tengler & Natalie Schrammel
Lernen trotz Corona: Evaluierungsergebnisse und Erkenntnisse von Lehrenden, Schulleitungen und Eltern aus der Phase des Lernens zu Hause475

Julia Frohn
Zur Umsetzung unterrichtlicher Basisdimensionen im digitalen Raum – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Unterrichtsgestaltung im pandemiebedingten Lockdown497

Anja Wildemann & Ingmar Hosenfeld
Was wissen wir über Unterrichtsqualität im Distanzunterricht? Erste Hinweise aus einer Elternbefragung525

Albrecht Wacker, Valentin Unger, Christian Gundling & Hendrik Lohse-Bossenz
Zur Perspektive der Lernenden auf die zweiten Schulschließungen in der Pandemie – Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Befragung von 400 Schülerinnen und Schülern aus Baden-Württemberg549

Ramona Lorenz, Thomas Brüggemann, Justine Stang-Rabrig & Nele McElvany
Unterricht zu Beginn und nach einem Jahr der Coronapandemie – Lehrkräftebefragungen zum Lernen mit digitalen Medien im Vergleich567

Fokus Bildungsbenachteiligung

Christoph Helm & Stephan Gerhard Huber
Auswirkungen der COVID-19-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 – internationale Befunde aus zwei Meta-Review-Studien591

Mario Steiner, Maria Köpping, Andrea Leitner & Gabriele Pessl
COVID-19 & Distance-Schooling – eine Mixed-Methods-Befragung von Lehrpersonen605

Christoph Weber, Christoph Helm & David Kemethofer
Fernunterricht in der Primarstufe während des Lockdowns – Ergebnisse aus einer laufenden Längsschnittuntersuchung615

Fokus Eltern

Anselm Böhmer & Nihal Büyükasik
Das Erleben von Eltern im temporären Fernunterricht – eine Mixed-Methods-Auswertung637

Raphaela Porsch & Torsten Porsch
Emotionales Erleben von Eltern im temporären Fernunterricht: eine Mixed-Methods-Auswertung653

Fokus Schulaufsicht

*Stephan Gerhard Huber, Bettina-Maria Gördel, Robert Pham Xuan,
Manuela Egger, Isabella Lussi & Nadine Schneider*

Die Rolle der Schulaufsicht bei der Bewältigung der Auswirkungen
der COVID-19-Pandemie auf Schule und Bildung – eine Interviewstudie.....667

COVID und die sozialen Medien

Johannes Schuster & Nina Kolleck

Zum Einfluss privater Akteurinnen und Akteure in sozialen Medien –
eine Twitter-Netzwerkanalyse691

Teil 3: COVID-19 und Bildung – Zukunftsperspektiven

Verena Letzel-Alt, Marcela Pozas & Christoph Schneider

Zukunftsperspektiven für die (post-pandemische) Schulbildung
aus Schülerinnen- und Schüler-, Eltern- und Lehrkräftesicht:
eine Mixed-Methods-Auswertung715

*Stephan Gerhard Huber, Paula Sophie Günther, Petra Aigner, Fred Berger, Edvina
Bešić, Sandra Blunier, Anselm Böhmer, Gerhard Brandhofer, Thomas Brüggemann,
Nihal Büyüksakik, Spartaco Calvo, Luciana Castelli, Hanna Christiansen, Claudia
Di Lecce, Manuela Egger, Michele Egloff, Vera Freundl, Julia Frohn, Bettina-Maria
Gördel, Giancarlo Gola, Elisabeth Grewenig, Alexander Gröschner, Christian
Gundling, Alexandra Gutschik, Wolfgang Hagleitner, Katrin Hasengruber, Christoph
Helm, Carolin Hohmann, Julia Holzer, Andrea Holzinger, Ingmar Hosenfeld, Grit
im Brahm, Livia Jesacher-Rössler, Julia Kast, David Kemethofer, Nina Kolleck,
Ursula Komposch, Maria Köpping, Selma Korlat Ikanovic, Christian Kraler, Rebecca
Lazarides, Andrea Leitner, Philipp Lergetporer, Verena Letzel-Alt, Katharina-Theresa
Lindner, Hendrik Lohse-Bossenz, Ramona Lorenz, Marko Lüftenegger, Isabella
Lussi, Nele McElvany, Patrick Meier, Paula Mork, Lucio Negrini, Elisabeth Pelikan,
Gabriele Pessl, Robert Pham Xuan, Alberto Piatti, Raphaela Porsch, Torsten Porsch,
Alexandra Postlbauer, Marcela Pozas, Louis Preisig, Christian Reintjes, Lorena
Rocca, Susanne Roßnagl, Wolfgang Sahlfeld, Christoph Schneider, Nadine Schneider,
Barbara Schober, Natalie Schrammel, Claudia Schreiner, Johannes Schuster, Susanne
Schwab, Christiane Spiel, Justine Stang-Rabrig, Mario Steiner, Ricarda Steinmayr,
Marcel Stutz, Swantje Tannert, Karin Tengler, Sascha Trültzsch-Wijnen, Christine W.
Trültzsch-Wijnen, Valentin Unger, Ruth von Rotz, Albrecht Wacker, Christoph Weber,
Anne Franziska Weidinger, Katharina Werner, Anja Wildemann, David Wohlhart,
Ludger Wößmann & Larissa Zierow*

Auf dem Weg zu einer neuen Normalität in Schule und Bildung?!.....729

Verzeichnis der Quellen aller in diesem Band erschienenen Aufsätze.....747

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....751

Einleitung

Mit dem Jahresstart 2020 und in den darauffolgenden Wochen verbreitete sich das neuartige, so genannte COVID-19-Virus weltweit. Aufgrund der rapiden Zunahme der Fallzahlen außerhalb Chinas erklärte der WHO-Generaldirektor Tedros Adhanom Ghebreyesus am 11. März 2020 das Infektionsgeschehen offiziell zu einer Pandemie, dessen Epizentrum im Frühjahr 2020 in Europa lag. Vor diesem Hintergrund galt für die betroffenen Länder fortan dem Gesundheitsschutz der Bevölkerung oberste Priorität.

Neben anderen Gesellschaftsbereichen war auch der Bildungsbereich stark von den Auswirkungen der Pandemie betroffen. In Deutschland, Österreich und der Schweiz, wie auch in anderen Ländern, wurden die Schulen ab Mitte März geschlossen. Im weiteren zeitlichen Verlauf der Pandemie wählten die drei Länder jedoch unterschiedliche bildungspolitische Strategien und Maßnahmen in ihrem Krisenmanagement. So gab es in der Schweiz nach dem sechswöchigen Lockdown im März und April 2020 keine weiteren flächendeckenden Schulschließungen, während in einigen Bundesländern in Deutschland und Österreich die Schulen mehrfach teilweise monatelang geschlossen blieben.

Die Situation im Umgang mit der Pandemie an schulischen Standorten führte zu neuen Herausforderungen, vielen offenen Fragen und je nach Aktionsgruppe zu unterschiedlichen Informationsbedürfnissen. Mit dem Ziel, diese Informationsbedürfnisse zumindest teilweise zu befriedigen, lancierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler weltweit im Laufe der Zeit eine Vielzahl an Forschungsinitiativen. Die empirische Studie des Schul-Barometers, erschienen am 24. April 2020, ist die erste publizierte Forschungsarbeit zu „Corona und Schule“ im deutschsprachigen Raum (Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt, 2020).

Einige Bildungsforscherinnen und -forscher aus Deutschland, Österreich und der Schweiz haben sich im Forschungsnetzwerk „COVID-19 Education Research“ (CovER-Netzwerk, www.CovER.Education) zusammengeschlossen. Ziel dieses CovER-Netzwerks ist es, jene nationale und internationale Bildungsforschung zu erfassen (COVER), die die Folgen der COVID-19-Pandemie für die Bildung in den Mittelpunkt stellt. Hierzu soll Forschung aller Art aufgedeckt (un-COVER) und aufkommende, „heiße“ Themen und Implikationen für Politik, Praxis und weitere Forschung entdeckt (dis-COVER) werden. Das CovER-Netzwerk will so den Diskurs zu erforschten Themen und Fragestellungen, zu empirischen Zugängen und Designs sowie zu Ähnlichkeiten und Unterschieden in den Befunden bündeln. Darüber hinaus sollen Implikationen für die Schul- und Bildungspraxis, Bildungswissenschaft, Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, die Unterstützungssysteme mit Beratung, Weiterbildung und sonstiger Dienstleistung sowie Stiftungen, Unternehmen und Vereini-

gungen abgeleitet und in gemeinsamen Beiträgen im Rahmen von Fachtagungen, Publikationen und Datenbanken veröffentlicht werden.

Aus dem CovER-Netzwerk heraus entstand die Idee zu dieser gemeinsamen Publikation. Ziel ist es, die Vielfalt der geleisteten Forschung in den deutschsprachigen Ländern zu dokumentieren und zu diskutieren. Dabei werden für die Schweiz auch die französisch- und italienischsprachigen Kantone einbezogen, was die Bedeutung sprachregionaler und kultureller Nuancen im föderalistischen Bildungssystem der Schweiz, auch bei der Diskussion des hier zu diskutierenden Themenkreises, zumindest andeutungsweise aufzeigt. Die vorgestellten Studien decken ein thematisch breites Spektrum ab, entweder als umfassende, multiperspektivisch angelegte Studie oder mit einem bestimmten Fokus auf Schülerinnen und Schüler, Lernen, Wohlbefinden, Integration und Inklusion, Unterricht(-qualität) und Lehren, Bildungsbenachteiligung, Eltern, Schulaufsicht, sozialen Medien, Zukunftsperspektiven, sind methodologisch differenziert aufgestellt, quantitativ, qualitativ sowie Mixed-Methods, Querschnitt und Längsschnitt, und geografisch lokal, regional, interkantonal, national, international ausgerichtet.

Im gemeinsamen Schlusskapitel greifen die Autorinnen und Autoren zentrale Aspekte der in den einzelnen Kapiteln beschriebenen, forschungsbasierten Erkenntnisse, Problem- und Handlungsfelder nochmals auf und entwickeln daraus Empfehlungen, die als Grundlage dafür dienen können, eine mögliche ‚neue Normalität‘ von Schule und Bildung zu entwickeln.

Der Herausgeberband, dessen Beiträge sich auf die Corona-Jahre 2020 bis 2022 beziehen, ordnet die verschiedenen Kapitel der Forschungsteams anhand der folgenden Systematik.

1. Einführung

Seit März 2020 waren Bildungspolitik und Bildungsadministration in Deutschland, Österreich und der Schweiz im Krisenmanagement. Gefordert waren der Situation angemessene, aber gleichzeitig auch schnelle und vorausschauende Entscheidungen. So waren das Abwägen zwischen Maßnahmen des Gesundheitsschutzes und die Diskussion um das Aufrechterhalten des schulischen Bildungs- und Betreuungsangebots komplexe und ständige Herausforderungen im Umgang mit der neuen Situation in den Schulen sowie auch in den Schulaufsichtsbehörden auf den unterschiedlichen Verwaltungsebenen in Bund und Ländern resp. Kantonen.

Die deutschsprachigen Länder wählten im Verlaufe der Pandemie unterschiedliche bildungspolitische Strategien und Maßnahmen in ihrem Krisenmanagement. Huber, Mork, Hohmann und Schneider geben in ihrem Kapitel einen chronologischen Einblick in die Strategien und Maßnahmen des Krisenmanagements der Bildungspolitik im D-A-CH-Raum und skizzieren deskriptiv den jeweiligen Verlauf der bildungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen während der ersten ein- einhalb Jahre der Pandemie. Es zeigt sich, dass sich die bildungspolitischen Ent-

scheidungen und Maßnahmen zum Teil wesentlich sowohl zwischen den drei Nachbarländern als auch landesintern zwischen den Bundesländern bzw. Kantonen unterscheiden.

Welche Konsequenzen hat(te) die COVID-19-Pandemie für die Bildungsforschung? Dieser herausfordernden, weil ambivalenten, Frage gehen Helm und Huber in ihrem Kapitel nach. Einerseits hatte die Pandemie und insbesondere die Schließung der Bildungsinstitutionen Auswirkungen auf das Forschungsfeld, bspw. den Zugang zum Feld, sowie auf die Bildungsforschenden selbst (Homeoffice). Andererseits erfolgt ein Großteil der Bildungsforschung, wie sie bisher betrieben wurde, ohne intensiveren Kontakt zum Feld (etwa über Onlinebefragungen). Ziel dieses Beitrags ist es zu klären, inwiefern sich die Pandemie auf zentrale Phasen eines idealtypischen Forschungsprozesses im Bereich der Bildungsforschung auswirkte. Diese Klärung erfolgt vor dem Hintergrund der Erfahrungen der beiden Autoren, ihrer Kenntnis der Literatur und ihrem Zugang zu empirischer Bildungsforschung. Das ist gleichzeitig eine wichtige Rahmung, da die Frage nach den Effekten der COVID-19-Pandemie auf die Bildungsforschung aus anderen Perspektiven (bspw. aus Sicht der qualitativen Forschung oder mit einem stärkeren internationalen Fokus) womöglich anders beantwortet werden würde.

2. COVID-19 und Bildung – Studien

Umfassende, multiperspektivisch angelegte Studien

Die HiS-Studie (Herausforderungen in Schule) als Teil des Schul-Barometers für Deutschland, Österreich und die Schweiz, die die Schul- und Unterrichtsqualität im Verlauf der COVID-19-Pandemie untersucht, soll ein Stimmungsbild dieser herausfordernden Zeit vermitteln. Vor diesem Hintergrund initiiert, stellt die Studie eine vergleichende trinationale Studie in Deutschland, Österreich und der Schweiz dar, die das Ziel verfolgt, die Schulsituation während der COVID-19-Pandemie zu beobachten und zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden in mehrmonatigen Abständen wiederholte Befragungswellen bei Schulleitungen, Schulmitarbeitenden, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern der jeweils 3./4. Klassen und 5. Klassen oder höher durchgeführt. Der Beitrag von Huber, Helm und Preisig zeigt auf, dass (1) Schulschließungen aus Gründen des in diesem Aufsatz aufgezeigten negativen Einflusses auf Schul- und Unterrichtsmerkmale zu vermeiden sind, dass (2) der Matthäus-Effekt oder der von den Autoren angemahnte Schereneffekt sich in ihren Daten nicht zeigt, allerdings in anderen Daten, z. B. international in Lernstandsuntersuchungen (vgl. das internationale Review von Helm, Huber & Postlbauer 2021, verfügbar unter www.Schul-Barometer.net) und dass (3) sich eine familiäre sozioökonomische Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler negativ auf die Schul- und Unterrichtsqualität auswirkt.

Zu Beginn der Pandemie beauftragte der Kanton Tessin die Fachhochschule Süd-schweiz SUPSI (Dipartimento Formazione e Apprendimento), die didaktischen und pädagogischen Modalitäten, das subjektive Empfinden und die objektiv feststellbaren Strategien der verschiedenen Akteurinnen und Akteure (Lehrpersonen, Schulkader, Eltern, Schülerinnen und Schüler) während der COVID-19-Pandemie im Zeitraum März bis Juni 2020 zu untersuchen. Dieser Zeitraum umfasst insbesondere die vom Bundesrat ausgerufenen „außerordentliche Situation“ auf Grund der „ersten Welle“ der COVID-19-Pandemie, die in der ganzen Schweiz zur (offiziell als Verbot von Präsenzunterricht formulierten) flächendeckenden Schließung der Schulen führte. Ebenso wie in anderen Kantonen wurde auch im Tessin der Präsenzunterricht durch Formen des Fernunterrichts, bei Beibehaltung eines Betreuungsangebots für Kinder systemrelevanter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und nicht zur Tagesbetreuung fähiger Familien, ersetzt. Ab dem 11. Mai bis zum Schuljahresende am 19. Juni 2020 optierte der Kanton Tessin dann für ein Teilpräsenz-Modell. Piatti, Calvo, Castelli, Egloff, Gola, Negrini, Rocca, Sahlfeld und Di Lecce stellen die Untersuchung, zu der Daten in zwei Zeiträumen (16. März bis 11. Mai, 11. Mai bis Schuljahresende) erhoben wurden, vor, und präsentieren zentrale Ergebnisse.

Auch im Kanton Nidwalden wurde eine umfassende und multiperspektivisch angelegte Studie durchgeführt. Hierzu wurden zum Ende der Fernunterrichtszeit – vom 16. März bis zum 10. Mai 2020 stellten die Volksschulen des Kantons Nidwalden gemäß den Vorgaben des Bundesrates auf Fernunterricht um – Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Lernende zum Umgang mit dem Fernunterricht befragt. Die beachtlichen Rücklaufquoten bewegten sich zwischen 65 und 100 Prozent.

Seit August 2017 wird an den Volksschulen Nidwalden der Lehrplan 21 umgesetzt. Die Hinweise zur ICT und zum Fachbereich Medien und Informatik an den Schulen wurden seitens der Bildungsdirektion im November 2018 verabschiedet. Die Studienergebnisse, präsentiert von Meier, Blunier, Stutz und von Rotz, zeigen: Schulen, welche die Hinweise zur ICT bereits mehrheitlich umsetzen konnten, gelang es eher, den Unterricht mit digitalen Hilfsmitteln aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus zeigen die im Anschluss an den Fernunterricht durchgeführten Leistungsmessungen in den Fächern Deutsch und Mathematik in den zweiten, vierten und sechsten Klassen auf der Systemebene keine signifikanten Abweichungen gegenüber den Tests aus den Vorjahren.

Fokus Schülerinnen und Schüler, Lernen, Wohlbefinden

Mit den mehrwöchigen Schulloekdowns in Deutschland 2020 und 2021 gingen massive neue Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte einher. Innerhalb weniger Wochen mussten schulische Lernprozesse neu auf Fernunterricht und Distanzlernen ausgerichtet werden, obwohl das deutsche Bildungssystem nicht über eine mit anderen Ländern vergleichbare digitale und technische Infrastruktur verfügte und die Voraussetzungen für Online-Unterricht mittels Video-

konferenzsystemen an den meisten Schulen nicht vorhanden waren. Einige Studien haben sich in dieser Zeit bereits mit der Frage auseinandergesetzt, wie Lehrkräfte den Unterricht während der COVID-19-Pandemie umsetzten oder wie die Schulschließungen sich auf Motivation und Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern auswirkten. Doch die Frage, welche Bedeutung Gestaltungsmerkmale des Fernunterrichts neben familiären und individuellen Merkmalen für akademische Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern während der COVID-19-Pandemie haben, wurde bislang selten untersucht. Steinmayr, Lazarides, Weidinger und Christiansen fassen in ihrem Beitrag vorliegende Forschungsarbeiten in diesem Bereich zusammen und berichten auf Basis einer Elternbefragung Befunde über Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Umsetzungsweisen des Fernunterrichts und schulischer Lernmotivation, Lernverhalten und Lernfortschritt ihrer Kinder während der Schulschließungen im Jahr 2020.

Auch Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner und Zierow haben in Deutschland über 2000 Eltern dazu befragt, wie Schulkinder die mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 verbracht haben. Die Eltern wurden jeweils zu ihrem jüngsten Schulkind befragt, das eine allgemeinbildende Schule besucht. Die Fragen bezogen sich auf die Aktivitäten der Kinder während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021, Aktivitäten von Schulen und weitere Fördermaßnahmen, Erfahrungen im Homeschooling und die Lebenssituation der Schulkinder während der Pandemie. Von den Schulkindern besuchten 42 Prozent Grundschulen, 33 Prozent Gymnasien und 26 Prozent andere weiterführende Schularten. Im Ergebnis zeigt sich u. a.: Die große Mehrzahl der Schulkinder hat zu Hause Zugang zu Computer und Internet für das Homeschooling. Allerdings hatten 39 Prozent der Kinder nur maximal einmal pro Woche gemeinsamen (Online-) Unterricht. Für die Hälfte der Kinder war die Situation während der Schulschließungen Anfang 2021 eine große psychische Belastung – deutlich mehr als während der ersten Schließungen im Frühjahr 2020 (38 %). Aber es gibt auch positive Aspekte: Die Mehrheit der Eltern gibt an, dass ihr Kind durch die Schulschließungen gelernt hat, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten (56 %) und mit digitalen Technologien besser umzugehen (66 %).

Wenn negativen psychischen Folgen der COVID-19-Pandemie entgegengewirkt werden soll, ist von großer Bedeutung, die wichtigsten Risiko- und Schutzfaktoren für die Aufrechterhaltung von Lernmotivation und Wohlbefinden bei Jugendlichen zu identifizieren. Dies war das Ziel des Projekts „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“ der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien. In einem Quasi-Längsschnitt wurden drei Online-Erhebungen mit österreichischen Sekundarschülerinnen und -schülern durchgeführt: April 2020 (N = 19.337), Ende April bis Mitte Mai 2020 (N = 13.410), Juni 2020 (N = 2.993). Holzer, Pelikan, Korlat Ikanovic, Lüftenegger, Schober und Spiel können aufgrund der Ergebnisse aller drei Befragungen die hohe Bedeutung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für Wohlbefinden und Lernmotivation zeigen. Ebenso belegen sie die Bedeutung der Selbstorganisation für die erfolgreiche

Bewältigung schulischer Aufgaben. Um Resilienz von Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie zu fördern, scheint es daher entscheidend, die Grundbedürfnisse und selbstreguliertes Lernen explizit im Schulkontext zu unterstützen.

Wie sich die Situation von österreichischen Eltern und Schülerinnen und Schülern im dritten Lockdown im Jänner 2021 gestaltete, war ebenfalls Gegenstand einer wissenschaftlichen Studie. Postlbauer und Helm berichten zentrale Ergebnisse aus einer repräsentativen Elternbefragung in Österreich (N = 3.450). Sie haben Eltern von schulpflichtigen Kindern im Alter von 6 bis 20 Jahren Fragen zu folgenden Bereichen gestellt: Betreuungssituation, Belastung, (Lern-)Aktivitäten der Kinder, Lernerfolg und -motivation, Selbstständigkeit der Kinder im Fernunterricht, Qualitätsaspekte des Fernunterrichts und Herausforderungen aus Sicht der Eltern. Im Ergebnis zeigt sich beispielsweise, dass rund ein Viertel der Eltern im dritten Lockdown eine Kinderbetreuung außerhalb des eigenen Haushalts nutzt. Drei von zehn Eltern berichten zudem, dass ihre Kinder während der Schulschließungen mehr als drei Stunden täglich in der Schule sind.

In der Vergangenheit konnten zahlreiche Daten zu den Bedingungen und den Ergebnissen des Distanzlernens auf Basis der Lernerträge und Emotionen gesammelt werden. Bis dato gibt es allerdings nur wenige Zusammenhangsanalysen, die Aussagen zur generellen Gültigkeit bestehender Modelle schulischen Lernens im Kontext der COVID-19-Krise mit ihren neuen Unterrichtsformaten erlauben. Die hier berichtete Studie trägt hierzu explorativ empirische Befunde bei. Basierend auf dem Kontroll-Wert-Modell der Leistungsemotionen beleuchten Tannert und Gröschner den Zusammenhang zwischen Unterstützungsstrukturen in der Krise, dem Selbstwirksamkeitserleben der Schülerinnen und Schüler und den emotionalen und motivationalen Folgen. Darüber hinaus werden einzelne Variablen der Selbstorganisation und Alterseffekte betrachtet. Anhand einer Befragung von N = 279 Schülerinnen und Schülern in Thüringen werden die theoretischen Überlegungen durch deskriptive Daten illustriert und mithilfe multipler Regressionen Zusammenhänge analysiert. Die postulierten Zusammenhänge werden in der Untersuchung bestätigt. Die insgesamt allerdings eher niedrigen Varianzaufklärungen werden diskutiert.

Trültzsch-Wijnen und Trültzsch-Wijnen geben Einblick in drei Studien, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Kids’ Digital Lives in COVID-19 Times“ (KiDi-CoTi) durchgeführt wurden und beleuchten die Situation des Notfall-Fernunterrichts während des ersten COVID-19-Lockdowns im Frühling und Frühsommer 2020. Hierzu führten sie eine international vergleichende quantitative Repräsentativbefragung von Heranwachsenden im Alter von zehn bis 18 Jahren und deren Eltern in Österreich, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Norwegen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien und in der Schweiz sowie eine international vergleichende qualitative Befragung von Familien mit Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren in Österreich, Belgien, Kroatien, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Litauen, Norwegen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien und der Schweiz durch. Diese Studien wurden durch eine Befragung österreichischer Lehrpersonen ergänzt. Im vorliegenden Kapitel werden österreichische und internationale Ergeb-

nisse im Hinblick auf das Lernen mit digitalen Technologien während des COVID-19-Lockdowns dargestellt und diskutiert.

Die Ausbildungs- und Berufswahl am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II stellt Schülerinnen und Schüler vor besondere Herausforderungen, da es gerade in Österreich ein äußerst differenziertes Ausbildungssystem gibt, das viele spezifische Bildungswegoptionen bietet. Dementsprechend kann eine Entscheidung für bzw. gegen einen Weg mitunter weitreichende Folgen für das spätere Leben haben. Jugendliche müssen sich daher über vielfältige Kanäle Informationen einholen, Motivation entwickeln, Unterstützung von nahestehenden Personen annehmen (z. B. Lehrkräften, Eltern, Peers) und über die eigenen Fähigkeiten gut Bescheid wissen, um eine passende Entscheidung treffen zu können. Es kann angenommen werden, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft, das Einholen von Informationen und der Wechsel in eine neue Schule in Zeiten einer Pandemie deutlich herausfordernder sind. So zeigt sich bereits, dass Unterstützungsmöglichkeiten zur Entscheidungsfindung limitiert waren: Vor allem persönliche (Beratungs-)Gespräche oder die Besichtigung potenzieller Ausbildungsstätten bzw. Schnupperpraktika fanden kaum statt. Erste Analysen zeigen zudem, dass sich Mädchen und Jungen im Übergangsprozess, den sie differierend wahrnehmen, auch unterschiedlich verhalten. Vor diesem Hintergrund gehen Roßnagl, Hagleitner, Schreiner, Berger, Kraler und Jesacher-Rößler in ihrem Beitrag der Frage nach, wie sich die für die Ausbildungs- und Berufswahl relevanten Aspekte bei den Schülerinnen und Schülern von der 7. bis zur 9. Schulstufe vor dem Hintergrund der Pandemie zeigen und inwiefern geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten sind.

Wie das vorangegangene Kapitel bereits zeigt, ergeben sich insbesondere für junge Erwachsene im Schwellenalter weitreichende Folgen durch die Krisensituation. Egger und Huber leisten mit der vorliegenden Studie einen weiteren Beitrag zur Jugendforschung anhand situativer Analysen von Einflüssen externer Extrembedingungen auf die Lebens- und Gefühlswelt, exemplarisch am Beispiel von COVID-19. Das gewählte Verfahren des narrativen Interviews erlaubt eine ausführliche Darstellung der retrospektiven, gegenwärtigen und antizipierten Erfahrungen junger Erwachsener in Deutschland, Österreich und der Schweiz im zeitlichen Verlauf. Durch die qualitative Erhebung in Form von Interviews werden ausführlichere Beschreibungen und spontane Nachfragen ermöglicht, wodurch neben den Beschreibungen der Erfahrungen auch auf die allenfalls kompensatorischen Handlungsweisen im Sinne der individuellen Coping-Mechanismen eingegangen werden kann. Es soll ein breiteres Verständnis der Ambiguitätstoleranz bzw. des Umgangs mit Ungewissheit und Komplexität erlangt werden, was einen Einblick in die psychische Gesundheit und Stärke im Sinne der Resilienz von jungen Erwachsenen im Übergang, die gerade in der Krisensituation gefordert ist, ermöglicht.

Fokus Integration und Inklusion

Die COVID-19-Pandemie und insbesondere die Schließung von Bildungseinrichtungen veränderten ab dem Frühjahr 2020 den Alltag von Kindern und deren Familien sowie die Rahmenbedingungen von Bildung. Negative Konsequenzen auf Bildung bzw. im Bildungssystem werden vor allem für Kinder befürchtet, die schon vor Corona aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds oder aufgrund der Migrationsbiografie ihrer Familie als benachteiligt galten. Kaum beforscht in diesem Kontext sind die Auswirkungen der Kindergartenschließungen auf Familien mit Migrationshintergrund und deren Kinder im Kindergartenalter. Hasengruber und Aigner stellen ausgewählte Befunde einer österreichweiten Studie zum Home-schooling, die von Juli 2020 bis April 2021 unter Anwendung eines Methodenmixes durchgeführt wurde, dar und ordnen diese in bestehende Forschungsergebnisse ein. Fokussiert wird auf Erfahrungen, die Familien mit afrikanischem Migrationshintergrund mit den Kindergartenschließungen während der Lockdowns im Frühjahr und Herbst 2020 machten. Als herausfordernd kristallisierte sich die Organisation des Alltags sowie die Vereinbarkeit von Beruf und Betreuungsaufgaben heraus. Aus der Perspektive der Kinder im Kindergartenalter führten die Lockdowns einerseits dazu, dass sie viel Zeit in Innenräumen – bei teilweise geringen Platzressourcen – verbrachten und andererseits ihre Freundinnen und Freunde vermissten. Bildungsangebote aus den Kindergärten im Distanzmodus erhielten die befragten Familien in sehr unterschiedlichem Ausmaß.

Die Umstellung des Präsenzunterrichts auf Homeschooling und die damit einhergehenden Veränderungen brachten weitreichende Folgen für das emotionale Empfinden aller Beteiligten mit sich. Ziel der Studie INCL-LEA (Inclusive-Home-Learning) war es, ebendiese Perspektiven hervorzuheben und die Sichtweisen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure im österreichischen Schul- und Bildungswesen zu beleuchten. Das Forschungsprojekt umfasste qualitative sowie quantitative Erhebungsmethoden. Schwab, Gutschik, Lindner und Kast fokussieren im vorliegenden Beitrag ausgewählte quantitative Ergebnisse und liefern Einblicke in die Perspektiven von Lehrpersonen (N = 206), Schülerinnen und Schülern (N = 262) und Erziehungsberechtigten (N = 286) mit Fokus auf deren emotionales Erleben während der Pandemie hinsichtlich der Gestaltung und Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen insbesondere für Schülerinnen und Schüler, welche auch während des regulären Schulbetriebs als Risikoschülerinnen und -schüler identifiziert werden, ein erhöhtes Gefährdungspotenzial hinsichtlich der erfolgreichen Bewältigung der Fernlehre wahrnehmen. In diesem Zusammenhang weisen vor allem Lehrpersonen in Deutschförderklassen/Deutschförderkursen und Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein erhöhtes Stresspotenzial und Belastungsempfinden auf. Die Ergebnisse der Befragung der Erziehungsberechtigten zeigen, dass während der ersten Schulschließung vor allem die Sorge um den Lernfortschritt und langfristige negative schulische Konsequenzen in Hinblick auf die Leistung ihrer Kinder vordergründig war. Unter

Berücksichtigung des emotionalen Befindens von Schülerinnen und Schülern während des ersten und des zweiten österreichweiten Lockdowns konnte eine erhöhte Anpassungsleistung auf Seiten der Kinder und Jugendlichen festgestellt werden. Im Zuge des Beitrags werden die gewonnenen Ergebnisse als Ansatzpunkt potenzieller positiver Veränderungen struktureller und institutioneller Rahmenbedingungen im Kontext Bildung und Schule verstanden.

Bešić, Holzinger, Komposch und Wohlhart stellen in ihrem Beitrag Ergebnisse aus zwei Online-Erhebungen unter steirischen Lehrpersonen dar, welche im Querschnitt durchgeführt wurden. In diesen wurde erfasst, welche Chancen und Herausforderungen der Fernunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen gebracht hat. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Zugänge und Erfahrungen von Lehrpersonen aus Inklusionsklassen der Volksschule. Ziel ist es, durch die gewonnenen Daten Einblicke in diese Form des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in inklusiven Settings zu bekommen, Beispiele guter Praxis zu sammeln und diese für den digital gestützten inklusiven Unterricht auch in Zukunft nutzbar zu machen. Aus dem Vergleich der Erfahrungen in den drei Lockdown-Phasen zeigen sich Fortschritte im Hinblick auf den Abbau von Barrieren, den Einbezug von synchronen Online-Phasen in die Strukturierung von Tagesabläufen, die Ermöglichung von direkter Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, erweiterte Formen der Nutzung von digitalen Medien durch einzelne Kinder, vor allem aber hinsichtlich des möglichst umfassenden Einbezugs von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in die Kommunikations- und Lernwege der ganzen Klasse.

Fokus Unterricht(-squalität), Lehren und Lernen

Bei der Ausgestaltung von Schule und Unterricht angesichts einer anhaltenden pandemischen Lage zeigt sich z. B. mit Blick auf die Umsetzung der Stundentafeln, der Lerngruppenbildung, Ausgestaltung der Präsenz- wie Distanz-Lernangebote eine große Bandbreite von organisationalen Bewältigungsstrategien. Bei den schulform- und standortspezifischen Lösungen für den Präsenzunterricht nach den Lockdowns spielen die einzelschulisch variierenden, verfügbaren Ressourcen eine zentrale Rolle. Auf Grundlage der onlinebasierten Schulleitungsbefragung HOSUL II (standortspezifische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem zweiten Lockdown) (N = 413) gehen Reintjes und im Brahm der Frage nach, inwiefern Schulleitungen in Abhängigkeit von sozialräumlichen Lagen die ihnen zur Verfügung stehenden personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen mit Blick auf die zu bewältigenden Aufgaben differenzieren und einschätzen. Unter governancetheoretischen Annahmen wird untersucht, welche Strategien die Schulen mit Blick auf die Organisation von Wechselunterricht gewählt haben. Dabei werden ministerielle Vorgaben sowie einzelschulische Entscheidungsprozesse jeweils mitberücksichtigt. Der Beitrag endet mit einer schulpädagogischen Diskussion.

Ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich widmet sich der Frage, wie Eltern, Lehrkräfte und die Schulleitung die Phase des Distance Learning erlebt haben und welche Schlussfolgerungen daraus für den regulären Unterricht gezogen werden können. Hierfür wurde aus den Rückmeldungen zu der Plattform ‚lernentrotzcorona.at‘, einer Unterstützungsmaßnahme für Schulen, Lehrende, Schülerinnen und Schüler und Eltern, die darauf abzielte, Hilfestellungen zu Organisation, Didaktik und technischer Umsetzung des Lernens zu Hause zu geben, eine quantitative Befragung entwickelt. Sie widmet sich den Fragen, inwieweit Unterricht unter den Bedingungen der Coronapandemie gelungen ist, welche Erfahrungen mit Distance Learning in Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen gemacht worden sind, welche Herausforderungen und Chancen identifiziert und dokumentiert werden können und ob sich daraus Schlussfolgerungen für die Zeit nach der Corona-Krise ableiten lassen. Brandhofer, Tengler und Schrammel stellen nach einer Beschreibung der Ausgangssituation das Forschungsprojekt vor und präsentieren die gesammelten Ergebnisse und Erkenntnisse.

Frohn widmet sich der Frage nach der Umsetzbarkeit unterrichtlicher Qualitätsmerkmale über die Distanz aus qualitativer Perspektive: Auf Basis von 16 Lehrkräftinterviews erörtert sie, wie Lehrkräfte die Übertragbarkeit von unterrichtlichen Tiefenstrukturmerkmalen bzw. Basisdimensionen auf den „Fernunterricht“ einschätzen. Die Interviews wurden während der ersten Schulschließungen im April 2020 via Videotelefonat geführt, anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Als theoretischer Rahmen dienen die drei Tiefenstrukturmerkmale von Unterrichtsqualität: Deduktiv kategorisiert nach Merkmalen der Klassenführung, der kognitiven Aktivierung und der konstruktiven Unterstützung werden induktiv Subkategorien und Inhalte gewonnen, die Auskunft über Prozesse und Potenziale des Lehrens und Lernens auf Distanz geben. Darauf aufbauend werden Handlungsoptionen zur Umsetzung der Basisdimensionen im „Fernunterricht“ skizziert, die hinsichtlich der besonderen Herausforderungen im Distanzlernen abschließend – auch mit Blick auf tradierte didaktische Notwendigkeiten – diskutiert werden.

Auch Wildemann und Hosenfeld beschäftigen sich mit Merkmalen der Unterrichtsqualität im Distanzunterricht. Sie haben Daten aus einer deutschlandweiten Elternbefragung analysiert und hinsichtlich ausgewählter Merkmale von Unterrichtsqualität beschrieben. Den analysierten Daten liegen 4.230 Elternfragebögen zugrunde, die deskriptiv ausgewertet wurden. Gezeigt hat sich, dass vor allem Merkmale wie Strukturiertheit, Konsolidierung und Feedback nicht nur im Präsenzunterricht bedeutsam sind, sondern auch im Distanzunterricht eine wichtige Funktion für das Lernen haben. Gleichzeitig weisen die Einschätzungen der Eltern darauf hin, dass zentrale Merkmale von Unterrichtsqualität im Distanzunterricht noch nicht ausreichend realisiert werden. Dies gilt sowohl für den Distanzunterricht in der Grundschule als auch in den weiterführenden Schulen.

Im Januar und Februar 2021 wurden die Schulen in Deutschland aufgrund der Coronapandemie ein zweites Mal geschlossen und die Lernenden erneut in das schulisch angeleitete Lernen zu Hause entlassen. Wacker, Unger, Gundling und Lohse-

Bossenz berichten Befunde einer Online-Befragung von 396 Schülerinnen und Schülern aus Baden-Württemberg zu den zweiten Schulschließungen. Sie skizzieren Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des schulisch angeleiteten Lernens als Erfolgsfaktoren häuslichen Arbeitens und berichten und diskutieren darauf bezogen die Ergebnisse der Untersuchung. In den Ergebnissen zeigen sich im Vergleich zu den ersten Schulschließungen Verbesserungen in der Vorbereitung und Begleitung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause, was sich an einem schulisch besser organisierten und strukturierten Alltag der Lernenden erweist, in dem vermehrt auf Stundenpläne, Videokonferenzen und Online-Lehre gesetzt wird. Hinsichtlich der Nachbereitung des Unterrichts (z. B. Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler) ergeben sich heterogene Befunde, die sich schulformabhängig beschreiben lassen.

In zwei Onlineumfragen wurden im Frühjahr 2020 (etwa zur Zeit der Schulschließungen) 2.810 Lehrkräfte und vor den Osterferien 2021 (während und nach erneuter großflächiger Schulschließungen) insgesamt 1.774 Lehrkräfte deutschlandweit über ihre Erfahrungen und Eindrücke zum Lernen und Lehren mit digitalen Medien während des Distanzunterrichts befragt. Im Fokus der Untersuchungen standen Fragen dazu, wie es um die technische Ausstattung an den Schulen für den Distanzunterricht stand, wie mit Schülerinnen und Schülern kommuniziert wurde, welche Einstellungen Lehrkräfte gegenüber dem Einsatz digitaler Medien hatten, wie sie ihre Fähigkeiten zum Unterrichten mit digitalen Medien einschätzten und wie die Lehrkräfte den Unterricht gestalteten. Lorenz, Brüggemann, Stang-Rabrig und McElvany gehen vor dem Hintergrund dieser Studien in ihrem Beitrag der Frage nach, wie sich der Distanzunterricht zwischen 2020 und 2021 aus der Perspektive der Lehrkräfte entwickelt hat. Vergleiche zwischen den Erhebungszeitpunkten zeigen, dass Unterricht 2021 vermehrt in digitaler Form über Konferenzprogramme und Lernplattformen stattgefunden hat. Auch wurde eine Verbesserung der technischen Ausstattung der Schülerinnen und Schüler beobachtet. Mit dem verstärkten Nutzen von digitalen Medien zur Unterrichtsgestaltung ließ sich auch ein Zuwachs in der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Umgang mit digitalen Medien feststellen. Lehrkräfte suchten und modifizierten zudem vermehrt Unterrichtsmaterialien aus Internetquellen. Probleme mit der Technik, Ausstattung und Internetverbindung bestanden jedoch nach wie vor und schränkten Lehrkräfte im virtuellen Unterricht ein. Ursachen für die Veränderungen sowie Ausblicke für die weitere Digitalisierung im Unterricht werden diskutiert.

Fokus Bildungsbenachteiligung

Helm und Huber stellen in ihrem Beitrag zentrale Befunde aus zwei Überblicksstudien vor. Beide Reviews stellen Vertiefungsstudien des Schul-Barometers „COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung“ dar und geben einen systematischen Überblick über den quantitativen Forschungsstand zur Situation, zum Lehren und Lernen sowie zur Leistungsentwicklung und zu Bildungs-

ungleichheit während der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Indem zentrale Forschungserkenntnisse synthetisiert werden, liefern die Überblicksarbeiten eine relevante Informationsbasis für Entscheidungen und für das Handeln in den jeweiligen Verantwortungsbereichen der Politik, Verwaltung und Schulpraxis.

Um in der Situation der Schulschließungen während des Lockdowns erfolgreich lernen zu können, muss eine Reihe an Voraussetzungen erfüllt werden. Materielle Rahmenbedingungen, wie ein geeigneter Platz zum Lernen oder Zugang zu digitalen Endgeräten, und zudem das Vorhandensein digitaler Kompetenzen erweisen sich dabei als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen. Eine entscheidende Voraussetzung ist die Unterstützung, auf die Schüler und Schülerinnen in ihren Familien zurückgreifen können – oder eben nicht. Die Studie „COVID-19 und Bildung: Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird?“ fokussiert darauf, wie sich ungleiche Voraussetzungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu Hause in der Phase der Schulschließungen konkret äußern und wie Pädagoginnen und Pädagogen damit umgehen. Ziel ist es, herauszufinden, wie es – selbst mit geringen Vorerfahrungen und unter widrigen Rahmenbedingungen – gelingen kann, benachteiligte Schüler und Schülerinnen zu unterstützen und ein Wachsen der Ungleichheit zwischen Schülern und Schülerinnen zu vermeiden. Eine empirische Säule dieser Studie bildet eine Onlinebefragung vom Mai 2020 unter österreichischen Lehrpersonen, schwerpunktmäßig auf der Sekundarstufe I. Steiner, Köpping, Leitner und Pessl stellen die Studie vor und berichten zentrale Befunde, wie z. B. jenen, dass 38 % der Lehrerinnen und Lehrer Kompetenzeinbußen bei ihren Schülerinnen und Schülern befürchten, bezogen auf Benachteiligte sogar 76 %.

Auch Weber, Helm und Kemethofer fokussieren auf eine Vergrößerung von Bildungsungleichheiten, für die u. a. Unterschiede in der familiären Lernunterstützung im Fernunterricht gesehen werden. Die Autoren gehen in ihrem Beitrag auf Basis der Daten einer Elternbefragung in Österreich in Verbindung mit Leseleistungsdaten der Frage nach, ob Aspekte im Kontext des Fernunterrichts (elterliche Involviertheit, Lernatmosphäre und Eigenständigkeit der Kinder) in Zusammenhang mit dem sozioökonomischen und ethnisch-kulturellen Hintergrund von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe (2. Schul-/Klassenstufe) stehen. Daneben wird auch untersucht, ob Unterschiede bei den Aspekten des Fernunterrichts in Abhängigkeit der prä-Lockdown erfassten Leseleistungen bestehen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die untersuchten Aspekte im Kontext des Fernunterrichts nur vereinzelt mit Hintergrundvariablen in Beziehung stehen. Beispielsweise berichten Eltern mit höherem sozioökonomischem Status ein höheres Ausmaß an strukturierender Involviertheit (Strukturierung des Lernens) und ein geringeres Ausmaß an kontrollierender Involviertheit (Begrenzung der Autonomie).

Fokus Eltern

Während der Pandemie war elterliche Mitwirkung erforderlich, um bei den Schülerinnen und Schülern die unterschiedlichen Formen des Lernens zu gewährleisten – und solche einer angemessenen Vermittlung ebenso. Zugleich erlebten viele Akteurinnen und Akteure – Eltern und Kinder, aber auch Lehrpersonen und weiteres schulisches Personal – Belastungen vielfältiger Art und unterschiedlichen Ausmaßes. In dieser Situation wurde das Projekt „Fernunterricht und elterliches Erleben in Zeiten von Corona“ (Corona-FEE) konzipiert, das zum Ziel hatte, die Erfahrungen von Eltern im Fernunterricht zu ermitteln und zentrale Befunde für die weitere Schulentwicklung und die Sicherstellung von Unterrichtsqualität im Fernunterricht zu erheben. Böhmer und Büyükasik beschreiben in ihrem Aufsatz auf Basis der explorativen Elternbefragung und deren Auswertung, wie Eltern (N = 1.101) die erste Phase des Fernunterrichts in Deutschland erlebt haben. Sie zeigen, dass die Befragten diese Phase eher kritisch einschätzen und machen deutlich, dass Eltern insbesondere methodische, soziale und kommunikative Aspekte belasteten. Ökonomische Unterschiede der Eltern tragen nicht zu unterschiedlichem Engagement im Fernunterricht bei.

Während der temporären Schulschließungen mussten vor allem Lernende in der Grundschule von ihren Eltern begleitet werden. Wie wurde die Lernbegleitung emotional erlebt? Welche Erfahrungen können Eltern berichten? Porsch und Porsch haben in einer deutschlandweiten Onlinebefragung während der ersten Phase der Schulschließungen im Frühjahr 2020 658 Eltern mit Grundschulkindern befragt. Der mit quantitativen sowie qualitativen Methoden erfasste Gegenstand des emotionalen Erlebens wird mittels Datentriangulation zur Beschreibung der Validität betrachtet. Kategorien des emotionalen Erlebens, die im Anschluss an eine qualitative Inhaltsanalyse mithilfe einer Typenbildung gewonnen worden waren, werden zusammen mit quantitativen Daten varianzanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass Beanspruchungserleben, Angst und Enthusiasmus von Eltern mithilfe beider Datensorten gleichermaßen abgebildet werden. Die Studie gibt Hinweise auf Möglichkeiten zur Nutzung und Zusammenführung von empirischen Befunden aufgrund unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen im Feld der schulischen Bildung während der Coronapandemie.

Fokus Schulaufsicht

COVID-19 hat weitreichende Auswirkungen auf das Bildungssystem und damit auch auf schulaufsichtliches Handeln. Der im Rahmen des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführten Interviewstudie und deren Forschungsfrage „Welche Rolle hat die Schulaufsicht in der Bewältigung der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Schule und Bildung?“ folgend, befasst sich diese Untersuchung mit den Herausforderungen, welchen die Schulaufsicht begegnet ist, sowie damit, wie sie mit diesen Herausforderungen umgegangen ist. Inter-

viewt wurden 25 Vertreterinnen und Vertreter der oberen, mittleren und unteren Schulaufsicht aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu ihren retrospektiven, gegenwärtigen und antizipierten Erfahrungen bzw. Sichtweisen zu den Herausforderungen, Aufgaben (auch in Bezug auf die Unterstützung von sogenannten Risikoschülerinnen und -schülern), Errungenschaften sowie Chancen und Handlungs-ideen. Die Interviewdaten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und führten zu zentralen Themen, Erkenntnissen sowie Thesen und Empfehlungen von und für die Schulaufsicht, über die Huber, Gördel, Pham Xuan, Egger, Lussi und Schneider in ihrem Beitrag berichten.

COVID-19 und die sozialen Medien

Der Ausbruch der Coronapandemie führte weltweit zu großen gesellschaftlichen Veränderungen und betraf viele verschiedene Bereiche des Alltags. Eine der gravierendsten Einschränkungen zur Eindämmung der Pandemie war sicher die Schließung von Schulen und Kindergärten. Insbesondere in Ländern, in denen schon vor der Pandemie ein großer Bedarf an Digitalisierung diagnostiziert wurde, schien die Situation privaten Akteurinnen und Akteuren neue Möglichkeiten zu eröffnen, im Bildungssektor an Bedeutung und Einfluss zu gewinnen. Für diesen Artikel greifen Schuster und Kolleck auf Ansätze der sozialen Netzwerktheorie zurück, um Twitter-Diskussionen rund um digitales Lernen und Homeschooling während der Zeit der Corona-bedingten Schulschließungen in Deutschland zu analysieren. Die Autoren nutzen die soziale Netzwerkanalyse, um die beteiligten Akteure und ihre Einflussnahmen in themenspezifischen Twitter-Kommunikationsnetzwerken zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen, dass das Netzwerk hauptsächlich von einzelnen bildungsbezogenen Akteuren und kleinen und mittleren Unternehmen dominiert wird. Darüber hinaus wird Twitter als Forum genutzt, um eigene Produkte und Plattformen zu bewerben – teils von global agierenden Unternehmen wie Microsoft und YouTube. Umgekehrt sind öffentliche Akteure kaum sichtbar. Die Ergebnisse der Netzwerkanalyse veranschaulichen die vielfältigen Reaktionen auf die durch COVID-19 verursachten Schulschließungen und tragen zu einem breiteren Verständnis zur Rolle privater Akteure im Bildungssektor bei.

3. COVID-19 und Bildung – Zukunftsperspektiven

Bislang wurde in der Wissenschaft viel über die Situation von Bildungsakteuren im Homeschooling geforscht (siehe Letzel-Alt et al., in diesem Band). Dabei verweisen Ergebnisse immer wieder auf die soziale Isolation, die die Schülerinnen und Schüler im Homeschooling belastet, auf gestresste Eltern, die ihre Arbeit und die Unterstützung ihrer Kinder im Homeschooling ausbalancieren müssen, sowie auf Lehrkräfte, die nicht oder ungenügend über notwendige Kompetenzen verfügen, um Unterricht

in ein digitales Homeschooling-Format transferieren zu können. Letzteres ist insofern bemerkenswert, als im Strategiepapier der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt aus dem Jahr 2017 beispielsweise festgeschrieben ist, dass ein bis 2021 zu erreichendes Ziel in der Verbesserung der Ausstattung an Schulen sowie der Infrastruktur besteht, und somit die Weiterentwicklung des Unterrichts vorangetrieben werden soll. Zu den digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte zählt die KMK dort auch den Umgang mit Lern- und Kommunikationsplattformen. Die Nutzung solcher Plattformen sowie die Verbesserung der (infrastrukturellen) Ausstattung blieben im konventionellen Präsenzunterricht allerdings weitgehend aus.

Die SchELe-Studie, die in Deutschland, Österreich und Portugal durchgeführt wurde und die die Schülerinnen- und Schüler-, Eltern- und Lehrkräfteperspektive miteinbezieht, fokussiert neben Themen, die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern im Homeschooling umtreiben, Zukunftsperspektiven, die die Homeschooling-Situation bietet und erlaubt so einen Blick auf „die Zeit danach“ zu werfen. Letzel-Alt, Pozas und Schneider skizzieren in ihrem Beitrag akute Problematiken im Homeschooling und beleuchten ausgewählte Befunde, die eben diese Zukunftsperspektive hervorheben.

Die im vorliegenden Band präsentierten Studien und Erkenntnisse zeigen die tiefen Einschnitte, die die Pandemie in Schule und Bildung hinterlassen hat. Eine Normalität, wie wir sie aus Vor-COVID-Zeiten kannten, scheint heute in weite Ferne gerückt. Zugleich wünschen sich zahlreiche Forschende, Expertinnen und Experten, aber auch Eltern, Kinder und Jugendliche in Anbetracht der Erfahrungen der letzten Jahre eine „neue“ Normalität für Schule und Bildung – eine Normalität, in der Bildungsungerechtigkeit wirksamer begegnet wird, die bedarfsorientierter, analog und digital gleichermaßen ganzheitlicher ist, ... Wie könnte der Weg dahin aussehen? Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes greifen in ihrer Abschlussreflexion vor dem Hintergrund der in ihren Aufsätzen beschriebenen, forschungsbasierten Erkenntnisse, Problem- und Handlungsfelder zentrale Aspekte nochmals in einer verdichteten Form auf und entwickeln daraus acht Empfehlungen, die als Grundlage dafür dienen können, eine mögliche neue Normalität von Schule und Bildung zu entwickeln. Sie sind sich darin einig: Es ist höchste Zeit, Kinder und Jugendliche und deren Bildung zu priorisieren und – um nicht in alte Muster zu verfallen – dringend notwendig, die bereits gezogenen und noch zu ziehenden Lehren aus der Pandemie in eine neue und zukunftsfähige Bildungspraxis umzusetzen.

Im Namen aller Autorinnen und Autoren wünschen
Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber,
Prof. Dr. Christoph Helm und
Nadine Schneider
eine interessante und anregende Lektüre.

Teil 1:
Einführung

Stephan Gerhard Huber, Paula Mork, Carolin Hohmann & Nadine Schneider

COVID-19 und Bildung – Strategien des Krisenmanagements der Bildungspolitik in Deutschland, Österreich und der Schweiz

1. Einleitung

Seit März 2020 waren Bildungspolitik und Bildungsadministration in Deutschland, Österreich und der Schweiz im Krisenmanagement. Gefordert waren der Situation angemessene, aber auch schnelle und gleichzeitig vorausschauende Entscheidungen vor dem Hintergrund sich ständig ändernder Infektionszahlen. So waren das Abwägen zwischen Maßnahmen des Gesundheitsschutzes und die Diskussion um das Aufrechterhalten des schulischen Bildungs- und Betreuungsangebots große und ständige Herausforderungen im Umgang mit der neuen Situation in den Schulen sowie auch in den schulaufsichtlichen Behörden auf den unterschiedlichen Verwaltungsebenen (vgl. hierzu Kapitel Huber, Gördel, Pham Xuan, Egger, Lussi & Schneider in diesem Band) in Bund und Ländern resp. Kantonen. Mitunter erschwerten zudem Widerstände gegen die auf den obersten administrativen Ebenen vorgenommenen Beschlüsse das situationsangemessene Agieren der (Bildungs-)Politik.

Deutschland, Österreich und die Schweiz wählten im Verlaufe der Pandemie unterschiedliche bildungspolitische Strategien und Maßnahmen in ihrem Krisenmanagement. So gab es in der Schweiz nach einem sechswöchigen Lockdown im März und April 2020 keine weiteren flächendeckenden Schulschließungen, während in einigen Bundesländern in Deutschland und Österreich die Schulen mehrfach teilweise monatelang geschlossen blieben.

Das vorliegende Kapitel gibt einen chronologischen Einblick in die Strategien und Maßnahmen des Krisenmanagements der Bildungspolitik im D-A-CH-Raum und skizziert deskriptiv den jeweiligen Verlauf der bildungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen während der ersten eineinhalb Jahre der Pandemie. Es zeigt sich, dass sich die bildungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen zum Teil wesentlich sowohl zwischen den drei Nachbarländern als auch landesintern zwischen den Bundesländern bzw. Kantonen unterscheiden.

2. Deutschland

2.1 Bundesweite Schulschließungen im März und April 2020

Die bildungspolitischen Beschlüsse in Deutschland während der ersten Infektionswelle im März und April 2020 waren durch ein einheitliches Handeln der Bundesländer gekennzeichnet. Bereits am 12.03.2020 kam die Kultusministerkonferenz (KMK) – ein freiwilliges Beratungs- und Koordinationsgremium der für Bildung und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Ministerien bzw. Senatoren und Senatorinnen der Bundesländer – zusammen, um über den Umgang mit dem COVID-19-Virus zu beraten. Im Beschluss dieser 369. Kultusministerkonferenz wird explizit erwähnt, dass „sich beim Umgang mit dem neuartigen Coronavirus auf ein abgestimmtes Handeln und ein einheitliches Vorgehen verständigt [wurde]“ (KMK, 12.03.2020). Ebenso übereinstimmend entschlossen sich alle Bundesländer nur einen Tag später, also am Freitag, den 13. März 2020, alle Schulen bis zum Ende der Osterferien (je nach Bundesland Mitte bis Ende April) zu schließen. Bundesweit war also in diesen ersten Wochen der Pandemie der Fernunterricht die einzige Form der Beschulung. Nach den Osterferien stellte sich die Frage nach den Schulwiederöffnungen.

2.2 Schulwiedereröffnungen mit Teilpräsenz und gestaffelt bis zu den Sommerferien

Nach den Osterferien und mit den Schulwiedereröffnungen begannen sich die Strategien von Bundesland zu Bundesland zu unterscheiden. Es bestand zwar Einigkeit im Bestreben, möglichst rasch wieder in eine Unterrichtsnormalität zurückzufinden und zunächst in Form einer *Teilpräsenz*, in der nur bestimmte Gruppen in den Präsenzunterricht zurückkehrten, zu unterrichten, doch war man sich uneinig, zu welchem Zeitpunkt das für welche Gruppen jeweils geschehen sollte (vgl. Jungblut, 2020). Während in einigen Bundesländern bereits seit April 2020 wieder einzelne Jahrgänge oder Schülergruppen unterrichtet wurden, kehrten andere Bundesländer erst im Mai sukzessive zurück zum Präsenzunterricht. Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und das Saarland beispielsweise datierten den Schulstart nach der Schließung unabhängig von der Jahrgangsstufe auf Mai, während sächsische Schulen bereits am 20. April 2020 für die Abschlussklassen wiedereröffneten. Der Entschluss, zunächst die Abschlussklassen an die Schulen zurückzuholen, wurde in der Mehrheit der Länder getroffen, wobei die Definition, welche Stufen als Abschlussklassen gelten, je nach Bundesland variierte. So startete die Schule für Abiturientinnen und Abiturienten in Berlin bereits am 20. April 2020, eine Woche später folgte die Jahrgangsstufe 10 der Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen (ISS). Andere Bundesländer öffneten die Schule im April nur für bestimmte Abschlussklassen, Rheinland-Pfalz zum Beispiel nur für die 4. Klas-

se der Grundschule, Brandenburg nur für den Jahrgang 10, in Sachsen und Thüringen durften ausschließlich Abiturientinnen und Abiturienten die Schule in Präsenz besuchen. Wiederum andere Länder weiteten die Öffnung auf die Abschlussklassen des Jahrgangs 10 und der gymnasialen Oberstufe aus – z.B. Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. In Hessen öffnete man für die Abschlussklassen von Haupt-, Real- und Berufsschulen sowie den Jahrgang 12; Abiturprüfungen in Präsenz fanden hier bereits während der Schulschließung vor den Osterferien statt (vgl. Anders & Kuhn, 2020).

Die Mehrheit der Bundesländer entschied, die Rückkehr nach Jahrgangsstufen zu organisieren. Eine Ausnahme stellt Thüringen dar. Zwar beschloss auch das Thüringer Bildungsministerium, zunächst die Abitur- und Abschlussjahrgänge in Präsenz zu unterrichten, doch noch vor der Rückkehr weiterer Jahrgangsstufen am 11. Mai 2020 wurden ab dem 7. Mai – unabhängig von den Jahrgangsstufen – alle Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf an die Schulen zurückgeholt. Eine solche Unterrichtsorganisation im Sinne einer *Bedarfsbeschulung* stellte zu diesem Zeitpunkt jedoch eine Ausnahme im bundesdeutschen Vergleich dar (vgl. Anders & Kuhn, 2020).

Insgesamt war die Zeit zwischen den Oster- und Sommerferien 2020 eine Art Übergangszeit, in der die oberste bildungspolitische Priorität auf dem Ziel lag, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern eine teilweise Rückkehr in einen eingeschränkten Normalbetrieb zu ermöglichen. In den Schulen, in der Politik und in der Gesellschaft wurden in dieser Zeit Unterschiedlichkeiten sichtbarer in der Frage, ob und wie schnell Schulen zum Präsenzunterricht zurückkehren sollten. In der öffentlichen Diskussion waren die Erwartungen widersprüchlich, einige riefen beispielsweise nach Einheitlichkeit und Standardisierung, andere forderten Individualität in den Lösungen. Viele Einzelschulen adaptierten bildungsadministrative Vorgaben vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Rahmenbedingungen oder entwickelten mitunter abweichende schulspezifische Lösungen (vgl. Huber & Schneider, 2020, Dammann, 2020).

2.3 Unterricht im Schuljahr 2020/21

2.3.1 Die Basis: Das Hygienekonzept der KMK

Bereits in den Sommerferien zeichnete sich ab, dass die Bundesländer mit mehr oder weniger neu erarbeiteten Konzepten im Schuljahr 2020/21 auf eine Rückkehr in die Vollpräsenz hofften – bis hin zur Rücknahme von Abstandsregeln. So heißt es im Beschluss der KMK zur Frage nach dem Schulbetrieb nach den Sommerferien:

„Zur Gewährleistung des Rechts auf Bildung von Kindern und Jugendlichen streben die Länder an, dass alle Schülerinnen und Schüler spätestens nach den Sommerferien wieder in einem regulären Schulbetrieb nach geltender Stundentafel in den Schulen vor Ort und in ihrem Klassenverband oder in

einer festen Lerngruppe unterrichtet werden. Die Länder stimmen dabei überein, dass hierfür die Abstandsregelung von 1,5 Metern entfallen muss, sofern es das Infektionsgeschehen zulässt.“ (KMK, 18.06.2020).

Um einen derartigen Schulbetrieb zu gewährleisten, erarbeitete die KMK *einen gemeinsamen Rahmen „für aktualisierte Schutz- und Hygienemaßnahmen“* (KMK, 14.07.2020), der deutschlandweit eine einheitliche Basis für das Verhalten in Schulen schaffen sollte. Das zehneitige Dokument sollte als Orientierung für die Erstellung von Infektionsschutz- und Hygieneplänen in den einzelnen Ländern und Schulen dienen, aber auch für die Überarbeitung bereits bestehender Infektionsschutz- und Hygienepläne. Im Folgenden werden die zentralen Aussagen kurz zusammengefasst:

- *Hygienemaßnahmen* (vgl. KMK, 14.07.2020, S. 5–6):
 - *Persönliche Hygiene*: Bei der persönlichen Hygiene wird insbesondere auf den Verzicht auf körperliche Kontakte (z. B. Händeschütteln), das Einhalten der Husten- und Niesetikette sowie regelmäßiges Händewaschen und -desinfizieren verwiesen. Das Anordnen einer Maskenpflicht wird in den Kompetenzbereich der Länder gelegt.
 - *Raumhygiene*: In allen Räumen des Schulgebäudes ist im Abstand von maximal 45 Minuten ein Stoß- oder Querlüften für mehrere Minuten vorzunehmen. Die Reinigung des Schulgebäudes soll regelmäßig erfolgen, wenngleich eine Flächendesinfektion nicht notwendig ist. In Sanitärbereichen sollen die Voraussetzungen für eine gründliche Handhygiene stets gegeben sein.
- *Mindestabstand* (vgl. KMK, 14.07.2020, S. 6): Es ist kein Mindestabstand während des Unterrichtsgeschehens einzuhalten. Dennoch wird darauf verwiesen, dass bei allen anderen schulischen Zusammenkünften (z. B. Schulkonferenzen), wenn möglich ein Mindestabstand von 1,5 Metern eingehalten werden sollte.
- *Personaleinsatz* (vgl. KMK, 14.07.2020, S. 6): Allgemein sind keine besonderen Regelungen für den Personaleinsatz vorgesehen, da durch das Einhalten der Hygienemaßnahmen ausreichende Schutzmöglichkeiten vorhanden seien. Eine Zuordnung von Mitarbeitenden zu einer Risikogruppe ist nur durch eine individuelle ärztliche Bewertung möglich. „Lehrkräfte, die nicht im Präsenzunterricht eingesetzt werden können, kommen ihrer Dienstpflicht von zu Hause oder von einem anderen geschützten Bereich aus (ggf. auch in der Schule) nach.“
- *Schülerinnen und Schüler mit Grunderkrankungen* (vgl. KMK, 14.07.2020, S. 7): Die KMK sieht zwei Handlungsmöglichkeiten. Zum einen können betroffene Schülerinnen und Schüler weiterhin am Präsenzunterricht teilnehmen. Zum anderen ist – nach individueller Prüfung durch die behandelnden Ärztinnen und Ärzte – auch eine Befreiung vom Präsenzunterricht möglich. Für diesen Fall sollen entsprechende Kompensationen im Fernunterricht angeboten werden.
- *Dokumentation und Nachverfolgung* (vgl. KMK, 14.07.2020, S. 8): Da die Unterbrechung von Infektionsketten zentral für die Pandemiebekämpfung ist, müssen Schulen auf eine Dokumentation der Vorgänge für alle anwesenden Personen achten. Dabei ist insbesondere die Frage relevant, wer wann mit wem engeren,

längeren Kontakt hat. Wie eine solche Nachverfolgung genau aussehen kann, wird nicht näher bestimmt. Lediglich in Bezug auf die Corona-Warn-App wird angemerkt, dass die Nutzung der App allen schulischen Akteuren empfohlen werden soll.

- *Verantwortlichkeit der Schulleitung: Meldepflicht* (vgl. KMK, 14.07.2020, S. 8): Die Leitung der Schule ist verantwortlich für die Sicherstellung der Hygiene in der Schule und die Meldung von Infektionen sowie von Verdachtsfällen an das zuständige Gesundheitsamt und die zuständige Schulaufsicht.
- *Teststrategien* (vgl. KMK, 14.07.2020, S. 8): Eine zielgerichtete Teststrategie für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und sonstiges Personal ist gemäß den landesspezifischen Bestimmungen einzurichten.

Das Rahmenpapier enthält zudem Anmerkungen zur „Anpassung der Maßnahmen an das Infektionsgeschehen“ (KMK, 14.07.2020, S. 9). Ziel sei es, den Normalbetrieb in den Schulen so umfassend wie möglich aufrechtzuerhalten und Schließungen weitestgehend zu vermeiden. Das Papier verweist dabei explizit auf von den einzelnen Ländern antizipierten Szenarien (vgl. nachfolgenden Abschnitt) bei verschiedenen Infektionsgeschehen. Die KMK macht darüber hinaus eigene Vorschläge für Maßnahmen, die in unterschiedlichen Szenarien greifen könnten. Vier Szenarien werden vorgestellt, wobei nicht genauer spezifiziert wird, unter welchen Bedingungen diese in Kraft treten könnten.

- Szenario A: „Regelbetrieb unter Pandemiebedingungen“ (KMK, 14.07.2020, S. 9)
Maßnahmen für Szenario A sind:
 - die Beschulung in möglichst konstanten Gruppenzusammensetzungen,
 - das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes auf dem gesamten Schulgelände (bis auf den Unterricht), insbesondere an weiterführenden Schulen,
 - das Einhalten von Mindestabständen bei Kohortenmischungen und
 - die Anordnung von Quarantäne bei bestätigten Infektionen oder Verdachtsfällen.
- Szenario B: Eingeschränkter Regelbetrieb
Hier werden zusätzlich zu den Maßnahmen aus Szenario A
 - eine Ausweitung der Maskenpflicht auf die Unterrichtszeit und
 - eine Vermeidung von Kohortenmischung (z.B. durch Einschränkung des Ganztagsangebots) als hilfreich genannt.
- Szenario C: Wechselmodell
Teillerngruppen nehmen zu unterschiedlichen Zeiten am Präsenzunterricht teil. Im Klassenraum muss ein Mindestabstandsgebot von 1,5 Metern gewährleistet werden.
- Szenario D: Vollständige Umstellung auf Fernunterricht

Das Papier der KMK ist als Unterstützungs- und Vorschlagspapier zu verstehen, an dem Schulen sich zwar orientieren sollten, das jedoch gleichzeitig viele Freiräume für individuelle Umsetzungen lässt.

2.3.2 Landesautonome Stufenpläne

Trotz des obersten Ziels, Abweichungen vom regulären Präsenzunterricht zu vermeiden, bereiteten sich in den Sommerferien einzelne Bundesländer auf Szenarien vor, in denen Unterricht in regulärer Vollpräsenz nicht möglich sein würde. Unter anderem Bayern, Sachsen und Bremen arbeiteten Stufenpläne aus. Auffallend ist, dass die Maßnahmen der Stufe 2 jeweils eher unpräzise formuliert sind und nunmehr einzelne Regionen und Schulen stärker in ihrem individuellen Vorgehen betont werden.

Tabelle 1: Stufenpläne zum Schulbetrieb, angepasst an das Infektionsgeschehen

Bayern	Sachsen	Bremen
<p><i>Stufe 1: Infektionsgeschehen bei einzelnen Klassen</i></p> <p>Diese Stufe tritt in Kraft, wenn es zu vereinzelt Infektionen in Lerngruppen kommt. In Absprache zwischen der Schulleitung und des zuständigen Gesundheitsministeriums kann es bei Verdachtsfällen zur Einschränkung oder Einstellung des Präsenzbetriebs kommen. Wird eine Person positiv getestet, zieht dies eine 14-tägige Quarantäne für die gesamte Lerngruppe nach sich.</p>	<p><i>Stufe 1: Anordnung von Quarantänemaßnahmen</i></p> <p>Ab einer Inzidenz von 20 Neuinfektionen besteht die Möglichkeit, einzelne Schülerinnen und Schüler oder Lerngruppen in Quarantäne zu schicken. Von Schulschließungen soll abgesehen werden, dennoch ist diese auf Anordnung des Gesundheitsamtes durchaus möglich, wenn sich Einzelschulen zu ‚lokalen Hotspots‘ entwickeln.</p>	<p><i>Säule 1: Beschulung in der Schule (Präsenzunterricht)</i></p>

Bayern	Sachsen	Bremen
<p><i>Stufe 2: Mundschutzpflicht auch am Sitzplatz</i> Stufe 2 betrifft das Infektionsgeschehen auf Kreisebene. Sie tritt ab 20 infizierten Personen pro 100.000 Einwohner in Kraft und umfasst eine Ausweitung der Maskenpflicht an Schulen. So müssen Schülerinnen und Schüler ihre Masken auch auf ihrem Sitzplatz tragen. In den damaligen Bestimmungen ist eine Maskenpflicht zwar vorgesehen (siehe Kapitel 3.1), jedoch gilt diese nicht während des Unterrichts.</p>	<p><i>Stufe 2: Schulschließung in betroffenen Regionen in den Landkreisen/Kreisfreien Städten</i> Eine Sieben-Tage-Inzidenz von 21 bis zu 35 Neuinfektionen bringt eine Verschärfung der Maßnahmen mit sich. In betroffenen Kreisen wird zwischen dem Infektionsgeschehen auf regionaler Ebene unterschieden, um kreisumfassende Schulschließungen zu verhindern. Die Anordnung einer vollständigen Schulschließung des Gesundheitsamtes ist als Einzelfalllösung vorgesehen.</p>	<p><i>Säule 2: ergänzende oder ersatzweise Beschulung auf räumlicher Distanz (Fernunterricht)</i></p>
<p><i>Stufe 3: Strenge Einhaltung des Mindestabstands</i> Ebenfalls in Abhängigkeit des Infektionsgeschehens auf Kreisebene muss ab einer Sieben-Tage-Inzidenz von 35 Infektionen pro 100.000 Einwohner der Mindestabstand von 1,5 Metern auch zwischen den Schülerinnen und Schülern strikt eingehalten werden. Da viele Klassenzimmer nicht genug Kapazitäten haben, um diesen Standard bei einer voll besetzten Klasse durchzusetzen, erfolgt die Trennung von Klassen in Lerngruppen, die in Teilpräsenz beschult werden.</p>	<p><i>Stufe 3: Generelle Schulschließung in betroffenen ‚Nachbarschaften‘</i> Ab einem Infektionsgeschehen mit einer Inzidenz von 36 bis 50 Neuinfektionen sind Schließungen auch in nicht oder nur schwach betroffenen Schulen möglich. Entscheidend ist dabei das Infektionsgeschehen in der ‚Nachbarschaft‘. Der Terminus ist im Papier des Sächsischen Ministeriums nicht näher erläutert. Es wird betont, dass die Dauer der Schließungen auf ein Minimum reduziert werden soll, in der Regel soll sie 14 Tage umfassen. Entscheidungen über Schulschließungen werden in kreisweiten Krisenstäben vorbereitet, die sowohl die Schulträger als auch die ‚Standorte des Landesamtes für Schule und Bildung‘ und die ‚kommunalen Verantwortungsträger für die Kindertagesbetreuung (Jugendämter und Gemeinden/ Eigenbetrieb Kita)‘ umfassen.</p>	<p><i>Säule 3: Angebote zur Förderung bestimmter Zielgruppen (kompensatorische Maßnahmen)</i></p>

Bayern	Sachsen	Bremen
<p><i>Stufe 4: Umstellung auf Fernunterricht</i> Ab einer Inzidenz von 50 Neuinfektionen pro 100.000 Einwohnern innerhalb von sieben Tagen wechseln Schulen wieder in den Fernunterricht.</p>	<p><i>Stufe 4: Umfassende Schließungen auf Kreisebene</i> Mit dem Überschreiten eines Inzidenzwerts von 50 Neuinfektionen treten großräumige Schulschließungen – ggf. auch kreisweit – in Kraft. Entscheidungen über Schulschließungen werden von den in Stufe 3 erwähnten Krisenstäben vorbereitet, jedoch nur vom jeweils zuständigen Gesundheitsamt beschlossen und umgesetzt.</p>	<p><i>Säule 4: Angebote zur Betreuung von Schülerinnen und Schülern</i></p>

Der in *Bayern* entwickelte *Vier-Stufen-Plan* für das Schuljahr 2020/21 sah damit je nach Infektionsszenario unterschiedliche Regelungen vor (vgl. Lorenz, 02.08.2020).

Der *sächsische Vier-Stufen-Plan* für das Schuljahr 2020/21 orientierte sich an der jeweiligen Sieben-Tage-Inzidenz pro 100.000 Einwohnern auf Kreisebene (vgl. Meerheim, 03.08.2020). Die Maßnahmen beziehen sich fast ausschließlich auf unterschiedliche Abstufungen von Schulschließungen. Die Einhaltung eines Mindestabstands von 1,5 Metern wird mit dem neuen Schuljahr aufgehoben. Eine Wiedereinführung ab einem bestimmten Inzidenzwert ist im bayerischen Stufenplan nicht vorgesehen.

In *Bremen* wurde das „Rahmenkonzept Schuljahr 2020/2021“ erstellt, welches sich in seiner Struktur von den Plänen Sachsens und Bayerns unterscheidet, indem zwischen den Schulstufen, konkret Grundschule, Sekundarstufe I und Oberstufe, differenziert wird. Zentral ist dabei ein Vier-Säulen-Modell (vgl. Senat der freien Hansestadt Bremen, 14.07.2020, S. 4). Konkrete Grenzwerte, die einen Wechsel in den Fernunterricht notwendig machen, werden im Bremer Konzept nicht benannt. Es wird jedoch angemerkt, dass Präsenzunterricht als Regelfall und Fernunterricht als besonderer Fall zu sehen ist. Falls Letzteres umgesetzt werden muss, gelten hier die fünf Prinzipien Transparenz, Bewältigbarkeit, Unterstützung, Kommunikation und Abwechslung. Darüber hinaus werden Informations- und Controllingaufgaben der Schulleitung klar festgelegt, die durch Übergabegespräche, Fachkonferenzen und die Verantwortung für Klassenleitungen/Lehrkräfte umzusetzen sind.

2.3.3 Der neue Regelbetrieb im Herbst/Winter 2020

Trotz der schulischen Schutzkonzepte und aller Präventionsmaßnahmen im öffentlichen Leben stiegen die Infektionszahlen ab Oktober 2020 wieder stark an. In der öffentlichen Diskussion gewann die Debatte um erneute Schulschließungen und

verschärfte Maßnahmen an Fahrt. Das Robert-Koch-Institut (RKI), die zentrale Einrichtung der deutschen Bundesregierung auf dem Gebiet der Krankheitsüberwachung und -prävention, empfahl ab einem Wert von 35 Neuinfektionen auf 100.000 Einwohnern in Schulen einen Mundschutz zumindest für ältere Schülerinnen und Schüler sowie ab einem Wert von 50 geteilte Klassen für zeitversetzten Unterricht (vgl. RKI, 12.10.2020, S. 11). Der „Zusammenschluss: Sicherheit für Bildung in der Pandemie“, eine Initiative aus Elternverbänden und Einzelpersonen, griff diese Aktualisierungen des RKIs nur einen Tag später in einem offenen Brief an die Bundeskanzlerin, die Bundesbildungsministerin und die Kultusministerinnen und Kultusminister auf und forderte deren Einhaltung (vgl. Zusammenschluss: Sicherheit für Bildung in der Pandemie, 13.10.2020). Die Forderungen der Initiative umfassten:

- eine länderübergreifende Entscheidungsgrundlage für den Infektionsschutz an Schulen,
- eine schnellstmögliche Verkleinerung der Lerngruppen,
- die Ermöglichung des Einhaltens der AHA-Regeln,
- die Ermöglichung des Hybridunterrichts im Schichtbetrieb mit Sicherstellung der Betreuung für berufstätige Eltern,
- die Implementierung von Fördermaßnahmen, um Wissenslücken zu schließen,
- die Ausweitung des digitalen Unterrichts,
- die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden im digitalen Bereich,
- die Bereitstellung notwendiger Endgeräte für Lehrende und Lernende,
- die Berücksichtigung der Mehrarbeit von Lehrkräften durch Arbeitszeitkonten und Personalaufstockung,
- das Aufstellen von mobilen Raumluftfilteranlagen,
- die Bereitstellung von sicheren, schadstofffreien Masken für alle,
- die Ermöglichung von Pausen vom Maskentragen an der frischen Luft sowie
- die Berücksichtigung besonderer Schutzmaßnahmen für Minderheiten.

Diese Forderungen dienen als Beispiel für bildungspolitische Diskussionsbeiträge im Herbst 2020. Sie verdeutlichen, dass die Schwächen in den oben beschriebenen Hygienekonzepten gesellschaftlich wahrgenommen wurden. Beispielsweise wird beschrieben, dass einzelne Schulen landesweit geltende Maßnahmen trotz steigender Inzidenzen nicht umgesetzt haben und weiterhin im Regelbetrieb blieben (vgl. Jungblut, 28.12.2020). Wie zu erwarten, kam es deshalb aufgrund von sehr hohen Inzidenzwerten erstmalig am 25.10.2020 auf Landkreisebene in Berchtesgaden wieder zu erneuten Schulschließungen (vgl. Jungblut, 28.12.2020).

Dennoch plädierte die KMK im Oktober und November weiterhin für ein möglichst langes Offenhalten der Schulen. Einen Tag bevor am 28. Oktober 2020 in einer Videokonferenz zwischen der Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel und den Ministerpräsidentinnen und -präsidenten der Länder weitreichende Einschränkungen des öffentlichen Lebens beschlossen wurden, die Schulen und Kitas jedoch unberührt ließen (vgl. MPK: Beschluss, 28.10.2020), bekräftigte die KMK erneut,

„[...] dass das Recht auf Bildung von Kindern und Jugendlichen am besten im Präsenzunterricht in der Schule verwirklicht werden kann und Schulen als Orte auch des sozialen Miteinanders von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind. Dies muss oberste Priorität bei allen Entscheidungen über einschränkende Maßnahmen haben, die aufgrund steigender Infektionszahlen zu ergreifen sind.“ (KMK, 27.10.2020, S. 1).

Der Deutsche Lehrerverband (DL) gab sich mit diesem Votum der Politik nicht zufrieden mit der Begründung, dass ein klares Ziel formuliert sei, jedoch keinerlei Umsetzungsvorschläge gemacht würden. Es könne nicht sein, dass in Schulen Zustände in Bezug auf die AHA-Regeln herrschten, die im öffentlichen Raum nunmehr mit Bußgeldern belegt würden. Es wäre „ganz so, als ob es das Virus in den Schulen nicht gäbe“ (DL, 27.10.2020). Der Verband forderte eine Rückkehr zu strengeren Abstands- und Hygieneregeln, die flächendeckende Installation von Lüftungsanlagen, kontinuierliches, regelmäßiges Testen, verlässliche Quarantäneregelungen sowie einen flexiblen Einsatz von Wechsel- und Fernunterricht, um eine vollständige Schließung der Schulen zu verhindern und Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte vor Infektionen zu schützen (vgl. DL, 27.10.2020; 12.11.2020; 24.11.2020). Ausdrücklich warnte der DL vor der in vielen Ländern herrschenden Abkehr von im Sommer erarbeiteten Hygienestufenplänen sowie vor einem ‚Kleinreden‘ der Infektionsgefahren an Schulen (vgl. DL, 12.11.2020). Insbesondere diese Warnung ist als Reaktion auf die von der KMK und dem RKI vertretene Position zu verstehen, dass Schulen keine wesentlichen Treiber der Pandemie seien. So ist z. B. im besagten Beschluss der KMK vom 28. Oktober 2020 zu lesen:

„Kinder und junge Jugendliche sind laut aktuellen Einschätzungen der Robert-Koch-Instituts, den vorliegenden Studien und aufgrund der Erfahrungen an den Schulen keine Treiber der Pandemie. Infektionen mit SARS-CoV-2 werden oftmals von Erwachsenen von außen in die Schulen eingetragen. Die Infektionszahlen in den Schulen bewegen sich derzeit bundesweit im Promillebereich und damit auf einem vergleichsweise geringen Niveau. Schulen sind somit im Vergleich zu anderen Lebensbereichen als sichere Orte anzusehen.“ (KMK, 28.10.2020, S. 1)

Während Lehrkräfte also zunehmend Bedenken im Blick auf offene Schulen im vollen Präsenzbetrieb äußerten, plädierte die Bundesregierung wie auch viele Bildungsministerinnen und -minister weiterhin für einen schulischen Regelbetrieb ohne Einschränkungen.

Auch im November hielt die KMK noch am generellen Offenhalten der Schulen fest (vgl. Beschluss der KMK vom 20.11.2020). In der Beratung der Ministerpräsidentinnen und -präsidenten der Länder mit der Bundeskanzlerin am 25. November 2020 benannten die Regierungsverantwortlichen nun jedoch zusätzlich Schutzmaß-

nahmen für Schulen in sogenannten ‚Hotspots‘¹. Dabei wird betont, dass die KMK weiterhin davon ausgeht, dass Schulen selbst keine ‚Hotspots‘ seien, jedoch in solchen liegen können. Die zusätzlichen Maßnahmen umfassen (vgl. KMK, 20.11.2020, S. 2–3):

- die Verpflichtung zum Tragen einer Mund-Nasen-Bedeckung,
- die Einführung fester Lerngruppen,
- Hybridunterricht ab Jahrgangsstufe 11 (mit Möglichkeit einer Ausdehnung auf die Sek. I),
- die Staffelung des Unterrichtsbeginns,
- den Ausfall von Klassenfahrten,
- die Intensivierung von Testungen,
- die Beteiligung der Schulen an der Nachverfolgung von Infektionsketten sowie
- das vorrangige Impfen von schulischem Personal, sobald ein Impfstoff zugelassen würde.

Wenngleich die KMK durch bedarfsgerechte Schließung von Einzelschulen einen generellen Bildungslockdown vermeiden wollte, führte dieses Vorgehen dennoch zu vielen Unsicherheiten. So beklagte der Lehrerverbandspräsident Heinz-Peter Meidinger diesen sogenannten „Salami-Lockdown“. Dieser Begriff beschreibt die schrittweise Schließung von Bildungsstätten aufgrund der steigenden Zahl an Infektions- und Quarantänefällen an deutschen Schulen (vgl. Berliner Morgenpost, 15.11.2020).

2.3.4 Fernunterricht zum Jahreswechsel 2020/21

Im Dezember 2020 entschlossen sich einige Bundesländer, die Schulen noch vor den Weihnachtsferien, die in einigen Ländern ohnehin um wenige Tage vorgezogen wurden, zu schließen. Sachsen entschied als erstes Bundesland, seine Schulen und Kindertagesstätten (wie auch Handelsgeschäfte des nicht täglichen Bedarfs) vom 14. Dezember 2020 bis zum 10. Januar 2021 erneut zu schließen. Der sächsische Ministerpräsident Michael Kretschmer begründete diese Entscheidung damit, dass der seit Mitte November geltende so genannte „Lockdown light“ die Infektionszahlen nicht zufriedenstellend gesenkt habe (vgl. Tagesschau, 08.12.2020). Zuvor hatte Sachsen Unterricht im Wechselmodell angekündigt. Das bedeutete, dass die zeitgleiche Beschulung in den Unterrichtsräumen auf höchstens die Hälfte der Schülerinnen und Schüler beschränkt wurde.

Bayern folgte und rief am 9. Dezember 2020 bis Anfang Januar 2021 erneut den Katastrophenfall aus und verstärkte damit Maßnahmen zum Infektionsschutz. Menschen in Bayern durften ihre Wohnungen nur noch aus triftigen Gründen verlassen, etwa zur Arbeit, zum Einkaufen oder zur medizinischen Versorgung. Anders als in

¹ Definition des Wortes Hotspot im Beschluss der KMK: „Ein Hotspot liegt vor, wenn im unmittelbaren Umfeld der Schule ein überdurchschnittlich hoher Inzidenzwert auftritt und auch die jeweils betroffene Schule am Infektionsgeschehen beteiligt ist.“ (KMK, 20.11.2020)

Sachsen schlossen in Bayern jedoch nur die Berufsschulen. Ab Klassenstufe 8 fand Wechselunterricht statt. Ausgenommen waren so genannte Corona-Hotspots mit einer Sieben-Tage-Inzidenz von über 200, in denen alle Schülerinnen und Schüler ab der 8. Klasse ebenfalls in den Fernunterricht wechseln mussten – ausgenommen davon waren lediglich die Abschlussklassen. Kinder in Kindertagesstätten, Krippen sowie Schülerinnen und Schüler der 1. bis 7. Klassen blieben in der Präsenzbetreuung bzw. im Präsenzunterricht (vgl. Heim & Jerabek, 06.12.2020).

Diese im Vergleich der Bundesländer unterschiedlichen Strategien im Krisenmanagement unmittelbar vor den Weihnachtsferien 2020 spiegeln die insgesamt sehr heterogenen Perspektiven in anderen in der Pandemie relevanten Gesellschaftsbereiche wider. Während die Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, ein von wirtschaftlichen oder politischen Interessen unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium für Politik und Öffentlichkeit und Vertretungsgremium der deutschen Wissenschaft im Ausland, einen harten und bundesweiten Lockdown für vier Wochen empfahl, in dem auch Schulen geschlossen werden (vgl. Müller-Jung, 08.12.2020), hielt der Vorsitzende des Weltärztebundes Frank Ulrich Montgomery zwar strengere Ausgangsbeschränkungen ebenfalls für notwendig, nannte als Ausnahmen jedoch triftige Gründe wie „zur Arbeit, Schule, Kita, in den Supermarkt und zum Arzttermin [zu] gehen“ (zdfheute, 08.12.2020).

2.3.5 Schrittweise Rückkehr an die Schulen mit Wechselmodellen bis zu den Osterferien 2021

Die unterschiedlichen Strategien im Krisenmanagement der Bundesländer wiesen eine Gemeinsamkeit auf: Die Schulen blieben nach den Weihnachtsferien mit Beginn des Jahres 2021 weitestgehend geschlossen. Der Fernunterricht wurde wieder zum Regelfall. Obwohl die KMK bereits im Januar für die erneute Wiedereröffnung der Schulen warb (vgl. KMK, 04.01.2021), gab es erst im März 2021 von Seiten der Bundesländer verstärkte Bemühungen um die Umsetzung einer schrittweisen Rückkehr der Schulen in den Präsenzunterricht.

Die Öffnungsstrategie der KMK umfasste folgenden Stufenplan (vgl. KMK, 04.01.2021):

- Stufe 1: Präsenzunterricht für Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 1 bis 6. Die höheren Jahrgänge der weiterführenden Schulen bleiben im Fernunterricht.
- Stufe 2: Ergänzend Hybridunterricht (Wechselmodelle) für Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden und beruflichen weiterführenden Schulen ab Jahrgangsstufe 7 (durch Halbierung der Klassengrößen).
- Stufe 3: Präsenzunterricht für alle Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.

Zwar waren vereinzelt bereits Kitas und Grundschulen geöffnet worden und teilweise auch Abschlussklassen an weiterführenden Schulen in einen Wechselbetrieb zurückgekehrt, die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler lernte jedoch weiterhin von zu Hause im Fernunterricht.

Aufgrund des regional sehr unterschiedlichen Infektionsgeschehens war eine bundesweit einheitliche strategische Vorgehensweise von vornherein ausgeschlossen worden.

In Abwägung der zu diesem Zeitpunkt noch immer eher „fragilen epidemiologischen Lage“ in Deutschland einerseits und der Sorge, „dass die anhaltende Einschränkung des Schulbetriebs die Bildungs- und Entwicklungschancen für Schülerinnen und Schüler sowie die soziale und mentale Situation für sie und ihre Familien nachhaltig negativ beeinflusst“ andererseits, empfahl die KMK eine Öffnung für weiterführende Schulen unter folgenden zusätzlichen Maßnahmen des Gesundheitsschutzes:

- durch den Bund zu finanzierende flächendeckende Testmöglichkeiten für das an Schulen tätige Personal sowie perspektivisch auch für Schülerinnen und Schüler und
- die vorrangige Impfung des an Schulen tätigen Personals.

Zudem empfahl die KMK dem Bund die Etablierung eines „Förderprogramms zur Kompensation pandemiebedingter Lernrückstände für Schülerinnen und Schüler, das die in den Ländern bestehenden und geplanten Programme stärkt und unterstützt“ (KMK, 02.03.2021).

Für die meisten Bundesländer war eine schrittweise Öffnung bis zu den Osterferien Anfang bis Mitte April 2021 das erklärte Ziel. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise kamen ab dato geteilte Lerngruppen aller Jahrgangsstufen an unterschiedlichen Tagen zur Schule und wechselten täglich zwischen Präsenz- und Fernunterricht. Baden-Württemberg hingegen setzte im Frühjahr 2021 zwar ebenfalls auf eine Mischung zwischen Präsenz- und Fernunterricht, beschränkte die Rückkehr der Schülerinnen und Schüler an die Schule jedoch auf die fünfte und sechste Jahrgangsstufe. Bayern wiederum machte Schulöffnungen vom Inzidenzwert in den Landkreisen abhängig. Nur bei einer Corona-Inzidenz von unter 100 kehrten Schülerinnen und Schüler zurück in die Klassenräume – ausgenommen Abitur- und Abschlussklassen (vgl. Tagesschau, 05.03.2021; zdfheute, 03.03.2021).

2.3.6 Rückkehr zur Vollpräsenz bis zu den Sommerferien 2021

Nach den Osterferien entschieden sich einige Bundesländer, darunter Bayern, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen, die Form des Unterrichtens wieder stärker vom jeweiligen Infektionsgeschehen abhängig zu machen. Lediglich Sachsen entschied sich

dafür, das Offenhalten von Schulen und Kitas vom Inzidenzwert bewusst abzukoppeln. (vgl. RND, 31.05.2021; Das Erste, 09.04.2021)

Am 23. April 2021 wollte die Bundesregierung dem innerdeutschen Flickenteppich aus unterschiedlichen Regeln mit dem vierten Gesetz zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite – kurz ‚Bundesnotbremse‘ – ein Ende bereiten (vgl. Bundesnotbremse, 22.04.2021, S. 804–805). Artikel 1 dieses Gesetzes betraf Änderungen des bereits bestehenden Infektionsschutzgesetzes. Diese sahen vor, dass ab einer Sieben-Tage-Inzidenz von 165 Neuinfektionen pro 100.000 Einwohnern an drei aufeinanderfolgenden Tagen keinerlei Präsenzunterricht an den Schulen mehr stattfinden sollte. Ausnahmen konnten die Bundesländer für Abschlussklassen und Förderschulen machen. Ab einem Inzidenzwert von 100 sollte Präsenzunterricht nur noch in Form von Wechselunterricht stattfinden können. Zwei wöchentliche Tests für Schülerinnen und Schüler wurden verpflichtend.

Doch nicht alle Länder setzten die Neuregelungen um. Insbesondere in Ländern, in denen strengere Regeln als die der Bundesnotbremse galten, änderte sich nichts. Manuela Schwesig, Ministerpräsidentin von Mecklenburg-Vorpommern, kritisierte die Bundesnotbremse als zu lasch. Der Grenzwert von 165 sei nicht vernünftig herleitbar. Die Schulen würden erst bei einer stabilen Sieben-Tages-Inzidenz von unter 100 geöffnet werden. Auch Bayern hielt an einem Grenzwert von 100 fest (vgl. Fokken, 22.04.2021).

In den folgenden Wochen und Monaten kam es aufgrund des dynamischen Infektionsgeschehens in zahlreichen Bundesländern oftmals zu einem stetigen Wechsel zwischen Fern- und Wechselunterricht. Im Verlaufe der Monate Mai und Juni 2021 sanken die Infektionszahlen kontinuierlich, sodass in allen Bundesländern die Schülerinnen und Schüler schließlich wieder in den Regelbetrieb zurückkehrten (vgl. RND, 31.05.2021; Das Erste, 09.04.2021).

2.4 Unterricht im Schuljahr 2021/22

Ausgehen von sinkenden Infektionszahlen in den Sommermonaten und einer steigenden Impfquote in der Bevölkerung empfahl die KMK den uneingeschränkten schulischen Regelbetrieb für das Schuljahr 2021/22, der auch nicht an individuelle Impfungen von Schülerinnen und Schülern bzw. Impfquoten geknüpft sein soll, wengleich die Ständige Impfkommision für Schülerinnen und Schüler ab einem Altern von 12 Jahren die Impfung empfiehlt. „Schulischer Regelbetrieb bedeutet, dass der Unterricht in der Schule ohne weitere Einschränkungen erteilt und das schulische Leben wieder ermöglicht wird, unter Beachtung der je nach Infektionsgeschehen geltenden Infektionsschutz- und Hygienemaßnahmen.“ (KMK, 11.06.2021) Besonderes Augenmerk soll, so die KMK, gerichtet werden auf

- die Reduktion von Lernrückständen,
- die Ermöglichung von sozialem Lernen in Präsenz, sowie
- Schülerinnen und Schüler, die 2021/22 einen Schulabschluss absolvieren.

Im Schuljahr 2021/22 fand Unterricht in allen Bundesländern flächendeckend und ausnahmslos im Regelbetrieb, also in Präsenz, statt unter Beachtung der eingespielten und bewährten Infektionsschutz- sowie Hygienemaßnahmen und -konzepte (Tragen medizinischer Masken, Einhaltung von Abständen in Innenräumen, Testen, konsequentes Lüften) und unter Beachtung der gesundheitspolitisch geltenden Corona-Verordnungen der Länder, die das Vorgehen bei festgestellten Infektionen im Detail regelten. Im Herbst und Winter 2021/22 entwickelten sich die Infektionszahlen wieder rasant nach oben und auch immer mehr Schulen vermeldeten aufgrund regelmäßiger Testungen Corona-Infektionen bei Kindern, Jugendlichen und dem pädagogischen Personal. Auch wurden Lockerungen, wie z. B. eine Aufhebung der Maskenpflicht am Sitzplatz in NRW, wieder zurückgenommen (vgl. WDR, 02.12.2021). Darüber hinaus wurden in so genannten Hotspots oder Hochinzidenzgebieten immer wieder Klassen oder auch ganze Schulen zeitweilig geschlossen. Im November 2021 beschloss z. B. Sachsen, das Bundesland mit der höchsten Inzidenz zu dieser Zeit, weitreichende Beschränkungen für Ungeimpfte und einen Teil-Lockdown u. a. für Bereiche des Tourismus, der Kultur und des Freizeitsports, die Schulen blieben von Einschränkungen jedoch ausgeschlossen (SächsCoronaNotVO v. 19. November 2021).

3. Schweiz

3.1 Schulschließungen und Fernunterricht im Frühjahr 2020

In der Schweiz waren in allen Kantonen ebenfalls ab dem 16. März 2020 für acht Wochen lang die Schulen geschlossen und es galt für alle Schülerinnen und Schüler der Unterricht von zu Hause aus. Der Bundesrat beschloss in seiner COVID-19-Verordnung vom 13. März 2020 ein generelles Verbot von Präsenzveranstaltungen in Schulen, Hochschulen und übrigen Ausbildungsstätten. Lediglich im Bereich der Grundschulen war es den Kantonen erlaubt, Betreuungsangebote anzubieten (vgl. Schweizerischer Bundesrat, 13.03.2020, S. 775). Diese Ausnahme sei getroffen worden, um zu vermeiden, dass sich Großeltern, die oftmals einer Risikogruppe angehören, um die Kinderbetreuung kümmern müssen (vgl. Dizdar, 16.04.2020). Vor dem Beschluss des Bundesrates hatten in der Schweiz nur vereinzelt Schulen geschlossen. So wurde Anfang März der erste Corona-Fall im Kanton Zug öffentlich, darauf reagierte man zunächst mit moderaten Maßnahmen. Der Schulunterricht lief normal weiter, wenngleich ein besonderes Augenmerk auf die Hygieneregeln wie regelmäßiges Händewaschen gelegt wurde. In Zug galt im März 2020 die Regelung, dass die Schulen über mögliche Schließungen selbst entscheiden konnten, da Einzelschulen in engem Kontakt zum Kantonsarzt stehen (vgl. Schorno, 04.03.2020). Mit weiter steigenden Infektionszahlen sah sich der Bundesrat letztlich genötigt, zentrale Regelungen zu verordnen, nämlich schweizweite Schulschließungen.

3.2 Wiedereröffnung der Schulen und Fernunterricht in Voll- und Halbklassen vor den Sommerferien 2020

Aufgrund der vom Bundesrat in einer Überarbeitung der COVID-19-Verordnung vom 13. März 2020 beschlossenen zahlreichen Lockerungen, öffneten knapp zwei Monate nach Schließung am 11. Mai 2020 viele obligatorische Schulen wieder. Eine Pflicht zur Rückkehr zum Präsenzunterricht wurde jedoch ausdrücklich nicht verordnet. So heißt es im Beschluss:

„Präsenzunterricht in obligatorischen Schulen ist zulässig, wenn ein Schutzkonzept nach Absatz 2 umgesetzt wird; über die Durchführung des Präsenzunterrichts entscheiden die Kantone. Findet kein Präsenzunterricht statt, so stellen die Kantone ein angemessenes Betreuungsangebot für Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. [...] Die zuständige kantonale Behörde überwacht die Umsetzung der Schutzkonzepte.“ (Schweizerischer Bundesrat, 29.04.2020, S. 2)

Weiterhin verboten blieben zunächst Präsenzveranstaltungen in Schulen der Sekundarstufe II, der Tertiärstufe und in übrigen Ausbildungsstätten (vgl. Schweizerischer Bundesrat, 29.04.2020, S. 2). Im Zuge weiterer Öffnungsschritte, die im Rahmen einer Bundesratssitzung am 27. Mai 2020 beschlossen wurden, konnten diese jedoch ebenfalls ab dem 6. Juni 2020 wieder in den Präsenzmodus wechseln. Doch auch hier blieb es den Kantonen überlassen, ob sie diese Möglichkeit umsetzten. Fernunterricht war weiterhin möglich (vgl. Schweizerischer Bundesrat, 27.05.2020).

Die vom Bund eröffneten Spielräume in der Umsetzung der Lockerungen wurden von den Kantonen sehr unterschiedlich genutzt. Unter anderem in den Kantonen Zürich, St. Gallen, Waadt, Genf und Tessin wurde Unterricht primär in Halbklassen durchgeführt, d.h. nur die Hälfte einer Klasse befindet sich jeweils im Klassenraum. Schülerinnen und Schüler kamen wechselseitig am Vor- oder am Nachmittag in die Schule. Alternativ erfolgte in einigen Kantonen wie in St. Gallen der Wechsel der beiden Halbklassen tageweise zunächst für die Dauer von vier Wochen, die letzten vier Wochen vor den Sommerferien erfolgten wieder im Normalbetrieb. In den Tagen ohne Unterricht konnten, sofern eine Betreuung durch die Eltern nicht möglich war, Fördermaßnahmen wie Logopädie- oder Psychomotoriktherapien besucht werden (vgl. hallowil.ch, 05.05.2020).

Andere Kantone wie Basel-Stadt, Aargau, Luzern und Schaffhausen kehrten direkt in die Vollpräsenz zurück (vgl. Pfändler & Fritzsche, 30.04.2020).

Neben Halbklassen wurden für die Schulformen Gymnasium und Berufsschule folgende Alternativen zu den Halbklassen umgesetzt (vgl. Gilgen, 08.06.2020):

- Vollklassen (Kantone Uri, Appenzell, Innerrhoden und Nidwalden)
- Mix aus Halb- und Vollklassen (Kanton Glarus)
- Fernunterricht bis zu den Sommerferien (Kantone Zug, Luzern, Schwyz, Tessin)

So starten die Gymnasien

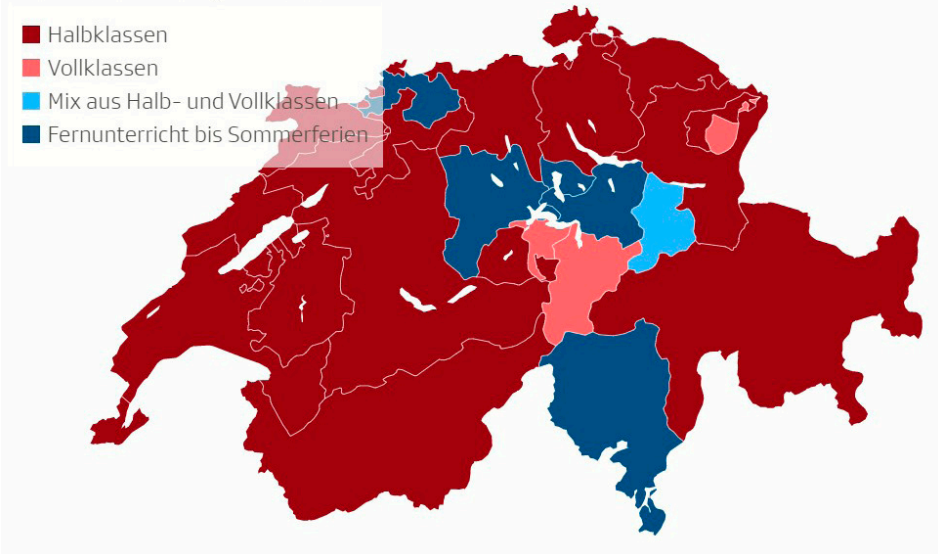


Abbildung 1: Unterrichtsmodi an Schweizer Gymnasien im Juni 2020 (Gilgen, 08.06.2020)

Die unterschiedlichen Strategien der einzelnen Kantone spiegeln jeweils Vor- und Nachteile von Halbklassen wider. Halbklassen galten vielerorts als ein wichtiger Zwischenschritt, eine Art Sensibilisierungsphase in der Rückkehr zum Vollunterricht. Auch in Bern galt der Halbklassenunterricht als Einstiegsphase für zwei Tage, damit Schülerinnen und Schüler ankommen und zurück in den Schulalltag zurückfinden konnten. Über eine zeitliche Verlängerung dieser Phase konnten die Schulen selbst entscheiden, so Bildungsdirektorin Christine Häsler (vgl. Witschi, 30.04.2020). Chancengleichheit sei durch die Coronapandemie nicht gegeben. Lernende hätten zu Hause ganz unterschiedliche Voraussetzungen, wodurch einige Schülerinnen und Schüler benachteiligt wären (vgl. Witschi, 30.04.2020). Auch Silvia Steiner, Präsidentin der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und Züricher Bildungsdirektorin, verteidigte den Halbklassenunterricht. Priorität habe die Sicherheit der Lernenden wie Lehrenden und zugleich die Schließung der Bildungslücken, die durch den Fernunterricht entstanden seien. Zudem habe die Stadt Zürich die Zahl der Betreuungsplätze an Schulen von 300 auf 4000 erhöht (vgl. Aschwanden & Pfändler, 06.05.2020).

Stephan Schleiss, Bildungsdirektor in Zug, war hingegen der Ansicht, dass der Aufwand von Halbklassen nicht gerechtfertigt sei, folglich wurde in Zuger Schulen bis zu den Sommerferien im Fernunterricht unterrichtet (vgl. Gilgen, 08.06.2020). Gegen den Halbklassenunterricht argumentierte auch Jutta Rösli, Wiler Schulratspräsidentin, aufgrund des höheren Koordinations- und Mehraufwands für Eltern, Familien und Lehrpersonal sowie aufgrund des Verlusts eines bekannten Lernrhythmus und einer geregelten sozialen Struktur (vgl. hallowil.ch, 05.05.2020). Kritik an

den Halbklassen gab es ferner von Thomas Minder, dem Präsidenten des Dachverbands Schweizer Schulleiterinnen und Schulleiter (VSLCH), der monierte, dass Halbklassen-Unterricht das System Schule in organisatorischer Hinsicht überfordere. Er kritisierte vor allem die fehlenden Betreuungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, da es zu wenig Lehr- und Betreuungspersonen gebe, um alle Kinder zu betreuen, deren Eltern nicht (mehr) von zu Hause aus arbeiten könnten (vgl. SRF, 30.04.2020).

Auch viele Eltern sprachen sich gegen Halbklassen aus. In den Kantonen St. Gallen und Zürich unterzeichneten beispielsweise weit über 4000 Eltern eine Online-Petition für die sofortige Wiederaufnahme des regulären Schulbetriebs (vgl. Tagblatt, 04.05.2020).

3.3 Geöffnete Schulen mit strengen Schutzkonzepten im Schuljahr 2020/21

Nach den Sommerferien kehrten die Schülerinnen und Schüler in den regulären Präsenzbetrieb zurück. Die außerordentliche Lage im Bildungsbereich, die mit den schweizweiten Schulschließungen am 16. März 2020 begann und das Eingreifen des Regierungsrates in das Schulwesen der Kantone durch direkte Beschlüsse ermöglichte, wurde bereits am 19. Juni beendet.

Seither ist der Normalzustand wieder hergestellt, d.h. Schulfragen werden wieder auf der Ebene der Kantone geregelt. Seit den Schulschließungen im Frühjahr 2020 kam es in der Schweiz, anders als in Deutschland und Österreich, nicht nochmals zu flächendeckenden bzw. kantonsweiten Schulschließungen an den obligatorischen Schulen. Begründet wurde das Offenhalten der Schulen mit dem Argument, dass Schulen keine Pandemietreiber seien und dass daher der durch Schulschließungen entstehende Schaden in der Bildung der Kinder in keinem Verhältnis zur aktuellen Lage stünde (vgl. Daum, 23.02.2021).

So traf die Schweiz zwar immer wieder pandemieeindämmende Entscheidungen und setzte entsprechende Maßnahmen um, der Bereich der obligatorischen Schulen blieb jedoch weitestgehend unberührt. Dementsprechend beschloss der Bundesrat am 28. Oktober 2020 weitreichende Einschränkungen des öffentlichen Lebens, die u. a. eine Verschärfung der Maskenpflicht im öffentlichen Raum vorsahen, der Präsenzunterricht an obligatorischen Schulen und an Schulen der Sekundarstufe II (Gymnasien und berufsbildende Schulen) wurde hingegen fortgeführt. Es folgte eine Verschärfung der Maskenpflicht für die Sekundarstufe II (vgl. Schweizerischer Bundesrat, 28.10.2020, S. 4). Komplett geschlossen wurden ab dem 2. November 2020 in der gesamten Schweiz nur die Hochschulen.

Davon abgesehen blieb die Entscheidungshoheit über Schulschließungen bei den Kantonen. Vereinzelt machten Kantone von der Umstellung auf Fernunterricht Gebrauch. So ordnete beispielsweise Aargau Fernunterricht für die Mittel- und Berufsfachschulen in der Woche nach den Weihnachtsferien 2020 an (vgl. Kanton Aar-

gau, 18.12.2020). Damit sollte verhindert werden, „dass allfällige Ansteckungen über die Festtage in die Schulen getragen werden. Zudem trägt diese Massnahme zur Reduktion der Mobilität im öffentlichen Raum bei.“ (Kanton Aargau, 18.12.2020) Für Volksschulen galt diese Regel nicht, da sie „kein bedeutsamer Treiber der Pandemie“ (Kanton Aargau, 18.12.2020) seien. Die Anordnung des Fernunterrichts wurde im Kanton Aargau für die Schulen der Sekundarstufe II schließlich am 20. Januar 2021 bis Ende Februar 2021 verlängert. Begründet wurde dies mit der vom Bund angeordneten Verlängerung der im Dezember in Kraft getretenen Einschränkungen. So heißt es in der entsprechenden Pressemitteilung:

„Aus Sicht des Aargauer Regierungsrats sind die erweiterten Massnahmen des Bundesrates nur zielführend, wenn damit die Ansteckungszahlen markant gesenkt werden können. Er hat deshalb beschlossen, im Sinne einer konsequenten Umsetzung der bundesrätlichen Massnahmen den Präsenzunterricht an den Schulen der Sekundarstufe II ab nächstem Montag, 25. Januar 2021, bis Freitag, 26. Februar 2021, deutlich zu reduzieren und damit die öffentlichen Verkehrsmittel zu entlasten. In diesen fünf Wochen sind auch zwei Wochen Sportferien enthalten. Die effektiv ausfallende Präsenzzeit hält sich deshalb in Grenzen.“ (Kanton Aargau, 20.01.2021)

Das Instrumentarium der Schulschließungen blieb in der Schweiz also als ‚letztes Mittel‘ weitestgehend ungenutzt. Eine größere Rolle spielten hingegen die Diskussionen rund um die Maskenpflicht an Schulen.

4. Österreich

In Österreich liegt die Kultushoheit, anders als in Deutschland und der Schweiz, auf Bundesebene. Beschlüsse zum schulischen Umgang mit COVID-19-Infektionen wurden zentral durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) getroffen. Der Betrieb von Schulen wird über Erlasse und Verordnungen des Ministeriums geregelt. Grundlegend für den Schulbetrieb im Schuljahr 2020/21 waren dabei die Beschlüsse der COVID-19-Schulverordnung 2020/21 (C-SchVO 2020/21), die in vergleichsweise kurzen Zeitintervallen von ein bis drei Wochen durch Erlasse situationspezifisch ergänzt wurde. Die Erlasse wurden auf der Internetseite des Ministeriums veröffentlicht.

4.1 Landesweite Schulschließungen im März 2020 und Wiedereröffnung bis zu den Sommerferien

Auch in Österreich wurde der Schulbetrieb im März 2020 für mehrere Wochen gänzlich eingestellt. Am 11. März 2020 entschied dies der Nationale Sicherheitsrat in einem Beschluss. Dieser sah eine schrittweise Schließung vor, in der ab dem 16. März alle Schulen ab der 9. Schulstufe vom Präsenzbetrieb in den Fernunterricht

wechselten. Am 18. März folgten dann alle restlichen Stufen. Bis zur 8. Schulstufe wurde für alle, „die einen dringenden Bedarf an Kinderbetreuung haben“ (Nationaler Sicherheitsrat, 11.03.2020), ein Betreuungsangebot an den Schulen eingerichtet. Ähnlich wie in Deutschland wurden dabei insbesondere die Kinder von Eltern in systemrelevanten Berufen bedacht: „Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in den Bereichen der Infrastruktur im Gesundheitssystem, öffentlicher Verkehr, Energieversorgung, Lebensmittelversorgung, Bildungsbereich, öffentliche Sicherheit und [in] ähnlichen Sektoren.“ (Nationaler Sicherheitsrat, 11.03.2020) Dieser Beschluss sollte zunächst bis zum 3. April gelten. Doch eine schrittweise Rückkehr in den Präsenzbetrieb erfolgte erst ab dem 4. Mai. Das BMBWF legte Ende April 2020 einen ‚Etappenplan für die Schulöffnung‘ vor, der drei Öffnungsstufen vorsah. In der ersten Etappe, die am 4. Mai startete, kamen ausschließlich Maturantinnen und Maturanten des Jahres und die Abschlussklassen der Berufsbildung an die Schulen zurück. Diese Gruppe umfasste ca. 100.000 Schülerinnen und Schüler. Am 18. Mai folgten dann die 700.000 schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler. „Das umfasst alle Klassen der Volksschulen, der NMS [Neuen Mittelschule], der AHS-Unterstufen [Allgemeinbildende Höhere Schulen] Unterstufe und der Sonderschulen sowie alle Deutschförderklassen.“ (BMBWF, 24.04.2020, S. 3) In der letzten Etappe wurden dann „alle weiteren Klassen der Sekundarstufe II und alle Klassen der Polytechnischen Schulen“ (BMBWF, 24.04.2020) und somit rund 300.000 Schülerinnen und Schüler an die Schulen zurückgeholt. Österreich setzte während dieser drei Etappen auf Wechselunterricht und einer Lerngruppengröße von ca. 11. Schülerinnen und Schülern. In allen Etappen mussten Hygieneregeln gemäß des Hygiene-Handbuchs des BMBWF beachtet werden. Diese beinhalteten eine Maskenpflicht auf dem Hin- und Rückweg zur und von der Schule sowie während der Pausen für Schülerinnen und Schüler. Am Arbeitsplatz galt diese nicht. Für das Schulpersonal blieb das Tragen einer Maske fakultativ. Weitere Maßnahmen waren z.B. kürzere Reinigungs- und Desinfektionsintervalle der Schulgebäude und Abstandregelungen (vgl. BMBWF, 24.04.2020, S. 6–7).

4.2 Einführung der Corona-Ampel zum Schuljahr 2020/21

Nachdem die Maßnahmen im Frühjahr 2020 zentral für ganz Österreich festgesetzt wurden, traten im neuen Schuljahr 2020/21 stärker dezentrale Regulierungen in den Vordergrund. Um auf das jeweilige regionale Infektionsgeschehen besser reagieren zu können und einen erneuten kompletten Lockdown zu vermeiden, führte das BMBWF einen Stufenplan in Form einer vierstufigen ‚Corona-Ampel‘ ein (vgl. BMBWF, 17.08.2020). Auf Basis des von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Bundes- und Landesvertreterinnen und -vertretern erarbeiteten Ampelmodells sollten die jeweiligen regionalen Gesundheitsbehörden über die aktuelle Ampelfarbe entscheiden können. Entscheidend für die jeweilige Einstufung sind dabei vier Faktoren: Sieben-Tage-Inzidenz, Auslastung der Krankenhäuser, Anteil positiver Tests

und Quote erfolgreicher Nachverfolgungen und Aufklärungen von Neuinfektionen. Die Corona-Ampel unterscheidet zwischen vier Warnstufen:

- „Grün: Kein Risiko, weil nur vereinzelt auftretende Infektionen in der jeweiligen regionalen Bezugseinheit zu beobachten sind.
- Gelb: Moderates Risiko; Infektionen treten auf, sind aber einzelnen Clustern zuzuordnen, die Lage ist noch immer stabil.
- Orange: Hohes Risiko, weil Infektionen gehäuft auftreten, die aber weitgehend noch einzelnen Clustern zuzuordnen sind. Die Lage verlangt Aufmerksamkeit, weil die Zahl der Neuinfektionen steigt.
- Auf Rot schaltet die Ampel, wenn die Zahl der Neuinfektionen in den vergangenen sieben Tagen deutlich ansteigt, gleichzeitig die Herkunft von mehr als 50 Prozent der Infektionen nicht mehr geklärt werden kann oder wenn Gefahr droht, dass sich das Virus intensiv und großflächig überträgt und die verfügbaren Kapazitäten in den Spitälern bereits größtenteils ausgeschöpft sind.“ (BMBWF, 17.08.2020, S. 5)

Die Maßnahmen, die in den jeweiligen Stufen getroffen werden, sind für die unterschiedlichen Einrichtungen des Bildungssystem (unterteilt in elementarpädagogische Einrichtungen, Volksschule, Mittelstufe, Sekundarstufe II) und spezielle Bereiche des Schullebens (Sportunterricht, Schulbuffet, Internate etc.) ausdifferenziert. Beispielfähig sei an dieser Stelle die entsprechende Grafik für die Volksschule eingefügt:

Normalbetrieb mit Hygienevorkehrungen	Normalbetrieb mit verstärkten Hygienebestimmungen wie „grün“, zusätzlich:	Betrieb mit erhöhten Schutzmaßnahmen wie „gelb“, zusätzlich:	Notbetrieb mit Überbrückungsangeboten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hygiene- und Präventionskonzept erstellen ▪ Krisenteam der Schule definieren ▪ Verantwortliche für Informationsweitergabe und Abstimmung mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Behörden definieren ▪ Pädagogische Aktivitäten finden möglichst oft im Freien statt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ MNS verpflichtend für alle außerhalb der Klasse ▪ MNS verpflichtend für schulfremde Personen ▪ Sport vorwiegend im Freien, in Turnhallen nur unter besonderen Auflagen (Kleine Gruppen, Belüftung, kurze Kontaktzeiten bei Übungen) ▪ Singen nur im Freien oder mit MNS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regelungen für den Schulbeginn und für Pausen zur Minimierung von Kontakten ▪ Keine Schulveranstaltungen wie Exkursionen usw. ▪ Keine Teilnahme schulfremder Personen (Projekte usw.) ▪ Kein Singen in geschlossenen Räumen ▪ Vermeidung gemeinsamer Mittagspausen ▪ Lehrer/innenkonferenzen finden online statt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umstellung auf Distance-Learning ▪ Ersatzbetrieb am Schulstandort in Kleingruppen ▪ Einrichtung von Lernstationen ▪ MNS verpflichtend bei Aufenthalt in der Schule ▪ Ganztagsbetreuung im Notbetrieb (Kleingruppen) ▪ Bibliothek nur Ausleihe
GRÜN	GELB	ORANGE	ROT

Abbildung 2: Maßnahmen zur Eindämmung des regionalen COVID-Geschehens für Volksschulen (BMBWF, 17.08.2020, S. 9)

Die Corona-Ampel wurde gesetzlich in der COVID-19-Schulverordnung 2020/21 (C-SchVO 2020/21) festgeschrieben. Diese Schulverordnung galt zunächst nur bis zum Ende des Schuljahres 2020/21. Sie wurde seit ihrem Inkrafttreten regelmäßig mit Hilfe zahlreicher Erlasse modifiziert und erweitert.

4.3 Übersicht über die die Schulverordnung modifizierenden Erlasse im Schuljahr 2020/21

Da sich im Zeitraum zwischen dem 5. November 2020 bis zum 20. Mai 2021 fast durchgängig alle österreichischen Bundesländer in der roten Ampelphase befanden (vgl. Corona-Kommission Österreich, 09.07.2021), erließ das Ministerium in regelmäßigen Abständen zusätzliche Erlasse, die über Änderungen und neue Verordnungen im Schulbetrieb informiert haben. Folgende Infoschreiben, die über die jeweils aktuellen Änderungen der Erlasse informieren, wurden zwischen November 2020 und Juni 2021 herausgegeben:

- Informationen zum Schulbetrieb ab 3. November 2020 (vgl. BMBWF, 01.11.2020)
- Maßnahmen zur Reduktion der COVID-19-Infektionszahlen. Unterrichtsbetrieb ab 7. Dezember 2020 (vgl. BMBWF, 07.12.2020)
- Schulbetrieb vom 7. Bis zum 17. Jänner 2021 (vgl. BMBWF, 07.01.2021)
- Schulbetrieb ab dem 25. Jänner 2021 (vgl. BMBWF, 25.01.2021)
- Schulbetrieb ab dem 8. Februar 2021 (vgl. BMBWF, 08.02.2021)
- Schulbetrieb ab dem 6. April 2021 (vgl. BMBWF, 06.04.2021)
- Schulbetrieb ab dem 12. April 2021 (vgl. BMBWF, 12.04.2021)
- Schulbetrieb ab dem 19. April 2021 (vgl. BMBWF, 19.04.2021)
- Schulbetrieb von 26. April bis 14. Mai 2021 (vgl. BMBWF, 26.04.2021)
- Schulbetrieb ab dem 17. Mai 2021 (vgl. BMBWF, 17.05.2021)
- Schulbetrieb ab dem 15. Juni 2021 (vgl. BMBWF, 15.06.2021)

Die Erlasstexte wurden sukzessive ergänzt und deckten sich in großen Teilen im Wortlaut. Seit dem Erlass über den Schulbetrieb vom 25. Januar 2021 wurden sämtliche Ergänzungen in den Dokumenten stets grau hinterlegt, sodass Veränderungen gegenüber dem vorherigen Erlass schneller nachvollziehbar sind.

Im Folgenden werden die Erlasse insbesondere im Blick auf ihre Aussagen zur jeweils geltenden Unterrichtsform untersucht.

4.3.1 Schulbetrieb ab 3. November 2020: Präsenz- oder Fernunterricht je nach Jahrgangsstufe (vgl. BMBWF, 01.11.2020)

Für die Sekundarstufe II und somit für alle Schülerinnen und Schüler der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS), an den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) und an den Berufsschulen galt im Zeitraum vom 3. November bis zum 30. November 2020 der Fernunterricht. Versammlungen in der Schule waren nur in wenigen Ausnahmefällen zulässig. Unter Einhaltung der Hygiene- und Abstandsregeln war es möglich:

- Unterricht in Präsenz in Gruppen von maximal neun Schülerinnen und Schülern zu erteilen. Da die Vermittlung von neuem Stoff über Fernunterricht schwierig war, konnten diese ‚Fördergruppen‘ maximal einmal pro Woche zusammenkommen.
- Klassenarbeiten in Präsenz an der Schule zu schreiben.
- Praktische Ausbildungsteile und Unterrichtsfächer in Werkstätten etc. abzuhalten.

In der Primarstufe, der Sekundarstufe I sowie an Polytechnischen Schulen sollte der Präsenzunterricht unter verschärften Regelungen (keine Schulveranstaltungen, keine Einladung von externen Personen etc.) fortgeführt werden. Bedarfsspezifisch konnte „an Pflichtschulen für einen oder mehrere Tage Distance-Learning angeordnet werden.“ (BMBWF, 1.11.2020, S. 2) Dies war jedoch nur unter ganz bestimmten Bedingungen möglich:

„Eine solche Situation [Umstellung auf Distance-Learning] liegt aber nur dann vor, wenn es mehrere positive COVID-19-Fälle an einer Schule gibt, die Abklärung durch die Gesundheitsbehörde noch offen ist und der Vollbetrieb an der Schule gefährdet wäre. Für die Anordnung von Distance-Learning im Pflichtschulbereich ist die Zustimmung der Bildungsdirektion und des BMBWF erforderlich. Ein Notbetrieb mit entsprechender Betreuung soll in diesen Fällen aufrechterhalten werden.“ (BMBWF, 1.11.2020, S. 3)

4.3.2 Schulbetrieb ab 7. Dezember 2020: Erweiterung des Präsenzunterrichts auf die Abschlussklassen der Sekundarstufe II (vgl. BMBWF, 7.12.2020)

Im Erlass vom 7. Dezember 2020 beschloss Österreich eine Rückkehr in den Präsenzunterricht: „Alle Klassen und Stufen der Volksschule, Mittelschule, Polytechnischen Schule und AHS-Unterstufe befinden sich ab dem 7. Dezember 2020 zur Gänze im Präsenzunterricht.“ (BMBWF, 07.12.2020, S. 3) Für die Sekundarstufe II (ausgenommen Polytechnische Schulen) blieb das Gebot des Fernlernens mit den bereits beschriebenen Ausnahmefällen bestehen. Neu hinzu kam jedoch die Regelung, dass die Abschlussklassen zum 7. Dezember wieder in den vollständigen Präsenzunterricht zurückkehrten.

Um die Einhaltung von Abstandsregelungen zu gewährleisten, wurde empfohlen, „in Abhängigkeit von den räumlichen Gegebenheiten die Klasse bei Bedarf auf mehrere Räume aufzuteilen und auch geeignete externe Räumlichkeiten zu nutzen.“ (BMBWF, 07.12.2020, S. 4) Wechselunterricht wurde ausdrücklich nicht vorgesehen. Sportunterricht blieb unter bestimmten Auflagen weiterhin möglich, während das Singen und Musizieren mit Blasinstrumenten in den meisten Fällen (Ausnahme: spezielle musische Ausbildungen) verboten wurde.

4.3.3 Schulbetrieb vom 7. bis zum 17. Januar 2021: Kurzzeitiger Wechsel in den Fernunterricht mit Verlängerung (vgl. BMBWF, 07.01.2021 sowie 25.01.2021)

Für die Zeit unmittelbar nach den Weihnachtsferien 2020/21 ordnete das BMBWF weitestgehend Fernunterricht an. So blieben die Schulen zwar für eine Notfallbetreuung offen, jedoch wurden ansonsten alle Schülerinnen und Schüler der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Polytechnischen Schulen im Fernunterricht beschult. Das Fernunterrichtsgebot für die Schülerinnen und Schüler an AHS-Oberstufen, berufsbildenden höheren Schulen und Berufsschulen blieb vorerst bestehen, jedoch wurde ab dem 7. Januar 2021 damit begonnen, diese Schülerinnen und Schüler tage- bzw. klassenweise an die Schule zurückzuholen, „damit Leistungsfeststellungen und eine entsprechende Vorbereitung darauf erfolgen“ (BMBWF, 07.01.2021) konnten. Der Erlass sah eine Rückkehr zum Präsenzunterricht für alle Schülerinnen und Schüler zum 18. Januar 2021 vor.

Aufgrund weiter gestiegener Infektionszahlen konnte die Rückkehr zum Präsenzunterricht jedoch nicht vollzogen werden. Unter den vom BMBWF festgelegten Prämissen vom 7. Januar 2021 blieben die Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Schulen weiterhin im Fernunterricht (vgl. BMBWF, 25.01.2021).

4.3.4 Schulbetrieb ab dem 8. Februar 2021: Einführung des Wechselunterrichts (vgl. BMBWF, 08.02.2021)

Eine Rückkehr in die Vollpräsenz, wie sie noch zu Anfang des Jahres vorgesehen war, konnte auch in den ersten Monaten des Jahres 2021 nicht umgesetzt werden. Stattdessen setzte wie die Schweiz auch Österreich in dieser Zeit auf Wechselunterricht. Folgende Regelungen für den Wechselunterricht wurden festgeschrieben:

„Das bedeutet, dass die Schüler/innen in Gruppen zu teilen sind, die sich jeweils abwechselnd im Präsenzunterricht befinden (Gruppe A: Mo/Di, Gruppe B: Mi/Do). Am Freitag ist Distance-Learning-Tag. Die Schulen sind für Betreuung offen. [...] Voraussetzung zur Teilnahme am Präsenzunterricht und an der Betreuung ist der Nachweis eines negativen Antigen-Tests.“ (BMBWF, 08.02.2021)

Der Wechselunterricht galt für alle Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen, der Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen und der Polytechnischen Schule sowie für alle Schülerinnen und Schüler ab der 5. Schulstufe der Sonderschulen, an AHS-Oberstufen, berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und an Berufsschulen. Ausgenommen waren die Schülerinnen und Schüler der Volksschulen und der 1. bis 4. Schulstufe der Sonderschulen, die nach den Semesterferien im Februar wieder in die Vollpräsenz wechselten.

4.3.5 Schulbetrieb ab dem 6. April 2021: Einführung regionenspezifischer Modifikationen (vgl. BMBWF, 06.04.2021)

Der Erlass vom 6. April 2021 fokussierte insbesondere die Zeit nach den Osterferien. An den Unterrichtsformen in den Schulen änderte sich nichts. Jedoch wurden erstmals regionenspezifische Modifikationen vorgenommen. So begaben sich Schülerinnen und Schüler in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland vom 6. bis 9. April 2021 für eine Woche in den Fernunterricht, weil in diesen Regionen das Infektionsgeschehen besonders hoch war (vgl. BMBWF, 06.04.2021, S. 1). Infolgedessen wurde folgender Absatz im Erlass ergänzt, der die flexible Anordnung für unterschiedliche Regionen ermöglichte: „Macht es die Eindämmung von COVID-19 erforderlich, so kann die Schulbehörde durch Verordnung das Aussetzen des Präsenzunterrichts für Schulen oder einzelne Klassen, d.h. den Wechsel in den ortsungebundenen Unterricht, anordnen.“ (BMBWF, 06.04.2021, S. 9)

4.3.6 Weitere Erlasse von April bis Mitte Mai 2021: regionenspezifische Modifikationen und neue Regelungen für Schülerinnen und Schüler an Übergängen bzw. in Abschlussklassen

Da die Erlasse aus dem Monat April immer wieder auf Änderungen für die Regionen Wien, Niederösterreich und das Burgenland verweisen, werden die Inhalte im Folgenden zusammenfassend wiedergegeben. Während die Schülerinnen und Schüler im Burgenland bereits am 19. April 2021 in den Wechselunterricht zurückkehrten (vgl. BMBWF, 19.04.2021, S. 1) verblieben die Schülerinnen und Schüler in Wien und Niederösterreich bis zum 26. April im Fernunterricht (vgl. BMBWF, 21.04.2021, S. 1). Für die Zeit des Fernunterrichts galten in diesen Regionen zahlreiche Sonderregelungen für Schülerinnen und Schüler vor Übergängen, z. B. kurz vor einem Schulformwechsel und Abschlussklassen. So durften Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen in Volksschulen täglich am Präsenzunterricht teilnehmen. Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse der Mittelschule und der AHS, der polytechnischen Schulen und in Abschlussklassen der mittleren und höheren Schulen wurden im Wechselunterricht beschult (vgl. BMBWF, 12.04.2021, S. 1). In den übrigen Bundesländern gab es keinerlei Veränderungen. Lediglich den AHS, BMHS und Be-

rufsschulen wurde zugestanden, schulautonom – und somit ohne die Zustimmung der Schulbehörden – über Abweichungen vom Wechselunterricht zugunsten von mehr Präsenzunterricht für Prüfungsvorbereitungen zu entscheiden (vgl. BMBWF, 19.04.2021, S. 2).

4.3.7 Mai und Juni 2021: Rückkehr in die Vollpräsenz in allen Schularten

Aufgrund der im Frühjahr 2021 sinkenden Infektionszahlen und der steigenden Impfquote entschied das BMBWF in seinem Erlass vom 17. Mai 2021, dass Schülerinnen und Schüler sämtlicher Schularten wieder in den regulären Präsenzunterricht zurückkehren konnten. Auch im Erlass vom 15. Juni wurden bezüglich der Unterrichtsformen keine weiteren Änderungen vorgenommen.

4.4 Unterricht im Schuljahr 2021/22

Im Schuljahr 2021/22 verfolgte Österreich insbesondere ein Ziel, nämlich die Schulen offenzuhalten. Unter dem Motto ‚sichere Schulen‘ veröffentlichte das BMBWF am 25. August 2021 einen Erlass, der den Schulbetrieb für das kommende Schuljahr zuverlässig regeln sollte. Die rechtliche Grundlage bildete die COVID-19-Schulverordnung 2021/22. Oberstes Ziel war die Ermöglichung von Präsenzunterricht: „Der Präsenzunterricht soll im neuen Schuljahr kontinuierlich stattfinden, großflächige Schulschließungen und langandauernder Schichtunterricht soll nicht mehr die schulische Realität kennzeichnen.“ (BMBWF, 25.08.2021, S. 4) Um dies zu gewährleisten sah der Erlass drei zentrale Schutzmechanismen vor:

In den ersten drei Wochen nach den Schulferien galt eine verschärfte ‚Sicherheitsphase‘ als erster Schutzmechanismus. In dieser Zeit wurden alle Schülerinnen, Schüler und Mitarbeitenden der Schule dreimal pro Woche getestet. Schülerinnen und Schüler mussten zwei Antigentests und einen PCR-Test durchführen. Das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes (MNS) war in dieser Zeit für alle Personen außerhalb der Unterrichtsräume obligatorisch (vgl. BMBWF, 25.08.2021, S. 4).

Nach dem Auslaufen dieser Sicherheitsphase griff als zweiter Schutzmechanismus ein Stufenplan, der zwischen drei unterschiedlichen Risikostufen unterschied. Die folgende Tabelle gibt einen partiellen Überblick über die Maßnahmen in den jeweiligen Risikostufen.

Phase/Zeitraum	Schüler/innen	Lehr- und Verwaltungspersonal
Risikostufe 1	Alle Schüler/innen können sich freiwillig an der Schule mittels anterior-nasalem Antigen-Schnelltest testen	Impfnachweis, Ungeimpfte haben zu jeder Zeit zumindest mittels anterior-nasalem Antigen-Schnelltest nachzuweisen, dass ein gültiges negatives Testergebnis vorliegt (mind. einmal pro Woche externer PCR-Test)
Risikostufe 2	Impfnachweis, Ungeimpfte dreimal wöchentlich getestet (zweimal anterior-nasaler Antigen-Schnelltest, einmal PCR-Test mit Mundspülung) Schüler/innen tragen den MNS außerhalb der Klassen- und Gruppenräume	Impfnachweis, Ungeimpfte haben daher zu jeder Zeit nachzuweisen, dass ein gültiges negatives Testergebnis vorliegt (mind. einmal pro Woche externer PCR-Test) Lehr- und Verwaltungspersonal trägt den MNS außerhalb der Klassen- und Gruppenräume
Risikostufe 3	Impfnachweis, Ungeimpfte dreimal wöchentlich getestet (zweimal anterior-nasaler Antigen-Schnelltest, ein mal PCR-Test) Schüler/innen Volksschule, Mittelschule, Sonderschulen, sowie 5. bis 8. Schulstufe AHS tragen den MNS gem. § 26(2) im Schulgebäude nur außerhalb der Klassen- und Gruppenräume Schüler/innen ab der 9. Schulstufe, tragen den MNS im gesamten Schulgebäude	Impfnachweis, Ungeimpfte haben daher zu jeder Zeit nachzuweisen, dass ein gültiges negatives Testergebnis vorliegt (mind. einmal pro Woche externer PCR-Test). Lehr- und Verwaltungspersonal trägt den MNS im gesamten Schulgebäude, ab der 9. Schulstufe auch in Klassen- und Gruppenräumen

Abbildung 3: Testungen/MNS nach Risikostufe (BMBWF, 25.08.2021, S. 10)

Welche Risikostufe in welchem Bundesland gilt, wird von der bundesweiten Corona-Kommission ermittelt. Richtungsweisend ist dafür eine spezielle risikoadjustierte 7-Tage-Inzidenz. „Die entsprechenden Schwellenwerte für die Bildungseinrichtungen lauten: unter 100 gilt als geringes Risiko (Stufe 1), zwischen 100 und 200 als mittleres Risiko (Stufe 2) und über 200 als hohes Risiko (Stufe 3).“ (BMBWF, 25.08.2021, S. 5)

Der dritte Schutzmechanismus, der im Erlass Ende August 2021 festgelegt wurde, ist ein 4-Säulen-Sicherheitskonzept. Die erste Säule ist ein Frühwarnsystem, welches durch Abwasseranalysen und einer Fortführung und Erweiterung der ‚Gurgelstudie‘ eine vorausschauende Einschätzung der Risikolage ermöglichen soll. „Die Rückmeldung aus dem Frühwarnsystem unterstützt die Festlegung der allgemeinen und regionspezifischen Risikolage.“ (BMBWF, 25.08.2021, S. 5) Die drei anderen Säulen sind regelmäßige Testungen, Impfkationen an Schulen für Schülerinnen und Schüler sowie ein flächendeckender Einsatz von Luftreinigungsgeräten (vgl. BMBWF, 25.08.2021, S. 5). Doch ähnlich wie im Herbst 2020 reichten ab November 2021

aufgrund stark steigender Infektionszahlen die im August getroffenen Maßnahmen schließlich nicht mehr aus. Nachdem bereits am 2. und am 16. November Neuaufgaben des August-Erlasses veröffentlicht wurden, wurde schließlich am 19. November eine neue Sicherheitsphase an den Schulen beschlossen, die am 22. November in Kraft trat. Während dieser Sicherheitsphase, die bis zum 14. Januar 2022 verlängert wurde, galten bundesweit die Regelungen der Risikostufe 3 sowie zusätzliche Maßnahmen. So herrschte an Schulen eine generelle FFP2-Maskenpflicht, von der lediglich Schülerinnen und Schüler bis zur 8. Schulstufe befreit waren. Für sie galt jedoch eine MNS-Pflicht. Testungen waren unabhängig vom Impf- oder Genesenenstatus verpflichtend. Die Pflicht zur Teilnahme am Präsenzunterricht ausgesetzt war (vgl. BMBWF, 19.11.2021, S. 1–2).

Auch in Österreich gab es ab dem Jahr 2022 keine flächendeckenden Schulschließungen mehr. Wenngleich einige Nachjustierungen im Blick auf die im August 2021 verabschiedeten Maßnahmen nötig waren, gab es im Vergleich zum vergangenen Schuljahr weniger kurzfristige und drastische Änderungen.

5. Fazit

In der Zusammenschau der beschriebenen Strategien und Maßnahmen im Krisenmanagement der Bildungspolitik in Deutschland, Österreich und der Schweiz im Zeitraum März 2020 bis Frühjahr 2022 zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede.

In allen drei Ländern sind die bildungspolitischen Entscheidungen öffentlich lebhaft und mitunter konträr diskutiert worden. Für die Politik galt es, Argumente für Schulschließungen und für Schulöffnungen sorgsam vor dem Hintergrund der jeweils aktuellen Situation abzuwägen. Dabei waren die Ziele und entsprechenden Maßnahmen des Gesundheitsschutzes auf der einen und die psycho-sozialen und pädagogischen Prämissen auf der anderen Seite angemessen zu berücksichtigen, stets auf Basis der jeweils aktuellen epidemiologischen Situation.

Zu Beginn der Pandemie im März 2020 stand in allen drei Ländern die Angst vor einer außer Kontrolle geratenden Situation und Überlastung des Gesundheitssystems im Vordergrund, während in den Wochen und Monaten danach die Sorge um verminderte Bildungschancen, Lernverluste sowie mögliche negative Folgen für die soziale und psychische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern wuchs.

Bildungspolitisches Krisenmanagement musste zwischen diesen verschiedenen Polen und vor dem Hintergrund beinahe täglich wachsenden Wissens rund um diese bis dato unbekannte Viruserkrankung Risiken und Nutzen von Maßnahmen immer wieder neu abwägen, Unsicherheiten ausbalancieren, Entscheidungen treffen und diese kommunizieren. Immer wieder konnten und mussten politische Entscheidungen aufgrund neuester Erkenntnisse wissenschaftlicher Studien der Medizin- und Bildungsforschung überprüft und angepasst werden.

Da mit der Zeit Virusmutationen auftraten, war immer wieder unklar, wie gefährlich die jeweilige Virusmutante für Kinder ist und welche Ansteckungsgefahr von ihnen und damit von offenen Schulen ausgeht.

Mit Schutzkonzepten, Schritt-für-Schritt-Plänen und Ampelsystemen versuchten Bildungspolitik, Medizin- und Gesundheits-, Bildungswissenschaft sowie Schulpraxis gemeinsam, einen möglichst gangbaren Weg durch die Pandemie zu finden. Dieser Weg musste immer wieder neu verhandelt und nachjustiert werden.

Die konkreten Schutz-Maßnahmen für den schulischen Bereich traf jedes der drei Länder vor dem Hintergrund seiner jeweils spezifischen Bedingungen. In Deutschland und der Schweiz prägten nach bundeseinheitlichen Regelungen zu Beginn der Pandemie die Bundesländer bzw. Kantone das Krisenmanagement aufgrund ihrer verfassungsrechtlich verankerten Kultushoheit. In Österreich ist es der Bund, der entscheidet, wobei es auch hier aufgrund des regional unterschiedlichen Infektionsgeschehens regionale Spezifika gab.

Dennoch gab es in Deutschland und Österreich häufigere, landesweite und über längere Zeit andauernde Schulschließungen, während die Schweiz nur einmalig über zwei Monate zu Beginn der Pandemie im März und April 2020 die Schulen schloss. Danach blieben die Schulen offen bis auf wenige Entscheidungen vereinzelter Kantone für bestimmte Schularten oder gar einzelne Schulen.

Welche Strategie schließlich *die* bessere im Sinne von am meisten Schaden abwendende war und ob es in einer solchen, noch nie dagewesenen Krise überhaupt ein richtiges oder falsches Management geben kann, wird vielleicht nie abschließend beurteilt werden können.

Zu vermuten ist ebenfalls, dass nicht nur die Auswirkungen der Entscheidungen und Maßnahmen, sondern auch die Entscheidungsprozesse selbst und vor allem deren Kommunikation und Koordination die Wahrnehmung von Erfolg oder Misserfolg des politischen Krisenmanagements bestimmen. Hierzu wird es weitere Forschung brauchen, aus dem Bereich der Medizin- und Gesundheitswissenschaften und auch aus weiteren Bereichen wie z. B. der Bildungswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Psychologie und Krisenforschung.

Literatur

- Anders, F. & Kuhn, A.: Fahrplan für die Schulöffnungen, 12.05.2020, <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/schuloeffnung-das-haben-die-laenderchefs-entschieden/>; abgerufen am 06.06.2021.
- Aschwanden, E. & Pfändler, N.: ‚Es ist alles andere als sicher, ob die Gymnasien am 8. Juni wieder aufgehen.‘, 06.05.2020, <https://www.nzz.ch/schweiz/coronavirus-steiner-kontert-kritik-an-halbklassen-und-matura-ld.1554954>; abgerufen am 13.12.2021.
- Berliner Morgenpost: Lehrer beklagen ‚Salami-Lockdown‘ – was bedeutet das?, 15.11.2020, <https://www.morgenpost.de/vermischtes/article230916040/Lehrer-beklagen-Salami-Lockdown-was-bedeutet-das.html>; abgerufen am 11.07.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Pressegespräch. Corona: Etappenplan für die Schulöffnung, 24.04.2020, <https://www.google.com/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjWgqyiu0AhU78LsIHXtoAhoQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bmbwf.gv.at%2Fdam%2Fjcr%3A5fc3ce1b-d98e-457e-8b4d-f7a91943a954%2F20200424.pdf&usg=AOvVaw1n6hQgkZvsOyknerDeTCyG>; abgerufen am 15.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Die Corona-Ampel an Schulen und elementarpädagogischen Einrichtungen. Vorgangsweise in bestimmten Anwendungsbereichen, 17.08.2020, <https://www.polgargym.at/elterverein/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/Corona-Ampel-an-Schulen.pdf>; abgerufen am 16.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Informationen zum Schulbetrieb ab 3. November 2020, 01.11.2020, https://tfbs-kitzbuehel.tsn.at/sites/default/files/2020-11/covid-19_informationsschreiben_an_schulen_1.11.2020.pdf; abgerufen am 13.12.2021.
- Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Maßnahmen zur Reduktion der COVID-19-Infektionszahlen. Unterrichtsbetrieb ab 7. Dezember 2020, <https://gpv.ooe.gruene.at/massnahmen-zur-reduktion-der-covid-19-infektionszahlen-2020-12-02.pdf>; abgerufen am 13.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schulbetrieb vom 7. bis zum 17. Jänner 2021, Beilage zum Erlass des BMBWF GZ 2020-0.834.140, https://tfbs-kitzbuehel.tsn.at/sites/default/files/2020-12/schulbetrieb_vom_07._bis_zum_17._jaenner_2021_0.pdf; abgerufen am 13.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schulbetrieb ab dem 25. Jänner 2021, Beilage zum Erlass des BMBWF GZ 2021-0.032.901, https://www.stift-kremsmuenster.at/gym/fileadmin/user_upload/gym/2020_21/schulbetrieb20210125_erlass.pdf; abgerufen am 13.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schulbetrieb ab dem 08. Februar 2021, Beilage zum Erlass des BMBWF GZ 2021-0.065.827, https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/PH-Burgenland/Coronavirus/ERLASS_Schulbetrieb.pdf; abgerufen am 13.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schulbetrieb ab dem 06. April 2021, Erlass des BMBWF GZ 2021-0.202.824, https://www.bildung-ktn.gv.at/dam/jcr:0e785edd-782a-4ed3-987f-3e5052d8d3bd/ERLASS_Schulbetrieb_ab_20210406_final.pdf; abgerufen am 14.07.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schulbetrieb ab dem 12. April 2021, Erlass des BMBWF GZ 2021-0.251.001, https://www.bildung-ktn.gv.at/dam/jcr:aed0015a-37ec-418a-8c91-e9d56b5f9924/ERLASS_Schulbetrieb_ab_20210412_final.pdf; abgerufen am 13.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schulbetrieb ab dem 19. April 2021, Erlass des BMBWF GZ 2021-0.266.827, <https://tfbs-kitzbuehel.tsn>.

- at/sites/default/files/2021-04/erlass_schulbetrieb_ab_dem_19.04.2021.pdf; abgerufen am 13.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schulbetrieb vom 26. April bis 14. Mai 2021, Erlass des BMBWF GZ 2021.0.285.393, https://www.openlab-jku.at/wp-content/uploads/pdf/Schulbetrieb_ab_20210426.pdf; abgerufen am 13.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schulbetrieb ab dem 17. Mai 2021, Erlass des BMBWF GZ 2021.0.322.595 vom 10.05.2021, https://www.bildung-vbg.gv.at/dam/jcr:091fefe2-a135-46a0-b4a6-f4b9b6c5368a/ERLASS_Schulbetrieb_ab_20210517_final.pdf; abgerufen am 13.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Schulbetrieb ab dem 15. Juni 2021, Erlass des BMBWF 2021-0.416.748 vom 15. Juni 2021 https://tfbs-kitzbuehel.tsn.at/sites/default/files/2021-06/erlass_schulbetrieb_ab_20210615_final.pdf; abgerufen am 13.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Sichere Schule – Schulbetrieb im Schuljahr 2021/22, Erlass des BMBWF GZ 2021-0.559.836 vom 25.08.2021, https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a40adb1f-c188-4b2e-8e82-14bd054ff636/erlass_sichereschule_20210825.pdf; abgerufen am 16.12.2021.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Maßnahmen für den Schulbetrieb in ganz Österreich ab dem 22. November 2021 – Die Schulen bleiben offen, Erlass des BMBWF GZ 2021-0.811.491 vom 19.11.2021, https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c6f74f43-f829-4cf4-a50c-44dcbe35f83a/schulbetrieb20211122_erlass.pdf; abgerufen am 16.12.2021.
- „Bundesnotbremse“, Viertes Gesetz zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite, 22.04.2021, https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/Gesetze_und_Verordnungen/GuV/B/4_BevSchG_BGBL.pdf; abgerufen am 15.12.2021.
- Corona-Kommission Österreich: Empfehlungen der Corona-Kommission. Überblick, 09.07.2021, <https://corona-ampel.gv.at/corona-kommission/empfehlungen-der-corona-kommission/>; abgerufen am 13.07.2021.
- Dammann, M. (2020). Interview zur Frage „Wie Schulleitungen in der Krise erfolgreich sind?“. URL: online unter <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/maja-dammann-wie-schulleitungen-in-der-krise-erfolgreich-sind/>
- Das Erste: Nach den Osterferien: Was gilt in Schulen in welchem Bundesland?, 09.04.2021, <https://www.mdr.de/brisant/corona-schule-regeln-testen-osterferien-100.html>; abgerufen am 11.07.2021.
- Daum, M.: Schule und Corona. Doch die Schulen bleiben offen, 23.02.2021, <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2021-02/schule-corona-schweden-schweiz-daenemark-praesenzunterricht-grundschule/komplettansicht>; abgerufen am 13.07.2021.
- Deutscher Lehrerverband (DL): Bildungspolitik von der zweiten Welle eiskalt erwischt. Deutscher Lehrerverband wendet sich mit dringlichen Forderungen und Lösungsvorschlägen an die Politik, 27.10.2020, <https://www.lehrerverband.de/forderungen-loesungsvorschlaege/>; abgerufen am 08.07.2021.
- Deutscher Lehrerverband (DL): Meidinger warnt vor Kleinreden der Infektionsgefahren an deutschen Schulen, 12.11.2020, <https://www.lehrerverband.de/gesundheitschutz/>; abgerufen am 08.07.2021.
- Deutscher Lehrerverband (DL): Appell des Deutschen Lehrerverbandes anlässlich des morgigen Treffens von Bund und Ländern zur Fortführung von Corona-Beschränkungen, 24.11.2020, <https://www.lehrerverband.de/appell-des-deutschen-lehrerverbands/>; abgerufen am 08.07.2021.
- Dizdar, E.: Obligatorische Schulen sollen am 11. Mai öffnen, 16.04.2020, <https://www.schweizer-illustrierte.ch/family/alltag/obligatorische-schulen-sollen-am-11-mai-offnen>; abgerufen am 12.07.2021.

- Fokken, S.: Wo die Bundesnotbremse greift – und wo sie ignoriert wird, 22.04.2021, <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/corona-und-schulen-wo-die-bundes-notbremse-greift-und-wo-sie-ignoriert-wird-a-da2444d6-4d26-4bf1-bd28-a430a159ed39>; abgerufen am 15.12.2021.
- Freistaat Sachsen: Umgang mit Krankheits- und Erkältungssymptomen bei Kindern in der Kindertagsbetreuung und in Schulen, https://www.coronavirus.sachsen.de/eltern-lehrkraefte-erzieher-schueler-4144.html?_cp=%7B%22accordion-content-7583%22%3A%7B%220%22%3Atrue%7D%2C%22previousOpen%22%3A%7B%22group%22%3A%22accordion-content-7583%22%2C%22idx%22%3A0%7D%7D; abgerufen am 13.12.2021.
- Gilgen, U.: Nach Coronapause. Die neue Normalität an Berufs- und Mittelschulen, 08.06.2020, <https://www.srf.ch/news/schweiz/nach-coronapause-die-neue-normalitaet-an-berufs-und-mittelschulen>; abgerufen am 12.07.2021.
- Hallowil.ch: Halbklassensystem ab Montag: So organisiert sich die Stadt Will, 05.05.2020, <https://hallowil.ch/halbklassen-system-ab-montag-so-organisiert-sich-die-stadt-wil.html>; abgerufen am 12.07.2021.
- Heim, M., Jerabek, P.: Schulen, Silvester, Grenze: Bayern verschärft Corona-Regeln, 06.12.2020, <https://www.br.de/nachrichten/bayern/schulen-silvester-grenze-bayern-verschaerft-regeln,SIOORB>; abgerufen am 11.07.2021.
- Kanton Aargau: Coronavirus (Covid-19) – Einschneidende Massnahmen zur Sicherstellung der Gesundheitsversorgung unumgänglich, 18.12.2020, https://www.ag.ch/de/aktuelles/medienportal/medienmitteilung/medienmitteilungen/mediendetails_156168.jsp; abgerufen am 13.07.2021.
- Kanton Aargau: Coronavirus (Covid-19) – Sekundarstufe II bis Ende Februar 2021 im Fernunterricht – Erste Auszahlung von Fixkostenbeiträgen an Unternehmen noch im Januar, 20.01.2021, https://www.ag.ch/de/aktuelles/medienportal/medienmitteilung/medienmitteilungen/mediendetails_158154.jsp; abgerufen am 13.07.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Zum Umgang mit dem Corona-Virus. Beschluss der 369. Kultusministerkonferenz am 12.03.2020, <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/zum-umgang-mit-dem-corona-virus.html>; abgerufen am 05.06.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Regulärer Schulbetrieb spätestens nach den Sommerferien. Beschluss der 370. Kultusministerkonferenz am 18.06.2020, <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-regulaerer-schulbetrieb-spaetestens-nach-den-sommerferien.html>; abgerufen am 06.06.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Rahmen für aktualisierte Infektionsschutz- und Hygienemaßnahmen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.07.2020 i.d.F. vom 01.09.2020, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2020/2020_09_01-Infektionsschutz-Hygienemassnahmen.pdf; abgerufen am 09.06.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK): 11. Kultusministerkonferenz „Corona-Pandemie“ (Videokonferenz) am 23.10.2020. Beschluss, 27.10.2020, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2020/2020-10-27_An1_Beschlusse_KMK_Corona-Pandemie.pdf; abgerufen am 08.07.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Vorbereitung der Beratung der Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder mit der Bundeskanzlerin am 25.11.2020, 20.11.2020, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2020/2020-11-20-Beschluss-KMK_Schulen-in-Hotspots_Internet.pdf; abgerufen am 11.07.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Wiederaufnahme des Schulbetriebs. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.01.2021, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2021/2021_01_04-Corona-Beschluss-KMK-Schule.pdf; abgerufen am 11.07.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Öffnungsperspektive an weiterführenden Schulen – KMK für flächendeckende Tests. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.03.2021,

- <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/detail/News/oeffnungsperspektive-an-weiterfuehrenden-schulen-kmk-fuer-flaechendeckende-tests.html>; abgerufen am 13.12.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK): KMK empfiehlt uneingeschränkten Regelbetrieb im kommenden Schuljahr 2021/22. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2021, <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/detail/News/kmk-empfoehlt-uneingeschraenkten-regelbetrieb-im-kommenden-schuljahr-20212022.html>; abgerufen am 13.12.2021.
- Jungblut, M.: Rückblick 2020. Chronologie eines Schuljahrs in der Coronakrise, 28.12.2020, https://www.deutschlandfunk.de/rueckblick-2020-chronologie-eines-schuljahrs-in-der.680.de.html?dram:article_id=489919; abgerufen am 08.07.2021.
- Lorenz, K. S.: Corona: So soll der Vier-Stufen-Plan an Bayerns Schulen aussehen, 02.08.2020, <https://www.br.de/nachrichten/bayern/corona-schule-bayern-der-hygiene-vier-stufen-plan,S6QBpqY>; abgerufen am 06.06.2021.
- Meerheim, S.: Schulen nach den Ferien im Normalbetrieb: Vier-Stufen-Plan für Sachsen, 03.08.2020, <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2020/08/03/schule-nach-den-ferien-im-normalbetrieb-vier-stufen-plan-fuer-sachsen/>; abgerufen am 09.06.2021.
- Ministerpräsidentenkonferenz: Videokonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 28. Oktober 2020. Beschluss, 28.10.2020, <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/997532/1805024/5353edede6c0125ebe5b5166504dfd79/2020-10-28-mpk-beschluss-corona-data.pdf>; abgerufen am 08.07.2021.
- Müller-Jung, J.: Neue Leopoldina-Empfehlungen. Vier besinnlich-harte Wochen im Lockdown, 08.12.2020, <https://www.faz.net/aktuell/wissen/corona-lockdown-leopoldina-empfoehlt-vier-besinnlich-harte-wochen-17091172.html>; abgerufen am 11.07.2021.
- Nationaler Sicherheitsrat: Beschluss des Nationalen Sicherheitsrates vom 11. März 2020 betreffen Coronavirus, 11.03.2020, https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:a595af0e-dba6-4e73-903f-19edc5012702/Beschluss_NSR_Coronavirus_11032020.pdf; abgerufen am 15.12.2021.
- Pfändler, N., Fritzsche, D.: Zuerst vier Wochen Halbklassen-Unterricht: Wie die Zürcher Schulen zum Normalbetrieb zurückkehren sollen, 30.04.2020, <https://www.nzz.ch/zuerich/coronavirus-in-zuerich-schuloeffnung-mit-halbklassenunterricht-ld.1554345>; abgerufen am 12.07.2021.
- Redaktionsnetzwerk Deutschland (RND): Wechsel- oder Regelbetrieb: Diese Schulregeln gelten in den Bundesländern, 31.05.2021, <https://www.rnd.de/politik/aktuelle-corona-regeln-an-schulen-alle-bundeslaender-in-der-uebersicht-HVQ6MI37G7DGAO3Q6I-NATXHFSE.html>; abgerufen am 11.07.2021.
- Robert-Koch-Institut (RKI): Präventionsmaßnahmen in Schulen während der COVID-19 Pandemie. Empfehlungen des Robert Koch-Instituts für Schulen, 12.10.2020, https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Praevention-Schulen.pdf?__blob=publicationFile; abgerufen am 08.07.2021.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt: Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt zur Regelung von Notfallmaßnahmen zur Brechung der vierten Coronavirus SARS-CoV-2-Welle vom 19. November 2021, <https://www.coronavirus.sachsen.de/download/SaechsCoronaNotVO-2021-11-19.pdf>; abgerufen am 13.12.2021.
- Schorno, U.-U.: Schulfrei wegen Corona? Das können sich Zuger Schüler abschminken, 04.03.2020, <https://www.zentralplus.ch/schulfrei-wegen-corona-das-koennen-sich-zuger-schueler-abschminken-1741499/>; abgerufen am 12.07.2021.
- Schweizerischer Bundesrat: Verordnung 2 über Massnahmen zur Bekämpfung des Coronavirus (COVID-19) vom 13. März 2020, <https://bag-coronavirus.ch/wp-content/uploads/2020/03/AS2020.030.00773D.pdf>; abgerufen am 12.07.2021.

- Schweizerischer Bundesrat: Verordnung 2 über Massnahmen zur Bekämpfung des Coronavirus (COVID-19). Änderung vom 29. April 2020, <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/61139.pdf>; abgerufen am 12.07.2021.
- Schweizerischer Bundesrat: Coronavirus: Bundesrat beschliesst weitgehende Lockerungen per 6. Juni, 27.05.2020, <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/das-bag/aktuell/medienmitteilungen.msg-id-79268.html>; abgerufen am 12.07.2021.
- Schweizerischer Bundesrat: Verordnung über Massnahmen in der besonderen Lage zur Bekämpfung der Covid-19-Epidemie. Änderung vom 28. Oktober 2020, <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/63494.pdf>; abgerufen am 13.07.2021.
- Senat der freien Hansestadt Bremen: Rahmenkonzept Schuljahr 2020/2021. Ein Schuljahr im Corona-Regelbetriebe, 14.07.2020, https://www.senatspressestelle.bremen.de/sixcms/media.php/13/20200714_Rahmenkonzept_Schule.pdf; abgerufen am 15.06.2021.
- SRF: Rückkehr zur Schul-Normalität. ‚Das mit dem Halbklassen-Unterricht finden wir keine gute Idee‘, 30.04.2020, <https://www.srf.ch/news/schweiz/rueckkehr-zur-schul-normalitaet-das-mit-dem-halbklassen-unterricht-finden-wir-keine-gute-idee>; abgerufen am 12.07.2021.
- Tagblatt: Bereits 4300 Unterschriften: St. Galler Eltern wehren sich mit Petition gegen Halbklassenunterricht, 04.05.2020, <https://www.tagblatt.ch/ostschweiz/stgallen/bereits-4300-unterschriften-stgaller-eltern-wehren-sich-mit-petition-gegen-halbklassenunterricht-ld.1217437>; abgerufen am 12.07.2021.
- Tagesschau: Sachsen verhängt ab Montag Lockdown, 08.12.2020, <https://www.tagesschau.de/inland/sachsen-lockdown-schulen-101.html>; abgerufen am 11.07.2021.
- Tagesschau: Das sind die Öffnungspläne für Schulen, 05.03.2021, <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/schulen-oeffnungen-bundeslaender-103.html>, abgerufen am 11.07.2021.
- WDR: Wieder Maskenpflicht am Sitzplatz an allen NRW-Schulen, 02.12.2021, <https://www1.wdr.de/nachrichten/maskenpflicht-unterricht-sitzplatz-nrw-schulen-100.html>; abgerufen am 13.12.2021.
- Witschi, J.: Unterricht trotz Coronavirus. Berner Schulen öffnen mit Halbklassen, 30.04.2020, <https://www.bernerzeitung.ch/wiedereroeffnung-der-volksschulen-und-maturitaetspruefungen-997357912232>; abgerufen am 12.07.2021.
- ZDFheute: Steigende Infektionszahlen – Spahn: Strengere Beschränkungen denkbar, 08.12.2020, <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-spahn-massnahmen-verschaerfungen-100.html>; abgerufen am 11.07.2021.
- ZDFheute: Lockerungen in den Bundesländern. Wo und wie Schulen und Kitas wieder öffnen, 03.03.2021, <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-schulen-kitas-oeffnung-bundeslaender-ueberblick-100.html>; abgerufen am 11.07.2021.
- Zusammenschluss – Sicherheit für Bildung in der Pandemie: Offener Brief/ Petition für Bildung/ Betreuung in der Pandemie, 13.10.2020, https://www.ler-nds.de/cm4all/mediadb/Pressemitteilungen%2015.%20LER/2020-10-13_Offener_Brief.pdf; abgerufen am 08.07.2021.

Christoph Helm & Stephan Gerhard Huber

COVID-19 und die Konsequenzen für die empirische Schulforschung – Erfahrungen, Befunde und Thesen

1. Einleitung

Die Frage, welche Konsequenzen die COVID-19-Pandemie für die Bildungsforschung hat(te), ist eine herausfordernde, weil ambivalente. Einerseits ist diese Frage nachvollziehbar, da die Pandemie und insbesondere die Schließung der Bildungsinstitutionen Auswirkungen auf das Forschungsfeld, bspw. den Zugang zum Feld, sowie die Bildungsforschenden selbst (Homeoffice) hatten. Andererseits erfolgt ein Großteil der Bildungsforschung, wie sie bisher betrieben wurde, ohne intensiveren Kontakt zum Feld (etwa über Onlinebefragungen). Daher stellt sich die Frage, ob und inwiefern man überhaupt davon ausgehen kann, dass die empirische Bildungsforschung von der Pandemie wesentlich beeinflusst wurde. Diese Frage lässt sich vermutlich am besten mit Bezug auf die einzelnen Phasen eines Forschungsprozesses beantworten. Daher ist es Ziel dieses Beitrags, zu klären, inwiefern sich die Pandemie auf zentrale Phasen eines idealtypischen Forschungsprozesses im Bereich der Bildungsforschung auswirkte. Diese Klärung erfolgt vor dem Hintergrund der Erfahrungen der beiden Autoren, ihrer Kenntnis der Literatur und ihrem Zugang zu empirischer Bildungsforschung. Das ist gleichzeitig eine wichtige Rahmung, da die Frage nach den Effekten der Coronapandemie auf die Bildungsforschung aus anderen Perspektiven (bspw. aus Sicht der qualitativen Forschung oder mit einem stärkeren internationalen Fokus) womöglich anders beantwortet werden würde.

Im Folgenden werden Schritt für Schritt die typischen Phasen eines Forschungsprozesses (Abbildung 1) beleuchtet¹ und Erfahrungen sowie einige Beispiele dargestellt, die aus Sicht der Autoren verdeutlichen, wie COVID-19 die quantitativ-empirische Schulforschung beeinflusst hat.

1 Die Autoren haben sich für eine lineare, sequenzielle Vorgehensweise entschieden, auch wenn klar ist, dass der Forschungsprozess meist zirkulär und multidirektional erfolgt.

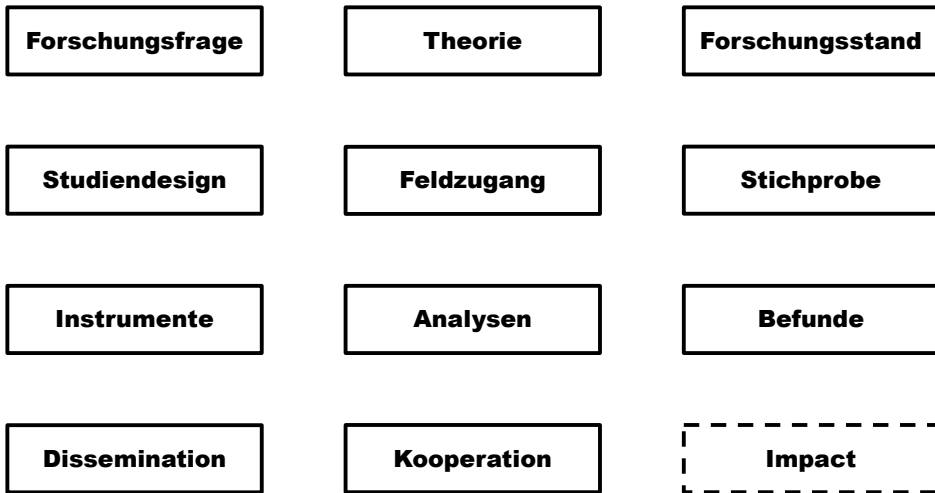


Abbildung 1: Der Forschungsprozess als Leitfaden der Diskussion über die Effekte der Pandemie auf die empirische Schulforschung

2. Forschungsfrage

Abbildung 2 stammt aus einer Review-Studie, die in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft erschienen ist (Helm, Huber & Loisinger, 2021). In diesem Review wurden knapp 100 Befragungen identifiziert, in denen versucht wurde, die Situation der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Lehrkräfte und der Schulleitungen im ersten Lockdown im Frühjahr 2020 zu beschreiben. Die Übersicht zeigt zentrale Aspekte des Angebot-Nutzungs-Modells im Fernunterricht. Das Angebot-Nutzungs-Modell wurde bereits in einigen Studien zum Fernunterricht (z. B. Züchner & Jäkel, 2021) als theoretische Rahmung herangezogen und erschien daher auch für die Review-Studie als passende, strukturierende Schablone. Abbildung 2 zeigt, dass Aspekte wie die technische Ausstattung der Schülerinnen und Schüler zu Hause bereits sehr intensiv erforscht wurden und daher offenbar zum zentralen Erkenntnisinteresse der forschenden Personen bzw. Institutionen gehörten. Dicht dahinter sind Themen wie die Lernzeit der Schülerinnen und Schüler im Fernunterricht, überfachliche Schülerfähigkeiten der Selbstregulation, -organisation und Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sowie die Lehrer-Schüler-Beziehung beziehungsweise die Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen. Insbesondere auch der Einsatz digitaler Medien zur Bereitstellung von Lern- und Arbeitsmaterialien im Fernunterricht war Teil vieler aus dem DACH-Raum vorliegender Befragungen.

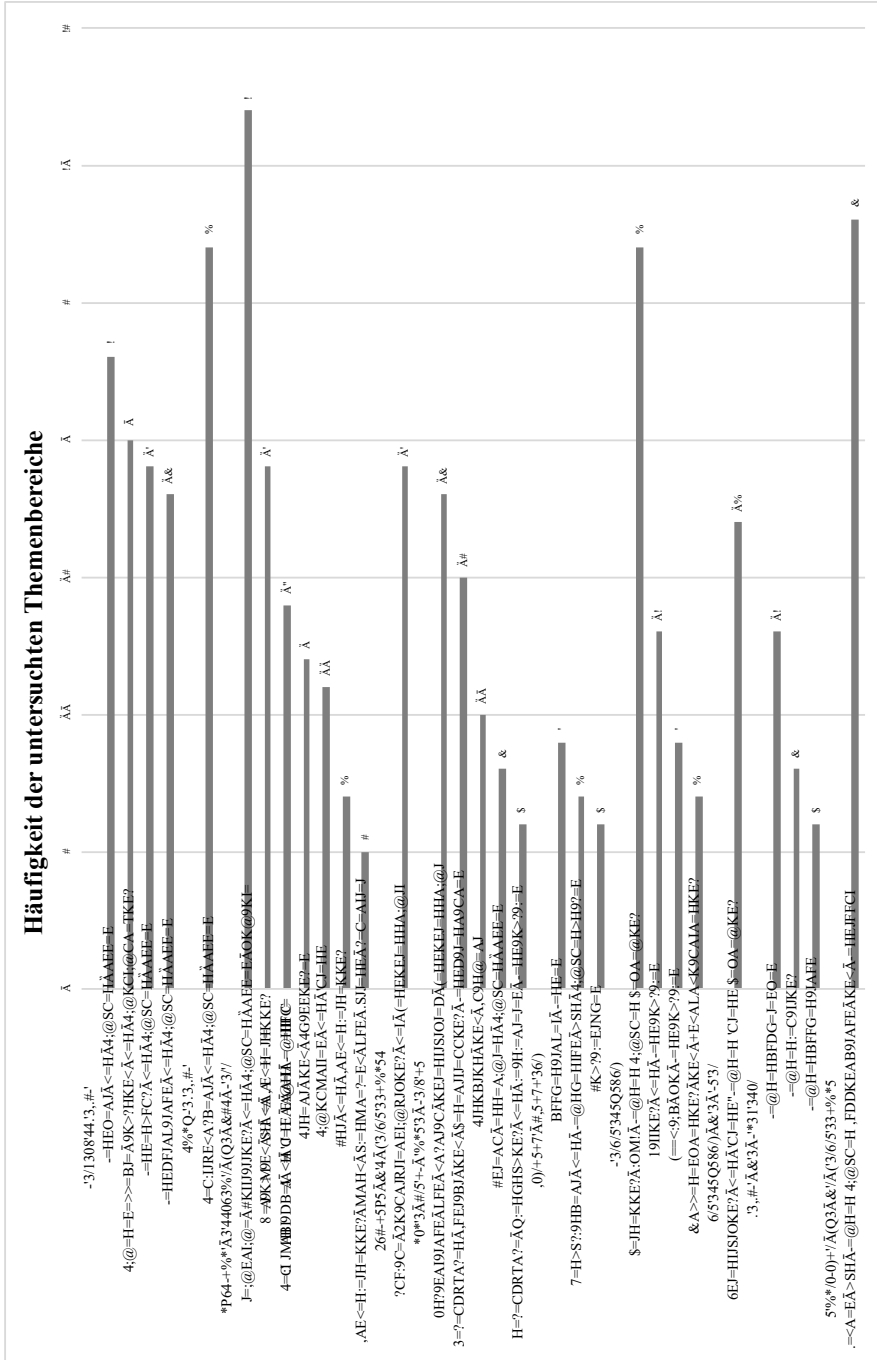


Abbildung 2: Häufigkeit der untersuchten Themen in den deskriptiven Umfragen (Helm, Huber & Loisinger, 2021)

Diese Sammlung beschreibt die frühe Forschung bis zum Sommer 2020 und zeigt, dass sie in einer extremen Geschwindigkeit durchgeführt worden ist. Innerhalb von wenigen Monaten stieg die Anzahl der durchgeführten Studien und der befragten Personen rasant an (siehe Abbildung 3). Sie beschreibt daher die allererste Forschung zu „Corona und Schule“ im deutschsprachigen Raum. Es liegt in der Natur guter Forschung, zuerst deskriptiv vorzugehen, um ein möglichst klares – eben beschreibendes – Bild der Situation zu erhalten. Gleichzeitig waren empirische Bildungsforschende vor Corona sehr stark mit der Untersuchung explanativer Fragestellungen beschäftigt. So ist ein erster zentraler Einfluss der Pandemie auf die quantitative Schulforschung daran zu erkennen, dass die Bildungsforschung deutlich stärker als zuvor deskriptive Forschungsziele verfolgte. Grund dafür ist, dass die Pandemie rasch zu einem hohen Informationsbedarf führte, der basale, deskriptive Analysen und Befunde besonders interessant und bedeutsam machte; sowohl für die Praxis als auch für die Bildungsforschung. Dies betrifft insbesondere die erste Phase der „Corona und Bildung“-Forschung, die als „*Science to Public*“- oder als „*Responsible Science*“-Forschung bezeichnet werden kann, da in nahezu allen frühen Befragungsberichten das Ziel verfolgt wurde, deskriptive, leicht verständliche Informationen zur aktuellen Lage für alle Akteure im Schulsystem (inklusive der Bildungspolitik) zu liefern, die dann als empirische Basis für das Handeln in der Praxis und Politik dienen sollten. Erst in den letzten Monaten ist ein Wechsel hin zur „*Science to Science*“-Forschung beobachtbar. So gibt es mittlerweile – ebenfalls in beeindruckend kurzer Zeit – eine Vielzahl von Studien, die bereits explanativ angelegt sind und sich in ihrer Diktion direkt an die wissenschaftliche Community wenden. Tabelle 1 zeigt eine Sammlung ebensolcher Studien, die bereits sehr früh versucht haben, zentrale Schülerinnen- und -schüler-Outcomes im Fernunterricht mit regressionsanalytischen Designs vorherzusagen.²

2 Die Liste wird deutlich länger, wenn man weitere, bereits erforschte abhängige Variablen (z. B. erlebte Belastung) in die Übersicht mitaufnimmt.

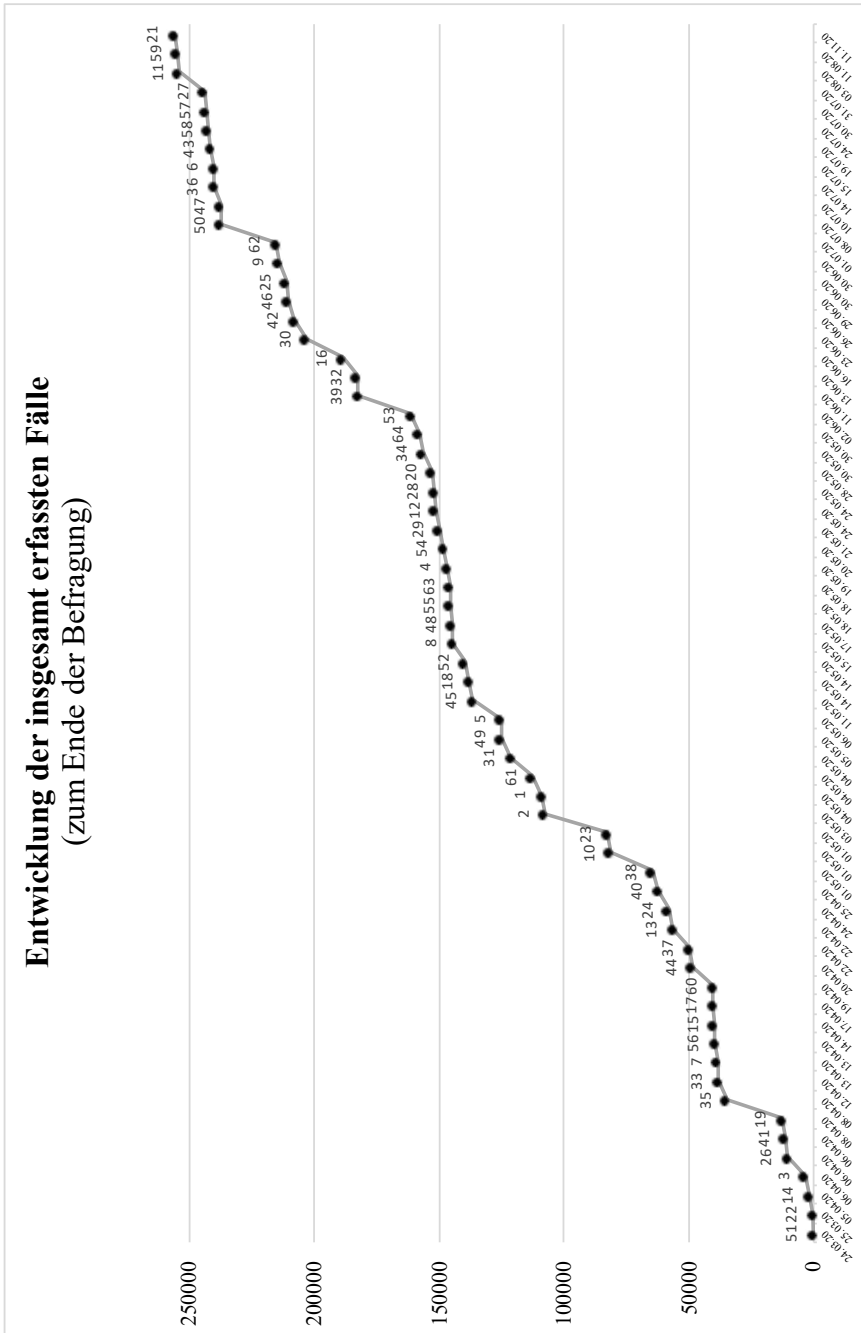


Abbildung 3: Wachstum der Anzahl an erfassten Personen in den Befragungen zum ersten Schul-Lockdown (Helm, Huber & Loisinger, 2021)

Tabelle 1: Explanative Studien zur Vorhersage von zentralen Schülerinnen- und Schüler-Outcomes

Studie	N	Stichprobe	Lernerfolg	Lernzeit	Motivation	andere
Blume et al. (2020)	535	Eltern				x
Champeaux et al. (2020)	7.749	Eltern	x			
Dietrich et al. (2020)	5.866	Schülerinnen und Schüler		x		
Grätz und Lipps (2021)	261	Schülerinnen und Schüler		x		
Grewenig et al. (2020)	1.099	Eltern		x		
Holzer, Lüftenegger et al. (2021)	19.967	Schülerinnen und Schüler			x	
Holzer, Korlat Ikanovic et al. (2021)	25.305	Schülerinnen und Schüler			x	
Huber und Helm (2020)	8.344	Schülerinnen und Schüler	x			
Korlat Ikanovic et al. (2021)	19.190	Schülerinnen und Schüler				x
Nusser et al. (2021)	1.452	Eltern		x		
Pelikan et al. (2021)	2.652	Schülerinnen und Schüler			x	
Schreiner et al. (2020)	234	Schülerinnen und Schüler				x
Steinmayr et al. (2021)	2.647	Eltern	x			
Zaccoletti et al. (2020)	567	Eltern			x	
Züchner und Jäkel (2021)	1.128	Schülerinnen und Schüler				x

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in einer ersten Phase der „Science to Public“-Forschung der Fokus bisher auf Situationsanalysen gelegt wurde. Erst in den letzten Monaten wurde vermehrt „Science to Science“-Forschung betrieben, die u. a. folgenden Fragen nachging:

- Führten die Corona-bedingten Schulschließungen zu Lerneinbußen? Wie ausgeprägt sind die Lerneinbußen über Domänen und Schulstufen hinweg? Waren bestimmte (bildungsbenachteiligte) Schülerinnen- und Schülergruppen davon besonders stark betroffen? Welche Mechanismen beschreiben die Corona-bedingte Bildungsungleichheit?
- Führten die Corona-bedingten Schulschließungen zu einer Reduktion der (täglichen) Lernzeit von Schülerinnen und Schülern? Durch welche Kontext- und Individualmerkmale kann die Reduktion in der Lernzeit erklärt werden?
- Was sind zentrale Prädiktoren von Schülerinnen- und Schüler-Outcomes im Fernunterricht? Durch welche Merkmale lässt sich qualitativvoller Fernunterricht beschreiben? Wie kann man diese Merkmale erfassen?

- Welche Rolle spielt die elterliche Unterstützung im Sinne des Parental Involvement im Fernunterricht?
- Was sind zentrale Prädiktoren des Belastungserlebens von Schülerinnen, Schülern, Eltern und Lehrkräften? Welche Merkmale charakterisieren resiliente Akteure während der Schulschließungen?
- Über welche digitalen Fähigkeiten verfügen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler?
- ...

Obwohl die Bildungsforschung in kurzer Zeit bereits Beeindruckendes geleistet hat, blieben gleichzeitig insbesondere methodologische Aspekte bisher unberücksichtigt, die in der traditionellen, quantitativ-empirischen Bildungsforschung üblicherweise für besonders wichtig erachtet werden. Als Beispiele sind die *Domänenspezifität*, die *Mehrebenenhierarchie des Schulsystems* und *längsschnittliche Trendanalysen* anzuführen. Mit wenigen Ausnahmen, wie die Arbeit von Steinmayr, Lazarides, Weidinger & Christiansen (2021) wurde bisher in den meisten Studien die Rolle der *Unterrichtsfächer* übergangen. Dabei gibt es Hinweise, dass der Einsatz digitaler Medien sehr stark vom Unterrichtsfach abhängt. So zeigt die Studie von Heller und Zügel (2020), dass wenig überraschend im Informatikunterricht und im Mathematikunterricht deutlich häufiger digitale Medien eingesetzt wurden; zumindest was den ersten Lockdown im Frühjahr 2020 betrifft. Ein anderer, bisher oft nicht berücksichtigter Aspekt ist die *Mehrebenenstruktur* des Schulwesens. Den Autoren sind nur wenige Studien (Garrote, Neuenschwander, Hofmann, Mayland, Niederbacher, Prieth & Rösti, 2021; Piatti, Rocca, Egloff, Calvo, Castelli, Gola & Negrini, 2020) bekannt, die so angelegt werden konnten, dass die Daten von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Eltern und Schulleitenden miteinander verlinkt sind. Darüber hinaus fehlen aktuell auch *längsschnittliche Analysen*. Hier wurden erste Befunde an der Tagung „Bildung und Corona“ der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (www.digiGEBF21.de) veröffentlicht. Als Beispiele sind die längsschnittlich angelegte Leistungsstudie von Förster, Forthermann, Holl, Back & Souvignier (2021) sowie die längsschnittlich angelegte Elternbefragung von Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner & Zierow (2021) zu nennen. Darüber hinaus gibt es Studien, die bereits vor Corona längsschnittlich angelegt waren und die während oder nach den Corona-bedingten Schulschließungen um eine coronaspezifische Erhebung ergänzt wurden. Darunter die NEPS-Studie (z.B. Nusser, Wolter, Attig & Fackler, 2021), die Linzer W3-Studie zur Lernverlaufdiagnostik und zur Nutzung von Datenfeedback (Weber, Kemethofer & Helm, 2020) sowie die Zuger LeadQ-Studien (Wübben Stiftung, 2021) zur Entwicklung von Schulqualität an Brennpunktschulen. Es ist anzunehmen, dass künftig Studien vorgelegt werden, die diesen Desideraten nachkommen.

Weitere offene Forschungsfragen sehen die Autoren in der Analyse von Merkmalen, die resiliente Schulen und Unterricht in Zeiten der Krise ausmachen. Darunter Fragen wie „Kamen offen unterrichtete Schülerinnen und Schüler besser durch die

Schulschließungen als traditionell unterrichtete?“ (Lenz & Helm, 2021). Darüber hinaus fehlt ein Überblick zu Studien im Bereich der Learning Analytics. Da die Nutzung von Lernsoftware in dieser Phase der Schulschließungen einen regelrechten Boom erlebt hat, könnten derartige Analysen interessante Einblicke in das Nutzungs- und Lernverhalten liefern.

Betrachtet man die Phase der Forschungsfrage aus einer „Meta-Perspektive“, so kann festgehalten werden, dass die Situation der Schulschließungen insbesondere für den deutschsprachigen Raum eine völlig neue Situation darstellte, da der DACH-Raum von Naturkatastrophen, die zum ergänzen: „flächendeckenden“ Ausfall des Schulsystems führten, bisher glücklicherweise verschont blieb. Für viele Forschungsfragen gab es zuvor keine/kaum bestehende Forschung. Daher war es einfacher als noch vor Corona zu argumentieren, worin der Neuigkeitswert einer Untersuchung bestand.

Die Forschungsfrage leitet sich aber nicht nur aus Forschungsdesideraten ab, sondern (1) kann auch aus einem gesellschaftlichen Problem abgeleitet werden, (2) ergibt sich aus der Auftragsforschung oder (3) wird aus der Theorie abgeleitet. Die Corona-bedingten Schulschließungen stellen eines der offensichtlichsten *gesellschaftlichen Probleme* dar, das zudem weltweit existiert und darüber hinaus nicht nur spezifische Personengruppen, sondern Kinder, Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen u. a. gleichermaßen betrifft. Damit haben Fragen der Bildungsforschung mit Corona-Bezug einen sehr breiten Kreis an Betroffenen. Dieser breite Kreis an betroffenen Personen hat dazu geführt, dass vielerorts öffentliche Institutionen wie Bildungsministerien, (kantonale) Bildungsdirektionen etc. an Bildungsforschende und/oder Markt-/Meinungsforschungsinstitute herangetreten sind und Studien in Auftrag gegeben haben. Auch wenn keine Vergleichsdaten für den Zeitraum vor Corona zur Verfügung stehen, entsteht der Eindruck, dass die *Auftragsforschung* durch Corona stark zugenommen hat. Insbesondere in der Schweiz gab es mehrere Kantone, die großangelegte Befragungen in Auftrag gaben; bspw. im Kanton Luzern (Schwerzmann & Frenzel, 2020), im Kanton Tessin (Piatti et al., 2020) oder im Kanton Nidwalden (Bildungsdirektion Nidwalden, 2020). Auch in Österreich wurden Meinungsforschungsinstitute bspw. von der Arbeiterkammer Niederösterreich beauftragt (z. B. Schönherr & Zandonella, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b). Des Weiteren liegt im Bundesland Tirol eine großangelegte Befragung von Lehrpersonen im Auftrag der Bildungsdirektion vor (Vollmer, Goreth, Mader, Platz, Oberhauser & Plattner, 2020). Schließlich kann die Forschungsfrage auch aus der *Theorie* abgeleitet werden. Diesen Weg haben bisher allerdings relativ wenige Forschende beschritten. Zumindest ist bei den deskriptiven Studien zum ersten Lockdown (Helm, Huber & Loisinger, 2021) selten ein theoretischer Hintergrund erkennbar. Dies mag auch daran liegen, dass viele der durchführenden Institutionen traditionell keine Forschung betreiben (z. B. Elternverbände). Bei traditionell auf Forschung ausgerichteten Institutionen war ein theoriegeleiteter Zugang deutlich häufiger beobachtbar. So ist im ersten Ergebnisbericht der ifo-Elternbefragung (Wößmann et al., 2020) bereits erkennbar, dass u. a. die theoretische Überlegung, dass Vorwissen im Lernprozess beson-

ders zentral ist, leitend für die Befragung war. Auch in der Wiener Studie (Schober, Lüftenegger, Spiel, Holzer, Ikanovic, Pelikan & Fassl, 2020) war von Beginn an deutlich, dass sich die Fragebogenentwicklung an der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) orientierte, um die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Fernunterricht zu erklären. Auch das Schul-Barometer der PH Zug wählte einen theoriegeleiteten Zugang, indem u. a. das Modell der Hausaufgabenforschung (z. B. Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006) als Rahmentheorie herangezogen wurde.

3. Theorie

Das vorrangig nicht wissenschaftliche Zielpublikum und die Notwendigkeit rascher Informationen für Praktikerinnen, Praktiker und Bildungspolitikerinnen und -politiker mögen Gründe dafür sein, dass eine fundierte, theoretische Einbettung in vielen sehr frühen Studien, die der „Science to Public“-Phase zuzuordnen sind, fehlt. Erfreulicherweise zeigt sich im Übergang zur „Science to Science“-Phase eine stärkere theoretische Fundierung von Studien zum Fernunterricht.

1. *Begriffsklärung.* Eine Diskussion, die in der Wahrnehmung der Autoren bisher zu wenig geführt wurde, ist die Verwendung unterschiedlicher Bezeichnungen für den ortsungebundenen Unterricht während der Schulschließungen. Hier wird eine Vielzahl von Begriffen verwendet. Meist wurden Wortkombinationen gewählt, die einesteils Hinweise auf die räumliche Situierung des Lernens (z. B. durch „Fern“, „ortsungebundener“, „Home“, „Distance“, „Remote“) oder auf den Einsatz von digitalen Medien (z. B. durch „Online“, „Blended“, „E“) enthalten. Andernteils enthalten sie Hinweise auf den Bildungsprozess (z. B. durch „Unterricht“, „Learning“, „Teaching“, „Instruction“, „Education“, „Schooling“). Um eine Verwechslung mit Begriffen aus bestehenden Traditionen vor der Pandemie zu vermeiden, wurden häufig Zusätze wie „during COVID-19“ oder „emergency“ verwendet. Keine der Wortkombinationen beschreibt die Schulsituation während der Pandemie hinreichend, jeder Begriff ist mit einem anderen Fokus konnotiert. Für die Bildungswissenschaften wäre eine einheitliche Begriffsverwendung wünschenswert, da es die Recherche und Berücksichtigung bestehender Arbeiten vereinfachen würde. Vor diesem Hintergrund haben Fickermann und Edelstein (2020) vorgeschlagen, den Begriff „Fernunterricht“ zu verwenden und damit gleichzeitig zur Diskussion des Begriffes angestoßen.
2. *Rahmenmodelle.* Als Rahmenmodelle zur Beschreibung und Identifikation wesentlicher Aspekte des Lehr- und Lernprozesses im Fernunterricht wurden häufig Modelle verwendet, die der Angebots-Nutzungs-Logik bzw. der Input-Throughput-Output-Logik folgen, z. B. Angebots-Nutzungs-Modell, Homework Model, Context-Input-Process-Output Modell, Modell der Schulqualität (siehe bspw. Helm, Huber & Loisinger, 2021; Wildemann & Hosenfeld, 2020; Züchner & Jäkel, 2021).

3. *Spezifische Theorien.* Für verschiedene Facetten des Fernunterrichts wurden spezifische Theorien herangezogen:
- a. *Einsatz digitaler Medien im Unterricht:* Die Umstellung auf den Fernunterricht rückte (insbesondere in den Sekundarstufen) den Fokus auf den Einsatz digitaler Medien sowie die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler, aber auch der Eltern. Aus theoretischer Perspektive wurden bspw. Konzepte wie das TPACK-Modell (Technological Pedagogical Content Knowledge) und das DigiKomp-Modell (Digitale Kompetenzen Informatische Bildung) für die Analyse herangezogen.
 - b. *Bildungsungleichheit:* Die Schulschließungen führten sowohl bei Bildungsexpertinnen und -experten als auch in der medialen Öffentlichkeit zu Befürchtungen über Lerneinbußen und steigende Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien. Theoretische wie empirische Arbeiten zum Fernunterricht stützen sich dabei auf etablierte Erklärungsansätze zur Reproduktion von Bildungsungleichheit (z. B. Kapitaltheorie, Primäre und Sekundäre Herkunftseffekte, Kompositionseffekte).
 - c. *Schülermotivation:* Fernunterricht ging (zumindest im ersten Lockdown) mit sehr hoher Autonomie im Lernen einher. Deshalb überrascht wenig, dass sehr früh und wiederholt die Selbstbestimmungstheorie (insbesondere das Konzept der psychologischen Grundbedürfnisse) zur Analyse der motivationalen Aspekte des Schülerlernens im Fernunterricht herangezogen wurde (Holzer, Lüftenegger, Käser, Korlat Ikanovic, Pelikan, Schultze-Krumbholz et al., 2021; Korlat Ikanovic, Kollmayer, Holzer, Lüftenegger, Pelikan, Schober & Spiel, 2021).
 - d. *Lernzeit:* Vor dem Hintergrund von Modellen zur Erklärung schulischer Leistungen und schulischen Lernens wie dem Angebots-Nutzungs-Modell, dem CIPO-Modell und dem Konzept der Lerngelegenheiten (Opportunities to Learn), untersuchten Bildungsforschende wiederholt die Auswirkungen des Fernunterrichts auf die Lernzeit der Schülerinnen und Schüler. Dieser stark quantitativ orientierte Zugang wurde durch Studien zur Qualität des Fernunterrichts komplementiert (Grewenig, Lergetporer, Werner, Wößmann & Zierow, 2020).
 - e. *Schul- und Unterrichtsqualität im Fernunterricht:* Die Frage, was guten Fernunterricht ausmacht, wurde wiederholt vor dem Hintergrund des etablierten Modells der drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität diskutiert (Frohn, 2023; Klieme, 2020; Voss & Wittwer, 2020). Dabei wurde insbesondere der Frage nachgegangen, was die Umstellung auf das Distance Learning für die Qualitätsdimensionen Klassenführung, kognitive Aktivierung und unterstützendes Unterrichtsklima bedeutet.
 - f. *Elternrolle:* Im Fernunterricht mussten Eltern viele Aufgaben der Lehrkräfte übernehmen. Daher rückte die Rolle des elterlichen Unterstützungsverhaltens in den Fokus bildungswissenschaftlicher Untersuchungen (Weber,

- Helm & Kemethofer, 2022). Diese stützen sich häufig auf die Parental Involvement Theory, die Anleihe bei der Selbstbestimmungstheorie nimmt und damit bspw. Fragen der Unterstützung von Autonomie, Kompetenz und Struktur durch Eltern beim Lernen ihrer Kinder zu Hause untersucht.
- g. *Belastungserleben*: Das Zusammenspiel zwischen beruflichen Anforderungen (wie etwa das Aufrechterhalten des Kontakts zu den Schülerinnen und Schülern während des Fernunterrichts), dadurch bedingte gesundheitliche Beeinträchtigungen und beruflichen Ressourcen (wie etwa die kollegiale Unterstützung durch andere Lehrpersonen) und deren Einfluss auf die Arbeitsmotivation steht im Fokus des Job-Demand-Resources-Modells, das den Einfluss dieser Faktoren auf die Lehrtätigkeit und das Wohlbefinden von Lehrpersonen untersucht (bspw. Dreer & Kracke, 2021).
 - h. *Schulentwicklung*: Der für viele sehr überraschende Wechsel in den Fernunterricht stellte eine große Herausforderung für Schulen dar. Aus Perspektive der Schulentwicklung interessiert daher bspw. was Schulen ausmacht, die diese Herausforderung in qualitativer Weise bewältigen und wie die Erfahrungen, Errungenschaften und Innovationen langfristig „konserviert“ und für künftige Herausforderungen nutzbar gemacht werden können. Dieser Zugang zum Fernunterricht bedient sich als theoretische Schablone unterschiedlicher Modelle der Schulentwicklungsforschung wie dem Schulqualitätsmodell oder dem CIPO-Modell.

Trotz dieser Vielzahl an Theorien, die in ersten Studien zu „Corona und Schule“ im DACH-Raum bereits herangezogen wurden, fehlt bisher die Entwicklung einer kohärenten (Meta-)Theorie, die Lernprozesse im Fernunterricht umfassend beschreibt bzw. erklärt. Bisher wurden bestehende Modelle wie das Angebots-Nutzungs-Modell aufgegriffen; dagegen wurden weniger traditionelle Disziplinen (z. B. Distance education, Online education, Hausaufgabenforschung) bisher kaum berücksichtigt. Eine stärkere Integration bereits bestehender Disziplinen, die einen starken Bezug zum häuslichen Lernen aufweisen, ist vor diesem Hintergrund wünschenswert.

Schließlich ist festzuhalten, dass in der frühen Phase der Forschung zu „Corona und Schule“ selten *konkrete Hypothesen* formuliert und geprüft wurden. Dies überrascht, stellt doch die Hypothesenprüfung ein zentrales Merkmal der quantitativen Forschung dar.

4. Forschungsstand

Da der Forschungsgegenstand „Corona und Bildung“ anfangs eine Tabula Rasa darstellte, bezogen sich viele Forschende auf Forschungstraditionen und -disziplinen, die Fernunterricht und Schulschließungen (oder Aspekte davon) bereits vor Corona erforschten. Ein prominentes Beispiel ist die Studie von Tomasik et al. (2020); eine der ersten Studien im deutschsprachigen Raum, die Leistungseinbußen von Schü-

lerinnen und Schülern untersuchte. In ihrer Arbeit fassen die Studienautoren den Forschungsstand aus vier Forschungstraditionen („Effekte von Schulferien“, „Effekte unterschiedlicher Unterrichtszeit in unterschiedlichen Ländern“, „Effekte von Abwesenheit bzw. Fehlstunden in der Schule“ und „Effekte von Schulschließungen aufgrund von Naturkatastrophen“) zusammen und übertragen die Befunde auf die Zeit der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020. Ein weiteres Beispiel findet sich in der Übersichtsarbeit von Helm, Huber und Loisinger (2021), in der auf die verwandten Forschungsdisziplinen Online Education, Distance Education, Homeschooling und Hausaufgabenforschung Bezug genommen wird.

Die Orientierung an verwandten Forschungsdisziplinen verliert mit Fortschritt der einschlägigen Forschung zu „Corona und Schule“ an Bedeutung. Ein Blick auf den bereits verfügbaren einschlägigen Forschungsstand zu „Corona und Schule“ macht eine rasante Entwicklung deutlich. Abbildung 3 zeigt den Anstieg an erfassten Personen in deutschsprachigen Studien, die zwischen dem 24. März 2020 und dem 11. November 2020 durchgeführt worden sind. In über 97 Befragungen (aus 64 Forschungsprojekten) wurden in Summe bereits über 250.000 Personen in Deutschland, Österreich und der Schweiz befragt. Diese schnelle Entwicklung ist nicht nur bei deskriptiven Befragungen beobachtbar, sondern auch bei inferenzstatistischen Studien, die stärker explanativ angelegt sind (siehe Tabelle 1). Auch die Anzahl an verfügbaren Leistungsstudien ist in den letzten Monaten stark gestiegen (vgl. Helm, Huber & Postlbauer, 2021).

Mögliche Gründe für diese rasche Entwicklung (siehe dazu auch den Abschnitt „Dissemination“ weiter unten) liegen a) in den bereits genannten Bedarfen der Bildungspraxis und der Bildungspolitik zu Informationen über die aktuelle Lage, b) in der hohen medialen Aufmerksamkeit sowie c) in der Vielzahl an wissenschaftlichen Calls. Von besonderer Bedeutung war und ist zudem der Faktor Zeit. Informationen und Befunde wurden möglichst rasch benötigt, um schnell auf die sehr dynamische und sich laufend ändernde Situation reagieren zu können. Die Dynamik der Pandemie sowie die Ungewissheit über ihre Dauer trieben Forschende an, Befunde möglichst rasch zu veröffentlichen. Zudem wurden für coronaspezifische Forschung einige Rahmenbedingungen erleichtert. So gab es eine Reihe von Möglichkeiten der finanziellen Forschungsförderung. Auch gingen viele Verlage dazu über, Publikation in Preprint- und Open Access-Formaten zu ermöglichen. Dieser rasante Anstieg an Forschungsbefunden geht auch mit Herausforderungen für Forschende einher:

- 1) Für Forschende wird es schwieriger, den Überblick zu behalten. Erfreulicherweise bilden sich vermehrt Plattformen, die versuchen, eine Übersicht zur bestehenden Forschung zu leisten. Hier sind einerseits Online-Datenbanken wie Cover, das Schweizer EPFL-Repository oder die österreichische Datenbank des Instituts für Höhere Studien zu nennen. Andererseits bündeln aber auch einschlägige Tagungen wie digiGEBF (Bildung und Corona) oder das World Education Leadership Symposium aktuelle Forschungsprojekte und ihre Befunde.
- 2) Hinzu kommt, dass die Vergleichbarkeit und damit die Zusammenfassung von Befunden nicht trivial ist. Dies ist insbesondere deswegen oft schwierig, weil

Studien ganz unterschiedliche Stichproben beinhalten. Sie sind selten repräsentativ; vielmehr selektiv. Zudem befragen sie unterschiedliche Akteure: Schülerinnen und Schüler, Eltern oder Lehrkräfte. Sie enthalten daher nicht nur den Stichprobenfehler und einen systematischen Bias, sondern auch einen perspektivischen Bias. Zudem setzen sie unterschiedliche Instrumente ein und bedienen sich unterschiedlicher Auswertungsverfahren (z. B. linear vs. nicht-lineare Modelle; unstandardisierte vs. standardisierte Koeffizienten). All diese Aspekte erschweren die Vergleichbarkeit der Studien und die Aggregation ihrer Befunde.

5. Studiendesign

Hinsichtlich des Studiendesigns wurde insbesondere der Feldzugang durch die Schulschließungen erschwert oder gar unmöglich. Aber auch Aspekte der Stichprobe wie ihre Repräsentativität rückten bei vielen Studien stärker als früher in den Fokus.

5.1 Feldzugang

Die Auswirkungen der Schulschließungen zeigen sich besonders deutlich beim Thema „Feldzugang“. Erstmals in der Geschichte der internationalen Large Scale Assessments (PISA, PIRLS, TIMSS etc.) mussten im Jahr 2020 die geplanten Erhebungen international ausgesetzt werden. Mit der Folge, dass bis heute nur wenige Leistungsstudien für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2020 vorliegen (Helm, Huber & Postlbauer, 2021). Während Studien wie jene LSA-Studien, die auf eine Befragung/Testung vor Ort angewiesen sind, durch die Corona-Schutzmaßnahmen nicht ins Feld konnten, war für Studien, die mit Onlinebefragungen/-testungen das Auslangen fanden, der Zugang zum Feld weiterhin möglich. Wirft man einen Blick auf deskriptiv angelegte Onlinebefragungen (Helm, Huber & Loisinger, 2021), so lässt sich bezüglich des Feldzugangs Folgendes beobachten:

- 1) Rund ein Viertel der Studien wurde von üblicherweise nichtforschenden Organisationen wie bspw. Elternverbänden, Lehrerverbänden, Bildungsdirektionen etc. durchgeführt. Ihnen ist gemein, dass sie per se einen einfacheren Zugang zum Feld haben.
- 2) Von den 64 im Review identifizierten Forschungsprojekten berichten 16, dass sie den Feldzugang über E-Mail-Listen hergestellt haben. 15 Projekte nutzten zusätzlich Social Media. 11 Forschungsprojekte griffen auf Paneldaten von Marktforschungsinstituten zurück.³
- 3) Ein Viertel der Forschungsprojekte wurde nach den Schulschließungen retrospektiv durchgeführt.

3 In 20 Forschungsprojekten wurde nicht berichtet, wie bei der Rekrutierung des Samples vorgegangen wurde.

Besonders auffällig ist die hohe Anzahl von Befragungen, die von üblicherweise nichtforschenden Institutionen durchgeführt worden ist. Darüber hinaus ist die hohe Anzahl an Forschungsprojekten, die die Datenerhebung an Markt- bzw. Meinungsforschungsinstitute ausgelagerten, bemerkenswert. Als Fazit kann man daraus ableiten, dass Corona (vermutlich nicht nur im Bildungsbereich) zu einer Hochkonjunktur bei Markt-/Meinungsforschungsinstituten geführt hat.

5.1.1 Feldzugang über Marktforschungsinstitute

Aufgrund des durch die Schulschließungen erschwerten Feldzugangs – insbesondere auch in Hinblick auf die Generierung repräsentativer Stichproben – erscheint das Outsourcing der Datenerhebung an Institute, die über einen Pool an leicht(er) zugänglichen Probandinnen und Probanden verfügen, auch für die Bildungsforschung sehr attraktiv. Da die meisten Befragungsstudien zu „Corona und Schule“, die Anspruch auf Repräsentativität erheben, in Kooperation mit Markt-/Meinungsforschungsinstituten durchgeführt wurden, liegt die Vermutung nahe, dass Markt-/Meinungsforschungsinstitute in der Lage sind, auch in Zeiten von Schulschließungen die Ziehung einer repräsentativen Stichprobe zu leisten. Eine Anfrage bei vier etablierten Markt-/Meinungsforschungsinstituten in Deutschland, Österreich und der Schweiz bzgl. der Realisierung einer Schulleiterbefragung führte allerdings zu einer eher ernüchternden Erkenntnis:

- 1) Lediglich ein Markt-/Meinungsforschungsinstitut konnte eine Stichprobe von Schulleitungen anbieten. Für alle anderen Institute hätten die Kontaktadressen der Schulleitenden selbst zur Verfügung gestellt werden müssen, da die Inzidenzrate für diese spezifische Personengruppe zu niedrig ist, d.h. nicht ausreichend Schulleitungen im bestehenden Panel des jeweiligen Instituts verfügbar sind. Lediglich für die Gruppe der Eltern war es für alle Institute machbar, den Datenzugang zu leisten. Dies erklärt auch, weshalb die allermeisten repräsentativen Studien zu „Corona und Schule“ Elternbefragungen darstellen (vgl. Helm, Huber & Loisinger, 2021).
- 2) Die nächste ernüchternde Erkenntnis war, dass die Institute oft keine repräsentativen Stichproben ziehen können. Vielmehr muss bei Auswertung der Daten mit Gewichtungen bzw. Post-Stratifikation gearbeitet werden, um merkmalspezifische Repräsentativität zu erhalten. Alternativ boten die Institute an, Quotenverfahren einzusetzen, d.h. die Stichprobe so zu erfassen, dass bestimmte Gruppen (z. B. Männer mit akademischem Bildungsabschluss) in einem vorgegebenen Verhältnis in der Stichprobe repräsentiert sind. Dieses Angebot war allerdings meist mit erheblichen Mehrkosten verbunden.
- 3) Schließlich ernüchterten die Kosten derartiger Befragungen durch Markt-/Meinungsforschungsinstitute. Sie hängen von mehreren Aspekten ab; unter anderem von der Stichprobengröße, den Anforderungen an die Inzidenz (Wie gut erreichbar bzw. vertreten ist die Zielgruppe im Panel?), der Befragungsmethode (On-

linefragebogen vs. Telefoninterview), der Länge des Fragebogens, der Höhe der Incentivierung (Bezahlung) der Probandinnen und Probanden etc. Die Angebote für Schulleiterbefragungen lagen im moderaten fünfstelligen Bereich; für die Schweiz im mittleren fünfstelligen Bereich.

Finanziell machbar hingegen erschienen Elternbefragungen, deren Kosten sich nach ersten Angeboten im Bereich von 2.000 EUR bis 5.000 EUR bewegten. Ein solches Angebot wurde von der Abteilung für Bildungsforschung der Johannes Kepler Universität in Anspruch genommen, um die Situation der Eltern zum dritten Schul-Lockdown in Österreich Anfang 2021 zu untersuchen (Helm & Postlbauer, 2021). Konkret wurde das Markt-/Meinungsforschungsinstitut respondi beauftragt. Wie erwähnt, war auch hier diese Stichprobenziehung nicht repräsentativ. Auch wurde aus Kostengründen kein Quotenverfahren gewählt. Lediglich über ein Screening-Verfahren⁴ wurde gewährleistet, dass nur Eltern von schulpflichtigen Kindern an der Befragung teilnahmen. Die Inzidenzrate dieser Zielgruppe liegt für den Probandenpool von respondi laut Angebot bei 70 Prozent bis 80 Prozent. Ebenfalls aus Kostengründen wurde eine Online-Befragung anstatt Telefoninterviews gewählt. Als besonders positiv ist die rasche und unkomplizierte Durchführung der Befragung hervorzuheben. Innerhalb von nur zwei Wochen lagen Daten von knapp 2.000 Eltern schulpflichtiger Kinder in Österreich vor.

5.1.2 Unterstützung des Feldzugangs durch finanzielle Forschungsförderung

Ein weiterer Effekt der Coronapandemie auf die Bildungsforschung ist in einer deutlichen Steigerung finanzieller Förderungen zu erkennen. Als Beispiele sind Stiftungen wie die Vodafone Stiftung, die Robert Bosch Stiftung, die Hans Riegel Stiftung, die Kaiserschild Stiftung, und andere zu nennen. Aber auch Kammern (bspw. die Arbeiterkammer in Österreich) und Fonds (z. B. Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds) förder(te)n die Forschung zu Corona und Bildung. Als weitere Förderung sind die Fast Track Submission der großen Fördertöpfe im DACH-Raum (z. B. DFG, FWF, SNF) zu nennen. Schließlich kann vermutet werden, dass die Unterstützung von Bildungsministerien und Bildungsdirektionen für Onlinebefragungen gerade am Beginn der Pandemie höher als üblich war.

4 Die ersten beiden Fragen des Onlinefragebogens fragten die Teilnehmenden danach, ob sie Kinder im schulpflichtigen Alter haben und danach, welchen Schultyp ihr jüngstes schulpflichtiges Kind besucht.

5.1.3 Feldzugang bei Längsschnittstudien

Studien, die bereits vor Corona durchgeführt worden sind und längsschnittlich angelegt waren, mussten aufgrund des fehlenden Feldzugangs im Frühjahr 2020 häufig Erhebungswellen aussetzen. Einige dieser Studien haben die Gelegenheit genutzt, um bei Schulwiedereröffnung eine coronaspezifische Befragung durchzuführen. Hierfür gibt es einige Beispiele:

- 1) Das Projektcluster „LeadQ“ am IBB der PH Zug umfasst mehrere längsschnittlich angelegte Mixed-Method-Studien zur Erfassung der Schulqualität an besonders benachteiligten Schulstandorten in Deutschland. Es wird untersucht, ob und inwiefern begleitende Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung von Schulqualität beitragen. Die Erhebungswellen der LeadQ-Projekte wurden in 1-Jahresabständen bereits 3 Jahre vor Corona durchgeführt. Die für 2020 geplante Erhebungswelle wurde aufgrund der Schulschließungen zeitverzögert Ende 2020 bzw. Anfang 2021 durchgeführt und um coronaspezifische Skalen erweitert. Das längsschnittliche Design und die Daten zu den Schulschließungen erlauben nun eine Prüfung der Frage, ob und inwiefern Schulqualitätsmerkmale dazu beigetragen haben, dass Schulen und Lehrkräfte die Phase der Krise effizienter bewältigen konnten.
- 2) Im W3-Projekt (Weber et al., 2020) des Linzer Zentrums für Bildungsforschung wurden bereits vor Corona Lernverlaufsdiagnosen bei Schülerinnen und Schülern der Primarstufe in Oberösterreich in den Bereichen Mathematik und Lesen der 1. und 2. Schulstufe erstellt. Zusätzlich wurden Hintergrundvariablen über Lehrer- und Elternfragebögen erfasst. Im Sommer 2020, nach Schulwiedereröffnung, wurden weitere Leistungsüberprüfungen im Bereich Lesen sowie eine Elternbefragung zur Wahrnehmung der Situation im Fernunterricht durchgeführt. Die längsschnittliche Datenlage erlaubt Fragen zu Corona-bedingten Schereneffekten zu untersuchen. Darüber hinaus kann der Frage nachgegangen werden, ob das Elternverhalten im Sinne der Parental Involvement Theory (Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018) dazu beitragen kann, sozioökonomischer Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken.
- 3) Das dritte Beispiel für eine Längsschnittstudie ist die Schweizer Gesundheits- und Leistungsstudie von Ertanir und Kassis (2021). Hier wurden vor und nach dem ersten Schul-Lockdown die psychische Gesundheit und die Leseleistung von Schülerinnen und Schülern der Kantone Aargau, Basel-Landschaft und Solothurn erfasst, um die diesbezüglichen Effekte der Schulschließungen zu untersuchen.

Für Längsschnittanalysen stellen Dropouts von Probandinnen und Probanden (Schulen, Lehrkräfte, Klassen, Schülerinnen und Schüler) aufgrund von Corona eine besondere Herausforderung dar. Aufgrund der vielen Befragungen im Feld, die durch Corona angestoßen wurden, dürfte es gerade für Längsschnittstudien noch schwieriger geworden sein, Wiederholungsmessungen durchzuführen.

5.2 Stichprobe

5.2.1 Stichprobengröße

Unter anderem für die Bestimmung des Alpha- und Beta-Fehlers beim Testen von Hypothesen spielt die Stichprobengröße eine wichtige Rolle. Der Mittelwert der erfassten Stichprobengröße der knapp 100 Befragungen im Review (Helm, Huber & Loisinger, 2021) beträgt 3.868 Teilnehmende (SD = 5.758). Der hohe Mittelwert weist darauf, dass es zumindest für die Erforschung des ersten Schul-Lockdowns offenbar nicht allzu schwer gewesen sein dürfte, viele Personen für die Teilnahme an Onlinebefragungen zu gewinnen. Die Größe einer Stichprobe sagt allerdings noch nichts über die Repräsentativität der Daten aus. Da es sich nahezu ausschließlich um Onlinebefragungen handelt, ist zu erwarten, dass einige Personengruppen, die über keinen ausreichenden Zugang zu digitalen Medien und zum Internet verfügen bzw. in digitaler Hinsicht wenig affin sind, nicht in die Stichprobe gelangt sind.

5.2.2 Repräsentativität

Abbildung 4 zeigt beispielhaft am Datensatz des Schul-Barometers die regionale Verteilung der Schülerinnen und Schüler, die am Schul-Barometer teilgenommen haben. Je dunkler die Bundesländer und Kantone eingefärbt sind, desto höher ist die Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die aus diesen Bundesländern und Kantonen in der Stichprobe vertreten sind. Zwar haben in Summe in den deutschsprachigen Bundesländern und Kantonen 2.152 Schülerinnen und Schüler sowie 6.102 Schülerinnen und Schüler aus der französischsprachigen Schweiz an der Befragung teilgenommen, jedoch wird deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Länder, Bundesländer und Kantone (sowie der damit einhergehenden unterschiedlichen Bildungssysteme) nicht gleich verteilen. Ähnliche Verzerrungen sind für weitere Variablen zu erwarten; etwa für den sozioökonomischen Hintergrund, den Migrationshintergrund und die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die allesamt mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Onlinebefragungen zusammenhängen (z. B. Bandilla, 2015; Ksiazek, Sielschott & Watermann, 2020).

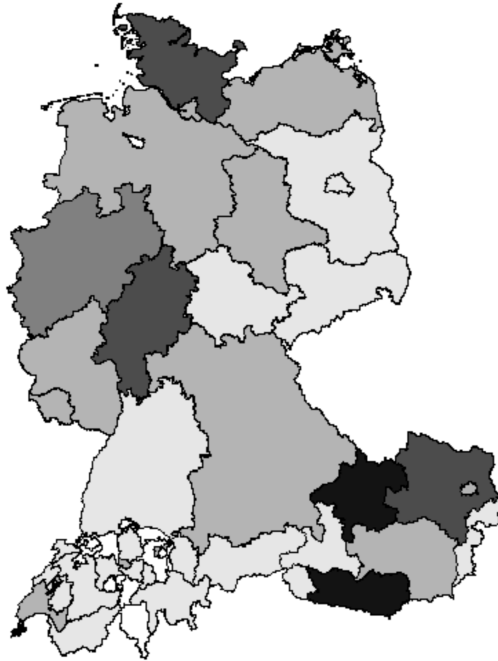


Abbildung 4: Verteilung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nach Kantonen und Bundesländern

Es stellt sich daher die Frage, wie es um die Repräsentativität von Stichproben vorliegender Studien zum Thema „Corona und Schule“ steht. Die Review-Studie von Helm, Huber & Loisinger (2021) zeigt, dass immerhin 22 der knapp 100 identifizierten Studien sogenannte merkmalspezifische Repräsentativität für ihre Daten beanspruchen. Um merkmalspezifische Repräsentativität zu erhalten, arbeiten die meisten dieser Studien mit Gewichtungs- oder Quotierungsverfahren. Tabelle 2 listet jene Befragungen, die Gewichtungs- oder Quotierungsverfahren eingesetzt haben. Darüber hinaus zeigt sie, welche Merkmale für die Gewichtung beziehungsweise Quotierung herangezogen wurden. Die Merkmalskombinationen reichen von relativ einfachen Gewichten (z. B. S-CLEVER Konsortium, 2020: Schulstufen und Regionen) bis hin zu komplexen multivariaten Gewichten (z. B. Helm & Postlbauer, 2021; Zinn & Bayer, 2020).

Tabelle 2: Verwendete Quotierungs- und Gewichtungsmarkkmale

Studie	Gruppe	Quotierungs-/Gewichtungsmarkkmale
Eickelmann und Drossel (2020)	LuL	Quotiert nach Geschlecht, Alter, Schulart, regionaler Verteilung
Heller und Zügel (2020)	SuS, E	Quotiert nach Bundesland, Schulstufe, Geschlecht, (Alter)
Helm und Postlbauer (2021)	E	<ul style="list-style-type: none"> • Gewichtung nach Kindermerkmalen: Geschlecht und Schultyp • Gewichtung nach Elternmerkmalen: höchster Bildungsabschluss, Netto-Haushaltseinkommen, Erwerbsstatus vor Corona, zu Hause gesprochene Sprache, Anzahl Kinder im Haushalt, Alleinerzieherstatus, Gemeindegröße, Bundesland
Rathgeb (2020)	SuS	Quotiert nach Alter, Geschlecht, Bundesland
Scheiber et al. (2020)	E	Gewichtung nach Geschlecht, Alter und formaler Bildung
S-CLEVER Konsortium (2020)	SL	Gewichtung nach Schulstufen und Region (Stadt, Land)
Wößmann et al. (2020)	E	Gewichtung nach Alter, Geschlecht, Bundesland, Schulabschluss, Gemeindegröße und Erwerbsstatus
Wößmann et al. (2021)	E	Gewichtung nach Alter, Geschlecht, Bundesland, Schulabschluss, Gemeindegröße und Erwerbsstatus
Zinn und Bayer (2020)	E	<ul style="list-style-type: none"> • Unit nonresponse: Gewichtung nach Erwerbsstatus im Haushalt und individuell, persönlichem Haushaltseinkommen, Anzahl Personen im Haushalt, Haushaltstyp, Bildungsniveau der Haushaltsmitglieder, Migrationshintergrund, ob eine Person (im Haushalt) in einem system-relevanten Beruf arbeitet, der COVID-19-Infektionsrate auf Kreisebene • Gewichtung zur Population nach Alter, Geschlecht, Haushaltsgröße, Staatsbürgerschaft, Gemeindegröße und Bundesland.
Zoch et al. (2020)	E	Gewichtung nach Elternmerkmalen (Bildung, Migrationshintergrund, Wohnort in Ost- oder Westdeutschland, Einstellungen zu Geschlechterrollen) sowie nach Familienmerkmalen (Zahl der Haushaltsmitglieder, Zahl und Alter der Kinder)

Anmerkungen: LuL = Lehrkräfte, SuS = Schülerinnen und Schüler, E = Eltern

Zur Erlangung von merkmalspezifischer Repräsentativität greifen die meisten Studien in der Regel auf Markt-/Meinungsforschungsinstitute zurück, um die Stichprobe zu rekrutieren, was zur Folge hat, dass diese Studien in den allermeisten Fällen Elternbefragungen (z. B. Helm & Postlbauer, 2021; Wößmann et al., 2020, 2021) darstellen und in einigen wenigen Fällen Lehrerbefragungen (z. B. Eickelmann & Drossel, 2020) bzw. Schulleiterbefragungen (z. B. forsa, 2020). Damit kann festgehalten werden, dass ein Effekt der Schulschließungen darin besteht, dass die Markt-/Meinungsforschungsinstitute eine Hochkonjunktur erlebt haben; vermutlich nicht nur in der Bildungsforschung.

5.2.3 Multiinformant Studies

Die Repräsentativität von Studien kann auch hinsichtlich der erfassten Perspektive diskutiert werden. Für die „Corona und Schule“-Forschung spielt insbesondere die Frage, welche Akteursgruppe gebeten wurde, den Fragebogen auszufüllen, eine bedeutende Rolle. Abbildung 5 zeigt am Beispiel der Frage nach der technischen Ausstattung der Schülerinnen und Schüler im Fernunterricht, dass sich die zustimmenden Anteile der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen stark unterscheiden. Eine Metaanalyse (Helm & Huber, 2021) zeigt, dass – über die Itemformulierung hinaus – die Akteursgruppe die Variation in den Zustimmungsraten signifikant erklärt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern Forschungsbefunde einem perspektivischen Bias unterliegen, wenn sie aus Daten „nur“ einer Personengruppe gewonnen werden.

In der „Corona und Schule“-Forschung dominieren bisher Studien auf Basis von Daten von „nur“ einer Akteursgruppe. Allerdings liegt auch eine größere Zahl an Studien vor, die dieselben Items von mehreren Akteursgruppen (meistens Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte) einschätzen lassen, sodass eine Gegenüberstellung der Befunde möglich ist (z.B. Bildungsdirektion Nidwalden, 2020; Garrote et al., 2021; Huber et al., 2020; Letzel & Pozas, 2020; Schwab, Lindner & Kast, 2020; Schwerzmann & Frenzel, 2020; Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020; Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020). Allerdings ist uns bisher keine Studie bekannt, die diese Datenlage nutzt, um perspektivische Validitäten oder Verzerrungen zu untersuchen. Helm und Huber (2022) unternehmen in dieser Sache einen ersten Vorstoß. Auf Basis der Befragungsdaten von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften der zweiten Erhebungswelle des Schul-Barometers der PH Zug, wurden für jede Akteursgruppe mittels Relative Weight Analysis die Erklärungsbeiträge spezifischer Prädiktoren zur Vorhersage von Schüleroutcomes (eingeschätzter Lernerfolg, wöchentlicher Lernaufwand in Stunden, Lernmotivation) während der Corona-bedingten Schulschließungen berechnet. Die Befunde zeigen bspw. für den Schülerinnen- und Schüler-Outcome „selbsteingeschätzter und fremdeingeschätzter Lernerfolg“, dass die elterliche Unterstützung im Elterndatensatz einen sehr hohen Erklärungsbeitrag liefert, während die elterliche Unterstützung im Schüler- und Lehrerdatensatz nicht von Bedeutung für die Vorhersage des Lernerfolgs während Corona ist. Auch die Rolle der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation variiert zwischen den Stichproben erheblich. Verwendet man Lehrerauskünfte, so spielt diese Schülerfähigkeit eine deutlich gewichtigere Rolle für die Vorhersage des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler, als wenn man die Analyse auf Daten von Schülerinnen, Schülern und Eltern stützt.

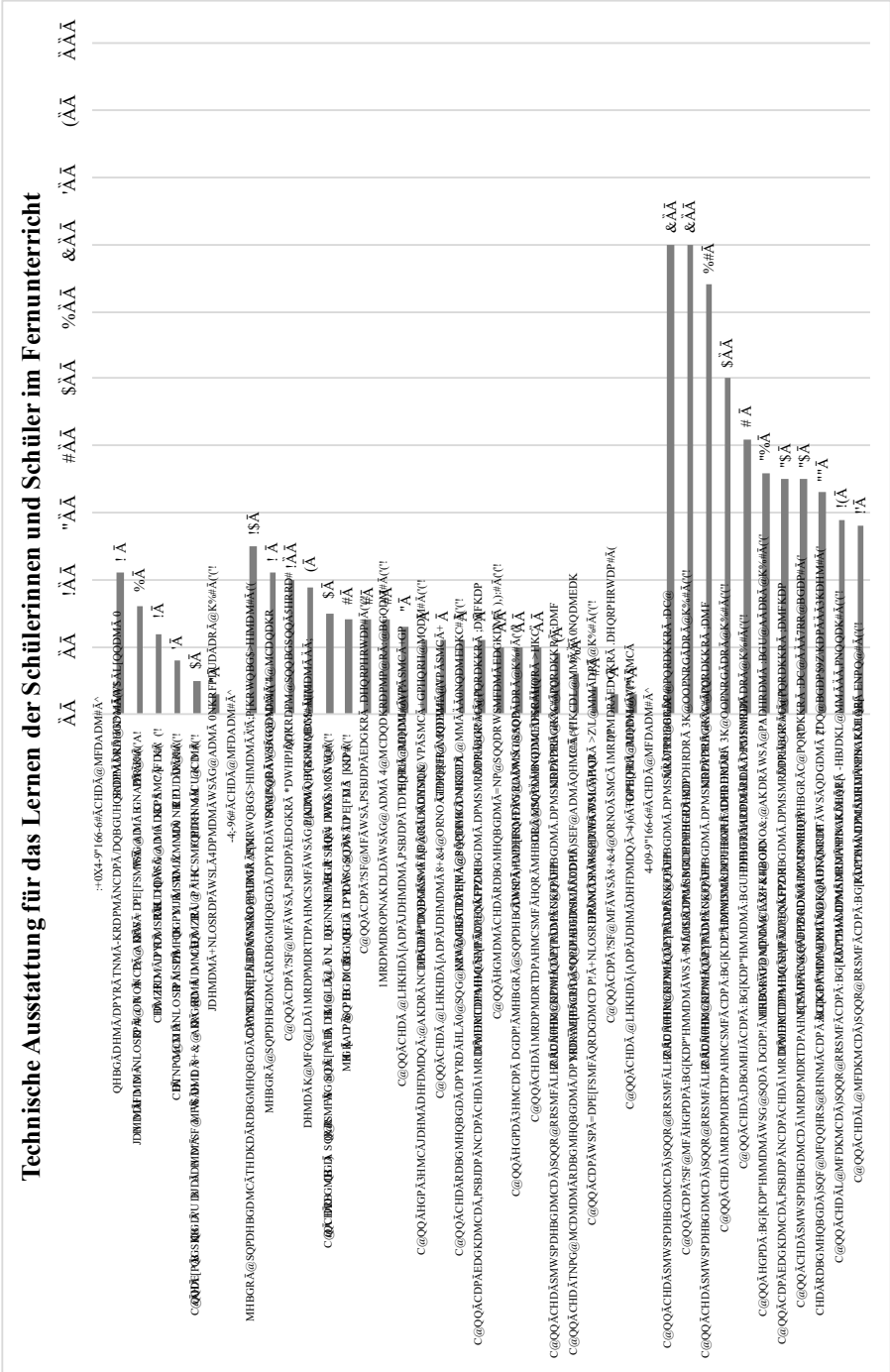


Abbildung 5: Anteil zustimmender Personen zur Frage nach der technischen Ausstattung von Schülerinnen und Schülern zu Hause – getrennt nach Akteursgruppen (Helm, Huber & Loisinger, 2021)

Tabelle 3: Relative Weight Analyse zur Vorhersage des eingeschätzten Lernerfolgs im Fernunterricht

	absolutes R ²			relatives R ²		
	Students	Parents	Teachers	Students	Parents	Teachers
ach	-	-	-	-	-	-
mot	19	14	20	35	21	28
eff	1	7	3	2	10	5
sos	10	9	18	19	13	25
tec	1	0	4	1	1	6
sup	3	4	3	5	6	4
str	9	5	2	16	7	3
mlt	2	5	5	4	7	7
coa	3	4	7	5	5	10
par	2	17	1	3	25	1
hom	5	2	6	8	3	9
typ	1	1	1	2	2	2
tot	55	68	69	-	-	-

Anmerkung. ach = eingeschätzter Lernerfolg, eff = Lernzeit in Stunden/Woche, mot = intrinsische Motivation, sos = Selbstorganisationsfähigkeiten, tec = technische Ausstattung zu Hause, sup = individuelle Lernunterstützung durch die Lehrperson im Fernunterricht, str = Struktur und Klarheit im Fernunterricht, mlt = Anteil echter Lernzeit im Fernunterricht, coa = kognitive Aktivierung im Fernunterricht, par = Elternunterstützung beim Lernen, hom = Qualität des Arbeitsplatzes zu Hause.

5.3 Operationalisierung

Berücksichtigung des Messfehlers. Da bei Onlinebefragungen die Gefahr des Abbruchs besonders hoch ist, wenn der Fragebogen als zu lange wahrgenommen wird, entschieden sich viele Forschende gegen den Einsatz von Skalen und für die Nutzung von Einzelitems zur Erfassung von Konstrukten. Damit nahm man in Kauf, nicht für den Messfehler kontrollieren zu können.⁵ Demgegenüber gibt es einige Forschende, die von Beginn an mit Skalen gearbeitet haben (z. B. Dreer & Kracke, 2021; Holzer, Korlat Ikanovic, Haider, Mayerhofer, Pelikan, Schober et al., 2021; Holzer, Lüftenegger et al., 2021; Korlat Ikanovic et al., 2021; Pelikan, Lüftenegger, Holzer, Korlat Ikanovic, Spiel & Schober, 2021; Porsch & Porsch, 2020; Steinmayr et al., 2021), die eine Berücksichtigung des Messfehlers erlauben.

Erfassung von Lernfortschritten. Da eine standardisierte Testung der Schülerleistungen im Fernunterricht nur selten möglich war (siehe Helm, Huber & Postlbauer, 2021 für eine Übersicht von Schülerleistungsstudien während COVID-19), bestand eine weitere Herausforderung in der Erfassung des Lernfortschritts der Schülerinnen und Schüler mittels Selbst- und Fremdeinschätzungen. Studien zur Validität die-

⁵ Dies wäre nur dann möglich, wenn man über die Reliabilität des Einzelitems aus anderen Studien Bescheid weiß.

ses Vorgehens im Bereich der „Corona und Schule“-Forschung stehen noch aus. Eine Meta-Analyse von Hansford und Hattie (1982) verweist aber darauf, dass eine Nullkorrelation zwischen Selbst-/Fremdeinschätzung von Schülerleistungen und objektiven Schülerleistungsmessungen zu erwarten ist.

Erhebungszeitpunkt. Da sich das Untersuchungsfeld „Fernunterricht“ innerhalb von wenigen Wochen und Monaten schnell veränderte, ist der Erhebungszeitpunkt einer Studie besonders relevant. Dies sieht man bspw. daran, dass in der Review-Studie (Helm, Huber & Loisinger, 2021) das Datum des Endes der Befragung deutlich mit dem in der jeweiligen Befragung berichteten Ausmaß an im Fernunterricht eingesetzten digitalen Medien korreliert. Mit anderen Worten: Je später eine Studie durchgeführt worden ist, desto häufiger wurde der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht (von den unterschiedlichen Akteursgruppen) wahrgenommen.

Pseudo-längsschnittliche Messungen. Im Rahmen der zweiten und dritten Erhebungswelle des Schul-Barometers wurden die Probandinnen und Probanden gebeten, bestimmte Items für unterschiedliche Phasen des Pandemieverlaufs einzuschätzen. Inwiefern diese Form der retrospektiven Einschätzung von Entwicklung valide ist, müssen weiterführende Studien allerdings erst zeigen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Herausforderungen im Bereich der Operationalisierung von Konstrukten mittels Onlinefragebögen zwar schon vor Corona bestanden, die spezifische Situation (z. B. keine Vorortbefragung der Schülerinnen und Schüler möglich) diese Herausforderungen aber verstärkte.

5.4 Analyseverfahren

Wie bereits weiter oben angemerkt, dominierten in der Phase der „Science to Public“-Forschung in erster Linie deskriptive Analysen. Sehr häufig wurden mittels Balkendiagrammen die Anteile an Probandinnen und Probanden berichtet, die einem Item zustimmten oder ein Item ablehnten. Erst etwa 6–12 Monate nach Beginn der Pandemie wurden auch Studien (vgl. Tabelle 1) veröffentlicht, die multivariate Verfahren (z. B. Strukturgleichungsmodelle, Moderationsanalysen, nicht-lineare Modelle) einsetzten. Insbesondere im Rahmen der Leistungsstudien wurden bereits komplexe statistische Verfahren angewandt (z. B. längsschnittliche Messinvarianzmodelle, Simulationsstudien, Difference-in-Difference Design).

6. Befunde

Wie für die bisherigen Phasen des Forschungsprozesses muss auch für die Phase der Darstellung von Befunden zwischen der frühen Phase der „Science to Public“-Forschung und der „Science to Science“-Forschung unterschieden werden. So wurde in diesen ersten Befragungsberichten, die für die Öffentlichkeit gedacht waren, gänzlich auf Signifikanzprüfungen verzichtet. Unterschiede zwischen Teilstichpro-

ben (bspw. Schülerinnen und Schüler von Eltern mit und ohne akademischen Bildungsabschluss) wurden eher „augenscheinlich“ interpretiert (z. B. Helm & Postlbauer, 2021; Wößmann et al., 2020, 2021).⁶

Diese Auffälligkeit ist wenig kritisch, vielmehr sind Darstellungen mit Vorsicht zu genießen, die nicht nach Merkmalen von Schülerinnen und Schülern (Alter, besuchter Schultyp, Leistungsfähigkeit, sozioökonomischen Hintergrund) differenzieren. Dies ist deshalb kritisch, weil sich das Erleben und das Bewältigen der Pandemie sehr stark entlang dieser Linien unterscheidet. So konnte im Review (Helm, Huber & Loisinger, 2021) bspw. gezeigt werden, dass in den meisten Studien Aspekte wie das Ausmaß des digital unterstützten Fernunterrichts oder die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler in höheren Schulstufen deutlich stärker ausgeprägt waren. Diese Differenzen sind auch zum dritten Schul-Lockdown in Österreich Anfang 2021 noch gut beobachtbar (vgl. Abbildung 6). Undifferenzierte Befunddarstellungen sind insbesondere bei jenen Studien kritisch, die zudem keine Informationen über die Zusammensetzung der Stichprobe (bspw. zum Geschlecht, Alter oder Schultyp der Schülerinnen und Schüler) berichten; was in der „Science to Public“-Phase nicht selten der Fall war.

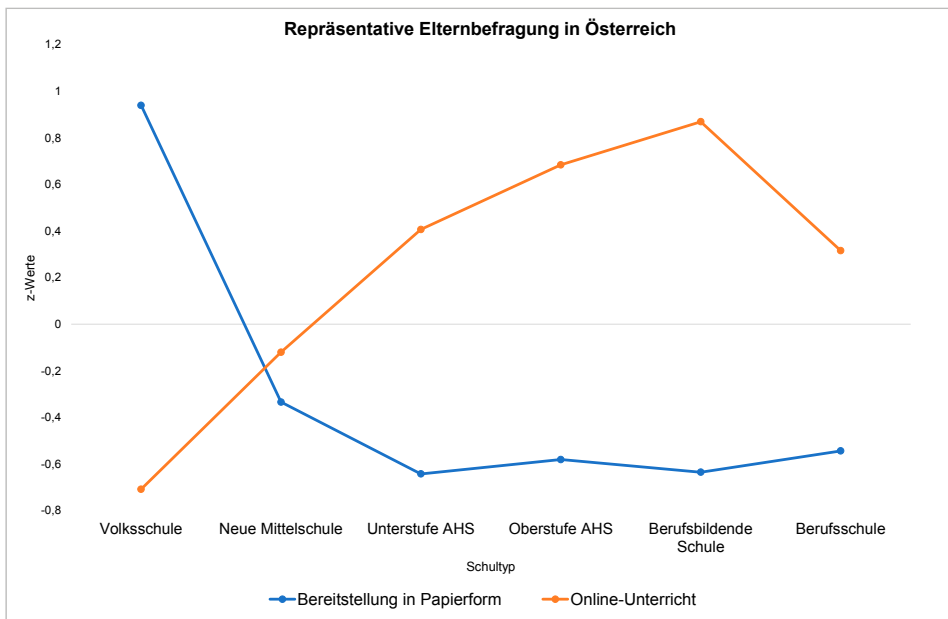


Abbildung 6: Ausmaß des täglichen Online-Unterrichts und des Anteils an analog übermittelten Lernaufgaben getrennt nach Schultyp

6 Es ist anzunehmen, dass inferenzstatistische Analysen durchgeführt, aber nicht in den Berichten angeführt wurden.

7. Dissemination

Die Phase der Dissemination von Forschungsbefunden wurde durch die Coronapandemie ebenfalls stark beeinflusst. Es ist wenig verwunderlich, dass viele Publikationsorgane und wissenschaftliche Communities ihren Blick auf die Coronapandemie und ihre Effekte auf das Bildungssystem richteten. Dies zeigt sich einerseits in einem deutlichen Anstieg an Call for Papers zum Thema COVID-19 und Schule. Als Beispiele sind die drei Corona-Themenhefte der Deutschen Schule (Fickermann & Edelstein, 2020, 2021) hervorzuheben. Den Autoren ist kein vergleichbares Thema bekannt, dem gleich drei Schwerpunktheft einer Zeitschrift gewidmet wurden. Als weitere Beispiele für Zeitschriften und Sammelbände, die bisher Calls zum Thema Corona und Bildung ausschrieben, sind die Zeitschrift für Pädagogik und Praxisforschung/Lehrer*innenbildung, die Journals *Frontiers in Psychology*, *European Educational Research Journal* und das Journal für Schulentwicklung sowie der vorliegende Sammelband oder die Sammelbände „Generation Corona?“ (Dohmen & Hurrelmann, 2021) und „Das Bildungssystem in Zeiten der Krise“ (Reintjes et al., 2021) zu nennen. Darüber hinaus war nahezu jede Tagung des vergangenen Jahres auf das Thema Corona und Bildung ausgerichtet: digiGEBF, DGfE, KBBB/AEPF, ECER, AERA, ICSEI, WELSONline/focus, ÖGS/DGS etc.

Ein weiterer Effekt der Pandemie lag in der hohen Bereitschaft der Verlage, Publikationen mit Bezug zu Corona als *Open Access-Publikationen* frei zugänglich zu machen und durch *Preprints* Autorinnen und Autoren die Möglichkeit zu eröffnen, eingereichte Manuskripte bereits vor dem formalen Peer-Review zu veröffentlichen (z. B. <https://www.springernature.com/gp/researchers/campaigns/coronavirus>). Beides war vor der Pandemie in der Bildungsforschung noch deutlich weniger verbreitet.

Der vermutlich allerstärkste Effekt der Pandemie auf die Bildungsforschung (nicht nur die quantitative Schulforschung) zeigte sich allerdings im sehr hohen *Interesse der Medien* für Forschungsbefunde zu Effekten der Pandemie auf das Bildungssystem. Wer die Medienberichterstattung in den letzten beiden Jahren intensiv verfolgte, dem ist nicht entgangen, dass kaum ein Tag verging, an dem nicht in Tageszeitungen, Radio- oder Fernsehbeiträgen ein Bericht zu „Corona und Schule“ oder „Corona und Hochschule“ veröffentlicht worden ist; viele davon freilich nicht immer Berichte zu Befunden von wissenschaftlichen Studien, meist doch aber Stimmen und Meinungen aus der bildungswissenschaftlichen Community. Als ein Beispiel für die sehr hohe Medienpräsenz ist das starke Medienecho anzuführen, das das Schul-Barometer der PH Zug innerhalb der letzten beiden Jahre nach sich zog: www.Schul-Barometer.net/Medien.

Erfreulicherweise führte Corona auch zu neuen Forschungsk Kooperationen und -netzwerken. So wurde bspw. am IBB der PH Zug bereits im November 2020 das Netzwerk „COVID-19 and Educational Research“ (kurz CovER: www.Schul-Barometer.net/CovER) ins Leben gerufen, an dem mittlerweile über 50 Forschende im deutschsprachigen Raum Mitglied sind. Erste wissenschaftliche Produkte dieser

Kooperation sind gerade in Form einer Datenbank zu aktuellen Forschungsprojekten zum Thema „Corona und Bildung“ (www.Schul-Barometer.net/CovER) und in Form des vorliegenden Sammelbandes mit über 30 Beiträgen von renommierten Forschenden im Bereich „Corona und Schule“ am Entstehen.

8. Fazit

In kurzen *Thesen* sollen die zentralen Effekte der Corona-bedingten Schulschließungen auf die quantitative Schulforschung zusammengefasst werden.

1. „*Big Bang*“ für ein „völlig neues“ Forschungsfeld (evidentes Forschungsdesiderat)
2. hohe *mediale Aufmerksamkeit*
3. Hochkonjunktur der „*Science to Public*“-Forschung bzw. „*Responsible Science*“-Forschung
4. Hochkonjunktur der *Auftragsforschung* und der *Markt-/Meinungsforschungsinstitute*
5. starker Fokus der *Publikationsorgane* auf das Thema
6. leichter Zugang zu *Forschungsförderung*
7. *rasanter Anstieg* der Forschung in einem (neuen) Feld
8. *ambivalenter Zugang zum Feld*; *Ermüdung des Feldes* durch zu starke wissenschaftliche Bearbeitung?
9. viele *neue Gesichter*, die durch das Thema an Sichtbarkeit gewonnen haben

Was wäre möglich gewesen, hätte man von Beginn an großangelegte Kooperationsprojekte forciert, anstatt hunderte individuelle, doch sehr redundante Projekte zu realisieren?

Literatur

- Bandilla, W. (2015). *Online-Befragungen*. https://doi.org/10.15465/GESIS-SG_003
- Bildungsdirektion Nidwalden. (2020). *Fernunterricht: Fokusevaluation*. Kanton Nidwalden.
- Blume, F., Schmidt, A., Kramer, A. C., Schmiedek, F. & Neubauer, A. B. (2020). *Homeschooling during the SARS-CoV-2 pandemic: The role of students' trait self-regulation and task attributes of daily learning tasks for students' daily self-regulation*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tnrdj>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Champeaux, H., Mangiavacchi, L., Marchetta, F. & Piccoli, L. (2020). *Learning at Home: Distance Learning Solutions and Child Development during the COVID-19 Lockdown* (IZA Discussion Papers, Nr. 13819). Institute of Labor Economics (IZA). <https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp13819.html>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

- Dietrich, H., Patzina, A. & Lerche, A. (2020). Social inequality in the homeschooling efforts of German high school students during a school closing period. *European Societies*, 23(S1), S348–S369. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2021). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*. Beltz Juventa.
- Dreer, B. & Kracke, B. (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020: Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld von Anforderungen und Ressourcen. In C. Reintjes, R. Porsch & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 45–62). Waxmann.
- Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz: Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Vodafone Stiftung Deutschland. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf
- Ertanir, B. & Kassis, W. (2021). *Swiss adolescents' mental health and school outcomes during the later stages of the first COVID-19 wave: the effects of students' characteristics and reported COVID-19 burdens*. CDME, online.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). „Langsam vermisste ich die Schule ...“: *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2021). *Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315>
- forsa. (2020). *Die Corona-Krise aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. forsa Politik- und Sozialforschung.
- Förster, N., Forthermann, B., Holl, D., Back, M. & Souvignier, E. (2021). *Kurzfristiger Einfluss der COVID-19 Pandemie auf die Leseleistungen von Zweitklässlern in Deutschland* (Vortrag an der digiGEBF 2021 „Corona und Bildung“).
- Frohn, J. (2023). Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung im „Fernunterricht“ – Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Unterrichtsgestaltung auf Distanz. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 497–523). Waxmann.
- Garrote, A., Neuenschwander, M., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V. & Rösti, I. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie: Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. <https://doi.org/10.26041/fhnw-3707>
- Grätz, M. & Lipps, O. (2021). Large loss in studying time during the closure of schools in Switzerland in 2020. *Research in social stratification and mobility*, 71, 100554. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. & Zierow, L. (2020). *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students* (CESifo Working Paper No. 8648). Munich Society for the Promotion of Economic Research. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3720405>
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123–142. <https://doi.org/10.3102/00346543052001123>
- Heller, S. & Zügel, O. (2020). „Schule zu Hause“ in Deutschland: Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern. Deutsche Telekom Stiftung. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf>
- Helm, C. & Huber, S. G. (2021). *Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bildung und Corona – Thementagung im Rahmen des digitalen Konferenzjahres der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. https://www.digigebf21.de/custom/media/GEBF_2021/Abstractband_TTBildungCorona.pdf

- Helm, C. & Huber, S. G. (2022). Predictors of Central Student Learning Outcomes in Times of COVID-19: Students', Parents', and Teachers' Perspectives During School Closure in 2020: A Multiple Informant Relative Weight Analysis. *Frontiers in Education* 17 February 2022. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.743770>
- Helm, C., Huber, S. G. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helm, C., Huber, S. G. & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (S. 53–74). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.03>
- Helm, C. & Postlbauer, A. (2021). *JKU Bildungsbarometer #1. Schulen im 3. Lockdown: 1. Bericht zur repräsentativen Elternumfrage in Österreich*. Johannes Kepler Universität, Linz School of Education. <https://doi.org/10.35011/jbb.2021-1>
- Holzer, J., Korlat Ikanovic, S., Haider, C., Mayerhofer, M., Pelikan, E., Schober, B., Spiel, C., Toumazi, T., Salmela-Aro, K., Käser, U., Schultze-Krumbholz, A., Wachs, S., Dabas, M., Verma, S., Iliev, D., Andonovska-Trajkovska, D., Plichta, P., Pyzalski, J., ... Lüftenegger, M. (2021). Adolescent well-being and learning in times of COVID-19-A multi-country study of basic psychological need satisfaction, learning behavior, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation. *PloS one*, 16(5), e0251352. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251352>
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat Ikanovic, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Spiel, C., Wachs, S. & Schober, B. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology: Journal internationale de psychologie*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1002/ijop.12763>
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie: Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermiss ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 37–60). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermiss ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 117–135). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Korlat Ikanovic, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B. & Spiel, C. (2021). Gender Differences in Digital Learning During COVID-19: Competence Beliefs, Intrinsic Value, Learning Engagement, and Perceived Teacher Support. *Frontiers in Psychology*, 12, 637776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>
- Ksiazek, J., Sielschott, S. & Watermann, R. (2020). *Aus dem Bereich Evaluation: Wer nimmt an Online-Befragungen teil und wer nicht?* Freie Universität Berlin. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/rundbrief/rundbrief_dezember_2020/evaluation_online_befragung.html
- Lenz, S. & Helm, C. (2021). *Do students from open learning environments perceive advantages in distance learning during Corona-related school closures?* Johannes Kepler Universität. <https://edulead.net/schuba/factsheets/do-students-from-open-learning-environments-perceive-advantages-in-distance-learning-during-corona-related-school-closures/>

- Letzel, V. & Pozas, M. (2020). *SchElLe: Inklusives Homeschooling aus Schüler/-innen-Eltern- und Lehrkräfteperspektive – Covid-19*. Universität Trier. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW3/Aktuelle_Befragungen/200904_Bericht_SchElLe_PP_Website.pdf
- Nusser, L., Wolter, I., Attig, M. & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern: Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 33–50). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.02>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat Ikanovic, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Piatti, A., Rocca, L., Egloff, M., Calvo, S., Castelli, L., Gola, G. & Negrini, L. (2020). *A scuola in ticino durante la pandemia di COVID-19: Un'indagine nella scuola dell'obbligo*. SUPSI Dipartimento formazione e apprendimento.
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation: Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 61–78). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Rathgeb, T. (2020). *JIMplus 2020: Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf
- Reintjes, C., Porsch, R. & Im Brahm, G. (Hrsg.). (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Scheiber, P., Müller, L.-S., Stein, F., Krcmar, H., Hein, A., Daßler, L., Paul, L., Exel, S. & Pleger, S. (2020). *eGovernment MONITOR 2020: Staatliche Digitalangebote – Nutzung und Akzeptanz in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Initiative D21 e. V., Technische Universität München.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Ikanovic, S. K., Pelikan, E. & Fassl, F. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse Schüler*innen*. Universität Wien. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf
- Schönherr, D. & Zandonella, M. (2020a). *AK-Schulkostenstudie 1. Sonderbefragung „Auswirkungen auf Familien durch Corona“*. Arbeiterkammer Niederösterreich.
- Schönherr, D. & Zandonella, M. (2020b). *AK-Schulkostenstudie 2. Sonderbefragung „Belastungen im Lockdown II“*. Arbeiterkammer Niederösterreich.
- Schönherr, D. & Zandonella, M. (2021a). *AK-Schulkostenstudie 3. Sonderbefragung „Belastungen im Lockdown III“*. St. Pölten, Arbeiterkammer Niederösterreich.
- Schönherr, D. & Zandonella, M. (2021b). *AK-Schulkostenstudie 4. Sonderbefragung „Nachhilfe, Sonderförderbedarf und Ausbildungswechsel“*. St. Pölten, Arbeiterkammer Niederösterreich.
- Schreiner, C., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S., Berger, F. & Kraler, C. (2020). *Bewältigung des Distanzunterrichts während COVID-19 in der Modellregion Bildung Zillertal*. Universität Innsbruck.
- Schwab, S., Lindner, K.-T. & Kast, J. (2020). *Inclusive Home Learning – Quality of experience of students, teachers and parents and current implementation of home schooling*. Universität Wien.
- Schwerzmann, M. & Frenzel, S. (2020). *Umfrage zum Fernunterricht: Ergebnisse der Befragung im Juni 2020*. Bildungs- und Kulturdepartement.

- S-CLEVER Konsortium. (2020). *S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen: Eine trinationale Längsschnittstudie in Deutschland, der Schweiz und in Österreich*. <https://s-clever.org/>
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A. F. & Christiansen, H. (2021). Teaching and learning during the first COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2–3), 85–106. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona: Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(2), 1–37. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology: Journal internationale de psychologie*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S. (2020). *Remote Schooling During the COVID-19 Lockdown in Austria (Spring 2020): KiDiCoTi National Report*. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-1>
- Vollmer, C., Goreth, S., Mader, R., Platz, M., Oberhauser, C. & Plattner, I. (2020). *COVID-19 Distance Learning Studie – Fragebogenskalen*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13143.29607>
- Voss, T. & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 601–627. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2022). Fernunterricht während des Lockdowns – Unterschiede nach Leseleistung, sozialer und ethnischer Herkunft der Schülerinnen und Schüler. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *CovER*.
- Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2022). Are Reading Inequalities Increasing During School Closure? – The Mediating Role of Parental Homeschooling Management. *Frontiers in Education*.
- Weber, C., Kemethofer, D. & Helm, C. (2020). Wir Wollen's Wissen! – Wie es um die Kompetenzen unserer Schüler/-innen steht – Diagnostik und Fortschrittsmonitoring als Ausgangslage für Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in herausfordernder Lage. *Schulverwaltung spezial*, 22(4), 75–76.
- Wildemann, A. & Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19 Pandemie: Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*. http://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht_HOMEschooling2020.pdf
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73(9), 25–39. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-et-al-bildungsbarometer-corona.pdf>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst*, 74(5), 36–52. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2021-05-woessmann-et-al-corona-schulschliessungen.pdf>
- Wübben Stiftung (2021). *impakt schulleitung*. <https://wuebben-stiftung.de/fileadmin/media/pdf/schulleitung/IMPAKT-SCHULLEITUNG-FLYER.pdf>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A. & Daniel, J. R. (2020). Parents' Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19

- Lockdown: A Cross-Country Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 592670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Zinn, S. & Bayer, M. (2020). Subjektive Belastung der Eltern durch Schulschließungen zu Zeiten des Corona-bedingten Lockdowns. *SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research*, 1097, 1–18.
- Zoch, G., Bächmann, A.-C. & Vicari, B. J. (2020). *Kinderbetreuung in der Corona-Krise: Wer betreut, wenn Schulen und Kitas schließen? Analysen auf Basis der NEPS-Startkohorten 2, 5 und 6* (NEPS Corona & Bildung, Bericht Nr. 3). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26729.93288>
- Züchner, I. & Jäkel, H. R. (2021). Fernbeschulung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen weiterführender Schulen: Analysen zum Gelingen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 479–502. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01006-7>

Teil 2:
COVID-19 und Bildung
Studien

Stephan Gerhard Huber, Christoph Helm & Louis Preisig

Schul- und Unterrichtsqualität im Verlauf der COVID-19-Pandemie

Eine quantitative Studie von schulischen Akteurinnen und Akteuren zur zeitlichen Veränderung und zu Schereneffekten im Vergleich zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz

1. Einleitung

Das plötzliche Auftreten der COVID-19-Pandemie hat die meisten Schulen unvorbereitet getroffen. Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie wie die Schulschließungen im Jahr 2020 stellten Schulen und Lehrkräfte vor eine Herausforderung. Innerhalb weniger Tage mussten sie vom traditionellen Unterricht auf Fernunterricht umstellen.

Die HiS-Studie als Teil des Schul-Barometers für Deutschland, Österreich und die Schweiz, die die Schul- und Unterrichtsqualität im Verlauf der COVID-19-Pandemie untersucht, soll ein Stimmungsbild dieser herausfordernden Zeit vermitteln. Vor diesem Hintergrund initiiert, stellt die Studie eine vergleichende trinationale Studie in Deutschland, Österreich und der Schweiz dar, die das Ziel verfolgt, die Schulsituation während der COVID-19-Pandemie zu beobachten und zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden in mehrmonatigen Abständen wiederholte Befragungswellen bei Schulleitungen, Schulmitarbeitenden, Eltern, sowie Schülerinnen und Schülern der jeweils 3./4. Klassen und 5. Klasse oder höher durchgeführt.

2. Design

2.1 Theoretischer Rahmen

Die COVID-19-Pandemie hat alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens stark beeinträchtigt. Die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie betrafen auch das Bildungswesen. Auf der ganzen Welt wurden im Frühjahr 2020 Schulen geschlossen und der Präsenzunterricht auf Fernunterricht umgestellt. Eine gängige Annahme ist, dass Schulschließungen zu einer noch stärkeren Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien führen, da sie in der Regel weniger Unterstützung durch ihre Eltern und eine schlechtere Ausstattung (z. B.

Wohnung, technische Geräte) haben als jene aus einkommensstarken/bildungsnaheren Familien. Eine Überprüfung von Umfragen mit Schwerpunkt auf dem ersten Lockdown (Helm, Huber & Loisinger, 2021) ergab, dass zwischen 80 Prozent und 90 Prozent der befragten Lehrkräfte eine COVID-19-bedingte Vergrößerung der sozialen Kluft in Bezug auf den Lernerfolg ihrer Klassen/Schülerinnen und Schüler erwarteten.

Um den durch die COVID-19-Pandemie ausgelösten Herausforderungen entgegenzuwirken, werden Erkenntnisse für Bildungspolitik, Verwaltung und Praktikerrinnen und Praktiker benötigt. 2021 wurde die Forschung zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf das Lehren und Lernen intensiviert. Neben deskriptiven Studien, die sich auf Selbstauskünfte stützen (siehe Helm, Huber & Loisinger, 2021 für einen Überblick), gibt es immer mehr Forschungsarbeiten, die sich auf fortschrittliche statistische Modelle stützen, um die Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien im Fernunterricht zu untersuchen. Darüber hinaus werden in nationalen und internationalen Studien anhand von Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern die Auswirkungen von Schulschließungen während der Krise auf soziale Ungleichheiten im Bildungswesen analysiert. Erste Meta-Analysen (Hammerstein, König, Dreisörner & Frey, 2021; Helm, Huber & Loisinger, 2021; Zierer, 2021) bestätigen die gängige Annahme, dass pandemiebedingte Schulschließungen die Bildungsungleichheit erhöhen.

Dennoch ist wenig darüber bekannt, wie die Mechanismen, die dem COVID-19-bedingten Anstieg der Bildungsungleichheit zugrunde liegen, funktionieren. Während es mehrere Studien gibt, die den Mechanismus auf der Ebene des Lernens der Schülerinnen und Schüler zu Hause untersuchen, liegen kaum Studien vor, die untersuchen, ob und inwieweit die Entwicklung von Dimensionen der Schul- und Unterrichtsqualität durch die Schulschließungen beeinflusst wird. Darüber hinaus waren uns bis 2021 keine empirischen Studien bekannt, die untersuchen, ob sozial benachteiligte Schulen stärker unter den COVID-19-Schulschließungen litten als privilegierte Schulen.

Während es in der Literatur zu COVID-19 und Schulbildung viele theoretische Argumente auf Schülerebene gibt, die einen Anstieg der Bildungsungleichheit aufgrund von Schulschließungen erklären (Grewenig, Lergetporer, Werner, Wößmann & Zierow, 2020; Grätz & Lipps, 2020; Dietrich, Patzina & Lerche, 2020; Huebener, Schmitz, Spiess & Zinn, 2021), wurden Einbußen in der Schulqualität bisher kaum als Auslöser von COVID-19-bedingter Bildungsungleichheit genannt. Wir konzentrieren uns daher auf pandemiebedingte Einbußen in der Schul- und Unterrichtsqualität als mögliche Auslöser von Bildungsungleichheit. Wir gehen davon aus, dass Qualitätseinbußen aufgrund von Corona-bedingten Schulschließungen stärker an Schulen ausgeprägt sind, die bereits vor Beginn der Pandemie eine geringere Qualität aufwiesen. Darüber hinaus erwarten wir, dass Schulen, die sozial benachteiligt sind, d. h. einen höheren Index sozialer Benachteiligung aufweisen, höhere Qualitätseinbußen zu verzeichnen haben.

Hinsichtlich der Definition von Schul- und Unterrichtsqualität folgen wir Modellen, die die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, ihre Beziehung zu den Schü-

lerinnen und Schülern, die Lernunterstützung für Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtsqualität im Allgemeinen als zentrale Aspekte gut funktionierender Schulen hervorheben. Wir gehen davon aus, dass diese Dimensionen in Zeiten der Krise besonders relevant sind, da sie in vielen Studien als zentral für gelingenden Fernunterricht angenommen werden (siehe Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt, 2020 oder Helm, Huber & Loisinger, 2021 für eine Übersicht).

2.2 Ziele

Ziel des vorliegenden Beitrags ist, zentrale Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität aus Sicht von verschiedenen Personengruppen mittels Online-Fragebögen retrospektiv für verschiedene Phasen der Pandemie zu erfassen, um damit wahrgenommene Entwicklungen abbilden zu können. Mittels der retrospektiven Einschätzungen von Schulqualitäten während verschiedener Phasen der Pandemie lassen sich Vermutungen über den Rückgang von Schulqualität und Aufholeffekten bei Schulwiederöffnung genauso prüfen wie differenzielle Entwicklungen für bestimmte Teilgruppen, wie z. B. Schulen aus unterschiedlichen Ländern oder Schulen mit hohem Sozialindex. Daher gehen wir abschließend auch der Frage nach, inwiefern während der Pandemie hinsichtlich der Entwicklung der Schulqualität der sogenannte Matthäus-Effekt (gute Schulen wurden besser, schlechte Schulen schlechter) beobachtbar ist und inwiefern die soziale Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler (Sozialindex) die Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität während der Pandemie beeinflusste.

2.3 Methode, Durchführung

Die Online-Befragung erfolgte mittels dem Survey-Dienstleister Unipark. Konkret wurde der Online-Fragebogen via Link per E-Mail an Schulleitungen und Schulverwaltungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit der Bitte um Weiterleitung an Mitarbeitende, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern versandt. Zudem wurden Verbände der Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen und Eltern angeschrieben. Die Teilnahme der Befragten erfolgte auf freiwilliger Basis und ohne eine Speicherung personenbezogener Daten, welche Rückschlüsse auf einzelne Personen erlauben.

2.4 Stichprobenbeschreibung

Die HiS-Befragung ist am 01.12.2020 als Online-Befragung gestartet, welche grundsätzlich für jede Person im deutschsprachigen Raum zugänglich ist. Sie besteht aus fünf unterschiedlichen Fragebögen, die jeweils auf die entsprechende Zielgruppe

(Schulleitung, Mitarbeitende, Eltern, Schülerinnen und Schüler der 3./4. Klassen und Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse oder höher) abgestimmt sind. Als Mitarbeitende sind neben der Gruppe der Lehrkräfte auch Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher sowie weiteres pädagogisches Personal an Schulen angesprochen. Der Inhalt der Fragebögen ist überlappend. Das heißt, einige Fragen sind in mehreren oder allen Fragebögen vorhanden und andere sind fragebogen- bzw. zielgruppenspezifisch eingebunden. Die in diesem Report berichteten Erkenntnisse beziehen sich auf Daten, die zwischen dem 01.12.2020 und dem 09.08.2021 erhoben worden sind.

Stichprobenverteilung nach Zielgruppe

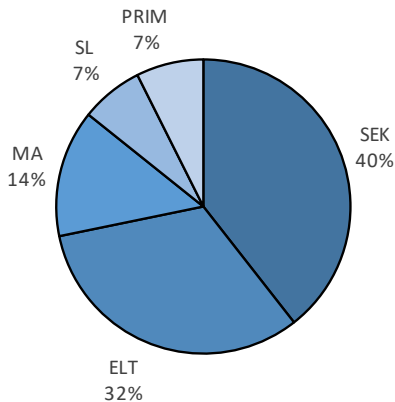


Abbildung 1: Stichprobenverteilung nach Zielgruppe (Schulleitungen (SL), Schulmitarbeitende (MA), Eltern (ELT), Schülerinnen und Schüler der 3./4. Klassen (PRIM), Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse und höher (SEK))

Die in Abbildung 1 abgebildete Stichprobenverteilung zeigt die Anzahl der Personen in jeder Zielgruppe, welche an der Befragung teilgenommen hat. Die größte Gruppe ist die der Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse oder höher. Die Schülerinnen und Schüler der 3./4. Klassen sind verhältnismäßig schwach vertreten. Das Verhältnis zwischen Mitarbeitenden und Schulleitungen ist unausgewogen, da auf jedes Mitglied der Schulleitung nur etwa zwei Mitarbeitende kommen. Damit ist die Stichprobe nicht repräsentativ für ein „normales“ Verhältnis der verschiedenen Zielgruppen an einer Schule.

Die folgenden Abbildungen 2 und 3 zeigen die Geschlechterverteilung der Stichprobe. Abbildung 2 umfasst die gesamte Stichprobe, während Abbildung 3 nur die Teilstichprobe der Schulleitung und der Mitarbeitenden beinhaltet. Insgesamt sind etwa 53 Prozent der Personen weiblich und etwa 45 Prozent der Personen männlich (der übrige Personenanteil machte keine Angabe oder gab als Geschlecht ‚divers‘ an). Beim Schulpersonal ist der Männer-Frauen-Anteil ausgewogen, obwohl der Frauenanteil bei den Mitarbeitenden in der Regel höher ist. Dass in unserer Stichprobe der Anteil ausgewogen ist, liegt mitunter daran, dass in der HiS-Befragung

tendenziell mehr Personen aus der Berufsgruppe der Schulleitung teilgenommen haben, welche wiederum einen höheren Männeranteil aufweist.

Stichprobenverteilung nach Geschlecht

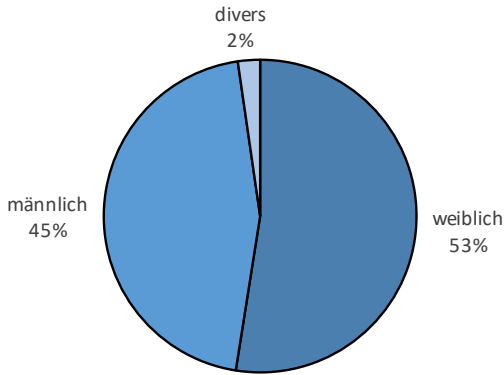


Abbildung 2: Stichprobenverteilung nach Geschlecht (gesamte Stichprobe der HIS-Befragung)

Stichprobenverteilung nach Geschlecht (nur SL und MA)

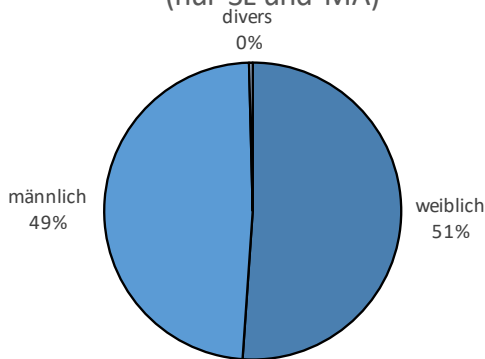


Abbildung 3 Stichprobenverteilung nach Geschlecht (nur Schulleitungen und Mitarbeitende)

Abbildung 4 – Altersverteilung: Die linke Seite der Grafik (alle Personen unter 20 Jahre) zeigt die Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler. Die rechte Seite zeigt die Altersverteilung der Erwachsenen bzw. der Eltern, der Mitarbeitenden der Schule und der Schulleitung. Wie zu erwarten, sind die meisten Schülerinnen und Schüler eher älter, da auch die meisten zur Gruppe der 5. Klasse oder höher gehören. Die Altersverteilung der Eltern folgt einer Normalverteilung, wobei die meisten Eltern in einem Alter um die 40 Jahre sind. Das Alter der Mitarbeitenden der Schule ist unge-

fähr gleichverteilt. Das heißt, ab einem Alter zwischen 25 bis 30 Jahren sind in jeder Alterskategorie ungefähr gleich viele vertreten. Die Schulleitungen sind am häufigsten etwas über 50 Jahre und fast alle sind zwischen 40 und 60 Jahre alt.

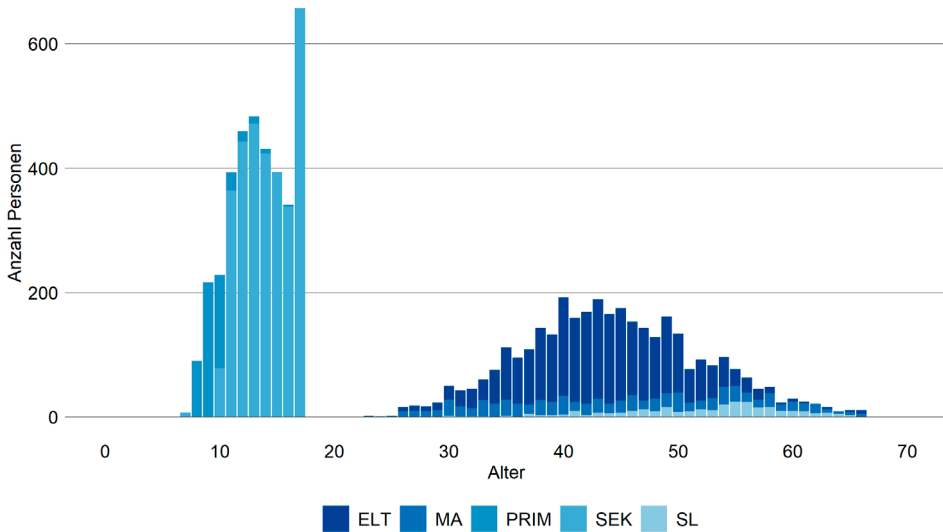


Abbildung 4: Altersverteilung der Stichprobe

In der folgenden Abbildung 5 ist die Verteilung der beruflichen Funktionen zu sehen. Diese beziehen sich nur auf die Gruppen der Schulleitung und Mitarbeitenden (Mehrfachnennung möglich).

Stichprobenverteilung nach Funktion der Schulleitungen und Mitarbeitenden

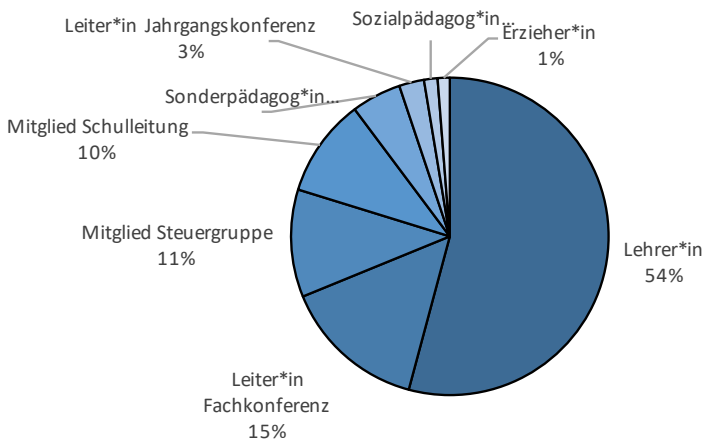


Abbildung 5: Stichprobenverteilung nach Funktion (nur SL und MA)

In den Abbildungen 6 und 7 sind die Landeszugehörigkeit sowie die räumliche Typologie der Schule, in der die befragte Person angestellt ist, dargestellt.

Stichprobenverteilung nach Land

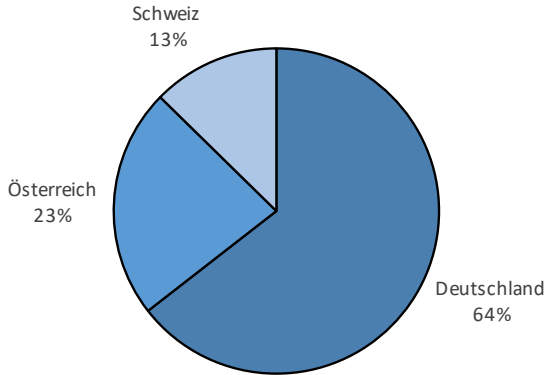


Abbildung 6: Stichprobenverteilung nach Land

Stichprobenverteilung nach räumlicher Typologie

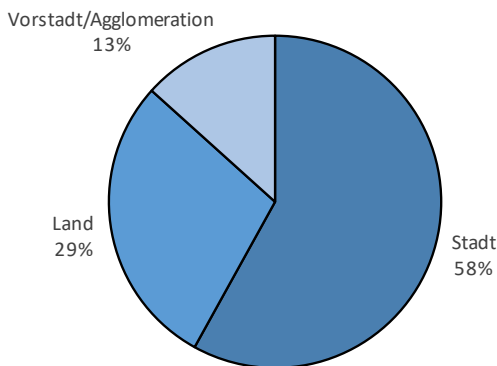


Abbildung 7: Stichprobenverteilung nach räumlicher Typologie

Bei der Verteilung der Schultypen (Abb. 8) zeigt sich, dass zu ca. je einem Drittel die Primar- und Sekundarstufe I und II vertreten sind. Einen deutlich geringeren Anteil machen dagegen Kindergarten/Unterstufe, Berufsbildende Schulen, sowie andere Schultypen aus.

Stichprobenverteilung nach Schultyp

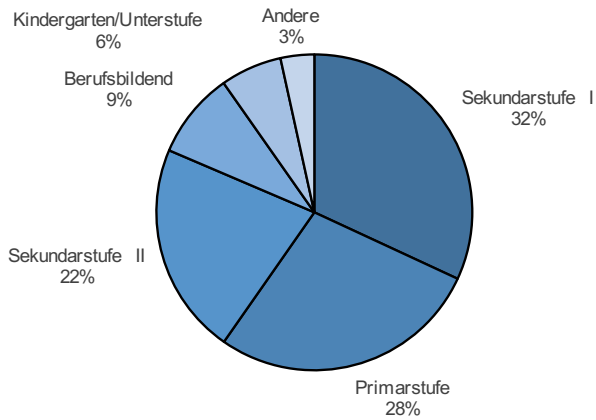


Abbildung 8: Stichprobenverteilung nach Schultyp

Dauer der Berufserfahrung in Jahren von Schulleitungen

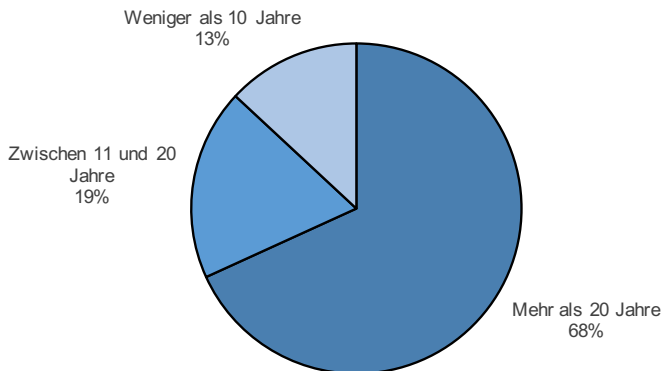


Abbildung 9: Dauer der Berufserfahrung in Jahren von Schulleitungen

Anzahl Schulen, an denen die Person als Schulleitung bisher tätig war

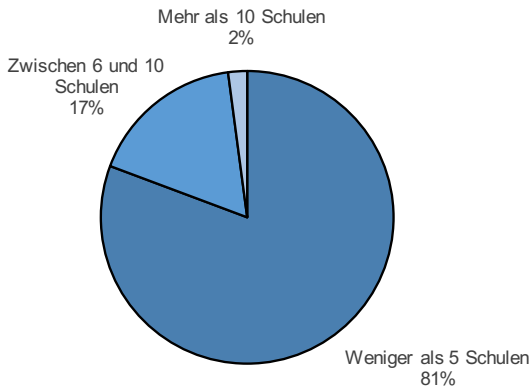


Abbildung 10: Anzahl Schulen, an denen die Person als Schulleitung bisher tätig war

Repräsentativität der Stichprobe. Per Definition ist eine Stichprobe dann repräsentativ, wenn jede Einheit der Grundgesamtheit die gleiche Wahrscheinlichkeit besitzt in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Erst dann ist gewährleistet, dass die Stichprobe so zusammengesetzt ist, dass allgemeingültige Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit gezogen werden können. Wie in nahezu allen empirischen Erhebungen ist das Ziel der Repräsentativität nur begrenzt erreichbar. Ergänzend dazu und bedingt durch verschiedene forschungsmethodische Kritikpunkte, wie z. B. Selektionseffekte o.a. sind die gewonnenen Ergebnisse jedoch mit Limitationen hinsichtlich einer Verallgemeinerung zu betrachten. Die so zustande gekommene Stichprobe stellt grundsätzlich eine ad hoc-Stichprobe der verschiedenen Personengruppen dar und gilt daher nicht als Zufallsstichprobe für die Grundgesamtheiten aller Personengruppen.

2.5 Messinstrument

Zur Messung von Schul- und Unterrichtsqualität wurde eine Skala mit Indikatoren zu verschiedenen Bereichen entwickelt: zu Unterricht, Schülerinnen und Schüler, Kooperation und Belastung. Die Skala wurde von den befragten Personen retrospektiv für verschiedene Phasen der Pandemie eingeschätzt:

- T1: vor Corona (Dezember 2019 – Februar 2020)
- T2: während der Schulschließung (März 2020 – Mai 2020)
- T3: während der Schulwiederöffnung (Mai 2020 – Juli 2020)
- T4: während des 1. Quartals (August 2020 – Oktober 2020)
- T5: im Winter (November 2020 – März 2021)
- T6: aktuell (seit April 2021)

Als Antwortmöglichkeiten wurde eine fünfstufige Skala (1 = niedrig bis 5 = hoch) verwendet.

3. Befunde

3.1 Schul- und Unterrichtsqualität und ihre Veränderung im zeitlichen Verlauf der Pandemie

Schulen standen pandemiebedingt unter hohen Belastungen, wofür verschiedene Faktoren, wie beispielsweise die Schutzmaßnahmen in den Klassenzimmern und das Umstellen auf Fernunterricht bzw. die Schulschließungen mitverantwortlich gemacht werden können. Deskriptive Analysen unterstützen die Annahme, dass die Maßnahmen zur Eindämmung von COVID-19 einen negativen Effekt auf verschiedene Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität hatten.

In der folgenden Grafik (Abbildung 11) sind die Differenzen zwischen den durchschnittlichen Einschätzungen bezüglich der erhobenen Merkmale zum Zeitpunkt T1 – vor Corona (dargestellt als 0-Linie) und den übrigen Zeitpunkten dargestellt. Die 0-Linie stellt die durchschnittlichen Einschätzungen zum Zeitpunkt T1 dar und die blauen Balken stellen die Differenz zwischen den Einschätzungen von T1 und den übrigen Zeitpunkten (T2–T6) dar. Ein Balken, der nach unten zeigt, bedeutet also, dass das entsprechende Merkmal zu diesem Zeitpunkt niedriger eingeschätzt wurde als zu T1. Es sind daher pro Merkmal/Frage jeweils fünf Balken zu sehen. Es ist ersichtlich, dass die meisten Bereiche zu den Zeitpunkten nach dem Beginn der Pandemie negativer eingeschätzt wurden als davor. Nur im Bereich Digitalisierung (und Elternarbeit) ist eine starke positive Tendenz feststellbar. Die größte Differenz besteht (außer bei Merkmalen der Belastung) zwischen T2 und T1, danach wird die Differenz kleiner und steigt zu späteren Zeitpunkten wieder etwas an. Das heißt, die Schul- und Unterrichtsqualität hat am stärksten zu Beginn der Pandemie gelitten, hat sich dann etwas erholt und hat dann wieder etwas eingebüßt.

Die Hypothese, dass Schulschließungen einen negativen Effekt auf Schul- und Unterrichtsqualität haben, wird durch die folgenden Abbildungen 12 bis 15, welche die durchschnittliche Beurteilung zum Lernzuwachs, zur Bildungsgerechtigkeit, zum Austausch zur Unterrichtsqualitätsentwicklung und zum Personalausfall zeigen, gestützt. Die gemittelten Einschätzungen sind nach den drei Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz) aufgeteilt (die grauen Balken repräsentieren das entsprechende Konfidenz-Intervall mit $\alpha = 0.95$). Es ist ersichtlich, dass über alle Zeitpunkte und über alle Merkmale hinweg ein deutlicher Unterschied in der durchschnittlichen Beurteilung zwischen den drei Ländern besteht.

In Deutschland werden die Merkmale negativer eingeschätzt als in Österreich oder der Schweiz (bei Personalausfall kann ein hoher Wert als negativ aufgefasst werden). Obwohl sich die Länder im Ausmaß der jeweiligen durchschnittlichen Einschätzungen unterscheiden, besteht eine hohe Übereinstimmung bezüglich der Schwankungen im Zeitverlauf. Das heißt das Muster der Grafiken ist für alle Länder ähnlich (es befindet sich lediglich auf einer anderen Position auf der vertikalen Achse). Eine Ausnahme bilden die Ausprägungen bei T5. Hier unterscheidet sich die Schweiz im Vergleich zu den anderen beiden Ländern deutlich. Deutschland und

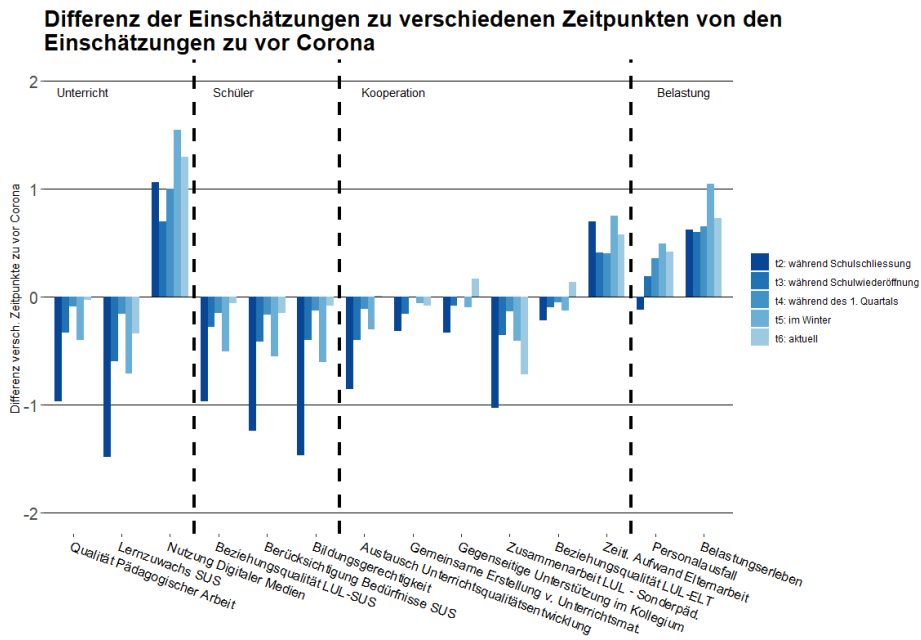


Abbildung 11: Differenz der Einschätzungen der Schul- und Unterrichtsqualität zu verschiedenen Zeitpunkten von den Einschätzungen zu der Zeit vor der COVID-19-Pandemie

Österreich schätzen den Lernzuwachs, die Bildungsgerechtigkeit und den Austausch zur Unterrichtsqualitätsentwicklung durchschnittlich tiefer ein als zum Zeitpunkt T4. Das heißt diese Merkmale „brechen“ bei T5 ein. In der Schweiz gibt es bei T5 keinen sichtbaren Einbruch – die durchschnittliche Einschätzung bleibt von T3 zu T5 konstant. Zu diesem Zeitpunkt, also im Winter (November 2020 bis März 2021), gab es sowohl in Deutschland als auch in Österreich (z. T. landesweite) Schulschließungen. In der Schweiz hingegen blieben die Schulen in dieser Zeit offen. Die Ergebnisse deuten damit auf einen negativen Einfluss von Schulschließungen auf verschiedene Merkmale der Schul-/Unterrichtsqualität hin.

Um zu prüfen, ob die gefundenen Effekte statistisch von Bedeutung sind, wurde bei diesen Variablen eine Varianzanalyse gerechnet. Es wurde zusätzlich nach Zielgruppe differenziert. Bei allen drei Merkmalen deuten die Ergebnisse, welche in den nachfolgenden Abbildungen grafisch dargestellt sind, auf folgende Schlüsse hin: In der Bewertung der Merkmale zu Schul- und Unterrichtsqualität existieren Unterschiede zwischen *Zielgruppen*.

- In der Bewertung der Merkmale zu Schul- und Unterrichtsqualität existieren Unterschiede zwischen *Ländern*.
- In der Bewertung der Merkmale zu Schul- und Unterrichtsqualität existieren Unterschiede zwischen *unterschiedlichen Zeitpunkten während der Pandemie*.

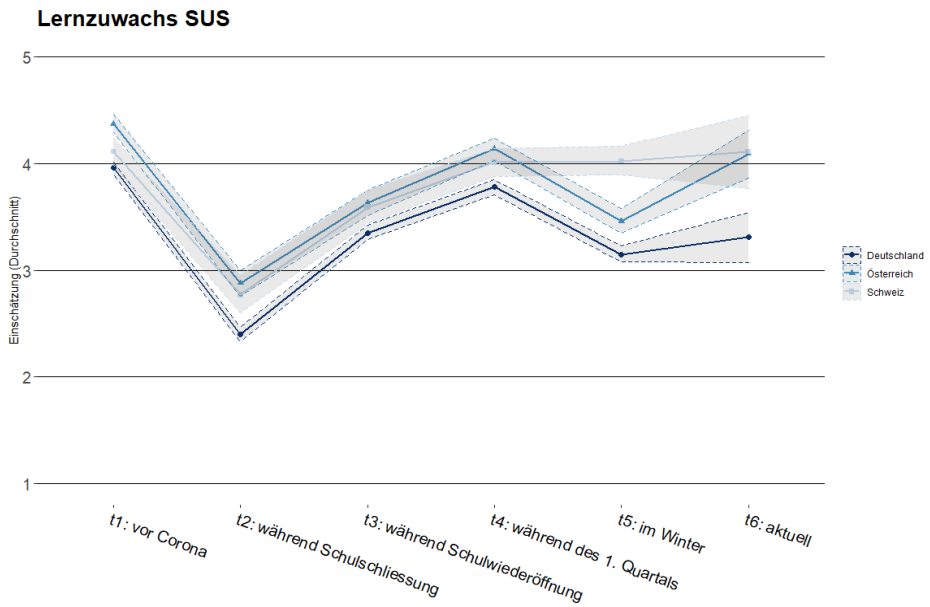


Abbildung 12: Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler

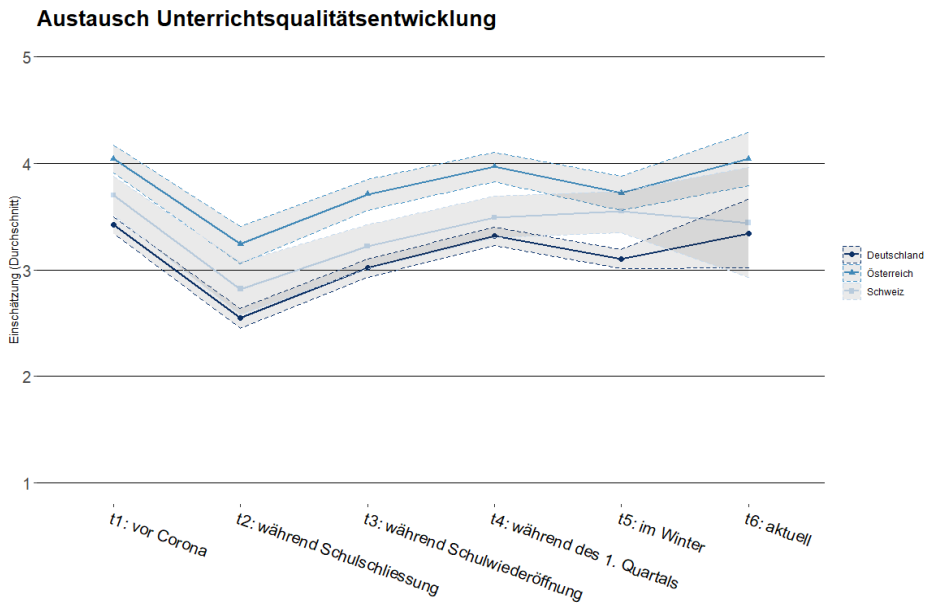


Abbildung 13: Austausch Unterrichtsqualitätsentwicklung

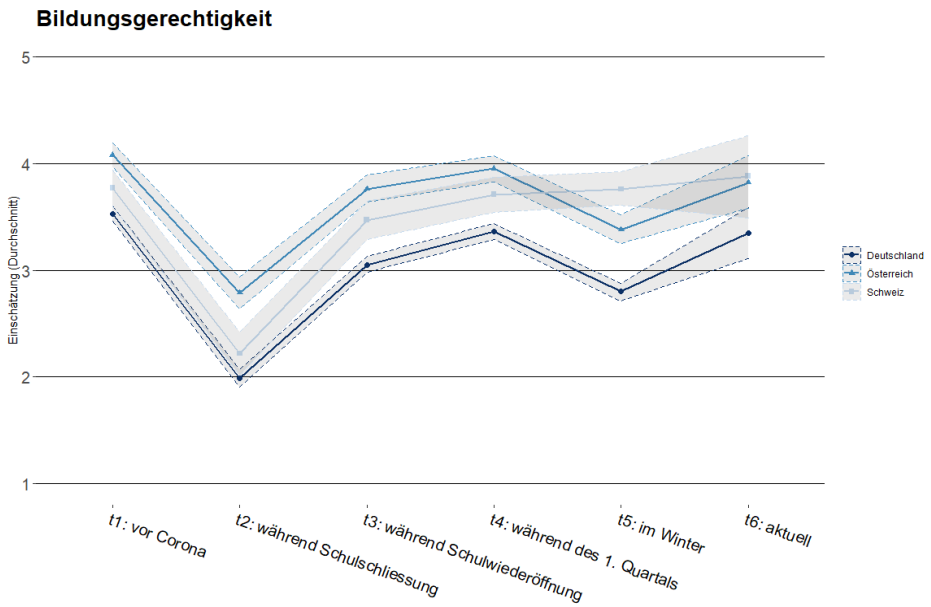


Abbildung 14: Bildungsgerechtigkeit

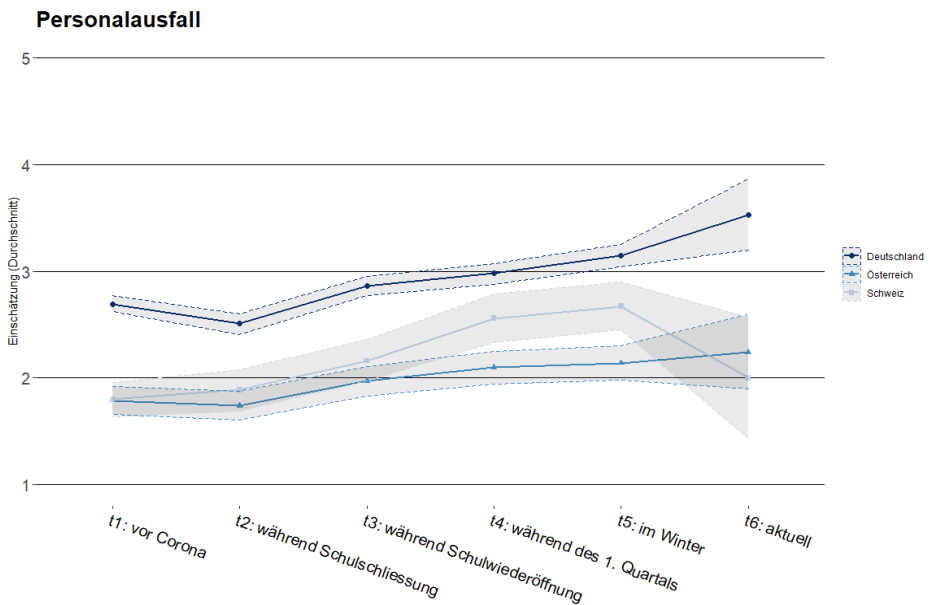


Abbildung 15: Personalausfall

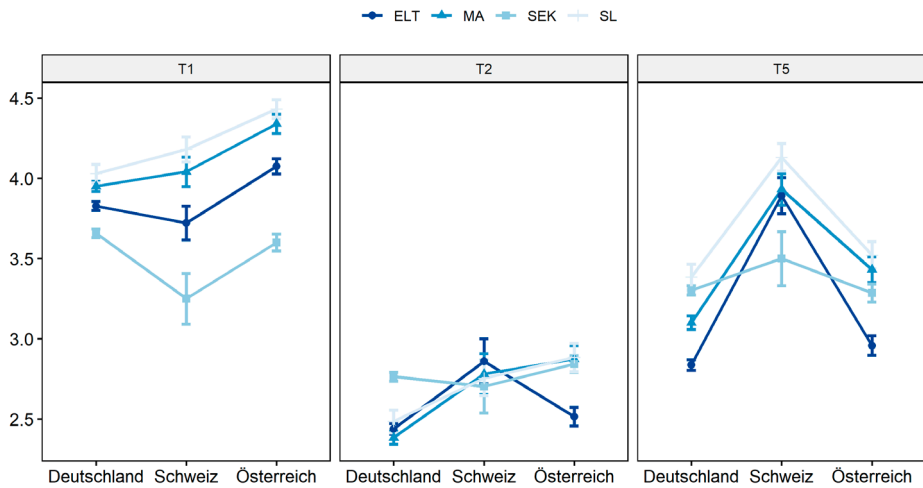
- Die Schweiz weist ein deutlich anderes Muster zum Zeitpunkt *T5* auf als die anderen beiden Länder. Personen aus der Schweiz schätzen die Schul- und Unterrichtsqualität zu diesem Zeitpunkt vergleichsweise *höher* ein.
- Die Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität sind zum Zeitpunkt der ersten Schulschließungen (*T2*) deutlich am *tiefsten* eingeschätzt worden und vor COVID-19 (*T1*) am *höchsten*.
- Die Schweiz weist ähnliche Werte in der Einschätzung zu Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität zu *T1* und zu *T5* auf.

Zusammengefasst deuten die Befunde daraufhin, dass sich Schulschließungen negativ auf die Schul- und Unterrichtsqualität auswirken. In der Schweiz, in der zu *T5* keine Schulschließungen stattgefunden haben, zeigen sich positivere Einschätzungen zu Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität als in den Ländern, in denen Schulschließungen stattgefunden haben. Insbesondere die ersten Schulschließungen schienen einen starken negativen Effekt gehabt zu haben (wobei die tiefen Bewertungen zu diesem Zeitpunkt von zusätzlichen Faktoren abhängig sein könnten).

Daneben sind einige weitere Befunde zu erwähnen:

- Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus der 5. Klasse oder höheren Schulstufen in Deutschland und Österreich schätzen den *Lernzuwachs* zu *T5* höher ein als die Eltern aus denselben Ländern. In der Schweiz allerdings bewerten die Eltern den Lernzuwachs höher als die Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse oder höheren Klassen. Das heißt die Einschätzungen zum Lernzuwachs sind zwar von Zielgruppe und Land abhängig, der Zusammenhang ist aber nicht konstant gleich. Der *Unterschied zwischen Zielgruppen* ist von der *Landesherkunft* abhängig.
- Die Schweiz schätzt die Bildungsgerechtigkeit zu *T5* am höchsten ein, Österreich am zweithöchsten und Deutschland am tiefsten. Die Gruppe der Schulleitung schätzt die Bildungsgerechtigkeit höher ein als die Gruppe der Mitarbeitenden der Schule.
- In Österreich besteht vermutlich *kein* statistischer *Unterschied* zwischen den beiden *Zielgruppen* – darauf deuten die sich überlappenden Standardfehler hin.
- Beim Merkmal *Austausch Unterrichtsqualitätsentwicklung* war *kein* Unterschied zwischen *Österreich* und der *Schweiz* festzustellen, sondern nur zwischen (a) Deutschland und Österreich und (b) Deutschland und der Schweiz.

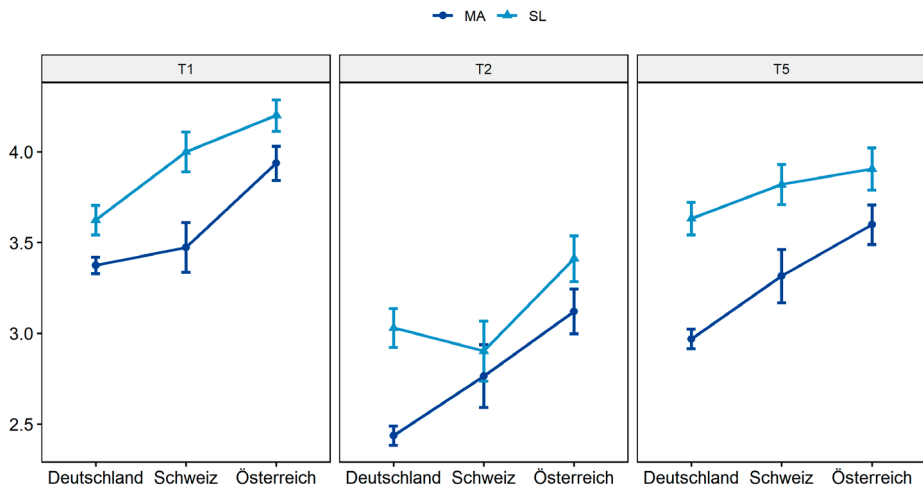
Lernzuwachs Schülerinnen und Schüler



Notiz: T1 = vor Corona (Dezember 2019 – Februar 2020) und unter normalen Unterrichtsbedingungen; T2 = während der Schulschließung (März 2020 – Mai 2020) und landesweitem Lockdown in DACH; T5 = im Winter (November 2020 – März 2021), als in DE und AT die Schulen geschlossen wurden und in CH geöffnet blieben.

Abbildung 16: Lernzuwachs nach Zielgruppen

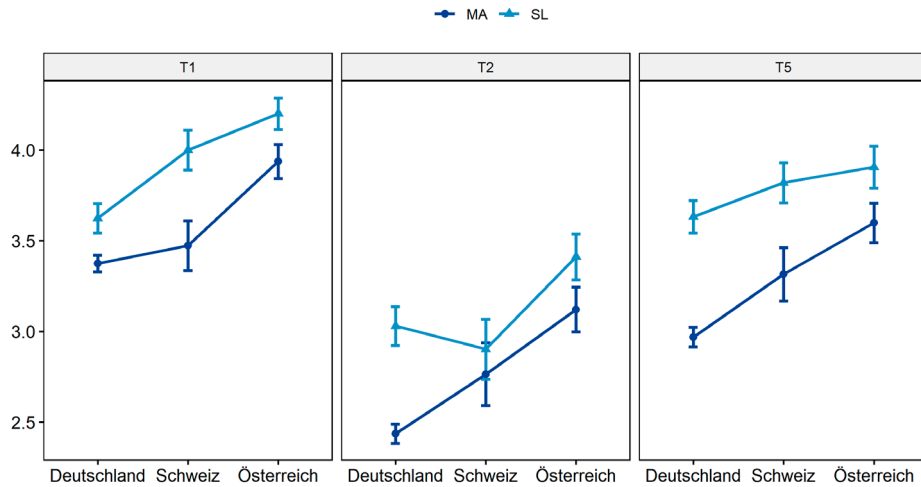
Austausch Unterrichtsqualitätsentwicklung



Notiz: T1 = vor Corona (Dezember 2019 – Februar 2020) und unter normalen Unterrichtsbedingungen; T2 = während der Schulschließung (März 2020 – Mai 2020) und landesweitem Lockdown in DACH; T5 = im Winter (November 2020 – März 2021), als in DE und AT die Schulen geschlossen wurden und in CH geöffnet blieben.

Abbildung 17: Austausch Unterrichtsqualitätsentwicklung nach Zielgruppen

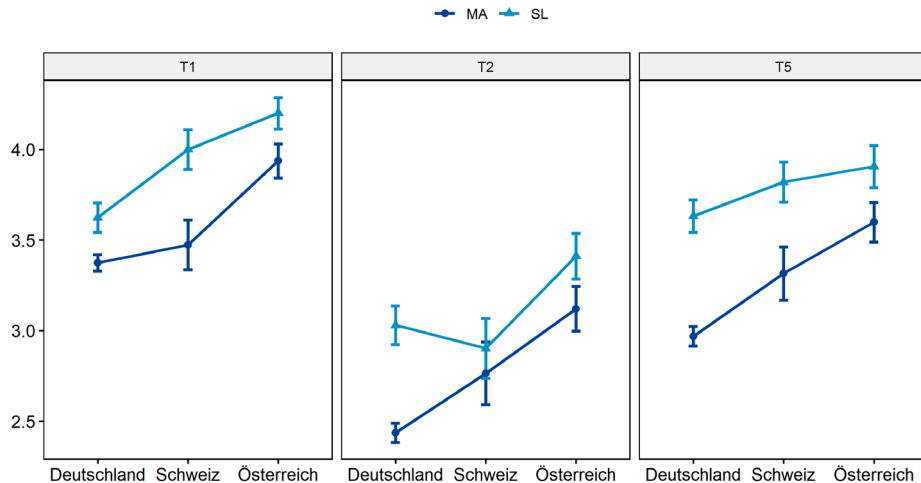
Bildungsgerechtigkeit



Notiz: T1 = vor Corona (Dezember 2019 – Februar 2020) und unter normalen Unterrichtsbedingungen; T2 = während der Schulschließung (März 2020 – Mai 2020) und landesweitem Lockdown in DACH; T5 = im Winter (November 2020 – März 2021), als in DE und AT die Schulen geschlossen wurden und in CH geöffnet blieben.

Abbildung 18: Bildungsgerechtigkeit nach Zielgruppen

Personalausfall



Notiz: T1 = vor Corona (Dezember 2019 – Februar 2020) und unter normalen Unterrichtsbedingungen; T2 = während der Schulschließung (März 2020 – Mai 2020) und landesweitem Lockdown in DACH; T5 = im Winter (November 2020 – März 2021), als in DE und AT die Schulen geschlossen wurden und in CH geöffnet blieben.

Abbildung 19: Personalausfall nach Zielgruppen

Interessanterweise ist der Länderunterschied bei einigen Merkmalen, wie etwa dem Personalausfall, nicht zu beobachten. Der Personalausfall scheint in Deutschland und Österreich während der gesamten erfassten Zeit stetig zu steigen, ohne wirklich „einzuknicken“. In der Schweiz ist der Verlauf ähnlich, nur scheint es bei T6 markant weniger Personalausfall gegeben zu haben als vorher. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Entlastung des Personals und damit der Personalausfall verzögert eintritt. Allerdings ist T6 mit Vorsicht zu interpretieren, da er erst später der Befragung hinzugefügt worden ist und wenige Personen ihre Einschätzung hierzu gegeben haben.

Die Analyse weist einen Mittelwertsunterschied zu den Einschätzungen zum Personalausfall nach. Sowohl zwischen den Ländern (zwischen allen Ländern) als auch zwischen Zielgruppen und Zeitpunkten existiert ein statistisch relevanter Unterschied. In Deutschland wurde der Personalausfall am höchsten bewertet, in der Schweiz etwas geringer und in Österreich am geringsten. Die Schulleitungen haben den Personalausfall generell höher eingestuft als die Mitarbeitenden der Schule. Der Effekt ist allerdings auch hier wieder (wie bei der Bildungsgerechtigkeit) davon abhängig, in welchem Land sich die entsprechende Zielgruppe befindet. Die Befunde zeigen, dass die Schulleitungen in der Schweiz den Personalausfall höher einstufen als die Lehrkräfte und Mitarbeitenden. In Deutschland und Österreich hingegen stufen die Schulleitungen den Personalausfall tiefer ein als die Lehrkräfte und Mitarbeitenden.

3.2 Veränderung der Ungleichheiten in der Schul- und Unterrichtsqualität während der COVID-19-Pandemie

Aufgrund der rasanten Veränderungen mit Beginn des ersten Lockdowns liegt die Vermutung nahe, dass die rasche Umstellung auf den Fernunterricht mit Einbußen in der Schul- und Unterrichtsqualität einherging. Wissenschaftlich wurde bisher nicht untersucht, ob und in welchem Ausmaß die Schulqualität unter den Schulschließungen gelitten hat und ob Schulen in herausfordernder Lage (z. B. mit hohem Sozialindex) größere Qualitätseinbußen hinnehmen mussten als Schulen in privilegierter Lage. Auf der Grundlage retrospektiv erhobener Einschätzungen von Schulleitungen und Mitarbeitenden zur Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität während der verschiedenen Phasen der Pandemie sowie Einschätzungen der sozialen Belastung am Schulstandort analysieren wir im Folgenden:

(1) *Matthäus-Effekt*: Hatten Schulen, die bereits vor der Pandemie als Schulen mit niedriger Schul- und Unterrichtsqualität eingestuft wurden, während der Pandemie größere Qualitätseinbußen zu verzeichnen als Schulen, denen vor der Pandemie eine höhere Schul- und Unterrichtsqualität attestiert wurde? Dem sogenannten Matthäus-Effekt entsprechend wird also untersucht, ob während der Pandemie im Frühjahr 2020 gute Schulen noch besser wurden und schlechte Schulen noch schlechter.

(2) *Effekt der sozialen Belastung der Schule*: Darüber hinaus untersuchen wir den Einfluss der sozialen Zusammensetzung der Schulen auf die Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität während der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020.

3.2.1 Matthäus-Effekt (Schereneffekt): Schul- und Unterrichtsqualitäten in ihrer Veränderung

Die Ergebnisse in Tabelle 1 zeigen, dass fast alle erfassten Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität während des ersten Lockdowns signifikant abgenommen haben (dies deckt sich mit den deskriptiven Analysen weiter oben). Die beiden Ausnahmen betreffen den signifikanten Anstieg der Nutzung digitaler Medien und den signifikanten Anstieg des Zeitaufwands der Lehrkräfte für die Elternarbeit. Der sogenannte Matthäus-Effekt kann für keines der Qualitätsmerkmale beobachtet werden. Die Einschätzung der Schul- und Unterrichtsqualität durch die Mitarbeitenden der Schule vor COVID-19 ist signifikant und negativ mit der Veränderung der Schul- und Unterrichtsqualität während der ersten Schließung im Frühjahr 2020 korreliert. Das bedeutet, dass Schulen, deren Qualität vor COVID-19 hoch eingeschätzt wurde, stärkere Qualitätseinbußen hinnehmen mussten (oder der Qualitätsanstieg nicht so hoch war) als Schulen, deren Qualität vor COVID-19 als niedrig eingeschätzt wurde. Eine mögliche Erklärung ist, dass besonders positiv umgesetzte Qualitätsmerkmale (z. B. Lehrerkooperation) während der Schulschließung (und dem damit verbundenen Homeoffice für Lehrkräfte) nicht mehr oder nur noch eingeschränkt umgesetzt werden konnten.

Allerdings sehen wir einen Matthäus-Effekt bzw. haben bereits sehr früh auf die Gefahr negativer Effekte hingewiesen, wenn nämlich Unterschiede in der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in der Krise größer werden (Schereneffekte). Darüber hinaus wurde eine Zunahme der sozial bedingten Bildungsungleichheit befürchtet. Lange Zeit fehlten dazu belastbare empirische Belege. Dies hat sich nunmehr geändert. Inzwischen liegen international großangelegte Leistungsstudien vor, die Antworten auf die Frage nach Lerneinbußen und Bildungsungleichheit aufgrund der Schulschließungen im Frühjahr 2020 geben (vgl. Helm, Huber & Postlbauer 2021 für einen Überblick).

3.2.2 Einfluss der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität

Die Ergebnisse (siehe Tabelle 2) hinsichtlich des Einflusses der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität bestätigen die Annahme, dass sozial benachteiligte Schulen während der Pandemie höhere Qualitätsverluste hinnehmen mussten als privilegierte Schulen; zumindest zum Teil. So steht beispielsweise der Sozialindex einer Schule, wie er

aus der Sicht der Mitarbeitenden der Schule eingeschätzt wurde, in einem signifikant negativen Zusammenhang mit dem Rückgang der beiden Qualitätsdimensionen „gegenseitige Unterstützung innerhalb des Kollegiums“ und „Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse der Schüler“. Darüber hinaus sagt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Fernunterricht von den Lehrkräften nicht erreicht wurden, Verluste in den Qualitätsdimensionen „gegenseitige Unterstützung im Kollegium“, „Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse der Schüler“, „Qualität der pädagogischen Arbeit“ und „Lehrer-Schüler-Beziehung“ negativ voraus. Negative Korrelationen bedeuten, dass ein höherer Sozialindex einer Schule (positiver Wert) mit einem höheren Rückgang der Schulqualität (negative Werte) einhergeht.

In unserer Studie wird also deutlich, dass sozioökonomische Benachteiligung eine besondere Belastung für die Schul- und Unterrichtsqualität darstellt.

Tabelle 1: Ergebnisse zum Matthäus-Effekt bei der Schulqualität in Zeiten der Krise

LCS-Modell	Matthäus-Effekt	p-Wert	Est. Δ	p-Wert
Einsatz digitaler Medien im Unterricht	-.336	.000	1.047	.000
Fachlicher Austausch über den Schulentwicklungsprozess	-.363	.000	-.855	.000
Gemeinsame Erstellung von Unterrichtsmaterialien	-.361	.000	-.329	.000
Zusammenarbeit von LuL mit Sozialmitarbeitenden	-.351	.000	-1.021	.000
Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler	-.413	.000	-1.268	.000
Zeit für elterliche Arbeit	-.343	.000	.660	.000
Qualität des Unterrichts im Allgemeinen	-.255	.000	-.978	.000
LuL-SuS-Beziehung	-.303	.000	-.968	.000
Qualität der LuL-Eltern-Beziehung	-.254	.000	-.207	.000
Gegenseitige Unterstützung innerhalb des Kollegiums	-.142	.000	-.314	.000

Anmerkungen. Matthäus-Effekt = Korrelation zwischen der entsprechenden Qualitätsdimension zu T1 und der Entwicklung derselben Qualitätsdimension zwischen T1 und T2 (= während COVID-19-bedingter Schulschließungen im Frühjahr 2020). Est. Δ = unstandardisierter latenter Veränderungswert, d. h. die standardisierte Entwicklung der entsprechenden Qualitätsdimension zwischen T1 und T2. Modellanpassung: 5 Parameter, gesättigte Modelle.

Tabelle 2: Ergebnisse aus univariaten latenten Change-Score-Modellen zum Einfluss der sozio-ökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Entwicklung von Schulqualitätsdimensionen während COVID-19-bedingter Schulschließungen im Frühjahr 2020

LCS-Modell	AV	UV	std. Schätzung	p-Wert
1	Einsatz digitaler Medien im Unterricht	Anteil der verlorenen SuS	-.097	.011
2	Einsatz digitaler Medien im Unterricht	Index der sozialen Benachteiligung	-.241	.000
3	Fachlicher Austausch über den Schulentwicklungsprozess	Anteil der verlorenen SuS	-.097	.002
4	Fachlicher Austausch über den Schulentwicklungsprozess	Index der sozialen Benachteiligung	-.074	.137
5	Gemeinsame Erstellung von Unterrichtsmaterialien	Anteil der verlorenen SuS	-.003	.918
6	Gemeinsame Erstellung von Unterrichtsmaterialien	Index der sozialen Benachteiligung	-.012	.824
7	Zusammenarbeit von LuL mit Sozialmitarbeitenden	Anteil der verlorenen SuS	-.109	.001
8	Zusammenarbeit von LuL mit Sozialmitarbeitenden	Index der sozialen Benachteiligung	-.080	.145
9	Berücksichtigung der Bedürfnisse der SuS	Anteil der verlorenen SuS	-.168	.000
10	Berücksichtigung der Bedürfnisse der SuS	Index der sozialen Benachteiligung	-.168	.002
11	Zeit für elterliche Arbeit	Anteil der verlorenen SuS	-.083	.012
12	Zeit für elterliche Arbeit	Index der sozialen Benachteiligung	-.088	.128
13	Qualität des Unterrichts im Allgemeinen	Anteil der verlorenen SuS	-.160	.000
14	Qualität des Unterrichts im Allgemeinen	Index der sozialen Benachteiligung	-.051	.345
15	LuL-SuS-Beziehung	Anteil der verlorenen SuS	-.167	.000
16	LuL-SuS-Beziehung	Index der sozialen Benachteiligung	.048	.358
17	Qualität der LuL-Eltern-Beziehung	Anteil der verlorenen SuS	-.106	.001
18	Qualität der LuL-Eltern-Beziehung	Index der sozialen Benachteiligung	.076	.122
19	Gegenseitige Unterstützung innerhalb des Kollegiums	Anteil der verlorenen SuS	-.168	.000
20	Gegenseitige Unterstützung innerhalb des Kollegiums	Index der sozialen Benachteiligung	-.219	.000

Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler; LuL = Lehrerinnen und Lehrer; AV = Abhängige Variable, d. h. der latente Veränderungswert der entsprechenden Dimensionen in T1 und T2. UV = Unabhängige Variable, d. h. der entsprechende Indikator für die soziale Benachteiligung einer Schule. Std. Schätzung = standardisierter Effekt der UV auf die AV, d. h. der Effekt der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule auf die Entwicklung der Schulqualitätsdimension bei COVID-19-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020. Modellanpassung: 7 Parameter, gesättigte Modelle.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag geht auf Basis von über 11.000 Einschätzungen von Schulleitungen, Mitarbeitenden der Schulen, Primar- und Sekundarstufen-Schülerinnen und Schülern sowie Eltern der Frage nach, inwiefern sich Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität während der COVID-19-Pandemie entwickelt haben. Im Fokus der Analysen stand neben der allgemeinen Entwicklung die Frage, inwiefern sich Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität in Abhängigkeit unterschiedlicher weiterer Merkmale (z. B. Land, Sozialindex der Schule) differenziell entwickelt haben.

Die Befunde von deskriptiven und multivariaten Analysen stützen die Annahme, dass die Schulschließungen am Beginn der Pandemie zu deutlichen Einbußen in der Schul- und Unterrichtsqualität geführt haben, sich diese aber bei Schulwiederöffnung erholten. Für den zweiten Lockdown zeigt sich erwartungsgemäß in Deutschland und Österreich ein Einbruch in den Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität, nicht aber für die Schweiz, in der keine zweite Phase der nationalen Schulschließungen stattfand. Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass die Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität in der Schweiz und in Österreich signifikant höher ausgeprägt waren als in Deutschland, und zwar über die gesamte Phase der Pandemie hinweg.

Darüber hinaus zeigen die multivariaten Analysen, dass die Lernverluste in Schulen mit einer höheren Qualität vor der Pandemie stärker ausfielen. Damit konnte der sogenannte Matthäus-Effekt nicht belegt werden. Laut dem Matthäus-Effekt hätten gute Schulen weniger stark als schlechte Schulen in der Pandemie an Qualität eingebüßt. Schließlich konnte gezeigt werden, dass die soziale Zusammensetzung einer Schule negativ im Zusammenhang mit der Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität stand. Das bedeutet, Schulen mit einem geringeren Sozialindex entwickelten sich über die Pandemie hinweg deutlich besser als Schulen mit einem hohen Sozialindex (Schulen mit einer höheren Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit sozioökonomisch herausforderndem Hintergrund).

Die Befunde legen nahe, dass nicht nur im Hinblick auf die Lerneinbußen von Schülerinnen und Schülern Kompensationsmaßnahmen notwendig sind, sondern auch im Hinblick auf die Schul- und Unterrichtsqualität (insbesondere auch Aspekte wie Lehrerdropout/-mangel) kompensatorische Maßnahmen von Bildungspolitik und Administration ergriffen werden müssen.

Der Beitrag zeigt also auf, dass (1) Schulschließungen aus Gründen des hier in diesem Aufsatz aufgezeigten negativen Einflusses auf Schul- und Unterrichtsmerkmale zu vermeiden sind, dass (2) der Matthäus-Effekt oder der von uns angemahnte Schereneffekt sich in unseren Daten nicht zeigt (allerdings in anderen Daten, z. B. international in Lernstandsuntersuchungen (vgl. das internationale Review von Helm, Huber & Postlbauer 2021) und dass (3) familiäre sozioökonomische Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler sich negativ auf die Schul- und Unterrichtsqualität auswirkt.

Folgende Empfehlungen und Überlegungen können auf Basis der Befunde sowie der weiteren Arbeiten im Rahmen des Schul-Barometers formuliert werden:

1. Bildung ganzheitlich verstehen

Die politische Debatte war und ist stark fokussiert auf das Nachholen von Lernstoff und damit auf das fachliche Lernen. Nach dem Ausnahmezustand während der Pandemie muss – neben der Wissensvermittlung – jedoch eine ganzheitliche Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen stärker in den Blick rücken. Es geht darum, die Schülerinnen und Schüler besonders als Personen mit eigenen Lebenswelten wahr- und ernst zu nehmen, sie in ihrem Erleben als Menschen mit Gefühlen, Reflexionen und Motivationen innerhalb eines sozialen (bzw. gesellschaftlichen) Systems anzusprechen, sie in ihrer persönlichen Entwicklung stärker zu unterstützen und sie in ihrer Selbststeuerung für ihr zukünftiges Leben und für die Resilienz im Umgang mit (persönlichen, familiären, sozialen und gesellschaftlichen) Herausforderungen zu fördern.

2. Digitalisierung pädagogisch nutzen

Bei der Digitalisierung geht es um eine pädagogische Orientierung hinsichtlich von zwei Aspekten: Zum einen das Lernen mit Technologie: Man kann digitale Werkzeuge gut nutzen, um in einem kreativen Austausch miteinander zu lernen, aber auch die Schülerinnen und Schüler mit Aufgaben so fördern und fordern, dass sie sich gemäß ihrem Lernstand entwickeln. Zum anderen das Lernen über Technologie. Schüler sollten ein Verständnis dafür entwickeln, was Digitalität ist, auch wie Soziale Medien funktionieren und wie sie mit den Informationen dort umgehen.

3. Belastete Gruppen besser unterstützen

Unsere Befunde und die von Kolleginnen und Kollegen zeigen, dass insbesondere die Belastung von vier Gruppen tendenziell unterschätzt wird: Erstens, die Gruppe der stets engagierten Lehrkräfte, die ohnehin und mittlerweile seit Beginn der Krise hochintensiv arbeiten. Hier wird Entlastung benötigt. Zweitens, die Gruppe der Eltern, vor allem Eltern mit mehreren und noch jüngeren Kindern. Sie müssen oft gleichzeitig viele Aufgaben aus ganz unterschiedlichen Lebensbereichen jonglieren, wie Beruf, Familie, Betreuung der Kinder bei schulischen Aktivitäten usw. Drittens, die Gruppe der so genannten Brennpunktschulen, die aus ganz unterschiedlichen Gründen stärker gefordert sind als andere Schulen. Sie weisen z.B. eine Schülerschaft mit einem hohen Anteil an familiär Benachteiligten auf oder ihre Schulqualitätsmerkmale sind geringer ausgeprägt. Jede dieser Schulen zeigt aufgrund ihrer individuellen Situation eine unterschiedliche Form der Belastung. Als vierte Gruppe sind Kinder mit Beeinträchtigungen / Behinderungen zu nennen, die ebenfalls besser unterstützt werden müssen.

4. Intelligent kompensieren und zielbezogen investieren

Unterschiedliche Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen benötigen passgenaue Unterstützung und Begleitung. Schulen unterscheiden sich, sie sind ganz unterschiedlich gefordert. Es sind Ressourcen nötig, die die Schulen zielgerichtet und effizient einsetzen können, um ihrem Bildungsauftrag angemessen gerecht werden zu können. Eine unbürokratische Möglichkeit auf der Ebene der Schulverwaltung wären Fördertöpfe, wo Schulen relativ einfach umfangreiche finanzielle Mittel für schulspezifische pädagogische Maßnahmen abrufen können.

5. Jetzt handeln, aber step-by-step

Krisen bieten Chancen. Manche mögen aktuell die Schule vollständig neu erfinden, andere wollen möglichst schnell zum alten Muster zurückkehren. Dabei ist es keine Frage von „entweder“ und „oder“. Vielmehr gilt es sowohl neue, zukunftsfähige Ideen als auch Bewährtes klug zu integrieren im Sinne der BIO-Strategie (bewahren, innovieren, optimieren), vgl. Huber, 2019. Dabei werden auf Basis eines (pädagogischen) Aufwand-Nutzen-Verhältnisses Potenziale identifiziert und reflektiert, um Bewährtes zu bewahren, bisherige Praxis zu optimieren und neue Praxis zu innovieren. Ergebnis soll eine systematische Gesamtstrategie für die Qualitätsentwicklung und ein adäquates, auf die Gesamtstrategie ausgerichtetes Führungshandeln sein.

6. Testen, aber nur im Rahmen einer Gesamtstrategie

Der Nutzen von Lernstandserhebungen kann kritisch betrachtet werden, wenn sie nicht eingebettet sind in einem Interventionskontext. Schülerinnen und Schüler werden durch das Testen nicht klüger, mehr motiviert, sozial kompetenter oder emotional besser aufgestellt. Nur pädagogische Interventionen helfen durch Maßnahmen, die vielfältigen Aspekte anzusprechen, die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sie zu mobilisieren, ihr eigenes Lernen aktiv zu steuern. Es geht also um die Kopplung von Testung im Sinne von Analyse und der Strategie, also der Ziele und der Maßnahmen. Es werden Systeme der pädagogischen Interventionsstrategie benötigt, die Analyse, Zielsetzung und Maßnahmen integrieren und koppeln und diese auch rückbinden an die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen.

7. Bildungslandschaften fördern

Für die Bildungsverwaltung und das Praxissystem wird empfohlen, die Idee von Bildungslandschaften, also die Kooperation in der Schule, zwischen Schulen, sowie mit anderen Partnern im (über)regionalen Kontext – in der Schaffung und Verbesserung von pädagogischen Angeboten für Kinder und Jugendliche, insbesondere für jene aus Familienkonstellationen, die weniger Unterstützung erhalten, um an Bildung zu partizipieren, zu stärken. Empfohlen wird insbesondere die Idee von Schulnetzwerken und Verbundschulen, ähnlich wie das in Schulprojekten in London oder Manchester umgesetzt wird (vgl. Huber, 2018), wo Schulgemeinschaften sich gegenseitig unterstützen und mehrere Schulen in einer starken Kopplung zum Wohl von Kin-

dern und Jugendlichen kooperieren – sozusagen in Form von Bildung mit und im System.

Literatur

- Bundesamt für Statistik (BFS) (2021) (Hrsg.). *Personal von Bildungsinstitutionen. Ausgabe 2021*. Bundesamt für Statistik.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media GmbH & Co. KG.
- Dietrich, H., Patzina, A., & Lerche, A. (2020). Soziale Ungleichheit in den Homeschooling-Bemühungen deutscher Gymnasiasten während einer Schulschließungsperiode. *European Societies*, 1–22.
- Grätz, M. & Lipps, O. (2021). Großer Verlust an Lernzeit bei der Schließung von Schulen in der Schweiz im Jahr 2020. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 100554. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Wößmann, L. & Zierow, L. (2020). *COVID-19 und Bildungsungleichheit: Wie sich Schulschließungen auf leistungsschwache und leistungsstarke Schüler auswirken*. IZA Institut für Arbeitsökonomie.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A. (2021). Eine systematische Literaturübersicht über die Auswirkungen von Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie auf die Lernergebnisse von Schülern. GEBF: Corona und Bildung.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–75. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helm, C., Huber, S.G. & Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J. & Racherbäumer, K. (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* [Die Deutsche Schule, Beiheft 18] 59–81. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.03>
- Huber, S.G. (2019). Zerreißprobe oder klare Strategie? Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *b:sl Beruf Schulleitung*, 4, 14. Jahrgang, 13–16.
- Huber, S.G. (2018). No Simple Fixes for Schools in Challenging Circumstances. Contextualization for Germany. In C. Meyers & M. Darwin (Hrsg.), *International Perspectives on Leading Low-Performing Schools*. Information Age Publishing, S. 243–266.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huebener, M., Schmitz, L., Spiess, C. K. & Zinn, S. (2021). Familiäre, individuelle und institutionelle Einflussfaktoren auf Bildungsungleichheit. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*. Beltz Juventa, S. 165–186.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Leykam.
- Zierer, K. (2021). Auswirkungen von pandemiebedingten Schulschließungen auf die Leistung und das Lernen von Schülern in ausgewählten Ländern: A Rapid Review. *Erziehungswissenschaften*, 11(6), 252.

Alberto Piatti, Spartaco Calvo, Luciana Castelli, Michele Egloff, Giancarlo Gola, Lucio Negrini, Lorena Rocca, Wolfgang Sahlfeld & Claudia Di Lecce

Der Umgang der Tessiner Schule mit der „ersten Welle“ der COVID-19-Pandemie – eine Onlinebefragung von Schulleitenden, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern

Wie gestalteten sich Kontakte und Austausch während des Fernunterrichts?

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer im Auftrag des Kantons Tessin von der SUPSI (Dipartimento Formazione e Apprendimento) erstellten Untersuchung zu didaktischen und pädagogischen Modalitäten, subjektivem Empfinden und objektiv feststellbaren Strategien der verschiedenen Akteure (Lehrpersonen, Schulkader, Eltern, Schülerinnen und Schüler) der obligatorischen Schulen im Kanton Tessin während der COVID-Pandemie im Zeitraum März bis Juni 2020 dar. Dieser Zeitraum umfasst insbesondere die vom Bundesrat ausgerufene „ausserordentliche Lage“ auf Grund der „ersten Welle“ der COVID-19-Pandemie, die in der ganzen Schweiz zur (offiziell als Verbot von Präsenzunterricht formulierten) flächendeckenden Schliessung der Schulen führte. Ebenso wie in anderen Kantonen wurde auch im Tessin der Präsenzunterricht durch Formen des Fernunterrichts, bei Beibehaltung eines Betreuungsangebots für Kinder systemrelevanter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und nicht zur Tagesbetreuung fähiger Familien, ersetzt. Ab dem 11. Mai bis zum Schuljahresende am 19. Juni optierte der Kanton Tessin dann für ein Teilpräsenz-Modell. Die Untersuchung erhob Daten zu diesen zwei Zeiträumen (16. März bis 11. Mai, 11. Mai bis Schuljahresende).

Zum Verständnis der Ergebnisse der hier vorgestellten Studie müssen einige Besonderheiten des Schulsystems und der epidemiologischen Lage im Tessin im Frühling 2020 berücksichtigt werden, die wir in den nachfolgenden zwei Abschnitten kurz vorstellen. Die im Abschnitt 3 vorgestellten Ergebnisse sind das Resultat einer sukzessiven Auswertung der Untersuchungsergebnisse, wobei wir uns bewusst sind, dass die Pandemie als solche zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrages noch andauert und die Schlussfolgerungen daher zumindest teilweise provisorischer Natur sind.

1.1 Das Schulsystem des Kantons Tessin

Das Tessiner Schulsystem ist in seiner heutigen Form durch die Zugehörigkeit zur Schweiz, aber auch durch pädagogische und kulturelle Einflüsse transnationaler Natur und von lokalen Besonderheiten geprägt, die hier kurz dargestellt werden sollen, um das Verständnis des folgenden Berichts zu erleichtern.

Der Kanton ist dem HarmoS-Konkordat beigetreten, hat aber dabei eine wichtige Ausnahmeklausel erhalten, mit der ein Nichteintreten (wie 1970 beim vorhergehenden Schulkonkordat) verhindert werden konnte. Die Klausel betrifft die vertikale Organisation: Auf fünf Jahre Primarschule (Kindergärten und Primarschulen sind in kommunaler Trägerschaft) kommt eine vierjährige Einheits-Mittelschule (in kantonaler Trägerschaft). Diese 1974 im Rahmen einer äußerst ehrgeizigen Reform entstandene sogenannte *Scuola media* ist die eigentliche Besonderheit des Systems: In den ersten zwei Jahren werden alle Schülerinnen und Schüler ohne Unterschiede gemeinsam unterrichtet, wogegen in den darauffolgenden zwei Jahren nur die Fächer Deutsch und Mathematik in unterschiedlichen Leistungsniveaus unterrichtet werden und einige Fächer (Französisch, Latein) optional wählbar sind. Der Sinn dieser letzten zwei Schuljahre ist die Orientierung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die nachobligatorische Bildung, dies aber bei gleichzeitiger Wahrung einer bis zum 11. HarmoS-Jahr nichtsegregativen Allgemeinbildung für alle. Anders als in vielen Kantonen der Deutsch- und Westschweiz unterrichten in der *Scuola media* die Lehrpersonen in der Regel ein oder maximal zwei Fächer und erhalten ihre pädagogische Ausbildung in einem auf einen universitären Bachelor aufbauenden konsekutiven Master.

In Bezug auf den unteren Teil des Systems ist darauf hinzuweisen, dass es im Tessin eine lange Tradition des Kindergartenbesuchs gibt, wodurch die weitaus meisten Kinder drei Jahre (statt der zwei von HarmoS vorgesehenen) in den Kindergarten gehen.

Diese klar inklusive Grundphilosophie des Tessiner Schulsystems erklärt auch den extrem geringen Anteil (1,5%) der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen, wobei aber zu bedenken ist, dass ein weiterer geringer Anteil von Schülerinnen (3,4%) eines Jahrgangs innerhalb der *Scuola media* im Sinne einer Binnendifferenzierung der Anforderungen von einzelnen Schulfächern dispensiert werden kann (DECS, 2020). Ebenfalls Teil des inklusiven Ansatzes ist der Mitte der 90er Jahre entstandene „*Servizio di sostegno pedagogico*“. Die im Rahmen dieses schulischen Sonderdienstes arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen garantieren Unterstützung („*sostegno*“) beim Lernen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen. Sie können diese Zielgruppe sowohl individuell als auch in Kleingruppen oder durch Präsenz in den Klassen während der curricularen Lektionen betreuen.

Auf der nachobligatorischen Stufe, die in diesem Bericht nicht diskutiert wird, sind folgende Besonderheiten zu erwähnen: ein im interkantonalen Vergleich überdurchschnittlich hoher Anteil an Gymnastinnen und Gymnasiasten, eine aufgrund der strukturell schwachen wirtschaftlichen Eckdaten geringere Bedeutung des dua-

len Systems der Berufsbildung, die daraus resultierende Bedeutung berufsbildender Vollzeitschulen (darunter eine Handelsschule auf Maturitätsniveau) und eine überdurchschnittliche Bedeutung der Berufsmatura. Für eine detaillierte Diskussion des inklusiven Ansatzes der Tessiner Schulpolitik verweisen wir auf Egloff und Cattaneo (2019).

1.2 Die Ereignisse während der ersten Welle der COVID-19-Pandemie

Italien war bekanntlich das Land Europas, im dem die Coronapandemie ihren Ausgang nahm. Gleichzeitig ist das Tessin mit den norditalienischen Regionen Piemont und Lombardei auf praktisch allen Ebenen sehr stark verflochten, angefangen von der Arbeitsleistung von Grenzgängerinnen und Grenzgängern in allen Wirtschaftssektoren (auch in den Schulen!) über die Bedeutung der italienischen Massenmedien bis zu grenzüberschreitenden familiären Beziehungen vieler Menschen. Die Tessiner Ereignisse vom Frühling und Frühsommer 2020 sind daher nur vor dem Hintergrund der Ereignisse in Italien verständlich, wo schon am 23. Februar die Region Lombardei die Schulen aller Schulstufen flächendeckend schloss, was die Regierung in Rom am 1. März auf ganz Italien ausdehnte. Schon am 7. März wurde die gesamte Lombardei zur „roten Zone“ (Ausgehverbot, totale Schließung aller öffentlichen Tätigkeiten), 24 Stunden später wurde auch diese Maßnahme auf ganz Italien ausgedehnt.

Im Tessin herrschte aus diesen Gründen eine verständliche Erregung. Eine Petition, mit der die Schließung der Schulen gefordert wurde, fand Ende Februar innerhalb von 48 Stunden 5.000 Unterschriften, womit der Druck auf die kommunalen und kantonalen Behörden stark wuchs. Gleichzeitig stiegen in den Schulen die krankheitsbedingten Absenzen sowohl unter dem schulischen Personal wie unter den Schülerinnen und Schülern dramatisch an. Dennoch versuchte das Erziehungsdepartement, die Unterbrechung des Schulbetriebes zu verhindern. Als Gründe hierfür wurden vor allem die vorhersehbaren Probleme bei der Kinderbetreuung – es galt, die Betreuung der Kinder durch Großeltern als Hauptrisikogruppe zu verhindern – und die wissenschaftliche Evidenz des geringen Risikos für Kinder und Jugendliche genannt.

Die Schließung aller obligatorischen Schulen durch die kantonalen Behörden am 13. März 2020 kann vor diesem Hintergrund als eine „reaktive“ Schulschließung (im Sinne der Definition des Influenza-Pandemieplans Schweiz, BAG, 2018, S. 45) bezeichnet werden. Es war schlicht nicht mehr möglich, den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten. Dazu kam, dass die jenseits der Grenze lebenden Lehrpersonen ihre Schulen fast nicht mehr aufsuchen konnten, und dass vereinzelt kommunale Behörden die in ihrer Verantwortung stehenden Primarschulen selbstständig geschlossen hatten, was einen Kompetenzkonflikt mit dem Kanton ausgelöst hatte. Die bereits zwei Tage zuvor am 11. März erfolgte Schließung der nachobligatorischen Schulen (welche wie oben aufgeführt nicht nur die Gymnasien umfassen, sondern auch einen

zahlenmäßig bedeutenden Sektor an berufsbildenden Ganzeitschulen) war dagegen mit der Entlastung des öffentlichen Verkehrs und der Prophylaxe gerechtfertigt worden, im Sinne einer „proaktiven Schulschließung“. Schon am 9. März hatten die beiden Hochschulen des Kantons, USI und SUPSI, aus den gleichen Gründen die Präsenzdidaktik eingestellt. Die Ereignisse spielten sich also noch im von Art. 62 der Bundesverfassung gesteckten Rahmen des schweizerischen Bildungsföderalismus ab, und das am 16. März erlassene bundesrätliche Verbot des Präsenzunterrichts in allen Schulen der Eidgenossenschaft traf im Tessin, anders als im Rest der Schweiz, auf bereits vollendete Tatsachen.

Die obligatorischen Schulen blieben im Tessin also insgesamt zwei Monate, bis zum 11. Mai, geschlossen, wobei als kompensatorische Maßnahme ein Betreuungsangebot für die Kinder systemrelevanter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und eine Ferndidaktik für die anderen Schülerinnen und Schüler organisiert wurde. Am 11. Mai wurde der Präsenzbetrieb wieder aufgenommen, allerdings in Form einer Teilpräsenz der Schülerinnen und Schüler bei gleichzeitiger Beibehaltung der ferndidaktischen Arbeitsformen. Diese zweite Phase wird in diesem Bericht als Phase der Teilpräsenz bezeichnet. Das Schuljahr endete Mitte Juni. Am 14. Juli gab das Erziehungsdepartement bekannt, dass je nach epidemiologischer Lage der Schulbetrieb im Präsenz-, Teilpräsenz- oder Ferndidaktikmodus wieder aufgenommen würde. Tatsächlich gingen die Schulen am 31. August im Präsenzmodus wieder auf.

Während die bisher beschriebenen Ereignisse als in der Bildungsgeschichte einmalig bezeichnet werden müssen (Cahon, 2020), sind die Maßnahmen und Entschiede des Schuljahres 2020–2021 solide in der Tradition von Schulpolitik in Pandemiezeiten verankert (Sahlfeld, 2020) und beschränken sich im Wesentlichen auf die Anwendung der vorgesehenen Hygiene- und Quarantänemaßnahmen. Seit den Herbstferien 2020 herrscht Maskenpflicht in der Scuola media, nicht aber in den Primarschulen. Die bei weitem eklatanteste Maßnahme war die zweiwöchige Schließung der Scuola media von Morbio Inferiore unweit Chiasso im Januar 2021.

2. Design

2.1 Forschungsziel

Die Studie „die Schule im Tessin während der COVID-19-Pandemie“ wurde im Mai 2020 vom Erziehungs-, Kultur- und Sportdepartement (DECS) des Kantons Tessin bei der Pädagogischen Hochschule Tessin (Dipartimento Formazione e apprendimento DFA) der Fachhochschule Südschweiz (SUPSI) in Auftrag gegeben mit dem Ziel, Informationen darüber zu sammeln, was in den obligatorischen Schulen des Kantons Tessin während der ersten Welle der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020 geschah.

Die Analyse dieser Daten und Zeugnisse zeigte Stärken, Schwächen und gute Praktiken vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen auf und diente dem Auftraggeber als Grundlage für eine effektive Planung des Schuljahres 2020/21 unter Berücksichtigung der Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, Familien, Lehrpersonen und Schulleitungen.

2.2 Methoden und Fragestellungen

Das Projekt ermöglichte es, Informationen von allen Akteuren der obligatorischen Schule zu sammeln: Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schülern. Insbesondere wurden drei Fragebögen vorbereitet: einer für Schulleiterinnen und Schulleiter (Direktoren, Inspektoren, Expertinnen und Experten¹ usw.), einer für Lehrpersonen und einer für Eltern und Schülerinnen und Schüler.

Die thematischen Bereiche, die durch die Fragebögen untersucht wurden, waren:

- 1) die Lernpraktiken, die während des Fernunterrichts und des Teilpräsenzunterrichts eingesetzt wurden;
- 2) die Auswirkung von Technologien und digitalen Ressourcen auf die Unterrichtspraktiken während des Fernunterrichts und des Teilpräsenzunterrichts und
- 3) der institutionelle Kontext, in dem das Schulpersonal agieren musste, sowohl während des Fernunterrichts als auch während des Teilpräsenzunterrichts.

Bei der Erstellung der Fragebögen konnte das Forschungsteam auf die wertvolle Mitarbeit zahlreicher Gruppen und Verbände zählen: insbesondere auf die Vertretungsorgane der Schulleitungen und des Lehrpersonals, auf die Berufsverbände der Lehrpersonen und auf Vertreter der Kantonalen Elternkonferenz. Die Fragebögen wurden zwischen dem 2. und 11. Juni 2020 an mehr als 40.000 Personen verschickt. Die Beteiligung war hoch: Rund 50 Prozent der Familien und 70 Prozent der Schulleitenden und des Lehrpersonals haben geantwortet (Abb. F.a, F.b und F.c).

¹ Mit diesem Begriff werden im Tessin die für die fachliche Begleitung und Inspektion der Schulen auf Sekundarstufe I und II zuständigen Fachdidaktik-Fachleute der Erziehungsdirektion bezeichnet.

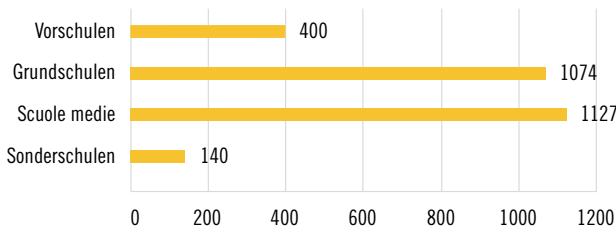
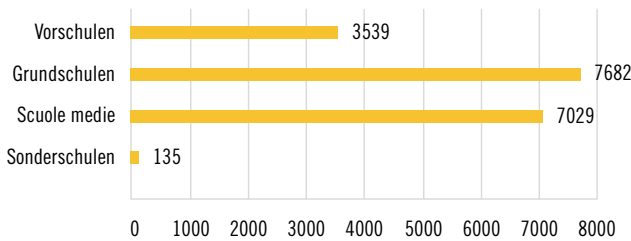
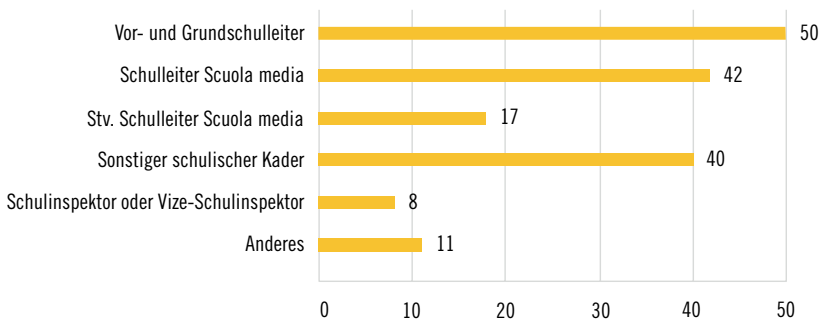
F.a Anzahl der von Lehrern ausgefüllten Fragebögen pro Schultypus**F.b Anzahl der von Familien und Schülern ausgefüllten Fragebögen nach Schultypus****F.c Anzahl der von Kadern ausgefüllten Fragebögen pro Funktion**

Abbildung F.a, F.b und F.c: Anzahl der ausgefüllten Fragebögen

Im für die Familien bestimmten Fragebogen wurde um eine Einschätzung gebeten, wie die Eltern den Grad des Engagements, des Wohlbefindens und der Motivation ihrer Kinder während der Fernlernphase und der Teilpräsenzphase wahrnehmen. Für die Beantwortung des letzten Teils des Fragebogens, der sich auf die gelebte Erfahrung der Schülerinnen und Schüler konzentrierte, wurden die Eltern von Vorschul- und Primarschulkindern gebeten, ihre Kinder zu interviewen, während die Schülerinnen und Schüler der Scuola media gebeten wurden, selbst zu antworten.

Lehrpersonen und Schulleitende beantworteten Fragen zu ihren Erfahrungen, gaben ihre Einschätzungen zum beruflichen und institutionellen Kontext ab, in dem sie sich wiederfanden, und formulierten auch Selbsteinschätzungen zur Effektivität der eingesetzten Lehrmethoden oder zur Angemessenheit ihrer digitalen Fähigkeiten. Die meisten Fragen enthielten auch ein offenes Feld, um komplexe Bewertungen abzugeben und die Darstellung von Konzepten zu ermöglichen. Viele der Teilnehmenden machten von dieser Möglichkeit Gebrauch.

Die Datenerfassung wurde am 11. Juni 2020 abgeschlossen. In den darauffolgenden Monaten wurden zahlreiche Berichte erstellt, die den Schulleitungen, den Lehrpersonen und Familien in den verschiedenen Schulen und dem Erziehungsdepartement (DECS) zur Verfügung gestellt wurden. Insgesamt wurden mehr als 250 Berichte erstellt, was etwa 3.000 Seiten an Analysen entspricht.

3. Befunde

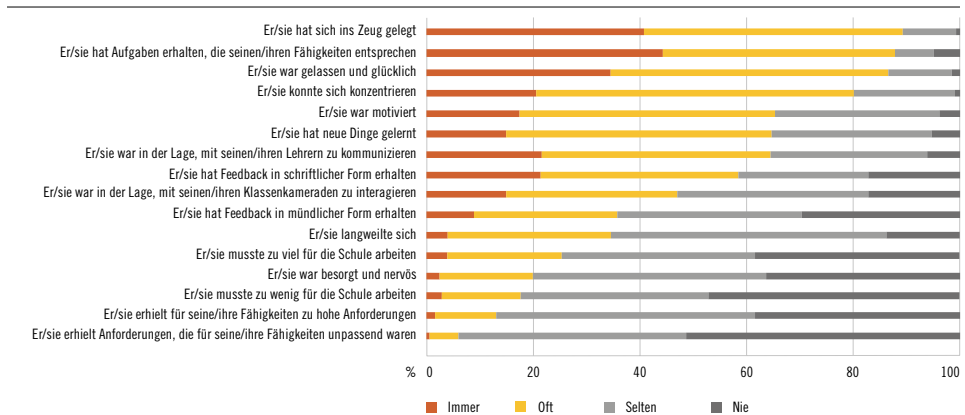
3.1 Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler

In den Zeiten des Fernunterrichts und des Teilpräsenzunterrichts wurden die wissenschaftliche und pädagogische Gemeinschaft in unserem Kanton mit vielen Zweifeln und Bedenken konfrontiert. Lehrpersonen und Eltern haben alles getan, um die Notlage zu bewältigen und den Kindern und Jugendlichen das Recht auf Bildung zu sichern, wohl wissend, dass der fehlende Schulalltag die allgemeinen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen und ihren Vergleich innerhalb der Peer-Group einschränken kann, dies in einem Kontext sozialer Beziehungen, die an sich mit zunehmendem Alter wachsende Bedeutung haben. Die durch den Fernunterricht erzwungene Immobilität hat zu einem engen Zusammenleben in den Wohnungen und der Notwendigkeit für die Erwachsenen geführt, Arbeit und private Aktivitäten mit der Betreuung ihrer Kinder zu vereinbaren.

... aus Sicht der Eltern

Laut der Einschätzung von mehr als 80 Prozent der Eltern, die den Fragebogen beantworteten, legten die Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen (Harmos 1-11) sich während des Fernunterrichts ins Zeug, erhielten ihren Fähigkeiten entsprechende Aufgaben und wirkten gelassen und glücklich. Sehr selten wurden diese Anforderungen als unpassend eingeschätzt, d.h. die Schülerinnen und Schüler mussten laut Elternangaben kaum zu viel oder zu wenig arbeiten oder wirkten besorgt oder nervös. Am Anfang des Teilpräsenzunterrichts waren fast alle Schülerinnen und Schüler (93 % nach Angaben der Eltern) froh, wieder in die Schule zurückzukehren, und nach Angaben von mindestens acht von zehn Eltern waren die Schülerinnen und Schüler motiviert, konzentriert, engagiert, ruhig und fröhlich.

F.1.1 Die Erfahrungen und Eindrücke der Schüler/innen nach Angaben der Eltern während der Zeit des Fernunterrichts



F.1.2 Die Erfahrungen und Eindrücke der Schüler/innen nach Angaben der Eltern während der Zeit des Teilpräsenzunterrichts

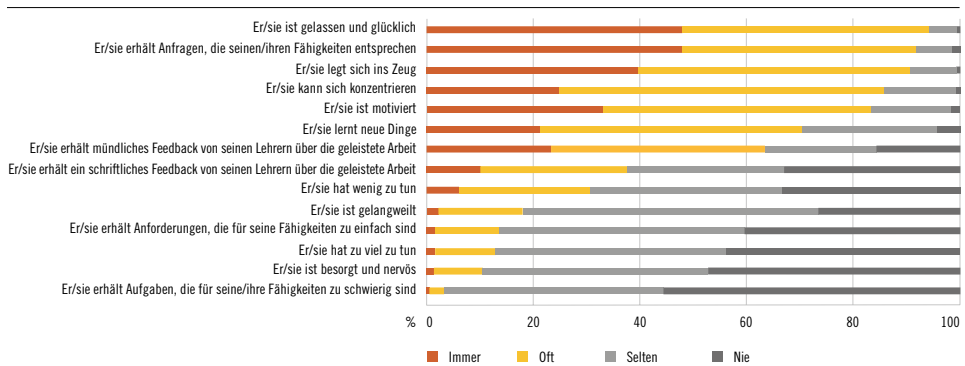
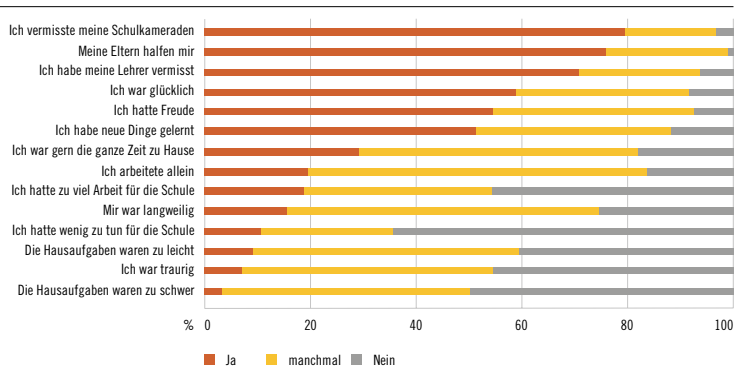


Abbildung F.1.1 und F.1.2: Erfahrungen und Eindrücke der Schülerinnen und Schüler im Fern- und Teilpräsenzunterricht aus Elternsicht mit Anforderungen konfrontiert, die ihren Fähigkeiten entsprechen (Abb. F.1.1 – F.1.2).

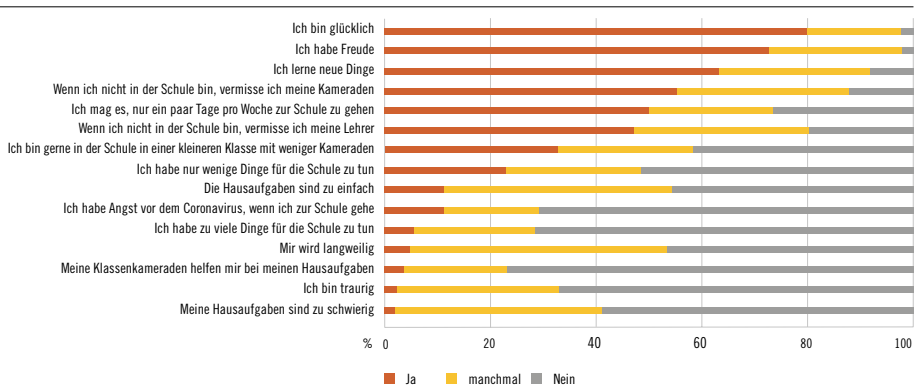
... aus Sicht der Kindergarten- und Grundschul Kinder

Während des Fernunterrichts vermissten acht von zehn Kindergarten- und Grundschul Kinder ihre Klassenkameraden und sieben von zehn vermissten ihre Lehrpersonen. Die Schülerinnen und Schüler genossen es, zu Hause zu sein (30 % antworteten mit „ja“ und 53 % mit „manchmal“), in den meisten Fällen arbeiteten sie alleine (20 % „ja“ und 64 % „manchmal“), aber viele von ihnen langweilten sich auch (16 % „ja“ und 59 % „manchmal“). Während des Teilpräsenzunterrichts fühlten sich die Lernenden glücklich (79 %), haben Freude gehabt (73 %) und lernten neue Dinge (63 %) (Abb. F.1.3 – F.1.4).

F.1.3 Die Erfahrungen der Vorschul- und Grundschüler/innen während der Fernschulzeit



F.1.4 Die Erfahrungen der Vorschul- und Grundschüler/innen während der Zeit des Teilpräsenzunterrichts

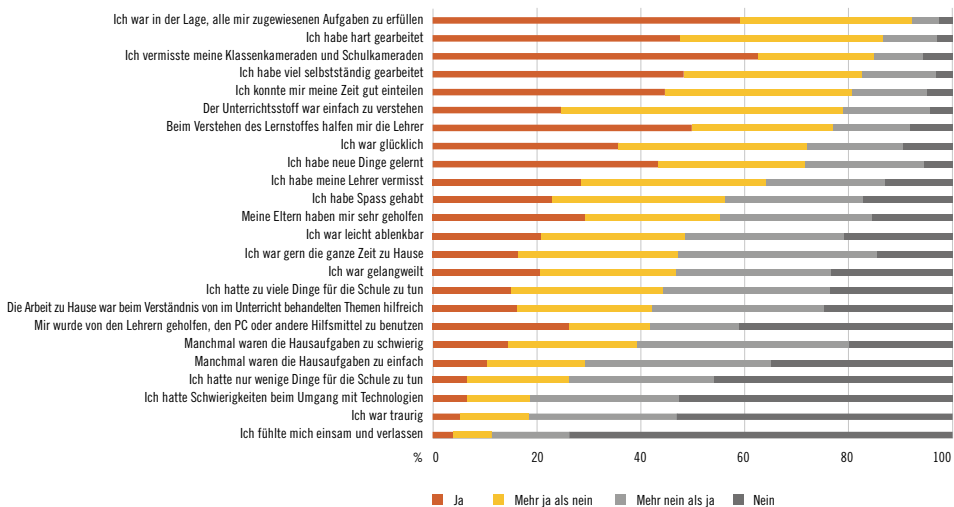


... aus Sicht der Schülerinnen und Schüler der Scuola media

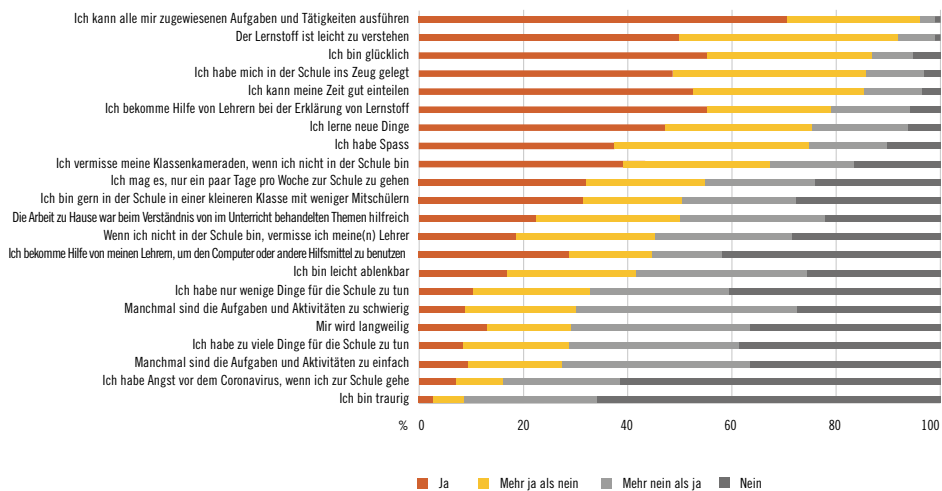
Während des Fernunterrichts vermissten 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Scuola media ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (ganz oder teilweise). Ein geringerer Prozentsatz (65 %) vermisste seine Lehrpersonen. Mit der Wiederaufnahme des Schulbetriebs mit teilweiser Anwesenheit verringern sich die Quoten der Schülerinnen und Schüler, die negative Gefühle oder Erfahrungen in Bezug auf Schulerlebnisse berichten. In der überwiegenden Mehrheit der Fälle (über 80 %) waren die

Schülerinnen und Schüler während des Fernunterrichts in der Lage, alle ihnen zugewiesenen Aufgaben und Aktivitäten vollständig oder fast vollständig auszuführen, waren engagiert, arbeiteten allein und konnten ihre Zeit gut einteilen. Viele Schülerinnen und Schüler (zwischen 70% und 80% der Befragten) waren auch der Meinung, dass es einfach gewesen sei, den unterrichteten Stoff zu verstehen, dass sie neue Dinge gelernt hätten, dass sie glücklich gewesen seien und dass sie Hilfe von den Lehrpersonen erhalten hätten (Abb. F.1.5). Mit der Wiederaufnahme des Teilpräsenzunterrichts an den Schulen stiegen die Prozentsätze der Schülerinnen und Schüler, die sich in der Lage fühlen, alle zugewiesenen Aufgaben zu erledigen, den vermittelten Lernstoff leicht zu verstehen, sich zu engagieren, sich gut mit der Zeit zu organisieren und glücklich zu sein, weiter an (Abb. F.1.6).

F.1.5 Die Erfahrungen der Schüler/innen der Scuola media während der Fernschulzeit



F.1.6 Die Erfahrungen der Schüler/innen der Scuola media während der Zeit des Teilpräsenzunterrichts



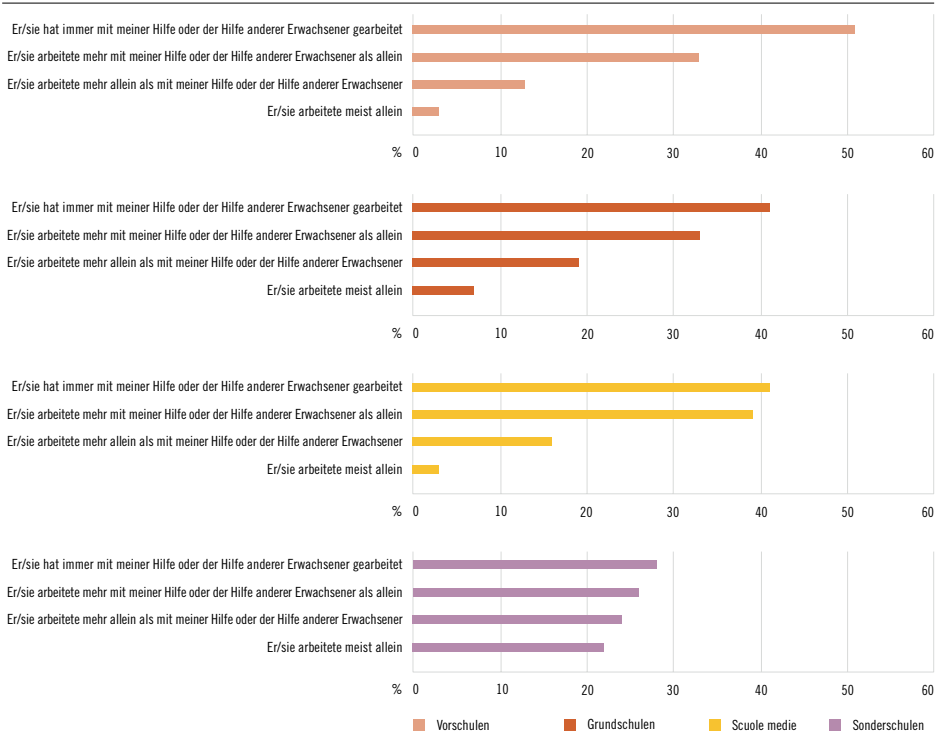
3.2 Homeschooling und Lernunterstützung

Die pädagogische Allianz zwischen Schule und Familie ist ein Element, das das Tessiner Schulsystem sowohl in der Phase des Fernunterrichts als auch in der des Teilpräsenzunterrichts geprägt hat. Es ist so in jeder Hinsicht eine „erziehende Gemeinschaft“ entstanden, die auf gegenseitiger Begleitung und Unterstützung beruhte.

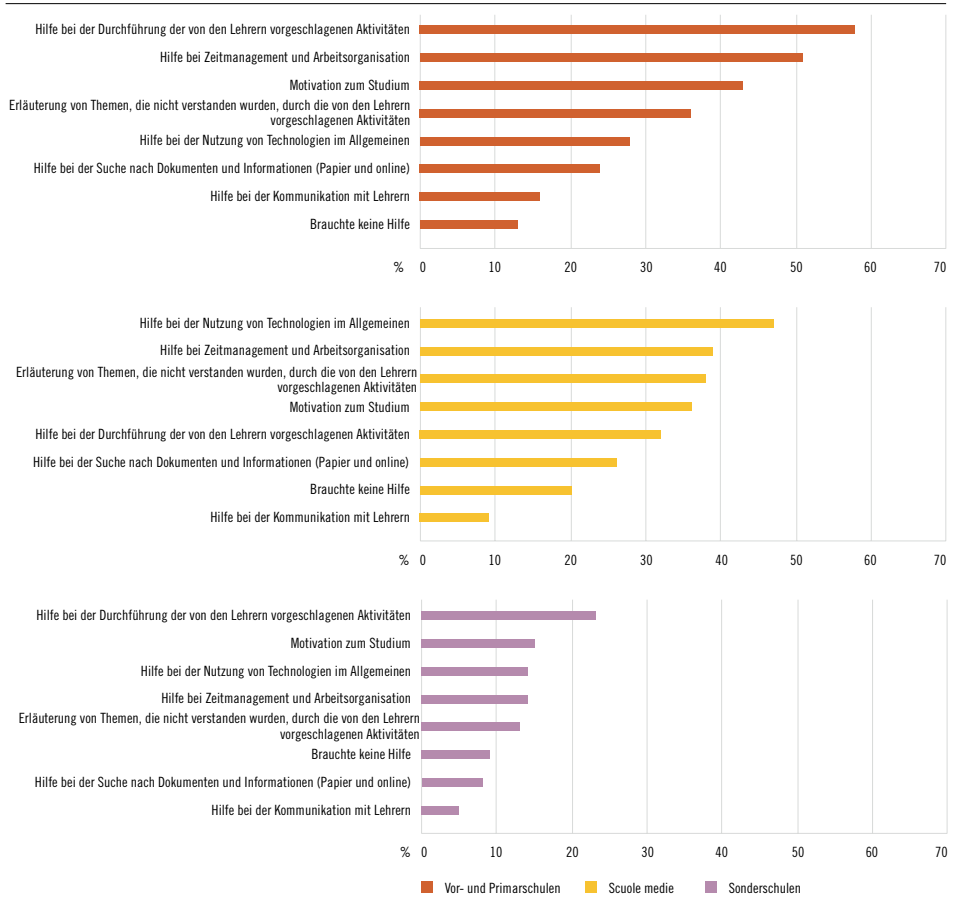
... aus Sicht der Eltern von Vorschul- und Grundschulkindern

Aus der Analyse der Fragebögen geht in der Tat hervor, dass die Eltern von Vorschulkindern und Grundschülerinnen und -schülern ihre Kinder während der Zeit des Fernunterrichts regelmäßig bei schulischen Aktivitäten begleitet haben. Nur drei Prozent der Kindergartenkinder und sieben Prozent der Primarschulkinder führten selbstständig Bildungsaktivitäten durch (Abb. F.2.1). Die Hilfe, die die Kinder dieser Schulstufe von den Erwachsenen zu Hause erbitten mussten, differenziert sich für 58 Prozent der Eltern in die Unterstützung der von den Lehrpersonen vorgeschlagenen Aktivitäten und für 51 Prozent in die Unterstützung bei der Organisation der Arbeit und des Zeitmanagements. Die Antworten unterstreichen auch, dass 36 Prozent der Eltern eine stärkere Rolle bei der Erklärung von nicht verstandenen Lerninhalten spielten. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Unterstützung in der Lernmotivation (43%), die die Familien ihren Kindern offensichtlich zukommen ließen (Abb. F.2.2). Die Komponente der Motivation hat primäre Bedeutung für das Lernen. In unserer Definition von Motivation ist eine Aufgabe motivierend, wenn das, was vorgeschlagen wird, machbar und klar ist, aber gleichzeitig auch anregend, neu, als nützlich, interessant und angenehm empfunden wird (Moè, 2020). Dass die Eltern die Motivation unterstützt haben, zeigen auch die Antworten der Kinder. Diese geben an, dass sie von ihren Eltern in einer wichtigen Weise unterstützt wurden (76% der Befragten) und dass sie dank dieser Art des Fernunterrichts zu Hause neue Dinge gelernt haben (51% der Befragten).

F.2.1 Mit wem hat Ihr Sohn/Ihre Tochter während des Fernstudiums gearbeitet?



(F.2.2) Welche Art von Hilfe hat Ihr Sohn/Ihre Tochter von Ihnen oder anderen Erwachsenen in Ihrem Haushalt für die Fernschule benötigt?



... aus Sicht der Eltern von Schülerinnen und Schülern der Scuola media

Bei der Analyse der Elternfragebögen zeigte sich zudem, dass die Schülerinnen und Schüler der Scuola media eine größere Selbstständigkeit bei der Erledigung ihrer Schularbeiten zeigten: 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler arbeiteten tatsächlich überwiegend allein und 39 Prozent arbeiteten mehr allein als mit Hilfe der Eltern (Abb. F.2.1). Eltern von Sekundarschülerinnen und -schülern geben an, dass sie bei der Nutzung von Technologien (47%) und bei der Erklärung von Themen, die sie nicht verstanden haben (38%), Unterstützung erhalten haben. Verknüpft man diese Wahrnehmung mit dem, was die Schülerinnen und Schüler sagen, kann man die Einschätzungen dahingehend auslegen, dass es für die Kinder einfach war zu verstehen, was ihnen von den Lehrpersonen beigebracht wurde (ja 25%; mehr ja als nein 55%), dass sie neue Dinge gelernt haben (ja 43%; mehr ja als nein 28%) und dass die Hausaufgaben hilfreich für ein besseres Verständnis der behandelten Themen waren (ja 16%; mehr ja als nein 26%). Diese Befunde zeigen die gute Arbeit der Lehrpersonen in Kombination mit der unterstützenden Rolle der Eltern. Weitere

Unterstützung, die Eltern als Bedarf für die Kinder wahrnehmen, ist jene im Zeitmanagement und in der Arbeitsorganisation (ja 44 % und mehr ja als nein 36 %). Schließlich wird auch für diese Schulstufe die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler (36 %) von den Eltern als notwendig wahrgenommen; die Eltern selbst geben sie als einen der anspruchsvollsten Faktoren an, die in der Zeit des Fernunterrichts zu fördern sind (Abb. F.2.2).

... aus Sicht der Kinder, Eltern und Lehrpersonen

Überkreuzt man die Sichtweise der Kinder und Eltern mit der der Lehrpersonen in den Kindergärten und den Primarschulen, so ergibt sich eine positive Bewertung hinsichtlich der Effektivität des Fernunterrichts, der von den Lehrpersonen eine Neugestaltung wichtiger Interventionen (61 %) und eine globale Neugestaltung der Unterrichtseinheiten (59 %) erfordert hat. Das zeigt eine hervorragende Anpassungsleistung an den erneuerten Kontext des weit verbreiteten und erweiterten Lernens der Bildungsgemeinschaft. Aus der Analyse der Antworten der Sekundarschullehrpersonen geht hervor, dass nur acht Prozent derjenigen, die den Fragebogen beantwortet haben, der Meinung sind, dass der Fernunterricht bei fast niemandem funktioniert hat, was zeigt, dass die Unterstützung der Eltern wie auch die positive Einstellung der Kinder und Jugendlichen optimal funktioniert haben. Dieser Befund wird auch durch die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler gestützt, die, wie bereits erwähnt, angaben, dass sie neue Dinge gelernt haben (28 % mehr ja als nein und 43 % ja).

... aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen

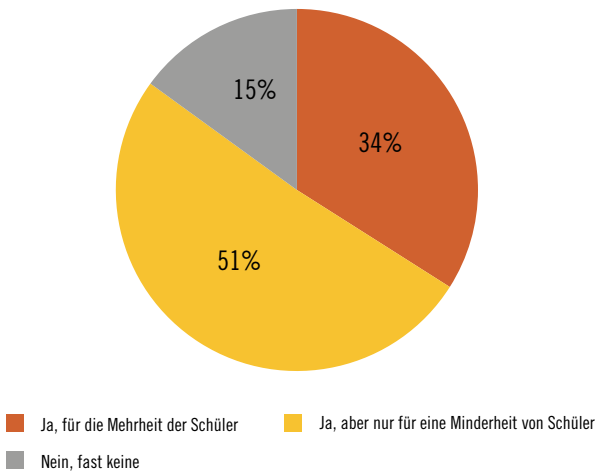
Aus den Antworten der Eltern der Schülerinnen und Schüler, die Sonderschulen besuchen, zeigt sich, dass in diesem Fall die Lehrer-Schüler-Familien-Beziehung noch wichtiger wird. Aus der Analyse der Fragebögen der Eltern dieser Schülerinnen und Schüler geht hervor, dass sowohl während des Fernunterrichts als auch während des Teilpräsenzunterrichts eine deutliche Mehrheit ihren Fähigkeiten entsprechende Aufgaben erhielt (83 % immer oder oft, während des Fernunterrichts, der Prozentsatz stieg dann auf 93 % während der folgenden Periode). Die Interaktion der Lehrpersonen fokussierte sich meist auf die mündliche Kommunikation. Diese Befunde werden auch durch die Analyse der Antworten der Lehrpersonen dieser Schulstufe bestätigt, die bei der Suche nach Kontakt mit ihren Schülerinnen und Schülern angeben, kinder- und jugendnahe Kommunikationsformen genutzt zu haben, die über die üblichen institutionellen Kanäle hinausgehen (Telefon, persönliche Übergabe, WhatsApp ...).

Ein weiteres Element in Bezug auf die von den Lehrpersonen der Sonderschulen wahrgenommene Effektivität: Wie bei den Lehrpersonen der Scuola media schätzt die Hälfte der Lehrpersonen (51 %) ein, dass der Fernunterricht nur für eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler geeignet ist (Abb. F.2.5). Wir können die Hypothese aufstellen, dass gerade die Digitalisierung die Messlatte in Bezug auf die

Anforderungen hochlegt, und dass diejenigen Schülerinnen und Schüler erfolgreich waren, die günstige technologische Rahmenbedingungen, einladende Elternhäuser, motivierte Eltern, viel Ausdauer und Kraft vorfanden und von Lehrpersonen begleitet wurden, die schnell auf Störungen reagierten.

Kinder und Jugendliche in Sonderschulen sagen, dass sie von ihren Eltern bei schulischen Aktivitäten unterstützt wurden (ja 67 % und 25 % manchmal) und dass diese sie dazu gebracht haben, neue Dinge zu lernen (ja 56 % und 29 % manchmal). Obwohl sie sich selbst als glücklich bezeichnen (ja 55 % und manchmal 33 %), geben sie an, dass sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und ihre Lehrpersonen sehr vermissen.

F.2.5 Wirksamkeit des Fernunterrichts nach Meinung der Sonderschullehrer



3.3 Vereinbarkeit von Arbeit und Kinderbetreuung

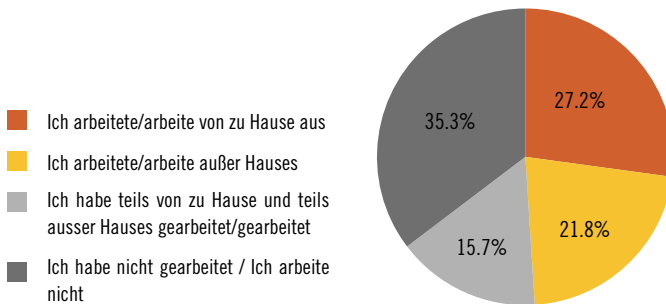
Während der Zeit des Fernunterrichts konnten viele Eltern zu Hause bei ihren Kindern bleiben, entweder weil sie nicht arbeiteten (35 %) oder weil sie von zu Hause aus arbeiteten, entweder immer (27 %) oder teilweise (16 %). Im Gegensatz dazu arbeitete etwa ein Fünftel der Eltern weiterhin außer Haus (22 %) (Abb. F.3.1).

... aus Elternsicht

Ab dem 11. Mai 2020 kehrten die meisten Schülerinnen und Schüler in die Schule zurück (86 %), und auch die Eltern nahmen ihre Arbeitstätigkeit außerhalb des Hauses teilweise wieder auf: 15,5 Prozent arbeiteten weiterhin von zu Hause aus, 36 Prozent außerhalb des Hauses und 20 Prozent teilweise von zu Hause und teilweise außerhalb des Hauses. Der Anteil derjenigen, die nicht arbeiteten, sank im Vergleich zur Zeit des Fernunterrichts von 35 auf 26,5 Prozent.

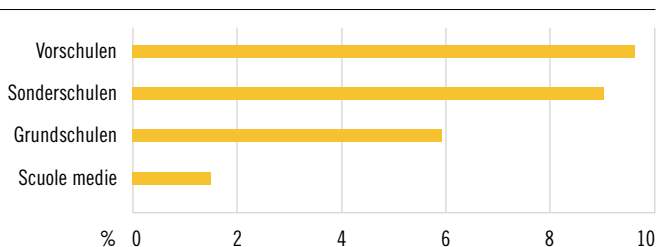
An allen Standorten wurde ein Kinderbetreuungsservice für diejenigen organisiert, die ihn unbedingt benötigten. Nach den vom Erziehungsdepartement heraus-

F.3.1 Arbeitssituation der Familien während der Zeit des Fernstudiums



gegebenen Richtlinien zur Umsetzung der COVID-Verordnung 2 des Bundesrates vom 13. März hatten nur Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide arbeiteten (oder ein Elternteil im Falle von Alleinerziehenden) und nicht von zu Hause aus arbeiten konnten, Anspruch auf diesen Service, ebenso wie auf eine kostenlose alternative Betreuung, die keine Personen über 65 einbezog. Die Daten zeigen, dass während der Zeit des Fernunterrichts nur eine Minderheit der Befragten das Angebot regelmäßig oder manchmal für ihre Kinder nutzte: An erster Stelle finden wir Kindergartenkinder mit knapp zehn Prozent, gefolgt von Sonderschülerinnen und -schülern mit neun Prozent, in der Primarschule sinkt der Anteil auf fünf Prozent bis zu eineinhalb Prozent in der Sekundarschule. Während des Zeitraums des Teilpräsenzunterrichts ändern sich diese Zahlen kaum, wobei durchschnittlich sieben Prozent aller Befragten den Dienst regelmäßig oder manchmal in Anspruch genommen haben (Abb. F.3.2).

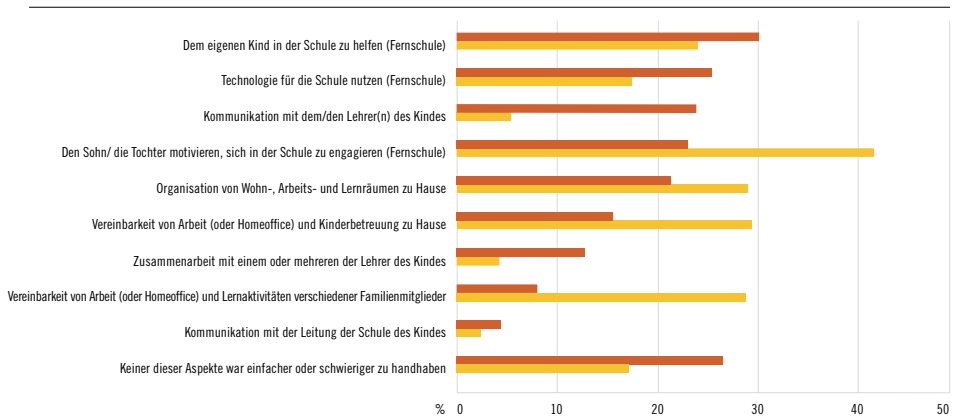
F.3.2 Prozentanteil der Befragten, die während der Fernschulzeit regelmäßig oder manchmal Kinderbetreuung in Anspruch genommen haben



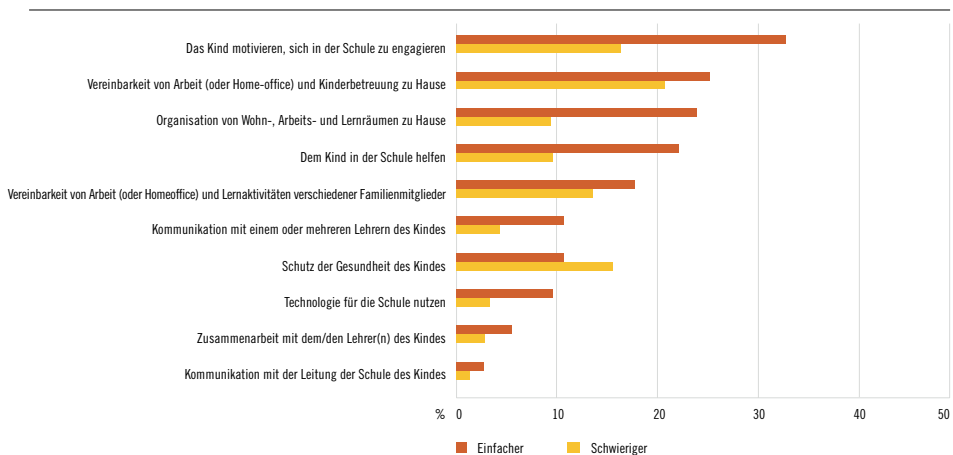
Die Daten zu den Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Kinderbetreuung sind für Eltern von Vorschul- und Primarschulkindern sowie für Eltern von Sekundarschülerinnen und -schülern ähnlich. Aus der Analyse der Fragebögen geht hervor, dass die Notwendigkeit, Arbeit und Kinderbetreuung unter einen Hut

zu bringen, sowie die Organisation von Wohn-, Arbeits- und Lernräumen zu Hause, von fast 30 Prozent der Eltern als einer der kompliziertesten Aspekte des Fernunterrichts angesehen wird. Gleichzeitig fanden es 30 Prozent der Eltern einfacher, ihren Kindern bei schulischen Aktivitäten zu helfen (Abb. F.3.3). Während des Teilpräsenzunterrichts war im Vergleich zu dem unmittelbar vorangegangenen Fernunterricht – wenn auch nur für einen relativ geringen Prozentsatz der Eltern (21 %) –, die Vereinbarkeit von Beruf und Betreuung immer noch am kompliziertesten zu bewältigen, gefolgt von der Schwierigkeit, die Kinder zur Teilnahme an der Schule zu motivieren (16 %) und die Gesundheit ihrer Kinder zu schützen (15,5%). Der letztgenannte Aspekt wurde jedoch von fast jedem dritten Elternteil (33 %) als leichter zu bewältigen angesehen als während des Fernunterrichts, ebenso wie die Vereinbarkeit von Arbeit und Kinderbetreuung (26 %) und die Organisation von Wohn-, Arbeits- und Studienräumen (24 %) (Abb. F.3.4).

F.3.3 Einschätzung der Eltern hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades einiger Aktivitäten während der Fernschulzeit im Vergleich zum Unterricht in Anwesenheit



F.3.4 Einschätzung der Eltern hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades einiger Aktivitäten während der Zeit des Teilpräsenzunterrichts im Vergleich zur Fernschulzeit



3.4 Kommunikation zwischen Familien, Schülerinnen und Schülern und Schule

Das Gleichgewicht der Kommunikation zwischen Schule, Schülern und Familien war schon immer, auch vor der COVID-19-bedingten Notlage, ein heikles Thema, da Kommunikation eine wichtige Rolle beim Knüpfen von sinnvollen Verbindungen spielt, die dazu dienen, effektives Lernen zu unterstützen. Während der Zeit des Fernunterrichts konnten Lehrpersonen und Familien dank der sofortigen und kontinuierlichen Kommunikation mit den zur Verfügung stehenden Mitteln und Ressourcen eine konstante und geduldige Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler leisten.

... aus Sicht der Lehrpersonen

Bei der Beantwortung der Fragebögen gaben die Vorschul-, Primarschul- und Sonderschullehrpersonen an, dass sie während des Fernunterrichts jede Woche mit den Eltern kommunizierten. 97 Prozent der Vorschul-, 96 Prozent der Grundschul- und 93 Prozent der Sonderschullehrpersonen geben an, dass sie durchschnittlich einmal oder öfter pro Woche Kontakt zu den Familien hatten. Eine Ausnahme bilden die Sport- und Musiklehrpersonen sowie die Lehrpersonen für plastische Künste, die in der Primarschule nur wenige Stunden pro Klasse unterrichten, und von denen nur 34 Prozent im Durchschnitt einmal oder öfter pro Woche kommunizierten. Diese Zahl lässt sich erklären, wenn man bedenkt, dass die Spezialfächer praktische Aktivitäten mit einer starken Laborinteraktion beinhalten, die nur schwer an die Modalitäten des Fernunterrichts angepasst werden können. Außerdem übernahmen in den Kindergärten und Primarschulen die Klassenlehrpersonen auch für diese Lehrpersonen die Kommunikation mit den Familien.

Lehrpersonen der Scuola media hingegen geben an, dass die Kommunikation mit den Eltern weniger intensiv stattfand. Nur 34 Prozent haben laut eigenen Angaben durchschnittlich einmal pro Woche oder öfter mit den Familien kommuniziert. Diese Zahl kann mit der größeren Autonomie der Schülerinnen und Schüler und der direkten Beziehung, die sie zur Lehrperson aufbauen können, interpretiert werden. Auf der anderen Seite hatte mehr als die Hälfte (60%) der Lehrpersonen des Servizio di sostegno pedagogico in der Scuola media eine häufigere Kommunikation. Diese Zahl entspricht auch der wichtigen begleitenden Rolle, die diese Lehrpersonen in unserem Schulsystem haben.

Aus den Antworten der Lehrpersonen geht wiederum hervor, dass während der Zeit der Teilpräsenz die wöchentliche Häufigkeit der Kommunikation mit den Eltern auf allen Schulstufen abgenommen hat. Allerdings haben 35 Prozent der Lehrpersonen in Kindergärten und Primarschulen und 46 Prozent jener in Sonderschulen eine durchschnittliche Kommunikation von mindestens einem Mal pro Woche aufrechterhalten, so dass auch in dieser zweiten Phase ein guter Kontakt zu den Familien gewährleistet werden konnte.

Was die Qualität der Kommunikation während des Fernunterrichts betrifft, so geben die Lehrpersonen der drei Schulstufen im Allgemeinen an, dass sie mit der Kommunikation, die mit den Eltern aufgebaut wird, zufrieden sind (Werte zwischen 52 % und 60 %) und diese Beziehung als effektiv für das Lernen der Schülerinnen und Schüler ansehen (44 % für Vorschul- und Primarschullehrpersonen, 40 % für Sonderschullehrer/innen). Auch die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern wird von den Lehrpersonen mit Zufriedenheitswerten zwischen 54 und 61 Prozent (ausreichend) positiv bewertet.

Bezüglich der Teilpräsenzperiode ist die Wahrnehmung einer guten Kommunikation mit den Eltern mit Werten zwischen 54 und 60 Prozent ziemlich positiv. Zudem wurde eingeschätzt, dass sie mit ihren Schülerinnen und Schülern etwas besser interagieren als mit den Familien selbst.

... aus Sicht der Eltern

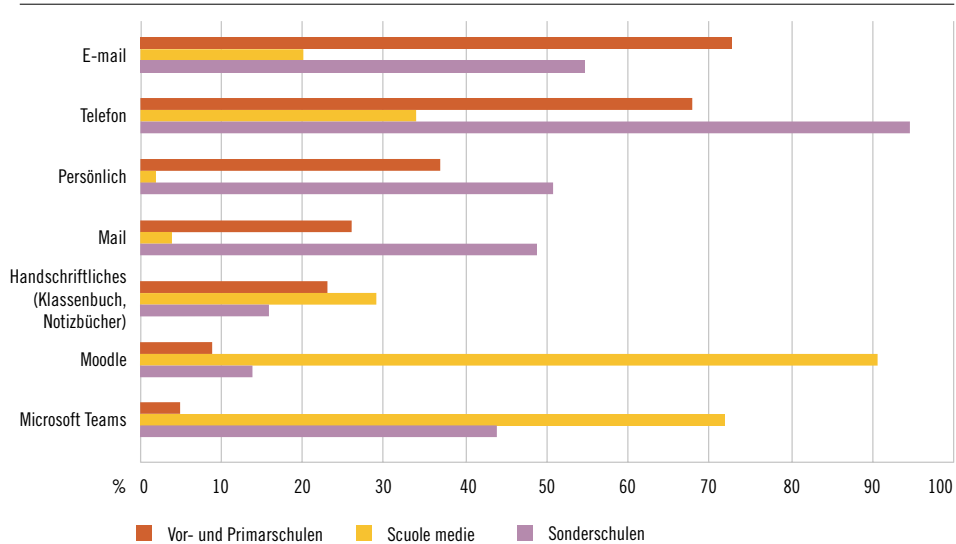
Betrachtet man die Sichtweise der Eltern in Bezug auf die Kommunikation mit den Lehrpersonen und der Schulleitung, so wird dieses Element von der Mehrheit der Eltern als überhaupt nicht kompliziert angegeben (nur 5 % der Befragten unter den Eltern hielten die Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren für komplizierter als üblich).

Im Hinblick auf die im Zeitraum des Fernunterrichts zur Unterstützung der Kommunikation verwendeten Kanäle kann gesagt werden, dass die Mehrheit der Lehrpersonen an den Kindergärten und Primarschulen (79 %) und Sekundarschulen (53 %) mit den Familien per E-Mail kommunizierte. Sonderschullehrpersonen hingegen entschieden sich hauptsächlich für Telefonanrufe (85 %). In geringerem Umfang wurden auch Briefe auf postalischem Wege verschickt (ca. 25 % der Primarschullehrpersonen und Lehrpersonen für pädagogische Betreuung), es gab persönliche Treffen (ca. 20 % der Grund- und Förderschullehrpersonen), es wurden Videokonferenzen abgehalten (zwischen 15 % und 30 % der Lehrpersonen), und es wurden persönliche Messaging-Apps wie WhatsApp verwendet (vor allem für Primarschulen (45 %) und Sonderschulen (53 %)). Die E-Mail war auch der am häufigsten gewählten Kanal für die Kommunikation mit der Schulleitung (73 % der Fälle). Die Schulleitungen der Scuola media nutzten auch die Schulwebsite, um mit den Familien zu kommunizieren (86 % der Fälle). Aus den Daten lässt sich also die Verwendung von Kommunikationsmitteln beobachten, die persönliche Beziehungen und Nähe erleichtern. Im Fokus stand hierbei jene Fürsorge, die die pädagogische Beziehung charakterisiert, nicht so sehr als Kompensation von Schwierigkeiten, sondern – positiv gewendet – zur Förderung der Fähigkeit, proaktiv mit Ereignissen umzugehen. Die Aussage der Lehrpersonen, viel mehr Zeit und Ressourcen auf die Beziehung verwendet zu haben, unterstreicht genau diese pädagogische Aufmerksamkeit.

Die Kommunikation der Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern während der Ferndidaktikperiode erfolgte über eine Vielzahl von Kanälen. In Vorschulen und Primarschulen wurden vor allem E-Mail (73 %) und Telefon (auch Kontakt

mit Familien) für die Aufgabenübermittlung genutzt. In den Sekundarschulen hingegen entschieden sich fast alle Lehrpersonen (91 %) für die Nutzung der Moodle-Plattform oder für Microsoft Teams (72 %). In den Sonderschulen wurde das Telefon viel genutzt (95 %). Es ist anzumerken, dass mehr als die Hälfte der Sonderschullehrpersonen und ca. 37 Prozent der Vorschul- und Primarschullehrpersonen die Aufgaben persönlich vorbeibrachten. Dies ist stattdessen nur bei zwei Prozent der Sekundarschullehrpersonen der Fall (Abb. F.4.1).

F.4.1 Methoden der Kommunikation von Anleitungen zur Schularbeit durch Lehrer während der Fernschulzeit



... aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Von besonderem Interesse ist, was die Sekundarschülerinnen und -schüler über die Effektivität der Kommunikationsflüsse während des Fernunterrichts sagen. Ihrer Einschätzung nach war es einfach, die Erklärungen der Lehrperson zu verstehen (für 22 % ja; für 48 % mehr ja als nein). Diese Werte nehmen mit zunehmender Interaktion – auch in der Teilpräsenzphase – deutlich zu, was ihren Wert bezeugt (für 43 % ja; für 36 % mehr ja als nein) und aufzeigt, dass der Fernunterricht die in Präsenz persönlich gelebte pädagogische Beziehung nicht ersetzen kann.

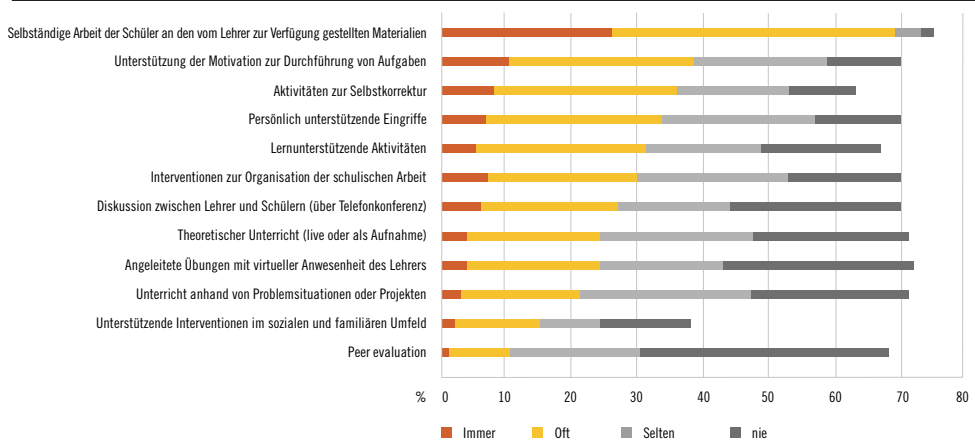
3.5 Lehrmethodik und -wirksamkeit

Während der Zeit des Gesundheitsnotstandes wurden in beiden Phasen (Fernunterricht und Teilpräsenz) die Lehrmethoden und Lehrmittel an die auferlegten Bedingungen angepasst, ebenso wie die Kommunikation und die Beziehung zu den Familien.

... aus Sicht von Lehrpersonen

Die von den Lehrpersonen zur Verfügung gestellten Materialien wurden oft (43 %) oder immer (26 %) mit der Absicht eingesetzt, dass Schülerinnen und Schüler sich Inhalte aktiv und selbstständig erarbeiten, oder förderten die Selbstkorrektur (28 % oft, 8 % immer). 25 Prozent der Lehrpersonen geben an, häufig Lernhilfen bereitgestellt zu haben, und 20 Prozent geben an, häufig angeleitete Übungen mit virtueller Anwesenheit des Lehrers durchgeführt zu haben (Abb. F.5.1).

F.5.1 Verwendete Lehrmethoden



Anleitungen zur Schularbeit wurden für Familien von Schülerinnen und Schülern im Kindergarten und in der Primarschule hauptsächlich telefonisch kommuniziert, in der Sonderschule durch E-Mail, und in der Scuola Media über Moodle- und Teams-Plattformen.

Laut den Lehrpersonen wurden während des Fernunterrichts Schulmaterialien hauptsächlich durch den Einsatz von Technologien zur Verfügung gestellt: durch E-Mail und Plattformen (22 % oft), Links zu Websites (20 %), aber auch durch die häufige Nutzung der Lehrmittel, die die Schülerinnen und Schüler bereits zur Verfügung hatten (20 %). Diese Methoden wurden bei der Rückkehr zu einer teilweisen Face-to-Face-Schule mit Face-to-Face-Unterricht wieder aufgegeben (15 % oft; 43 % immer). Rückmeldungen zu Schularbeiten wurden oft (28 %) oder immer (16 %) per Telefon mitgeteilt; auch per E-Mail – oft (19 %), immer (13 %) und es wurden auch Plattformen (23 % Moodle; 13 % Teams) genutzt. Während des Teilpräsenzunterrichts erfolgte das Feedback überwiegend persönlich (15 % oft und 49 % immer).

... aus Sicht der Eltern

Die Familien gaben an, dass ihre Kinder am meisten Hilfe bei der Durchführung der Aktivitäten benötigen: 23 Prozent Vorschule, 50 Prozent Grundschule, 26 Prozent Scuola media. Das Erklären von Themen war ein Hauptbedürfnis für Familien von Primarschülerinnen und -schülern (51 %) und Sekundarschülerinnen und -schülern

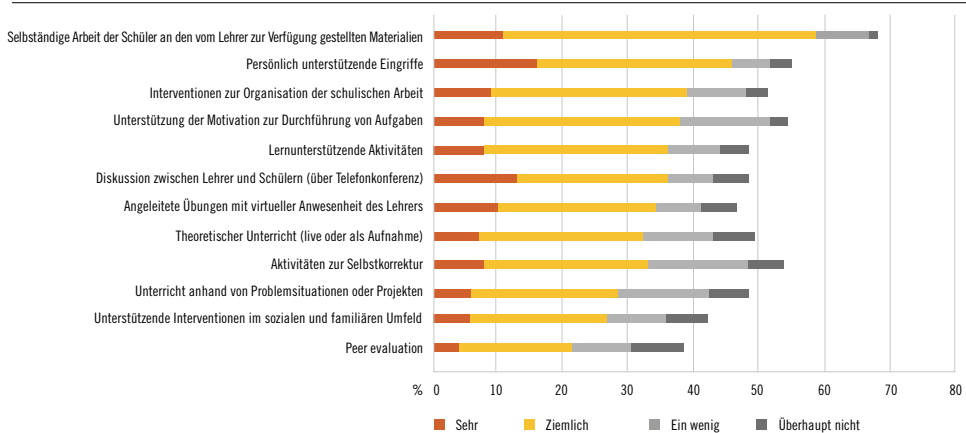
(40 %). Die Suche nach Dokumenten und Informationen (52 %) und das Zeitmanagement (54 %) sind weitere wahrgenommene Notwendigkeiten.

Der Bedarf an Hilfe bei der Kommunikation mit Lehrpersonen war für Familien von Primarschülerinnen und -schülern relevant (57 %). Hilfe bei der Lernmotivation war für die Familien von Primarschülerinnen und -schülern (51 %) und Sekundarschülerinnen und -schülern (34 %) ziemlich wichtig, während sie im Kindergarten weniger wichtig war (18 %). Bei den Familien der Scuola media brauchten 51 Prozent Hilfe bei der Nutzung der Technologie, bei den Vorschul- (9 %) und Primarschulfamilien (39 %) war dies deutlich weniger der Fall.

... Methoden aus Sicht der Lehrpersonen

Die Methoden, die nach Ansicht der Lehrpersonen effektiv zu sein schienen, das Lernen zu fördern und zu unterstützen, betrafen die Organisation der Schularbeit, die persönliche Unterstützung und die Motivation zur Durchführung von Aufgaben. Interventionen zur Organisation der schulischen Arbeit erschienen in 30 Prozent der Antworten als ziemlich effektiv und in neun Prozent auch als sehr effektiv. Die Unterstützung der Motivation bei der Schularbeit wurde von 30 Prozent der Lehrpersonen als ziemlich effektiv und von acht Prozent als sehr effektiv empfunden (Abb. F.5.2). Die Lehrpersonen waren der Meinung, dass schülerautonome Aktivitäten zu den bereitgestellten Theorie- und Praxismaterialien während des Fernunterrichts für 48 Prozent ziemlich effektiv waren, ebenso wie persönliche Unterstützungsinterventionen für 30 Prozent und sehr effektiv für 16 Prozent.

F.5.2 Wirksamkeit der eingesetzten Lehrmethoden nach Meinung der Lehrer



3.6 Arbeitsbelastung der Schülerinnen und Schüler

Um das Lernen motivierend zu gestalten, ist es notwendig, dass die vorgeschlagenen Aufgaben und Aktivitäten dem Bedürfnis entsprechen, sich kompetent und fähig zu fühlen. Daher müssen die Aufgaben im Hinblick auf die persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen angemessen sein (Moè, 2019). Es ist auch wichtig, dass die zugewiesene Arbeit klar strukturiert, aber auch herausfordernd und anregend ist, um den Schüler, die Schülerin in die Lage zu versetzen, sich selbst auf die Probe zu stellen und vor allem erfolgreich zu sein.

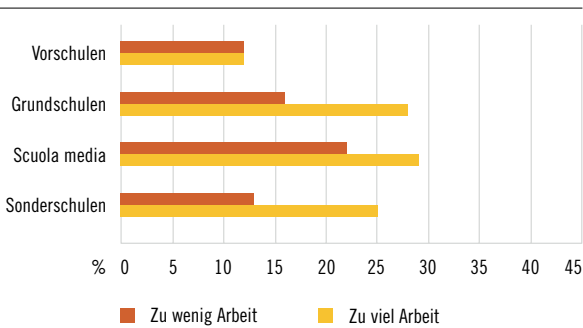
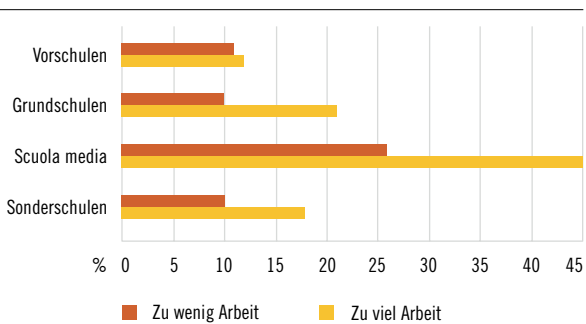
In Anbetracht der Notsituation, in der sich die Lehrpersonen während der Pandemie befanden, waren die am schwierigsten vorhersehbaren Komponenten im Unterricht die Zeit, die für die Durchführung der zugewiesenen Aufgaben benötigt wurde, und die Art der Tätigkeit. Um zu verstehen, ob und wie Lernen funktionierte, wollten wir die Wahrnehmungen von Eltern, Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen in Bezug auf den Umfang mit der zugewiesenen Arbeit und deren Schwierigkeit in den zwei Phasen (Fernunterricht und Teilpräsenzunterricht) des Zeitraums März bis Mai 2020 untersuchen.

... aus Sicht der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern

Aus der Analyse der Antworten der Eltern von Vorschulkindern und Primarschülerinnen und -schülern ergibt sich, dass nie Aktivitäten zugewiesen wurden, die schwierig oder nicht an die Fähigkeiten und Ressourcen des Kindes angepasst waren, also weder mit zu viel als auch mit zu wenig Arbeit verbunden waren. Es zeigt sich auch, dass die Hausaufgaben im Allgemeinen mit Engagement und Konzentration angegangen wurden. Wie bereits in anderen Teilen dieser Zusammenfassung erwähnt, wird die Studienmotivation der Kinder von ihren Eltern als eines der herausforderndsten Elemente angegeben, die während der Zeit des Fernunterrichts zu bewältigen waren. Dieses Element der Motivation wird in den Antworten der Lehrpersonen nicht zu den kritischen Punkten gezählt (in den Fragebögen antworteten auf die Option „Ich konnte meine Schüler nicht motivieren“ 23 % „nie“, 41 % „selten“).

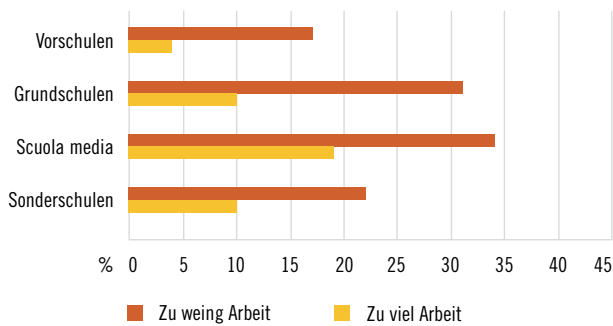
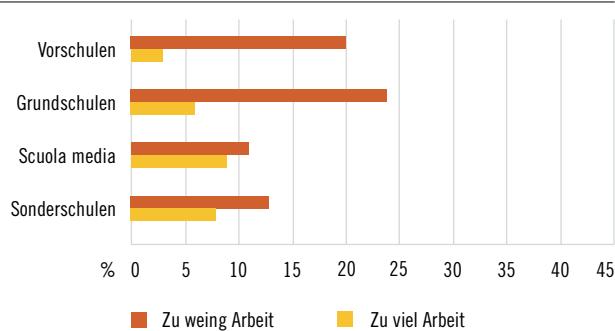
Eine deutliche Mehrheit der Befragten unter den Familien von Sekundarschülerinnen und -schülern gab an, dass die Schülerinnen und Schüler Anforderungen erhalten, die ihren Fähigkeiten entsprechen, 15 Prozent der Familien teilten diese Ansicht jedoch nicht. 12 Prozent der Familien sind der Meinung, dass ihr Kind eine zu einfache Aufgabe erhalten hat und nur sechs Prozent schätzen ein, dass es eine zu komplexe Aufgabe erhalten hat (Abb. F.6.1).

Vorschul- und Primarschulkinder, die von ihren Eltern befragt werden, geben mehrheitlich an, dass sie nie zu viel für die Schule zu tun hatten (45 % nein; 35 % manchmal), aber auch nicht zu wenig (64 % nein; 25 % manchmal). Die Aufgaben werden auch nur von drei Prozent der Schülerinnen und Schüler als zu schwer und von neun Prozent als zu leicht empfunden (Abb. F.6.2).

F.6.1 Fernschulzeit: Arbeitsbelastung nach Meinung der Eltern**F.6.2 Fernschulzeit: Von den Schülern erlebte Arbeitsbelastung**

In Bezug auf die Teilpräsenz äußert ein Prozentsatz zwischen 23 Prozent der Familien (in der Sonderschule) und 34 Prozent (in der Sekundarschule) den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler zu wenig zu tun hätten. Im Gegensatz dazu ist die Wahrnehmung, dass es zu viel Arbeit gab, viel geringer ausgeprägt und reicht von drei Prozent im Kindergarten bis zu 18 Prozent in der Scuola media (Abb. F.6.3). Ein ähnlicher Trend zeigt sich bei den Eindrücken der Schülerinnen und Schüler: Zwischen 11 und 24 Prozent der Sekundarschülerinnen und -schüler empfanden das geforderte Arbeitspensum als zu gering. Im Gegensatz dazu empfanden weniger als zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler aller Klassenstufen die Arbeitsbelastung als zu groß (Abb. F.6.4). Nur eine kleine Anzahl von Eltern – weniger als vier Prozent – empfand die Aufgaben während der Teilpräsenzschule als zu schwierig. Umgekehrt empfanden von den Eltern zwischen sieben Prozent (Sonderschule) und 15 Prozent (Primarschule) die ihren Kindern gestellten Aufgaben als zu leicht.

Was die Meinungen der Schülerinnen und Schüler betrifft, so hielten sie in der Scuola media im Gegensatz zu jenen auf anderen Bildungsebenen die ihnen gestellten Aufgaben zu etwa je einem Drittel entweder für zu schwierig (30 %) oder für zu einfach (28 %). In der Primarschule und im Kindergarten empfanden etwas mehr als zehn Prozent die Aufgaben als zu einfach und weniger als fünf Prozent fanden sie zu komplex.

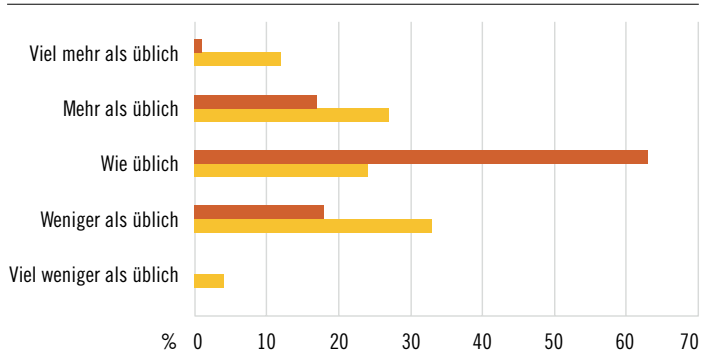
F.6.3 Teilpräsenzunterricht: Arbeitsbelastung nach Meinung der Eltern**F.6.4 Teilpräsenzunterricht: Von den Schülern erlebte Arbeitsbelastung****3.7 Belastung und Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen**

Die Lehrpersonen, wie auch die Schülerinnen und Schüler, haben sich mit dem Fern- und Teilpräsenzunterricht in einem unerwarteten und neuen Kontext wiedergefunden. Das Auffangen der durch diese überraschende und unerwartete Situation entstandenen Schwierigkeiten erfolgte offensichtlich durch ein Netzwerk von formellen und informellen Beziehungen. In diesem Kapitel werden wir uns auf den räumlichen, strukturellen, aber auch emotionalen Kontext der Lehrpersonen konzentrieren.

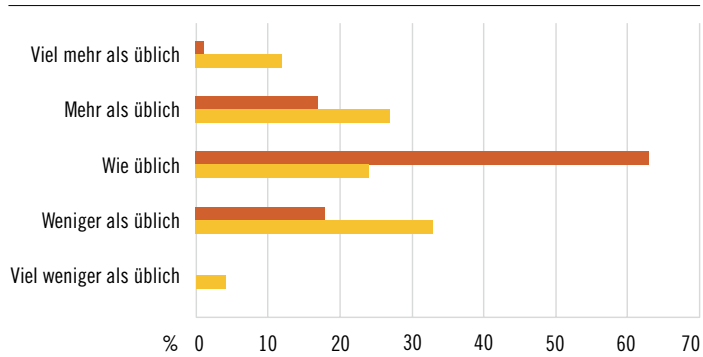
Das erste Element, das aus der Analyse der Befunde beobachtet werden kann, ist die Wahrnehmung einer allgemeinen Zunahme der Arbeitsbelastung während der Pandemie. Insgesamt betonen zwei von drei Lehrpersonen, dass sie mehr oder viel mehr als üblich gearbeitet haben. Konkret gaben in der Scuola media fast 80 Prozent an, mehr oder viel mehr als üblich gearbeitet zu haben, verglichen mit acht Prozent, die angaben, weniger oder viel weniger gearbeitet zu haben.

In den Vor- und Primarschulen lag der Prozentsatz derjenigen, die mehr oder viel mehr als üblich arbeiteten, bei 56 Prozent, während 25 Prozent von einer Abnahme der Arbeitsbelastung berichteten (Abb. F.7.1 – F.7.2). In der Sonderschule gaben 46 Prozent an, mehr oder viel mehr als üblich gearbeitet zu haben, verglichen mit 33 Prozent, die angaben, weniger oder viel weniger zu gearbeitet zu haben (Abb. F.7.4).

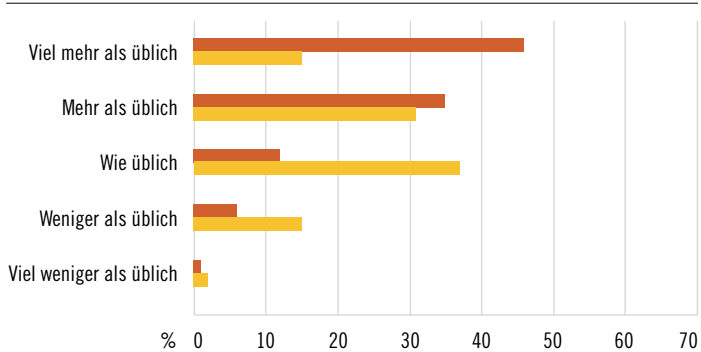
F.7.1 Unterschiede in der Arbeitsbelastung zwischen Fernschule und Präsenzschule (rot), und zwischen Teilpräsenzunterricht und Fernschule (gelb) - Lehrer VS



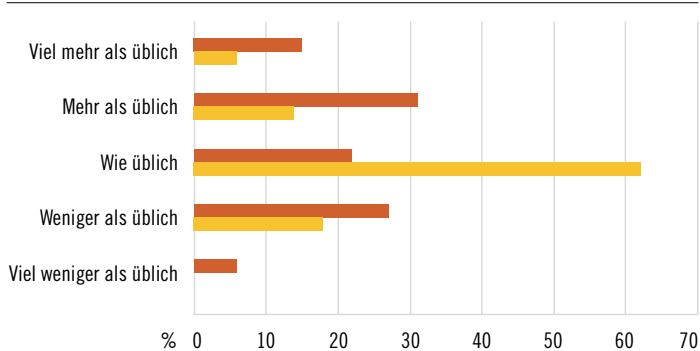
F.7.2 Unterschiede in der Arbeitsbelastung zwischen Fernschule und Präsenzschule (rot), und zwischen Teilpräsenzunterricht und Fernschule (gelb) - Lehrer GS



F.7.3 Unterschiede in der Arbeitsbelastung zwischen Fernschule und Präsenzschule (rot), und zwischen Teilpräsenzunterricht und Fernschule (gelb) - Lehrer SM



F.7.4 Unterschiede in der Arbeitsbelastung zwischen Fernschule und Präsenzschule (rot), und zwischen Teilpräsenzunterricht und Fernschule (gelb) - Lehrer SS

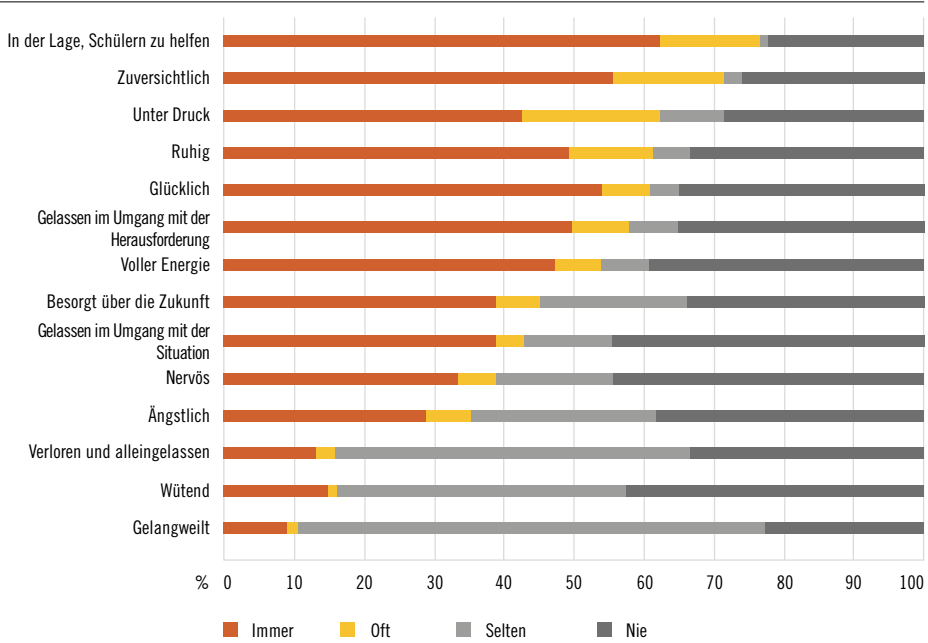


In Bezug auf die Work-Life-Balance war die Situation der Lehrpersonen sehr unterschiedlich. Die Lehrpersonen der verschiedenen Schultypen verteilen sich mehr oder weniger gleichmäßig auf diejenigen, die von einer Verschlechterung der Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf berichteten, diejenigen, die von einer ähnlichen Situation wie vor der Pandemie berichteten und diejenigen, die von einer Verbesserung berichteten.

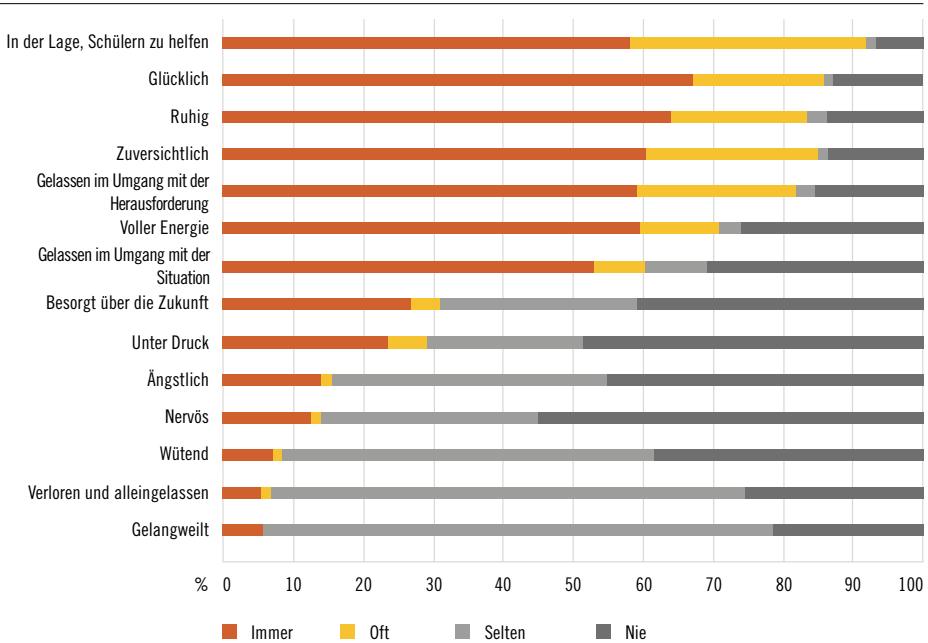
In der Scuola media ist eine leichte Tendenz zur Verschlechterung und in der Sonderschule zur Verbesserung erkennbar. Die wichtigsten Verbesserungsbereiche betreffen die Flexibilität bei der Arbeitszeitgestaltung und den Entfall der Fahrtzeit zur Arbeit. Die Hauptkritikpunkte betreffen die gestiegenen Anforderungen sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich und die Anpassung an die neuen Arbeitsmethoden.

Während der Zeit des Fernunterrichts und des Teilpräsenzunterrichts überwogen die positiven Emotionen gegenüber den negativen, auch wenn aus den Antworten deutlich wird, dass die Lehrpersonen Druck und Unsicherheit erlebten, vor allem in der ersten Zeit. In Bezug auf den Fernunterricht, gaben beispielsweise 57 Prozent der Mittelschullehrpersonen an, dass sie sich oft oder immer unter Druck fühlen, und 30 Prozent sagten, dass sie sich oft oder immer ängstlich fühlen. Mit der Umstellung auf den Teilpräsenzunterricht hat sich die Situation generell verbessert (Abb. F.7.5 – F.7.6).

F.7.5 Selbsteinschätzung und Erfahrungen von Lehrern während der Fernschulzeit



F.7.6 Vissuto dei docenti durante la scuola parzialmente in presenza

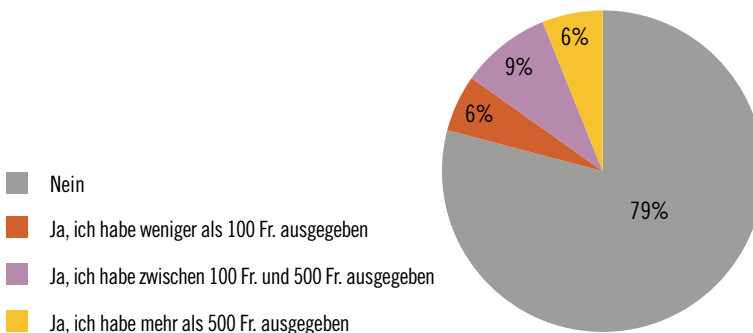


3.8 Technologische Ausstattung

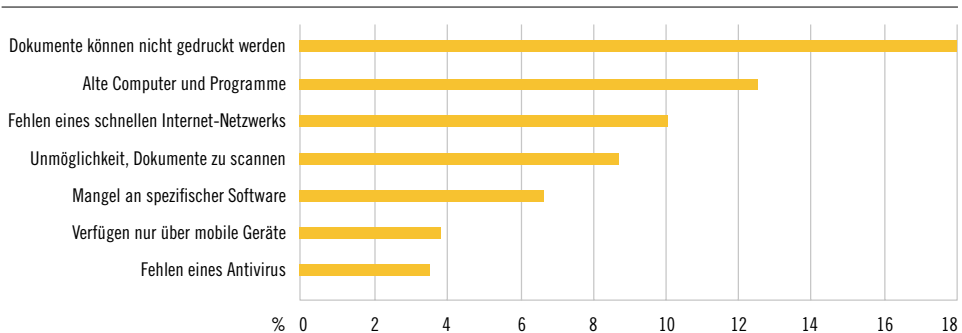
Der Fern- oder Hybridunterricht, wie er im Untersuchungszeitraum durchgeführt wurde, erforderte einen hohen Einsatz von Technologie (Computer, Internet, Drucker...). Mehr als neun von zehn Familien verfügten über eine adäquate technologische Ausstattung, 94 Prozent der Familien glauben sogar, dass sie über angemessene technologische Hilfsmittel verfügten, um den von den Lehrpersonen vorgeschlagenen Aktivitäten folgen zu können. Eine von fünf Familien (21 %) hat Ausgaben im technologischen Bereich getätigt, um dem Fernunterricht folgen zu können. Diese Familien gaben in der Mehrheit mehr als 100 CHF aus (Abb. F.8.1). Auch die Lehrpersonen hatten private Ausgaben, um sich mit der notwendigen Technik auszustatten. Tatsächlich gibt jede dritte Lehrperson (33 %), vor allem der Scuola media, an, mehr als 100 CHF für Technologieanschaffungen ausgegeben zu haben.

Fast die Hälfte der Familien (45 %) hat trotz ausreichender technologischer Ausstattung technische Probleme erlebt. Solche Einschränkungen sind vor allem bei Eltern von Schülerinnen und Schülern in Sekundar- und Sonderschulen zu beobachten. In allen Schulstufen sind die am häufigsten gemeldeten Probleme diejenigen, die mit dem Drucken von Unterrichtsdokumenten zusammenhängen (Schwierigkeiten beim Zugang zu einem Drucker oder hohe Kosten für Toner und Patronen). Für die Scuola media und die Sonderschule wird auch von Schwierigkeiten im Zusammenhang mit alten Computern und einem nicht ausreichend schnellen Internet berichtet (Abb. F.8.2).

F.8.1 Ausgaben der Eltern für den Kauf von technologischen Apparaten



F.8.2 Technische Probleme der Familien



Jede zehnte Familie (11 %) gibt an, technische Geräte geliehen zu haben. In den meisten Fällen wandten sie sich an Verwandte oder Bekannte. Sieben Prozent der Familien mit Sekundarschülerinnen und -schülern und sechs Prozent der Familien mit Sonderschülerinnen und -schülern haben sich an einen vom Erziehungsdepartement organisierten Ausleihservice gewandt. Für Familien mit Schülerinnen und Schülern an Kindergärten und Primarschulen gab es keinen solchen Service.

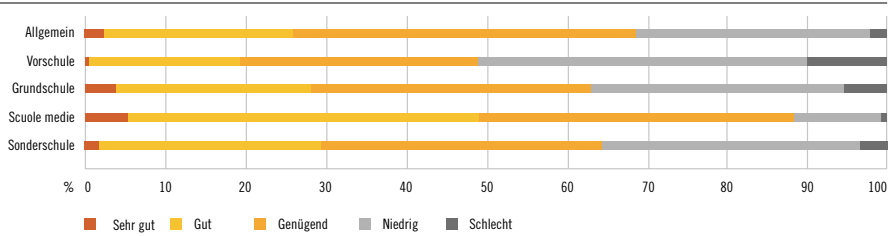
3.9 Fähigkeiten der Lehrpersonen im Umgang mit der Technologie

Der Gesundheitsnotstand hat auch die Tessiner Schulen in einen virtuoson Beschleunigungsfluss geführt. Ziel der Studie war es auch, die digitalen Kompetenzen (explizit und implizit) der Lehrkräfte abzubilden, damit diese – u.U. neu erworben – bewusst in den Unterrichtsprozess eingebracht werden können. Die sich ergebenden Bedürfnisse haben es zudem ermöglicht, einen kantonalen Lehrerweiterbildungsplan zu erstellen, der als Antwort auf die tatsächlichen Bedürfnisse entwickelt wurde.

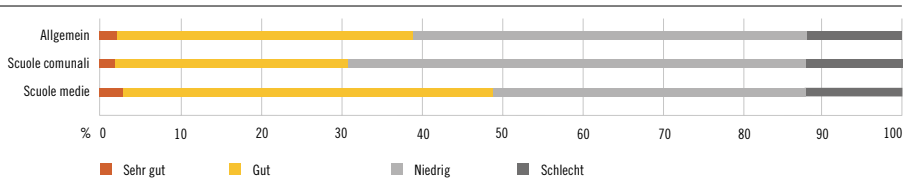
Was die Eindrücke der Lehrpersonen betrifft, so haben 32 Prozent das Gefühl, dass sie wenige oder keine Kompetenzen im Umgang mit Technologien haben. Ein etwas geringerer Anteil, nämlich 26 Prozent, hatte das Gefühl, über gute oder sehr gute Kenntnisse in diesem Bereich zu verfügen. Es gibt große Unterschiede zwischen den Lehrpersonen verschiedener Schulstufen und -typen: 51 Prozent der Kindergartenlehrpersonen, 38 Prozent der Primarschullehrpersonen und 36 Prozent der Sonderschullehrpersonen glauben, dass sie nicht über ausreichende Fähigkeiten verfügen, während nur 12 Prozent der Lehrpersonen der Scuola media diese Selbsteinschätzung der Unzulänglichkeit äußern (Abb. F.9.1).

Die Eindrücke der Schulleitungen bestätigen und unterstreichen, was aus den Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen hervorging. Insgesamt sind 62 Prozent der Schulleitungen der Meinung, dass die Lehrpersonen ihrer jeweiligen Schulstufe wenig oder gar nicht auf das Unterrichten im technologischen Bereich vorbereitet sind, während nur zwei Prozent sie im Durchschnitt für gut vorbereitet halten. Auch hier gibt es wichtige Unterschiede zwischen den Schulstufen. Auf der Ebene der Scuola

F.9.1 Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zu ihren IT-Kompetenzen



F.9.2 Einschätzung der Direktoren zu den IT-Kompetenzen der Lehrer



media schätzen 50 Prozent der Schulleitungen ihre Lehrer als ziemlich oder sehr gut vorbereitet ein, aber dieser Prozentsatz sinkt auf 30 Prozent für Schulleitungen von Primarschulen und Kindergärten (Abb. F.9.2).

3.10 Integration von Technologie in den Unterricht

Die Dimensionen im Zusammenhang mit der Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in Schulen während der Zeit der vollständigen Schließung und der teilweisen Wiedereröffnung der Schulen im Frühjahr 2020 nahmen beträchtlichen Raum ein in den Fragebögen, die an alle beteiligten Akteure gerichtet waren: Schülerinnen und Schüler und Familien, Lehrpersonen und Schulleitungen. Die meisten Fragen hatten jedoch den Zweck, dem Erziehungsdepartement des Kantons Tessin operative Hinweise für den Fall einer weiteren Schließung der Schulen zu geben.

In diesem Abschnitt beschränken wir uns daher darauf, einige Aspekte zusammenzufassen und jene zu behandeln, die sich aus dem an die Lehrpersonen der verschiedenen Pflichtschulstufen gerichteten Fragebogen ergeben haben und die unserer Meinung nach von allgemeinem Interesse sein könnten. Wir werden uns insbesondere mit folgenden Themen beschäftigen:

(1) die Art und Weise, wie IKT während der Schließung der Schulen in den Unterricht integriert wurde. Wir werden nicht über die Zeit der teilweisen Wiedereröffnung berichten, da sie, wie wir jetzt sagen können, hauptsächlich symbolischen Wert hatte. Wir wurden auch gebeten, eine Bilanz dieser beruflichen Herausforderungen zu ziehen, sowohl in allgemeiner Hinsicht als auch in Bezug auf spezifische Tools;

(2) der von den Lehrpersonen wahrgenommene Schulungsbedarf in Bezug auf die IKT-Integration. Insbesondere wurden diese gebeten, zwischen Qualifizierungen zu unterscheiden, die in einer Notlage als sofort notwendig erachtet werden, und jenen, die sich auf eine spätere Durchführung nach der Rückkehr zum „normalen“ Unterricht im Klassenzimmer beziehen.

Ein erster Aspekt, der sinnvoll erscheint, ist der Vergleich der Häufigkeit, mit der bestimmte technologische Hilfsmittel zur Durchführung des Fernunterrichts in den verschiedenen Schulstufen eingesetzt wurden. Die Lehrpersonen wurden gefragt, ob sie jedes Werkzeug immer/oft/selten/nie in ihrer Lehrtätigkeit verwenden. Für die Synthese werden die Prozentsätze der Lehrpersonen, die immer/oft geantwortet haben, dargestellt (Tab. 1).

Tabelle 1: Nutzung technologischer Hilfsmittel im Vergleich nach Schulstufe

	KG	PS	SS	SondS	Total
Moodle	7%	10%	92%	15%	45%
Andere Plattformen	9%	13%	6%	7%	9%
Microsoft Teams	5%	9%	86%	54%	44%
Andere Videoconf. Tools	31%	45%	7%	44%	28%
E-Mail	82%	82%	47%	71%	67%
Social Network	59%	60%	21%	83%	46%
Internetseite der Schule	10%	9%	9%	2%	9%
Didaktische Internetseiten	11%	21%	15%	13%	17%
Digitale Lehrmittel	35%	34%	40%	36%	36%
ScuolaLab¹²	3%	7%	10%	10%	8%

Im Hinblick auf den Einsatz von Technologie für Unterrichtszwecke wurden die Plattformen Moodle und Microsoft Teams in den Sekundarschulen ausgiebig genutzt, was nicht verwunderlich ist, da deren Einsatz vom Erziehungsdepartement vorgegeben war. Vorschul-, Primarschul- und Sonderschullehrpersonen nutzten hauptsächlich E-Mails und soziale Netzwerke und in geringerem Maße andere Sharing-Plattformen (Zoom, aber vor allem Skype). Die massive Nutzung von sozialen Netzwerken in allen Schulstufen, mit Ausnahme der Sekundarschule, zeigt sich in den offenen Fragen, die zeigen, dass WhatsApp-Gruppen und Videoanrufe ein wichtiges Werkzeug waren.

Da Moodle und Microsoft Teams die offiziellen Kommunikationswerkzeuge in der Scuola media waren, wurden den Lehrpersonen dieser Schulstufe einige Fragen zu diesen Medien gestellt.

2 ScuolaLab ist eine didaktische Plattform des Erziehungsdepartements des Kanton Tessin, die Lehrmittel und andere Dokumente der Lehrer/innen zur Verfügung stellt.

Tabelle 2: Grad der Zufriedenheit von Mittelschullehrpersonen mit Moodle

	Italie- nisch	Mathe- matik	Fremd- sprachen	Sozial- wissen- schaften	Natur- wissen- schaften	Kunst	Musik	Sport	Ande- re	Total
Null	0%	0%	1%	1%	0%	2%	0%	0%	0%	0%
Wenig	12%	9%	12%	6%	5%	10%	7%	10%	12%	10%
Genug	59%	58%	61%	71%	75%	59%	48%	64%	70%	62%
Viel	30%	33%	26%	22%	21%	29%	44%	26%	19%	27%

Insgesamt waren 89 Prozent der Lehrpersonen, die den Fragebogen beantworteten, sehr oder ziemlich zufrieden mit der Nutzung von Moodle. Es gibt keine besonderen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Fächer.

Tabelle 3: Nutzung der verschiedenen Moodle-Anwendungen (Antworten immer/oft)

	Italie- nisch	Mathe- matik	Fremd- sprachen	Sozial- wissen- schaften	Natur- wissen- schaften	Kunst	Musik	Sport	Ande- re	Total
Chat	49%	39%	44%	43%	49%	73%	55%	52%	56%	48%
Forum News	42%	256%	39%	31%	24%	23%	20%	14%	46%	32%
Forum	33%	23%	29%	27%	19%	22%	16%	7%	15%	24%
File Upload	92%	93%	94%	88%	90%	82%	83%	85%	94%	91%
Auf- gabe	95%	88%	86%	94%	92%	95%	96%	61%	91%	89%
Quiz	17%	25%	27%	32%	30%	2%	47%	8%	30%	29%
Etikette	37%	47%	32%	41%	48%	30%	64%	49%	33%	41%

Die Anwendungen ‚Datei hochladen‘ und ‚Aufgabe‘ werden am häufigsten verwendet: 91 Prozent bzw. 89 Prozent der Lehrpersonen geben an, dass sie diese immer oder oft verwenden. Es gibt keine besonderen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Disziplinen. Schließlich kann festgestellt werden, dass die Lehrpersonen für Kunst überdurchschnittlich oft das Chat-Tool und jene für Musik die Anwendung Etikette zu verwenden scheinen.

Tabelle 4: Grad der Zufriedenheit von Lehrpersonen der Scuola media mit Microsoft Teams

	Italie- nisch	Mathe- matik	Fremd- sprachen	Sozial- wissen- schaften	Natur- wissen- schaften	Kunst	Musik	Sport	Ande- re	Total
Null	2%	2%	4%	0%	5%	0%	4%	0%	2%	2%
Wenig	17%	14%	18%	22%	18%	12%	15%	24%	14%	17%
Genug	61%	61%	52%	59%	56%	64%	41%	48%	62%	57%
Viel	20%	22%	26%	20%	21%	24%	41%	28%	21%	23%

Die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen, 80 Prozent, ist auch mit Microsoft Teams zufrieden, wenn auch in etwas geringerem Ausmaß als mit Moodle. Auch hier gab es, mit Ausnahme eines höheren Anteils sehr zufriedener Musiklehrpersonen, keine besonderen Unterschiede zwischen den Disziplinen. Die Frage nach den verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von Microsoft Teams- Anwendungen wurde nicht gestellt, da diese nur für Videokonferenzen genutzt wurden.

Die Lehrpersonen wurden gebeten anzugeben, welche Art von Weiterbildungskurs sie in Abhängigkeit zweier verschiedener Zukunftsszenarien für sinnvoll halten würden, um daran teilzunehmen. Die beiden extremen Zukunftsszenarien sind die einer völlig distanzierten Schule und jene einer Rückkehr zur absoluten Normalität.

Tabelle 5: Fortbildungsbedarf der Lehrpersonen unter Annahme einer Schule, die vollständig auf Distanz arbeitet

	KG	PS	SS	Sonders
Nutzung der Lernplattform Moodle	41%	43%	45%	36%
Nutzung von anderen Lernplattformen (z. B. Google-Classroom oder Educanet2)	24%	30%	24%	25%
Verwendung des Videokonferenz-Tools Microsoft Teams	36%	41%	41%	38%
Verwendung anderer Videokonferenz Tools (z. B. Zoom, Skype, ...)	32%	35%	24%	31%
Einsatz von Software zur Erstellung von Lernmaterialien (z. B. Word, PowerPoint, Acrobat, Excel, ...)	26%	24%	26%	24%
Einsatz von Software zur Erstellung von audiovisuellen Unterrichtsmaterialien (Audio- oder Videoschnitt) (z. B. Screencast-O-Matic)	33%	32%	37%	25%
Einsatz von spezifischer Lernsoftware (z. B. GeoGebra, Cabri)	15%	22%	19%	21%
Pädagogische Aspekte des Fernunterrichts (z. B. Methodik, Evaluation usw.)	29%	34%	41%	29%
Allgemeine pädagogische Aspekte des Einsatzes von Technologie beim Lehren und Lernen	25%	28%	35%	21%
Ich glaube nicht, dass ich Schulungen in Bereichen benötige, die mit dem Unterrichten mit Technologie zusammenhängen	2%	5%	4%	4%
Andere	1%	0%	1%	1%

Im Szenario einer reinen Fernschule würde nur eine sehr kleine Minderheit (insgesamt weniger als 5%) keine Ausbildung in diesem Bereich benötigen. Der größte Bedarf in allen Schulstufen scheint die Nutzung von Moodle und Microsoft Teams zu betreffen. Nur in etwas geringerem Maße wird der Bedarf an vertiefenden Schulungen zu Software für die Erstellung von audiovisuellen Materialien und zu allgemeinen pädagogischen Aspekten im Zusammenhang mit der Integration von IKT in den Unterricht als notwendig erachtet.

Tabelle 6: Fortbildungsbedarf von Lehrpersonen unter Annahme eines reinen Präsenzunterrichts

	KG	PS	SS	SondS
Nutzung der Lernplattform Moodle	5%	8%	23%	14%
Nutzung von anderen Lernplattformen (z. B. Google-Klassenzimmer oder Educanet2)	3%	7%	11%	14%
Verwendung des Videokonferenz-Tools Microsoft Teams	3%	5%	8%	9%
Verwendung anderer Videokonferenz Tools (z. B. Zoom, Skype, ...)	3%	4%	4%	7%
Einsatz von Software zur Erstellung von Lernmaterialien (z. B. Word, PowerPoint, Acrobat, Excel, ...)	27%	30%	28%	31%
Einsatz von Software zur Erstellung von audiovisuellen Unterrichtsmaterialien (Audio- oder Videoschnitt) (z. B. Screencast-O-Matic)	25%	28%	26%	26%
Einsatz von spezifischer Lernsoftware (z. B. GeoGebra, Cabri)	7%	30%	18%	21%
Pädagogische Aspekte des Fernunterrichts (z. B. Methodik, Evaluation usw.)	11%	14%	17%	14%
Allgemeine pädagogische Aspekte des Einsatzes von Technologie beim Lehren und Lernen	19%	26%	26%	21%
Ich glaube nicht, dass ich Schulungen in Bereichen benötige, die mit dem Unterrichten mit Technologie zusammenhängen	4%	7%	7%	7%
Andere	0%	0%	1%	1%

Sogar im reinen Präsenzunterricht glauben nur relativ wenige Lehrpersonen (4% in der Vorschule und 7% in allen anderen Stufen), dass sie keine Fortbildung in diesem Bereich benötigen. Im Vergleich zum vorherigen Szenario ändern sich jedoch die Richtungen, in denen sich die Lehrpersonen verbessern möchten. Das Interesse an Moodle und Videokonferenz-Tools nimmt deutlich ab, während das Interesse an der Nutzung von Software zur Erstellung von Lehrmaterialien und solchen, die spezifisch für die verschiedenen Fachbereiche sind, steigt. Das Interesse an Software zur Erstellung audiovisueller Materialien und an den allgemeinen pädagogischen Aspekten der Integration von IKT in den Unterricht ist nach wie vor groß.

Wie man sieht, wurden Medien zur Durchführung von Unterrichtsaktivitäten während der Schulschließungen in den verschiedenen Schulstufen sehr unterschiedlich eingesetzt. In Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Erziehungsdepartements nutzten die Lehrpersonen der Sekundarstufe vor allem Moodle und Microsoft

Teams, während in den anderen Schulen E-Mails und soziale Netzwerke vorherrschten (WhatsApp hatte hier quasi ein Monopol). Die Lehrpersonen der Scuola media waren, ohne große Unterschiede zwischen den unterrichteten Fächern, tendenziell sowohl mit Moodle als auch mit Microsoft Teams zufrieden. Was den wahrgenommenen Weiterbildungsbedarf der Lehrpersonen betrifft, so zeigt sich, dass unabhängig von den Zukunftsszenarien nur eine kleine Minderheit glaubt, keine Weiterbildung in diesem Bereich zu benötigen. In einem reinen Fernunterrichtsszenario liegt die Priorität auf einer besseren Beherrschung von Moodle und Videokonferenz-Tools. In einem reinen Präsenzunterrichtsszenario wird mehr Aufmerksamkeit auf fachbezogene Software und solche, die für die Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien nützlich ist, gelegt. Das Interesse an pädagogischen Aspekten im Zusammenhang mit der Integration von IKT in den Unterricht und Software für die Ausarbeitung von audiovisuellen Dokumenten ist unabhängig von zukünftigen Szenarien groß.

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die hier vorgestellten quantitativen und qualitativen Daten belegen die Annahme, dass die Periode der Schulschließung und des Teilpräsenzunterrichts nicht nur durch eine Intensivierung der Kontakte und des Austausches zwischen Schule und Familie, sondern auch durch eine Übernahme schulischer Aufgaben von Seiten der Familien geprägt war, dies allerdings mit unterschiedlicher Intensität je nach Schulstufe. Die Eltern verbrachten sehr viel Zeit mit ihren Kindern, und diese seltsame „Aufhebung“ von Zeit und Raum hat ihnen einerseits erlaubt, ihren Kindern beim Ausprobieren der von den Lehrpersonen vorgeschlagenen Lernaktivitäten zuzuschauen, hat sie andererseits aber auch in die Notwendigkeit versetzt, gemeinsam mit den Lehrpersonen Verantwortung für Lern- und Bildungsprozesse wahrzunehmen.

Unsere Ergebnisse zeigen hiermit auch ein Limit des Fernunterrichts, das in Ländern mit sehr viel länger andauernden Schulschließungen wie Italien oder Frankreich äusserst evident wurde: Ohne eine massiv stärkere Mithilfe der Eltern ist Fernunterricht über längere Zeiträume nicht nachhaltig umsetzbar. Kurzfristig hat sich dagegen der „third space“ des Beziehungsnetzes Schule-Familien als leistungsfähiges Auffangnetz erwiesen. Jede Überlegung über die Schule von morgen oder über den Wiederaufbau nationaler Bildungssysteme nach der COVID-Krise sollte diese Erkenntnis vor dem Hintergrund von Nachhaltigkeit und Krisenresistenz, auch im Hinblick auf eventuelle zukünftige kurzfristige Unterbrechungen der schulischen Normalität, unbedingt mit einbeziehen.

Im internationalen Vergleich sollten ausserdem die zu Anfang kurz dargestellten Kontextelemente zum Schulsystem des Kantons Tessin und seinen Besonderheiten einbezogen werden, welche dazu führen, dass die hier vorgestellten Erkenntnisse nicht automatisch auf den Rest der Schweiz übertragen werden können.

Literatur

- Bundesamt für Gesundheit (BAG) (2018). *Influenza-Pandemieplan Schweiz. Strategien und Massnahmen zur Vorbereitung auf eine Influenza-Pandemie*. 5. Auflage. Bern: BBL.
- Cahon, J. (2020). Une situation sans précédent ? L'école à l'heure du Covid-19. *Cahiers pédagogiques*, 15. April 2020.
- DECS. (2020). *Scuola ticinese in cifre. Ed. 2020*. Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Egloff, M. & Cattaneo, A. (2019). *Scuola a tutto campo – Indicatori del sistema educativo ticinese*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Moè, A. (2019). *Il piacere di imparare e di insegnare. Pensieri, ambienti e persone motivanti*. Mondadori.
- Moè, A. (2020). *La motivazione. Teorie e processi*. Il Mulino.
- Sahlfeld, W. (2020). Schulschliessung während Pandemie: bildungshistorische Sicht. *infekt.ch*, 17. Oktober 2020. <https://infekt.ch/2020/10/schulschliessung-waehrend-pandemie-bildungshistorische-sicht/>

Theoretisch-epistemologische Grundlagen des Projektes

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: the link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 67–79. <https://doi.org/10.1023/A:1021864432505>.
- Bowling, N. A., Alarcon, G. M., Bragg, C. B. & Hartman, M. J. (2015). A meta-analytic examination of the potential correlates and consequences of workload. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 29, 95–113. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1033037>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Ford, C. (2018). Effective practice instructional strategies: Design of an instrument to assess teachers' perception of implementation. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 154–163. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.004>
- Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1134–1145. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1134>
- Hattie, J. & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1, 16013. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>
- Marzano, R. J. & Brown, J. L. (2009). *A Handbook for the Art and Science of Teaching*. ASCD Press.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L. & Hertzmann, C. (2013). Development and validation of the middle years development instrument (MDI): assessing children's well-being and assets across multiple contexts. *Social Indicators Research*, 114, 345–369. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y>
- Schutz, P. A. & Pekrun, R. (Hrsg.). (2007). *Educational psychology series. Emotion in education*. Elsevier Academic Press.

- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I. & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 314–334. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1661>
- Wieman, C. & Gilbert, S. (2014). The teaching practices inventory: a new tool for characterizing college and university teaching in mathematics Work Engagement and Teaching Classroom Practices and science. *CBE – Life Science Education*, 13(3), 552–569. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-02-0023>.

Patrick Meier, Sandra Blunier, Marcel Stutz & Ruth von Rotz

Fernunterricht der Volksschule des Kantons Nidwalden im Frühjahr 2020 – eine Onlinebefragung von Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern

Wie verliefen die Organisation und Umsetzung des Unterrichts, welche Erfahrungen können berichtet werden?

1. Einleitung

Am 13. März 2020 entschied der Bundesrat, dass ab 16. März 2020 der Präsenzunterricht an den Volksschulen aufgrund der Coronapandemie nicht mehr durchgeführt werden konnte. Stattdessen wurden die Schulen aufgefordert, bis zum 10. Mai 2020 Fernunterricht zu erteilen. Schulleitende, Lehrpersonen, Kinder, Jugendliche, Erziehungsberechtigte und auch das Amt für Volksschulen und Sport (AVS) waren in der Pandemiephase gefordert, engagiert, schnell und flexibel zu reagieren. Die Volksschulen in der Schweiz hatten zum damaligen Zeitpunkt kaum Erfahrungen mit Fernunterricht.

2. Design

2.1 Forschungsziel

Das AVS sowie die Schulleitungen interessierten sich dafür, wie der Fernunterricht von allen Beteiligten organisiert und umgesetzt worden war. Eine Evaluation sollte positive und negative Erfahrungen des Fernunterrichts aufzeigen. Der Erkenntnisgewinn sollte Lehren aus der Fernunterrichtszeit ziehen, um allenfalls Maßnahmen zur Bewältigung einer späteren Krise vorausschauend treffen zu können.

2.2 Evaluationsdesign

Anlässlich der Schulleiterkonferenz vom 17. April 2020 wurde das Vorgehen für die Evaluation des Fernunterrichts besprochen. Das AVS erarbeitete anhand der Vorlagen der Internen Qualitätsentwicklung für Schulen (IQES), einer digitalen Plattform

für Unterrichtsentwicklung, vier Fragebogen, die auf der Schulleiterkonferenz vom 30. April 2020 verabschiedet wurden.

Tabelle 1: Studiendesign der Fragebogen aller Stufen und Gruppierungen

Fragebogen	Auswahl	Erhebung	Auswertung	Redaktion
für Schulleitungen	alle	AVS	AVS	AVS
für Lehrpersonen	alle	Schulleitung	Schulleitung	AVS
für Schülerinnen/Schüler	3.–9. Klassen	Schulleitung	Schulleitung	AVS
für Eltern	alle	Schulleitung	Schulleitung	AVS

Am 4. Mai 2020 wurden die Evaluationen lanciert und am 15. Mai 2020 abgeschlossen. Die Schulleitungen präsentierten anschließend der kommunalen Schulbehörde die Resultate der internen Evaluation ihrer Schulgemeinde. Die Schulleitungen stellten die Resultate der internen Evaluation dem AVS zur Verfügung. Die Evaluationsresultate der Gemeinden wurden durch das AVS (Abteilung Schulaufsicht) zusammengetragen und anonymisiert dargestellt. Das AVS präsentierte die anonyme Gesamtübersicht aller Evaluationen bis Ende Juni 2020 den Schulleitungen und den Schulpräsidenten. Die Kommunikation an die Öffentlichkeit erfolgte in Absprache mit der Schulleiterkonferenz und der Schulpräsidentenkonferenz.

Die Befragungen erfolgten grundsätzlich online. Drei Primarklassen erfassten die Antworten in gemeinsam abgehaltenen offenen Abstimmungen. Die Rücklaufquoten verteilen sich folgendermaßen auf die einzelnen Studiengruppen:

Tabelle 2: Rücklaufquoten der Studienteilnehmenden (KG = Kindergarten)

Schulleitungen	Gesamt- und Teamleitungen	eingeladen:	38
		beantwortet:	38
		Rücklaufquote:	100%
Lehrpersonen	KG bis 9. Klasse	eingeladen:	514
		beantwortet:	432
		Rücklaufquote:	84%
Schülerinnen/Schüler	3. bis 9. Klasse	eingeladen:	2347
		beantwortet:	1569
		Rücklaufquote:	67%
Eltern	KG bis 9. Klasse	eingeladen:	3840
		beantwortet:	2506
		Rücklaufquote:	65%

Die Rücklaufquoten lagen zwischen 65 Prozent (Elternrückmeldung) bis 100 Prozent (Schulleitungen). Damit liegen diese über den Erfahrungswerten bei Onlinebefragungen (Jakob, Schoen & Zerback, 2009). Es kann davon ausgegangen werden, dass die erzielten Ergebnisse repräsentativ für den Kanton Nidwalden sind.

Die Studie umfasste vier Fragebögen mit insgesamt 91 quantitativen und 30 qualitativen Fragestellungen. Bei den dargestellten Resultaten handelte es um eine Auswahl der Rückmeldungen und daher um eine Verallgemeinerung für den ganzen Kanton Nidwalden. Die einzelnen Schulen verfügten über detaillierte Rückmeldungen zum Fernunterricht, aus welchen sie bedeutende Erkenntnisse und konkrete Maßnahmen ableiten konnten. Die IQES-Struktur der Evaluationsbögen diente als Vorlage, wobei vier Items zur Verfügung standen: trifft zu (4), trifft eher zu (3), trifft eher nicht zu (2) und trifft nicht zu (1). Bei Gruppengrößen mit weniger als 10 Teilnehmenden (z. B. Stufenteams) gab es aus Datenschutzgründen keine Ergebnisanzeige. Um Verzerrungen in der Gesamtsicht zu verhindern, wurden diese Prozentwerte nach Anzahl der Rückmeldungen pro Schule und Stufe gewichtet.

3. Befunde in Kurzform

Schulleitungen

Die Schulleitungen arrangierten sich mit der kurzfristigen Umstellung auf den Fernunterricht gut und stimmten überein, dass die Lehrpersonen den Auftrag zum Fernunterricht gut umgesetzt hatten. Praktisch alle Schulleitenden wollen auch in Zukunft Onlineangebote für die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellen. Die Hälfte aller Schulleitungen erwähnte, dass sie im Umgang mit Informationstechnologien am meisten vom Fernunterricht profitierten. Als grosse Herausforderung und sehr zeitintensiv empfanden sie die Beziehungsarbeit, insbesondere das Aufrechterhalten der Kontakte zu allen Beteiligten. Für die Gestaltung einer allfälligen nächsten Fernunterrichtsphase wünschen sich die Schulleitungen eine einheitlichere Umsetzung, wie z. B. den Einbezug aller Fächer, das Festlegen von verbindlichen Unterrichtszeiten und Arbeitserwartungen.

Lehrpersonen

Für die Lehrpersonen war die sofortige Organisation des Fernunterrichts eine große Herausforderung. Der Arbeitsaufwand für die Neuorganisation und Durchführung des Fernunterrichts war zumindest in der Anfangsphase sehr hoch; für die meisten Lehrpersonen höher als im Präsenzunterricht. Die Kommunikation mit den Schülerinnen, Schülern und den Eltern funktionierte größtenteils. Die Lehrpersonen bescheinigten den Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen, dass sie zuverlässig gearbeitet und gute Lernfortschritte gemacht hatten. Allerdings war eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen überzeugt, dass sich die Leistungsschere zwischen den Schülerinnen und Schülern vergrößert hatte. Die Lehrpersonen gaben zudem an, dass sie vom Digitalisierungsschub im Zusammenhang mit dem Fernunterricht viel

profitiert hatten. Viele Lehrpersonen schätzten die Vorteile des Homeoffice wie z. B. flexiblere Arbeitszeiten oder das Wegfallen des Arbeitswegs. Für die Gestaltung einer allfälligen nächsten Fernunterrichtsphase wünschen sich die Lehrpersonen eine einheitlichere Handhabung in der Umsetzung der Bundes- bzw. Kantonsvorgaben. Festgelegte Stunden- oder Wochenpläne sollten im Team abgesprochen sein.

Lernende

Die Schülerinnen und Schüler fanden den Fernunterricht mehrheitlich gut; sie vermissten jedoch die sozialen Kontakte. Praktisch alle Schülerinnen und Schüler hatten zu Hause Zugang zu einem Computer oder Tablet und wendeten für ihre Schularbeiten die den kantonalen Richtlinien entsprechende Anzahl Stunden pro Tag auf. Großmehrheitlich verstanden sie die Aufgabenstellungen gut und bekamen von den Lehrpersonen auch Rückmeldungen zu den gelösten Aufgaben. Viele Schülerinnen und Schüler genossen die vermehrte Freizeit während der Fernunterrichtsphase. Sie schätzten aber auch die selbstständige Planung der Hausaufgaben sowie die Möglichkeit, sich zu Hause besser konzentrieren zu können. Für eine eventuelle nächste Fernunterrichtsphase wünschen sich Lernende vermehrt Videokonferenzen sowie eine bessere Absprache unter den Lehrpersonen bei den Auftragserteilungen. Auftragsmenge, Zeitpunkt der Auftragserteilung sowie die Auftragskanäle könnten aus Sicht mehrerer Schülerinnen und Schüler optimiert werden.

Eltern

Praktisch alle Eltern wurden von der Schule bzw. den Lehrpersonen über den Ablauf des Fernunterrichts informiert. Großmehrheitlich beurteilten die Eltern, dass der Zeitaufwand für ihre Kinder, den sie für die Schulaufgaben benötigten, genau richtig war. Eine deutliche Mehrheit der Eltern bestätigte, dass ihre Kinder die Aufgaben selbstständig lösen konnten. Diese Aussage trifft für die Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter immer besser zu. Viele Eltern schätzten, dass ihre Kinder selbstständig, in einem individuellen Lern- und Arbeitsrhythmus und ohne Zeitdruck arbeiten konnten. Sie schätzten ebenfalls den unmittelbaren Einblick in den Lernstand ihrer Kinder. Für viele Eltern war es eine große Herausforderung, Homeoffice und Kinderbetreuung zu koordinieren. Trotzdem betonten die Eltern oft, dass sie die zusätzliche Familienzeit genießen konnten. Sehr viele Eltern sprachen den Lehrpersonen ein großes Lob für die Organisation des Fernunterrichts aus und bedankten sich bei ihnen für ihre Arbeit und ihren Einsatz. Verbesserungsvorschläge für einen künftigen Fernunterricht hatten Eltern vor allem bezüglich Strukturen und Zielsetzungen. Sie wünschen sich für ihre Kinder unter anderem mehr Videokonferenzen mit der ganzen Klasse, Wochenpläne mit Vorschlägen für die Tageseinteilung, eine wöchentliche Auftragserteilung, aber auch klare Zielsetzungen und Verbindlichkeiten in den Aufträgen sowie zeitnahe Rückmeldungen zu den gelösten Aufgaben.

Leistungsmessungen auf der Primarschule

Seit 2015 führt das Amt für Volksschulen und Sport (AVS) eine Längsschnittstudie für die zweite, vierte und sechste Klasse in den Fächern Deutsch und Mathematik im Auftrag des Regierungsrates des Kantons Nidwalden durch. Gegenüber den Leistungsmessungen der Vorjahre in den Fächern Deutsch und Mathematik wurden nach der Fernunterrichtszeit keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Als Vergleich dienten die Leistungsmessresultate der Vorjahre ab 2015 der zweiten, vierten und sechsten Klassen. Die Leistungen der zweiten Klasse lagen im Schnitt der sechs Testjahre. Praktisch dasselbe Bild zeigte sich bei den Viertklässlern. Bei dieser Altersgruppe stach vor allem der Punkteschnitt im Fach Mathematik hervor. Dieser war zuletzt nie so hoch. Einzig in der sechsten Klasse lagen die Werte leicht, jedoch nicht signifikant unter dem Durchschnitt.

4. Zentrale Befunde der Studie zu den einzelnen Akteuren

4.1 Befunde zu Schulleitungen

Der Fragebogen für die Schulleitungen umfasste Fragen zu deren Erfahrungen im Fernunterricht, zur Zusammenarbeit, zu Entwicklungen und zur Einschätzung zum Fernunterricht. Darüber hinaus gab es offene Fragen zu den größten Herausforderungen oder dazu, was anders gemacht werden sollte bei einer allfälligen zweiten Welle.

Unterschieden werden bei den Befunden der 38 Schulleitungen Führungspersonen als Gesamtschulleitungen (11) und Führungspersonen als Stufenleitungen (27).

Die befragten Schulleitungen gaben an (N = 38) (100 %), dass sie sich mit dem Fernunterricht in ihrer Schule optimal arrangiert hatten: „trifft zu“ (N = 35) (92 %) oder „trifft eher“ zu (N = 3) (8 %). Die Gesamtschulleitungen (N = 11) fühlten sich vom AVS zu 100 % unterstützt, unter Berücksichtigung aller Schulleitungen (N = 38) vermerkten diese „trifft zu“ (N = 26) (67 %) und „trifft eher zu“ (N = 13) (33 %). Auf die Frage, ob Onlineangebote auch nach der Fernunterrichtszeit für Lernende zur Verfügung gestellt werden sollten, ergaben sich große Mehrheiten für die Items „trifft zu“ (N = 14) (38 %) und „trifft eher zu“ (N = 23) (59 %) sowie eine Minderheit „trifft eher nicht zu“ (N = 2) (3 %).

Die qualitative Befragung ergab folgende Schwerpunkte:

- **Definition Fernunterricht:** Es fehlte eine einheitliche Definition, was mit «Fernunterricht» gemeint war. Die Diskussion darüber müsste vor einem zweiten Lockdown geführt werden.
- **ICT:** Schulen mit guter technischer Ausrüstung waren im Vorteil. Lehrpersonen und Schulleitungen erkannten ihr digitales „Defizit“, lernten viel dazu oder waren bereit sich weiterzubilden.

- **IT-Kompetenzen:** Rund die Hälfte aller Schulleitungen erwähnte, dass sie im Bereich Informationstechnologien am meisten vom Fernunterricht profitiert hatte. Insbesondere wird die Verbesserung von Anwendungskennntnissen in „Microsoft 365“, ein Büroanwendungs- und Cloudsystem, sowie „Teams“, eine Anwendung, die Zusammenarbeit ermöglicht, hervorgehoben. Da diese Tools neue Möglichkeiten eröffnen, wurden auch anstehende Mitarbeitergespräche über Videokonferenzen geführt.
- **Verbindlichkeiten:** Eine wichtige Erkenntnis für die Zukunft ist, gewisse Regeln und Vorgaben für alle verbindlich festzulegen, so z.B.: Einbezug aller Fächer, verbindliche Unterrichtszeiten und Arbeitserwartungen für alle festlegen sowie Lernaufgaben mit wirkungsvollem Lerneffekt erstellen.
- **Beziehungsarbeit:** Für manche Schulleitungen, insbesondere die Stufenleitungen, die auch unterrichten, war die Phase des Fernunterrichts eine grosse Herausforderung und ein Balanceakt. Einerseits waren sie als Schulleitungen im Einsatz und standen für die Anliegen ihrer Lehrpersonen zur Verfügung. Andererseits mussten sie den Fernunterricht für ihre Schülerinnen und Schüler vorbereiten und umsetzen.

4.2 Befunde zu Lehrpersonen

Der Fragebogen für alle Lehrpersonen umfasste Fragen zum Arbeitsplatz und zur Infrastruktur, zum Einsatz der technischen Geräte und der Lernsoftware, zu den Formen des Fernunterrichts, zum Kontakt und zur Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. Die Lehrpersonen wurden auch zur Umsetzung des Fernunterrichts, zur Teamarbeit, zur Einschätzung und Wirkung des Fernunterrichts und zu den größten Herausforderungen befragt. Die nachfolgende Darstellung bildet einen Auszug aus allen Antworten. Bei der Auswertung der einzelnen Teams (N<10 Lehrpersonen) in den Gemeinden gibt es aus Datenschutzgründen keine Ergebnisanzeige.

Von den Lehrpersonen (N = 432) schätzten zwei Drittel (N = 290) (67%) den Zeitaufwand für den Fernunterricht höher als für den Präsenzunterricht ein. Drei Viertel (N = 324) (76%) der Lehrpersonen der Orientierungsschule (ORS-Lehrpersonen), d.h. der Lehrpersonen, die 7. bis 9. Klassen unterrichten, gaben an, dass der Fernunterricht zeitaufwändiger sei als der Präsenzunterricht.

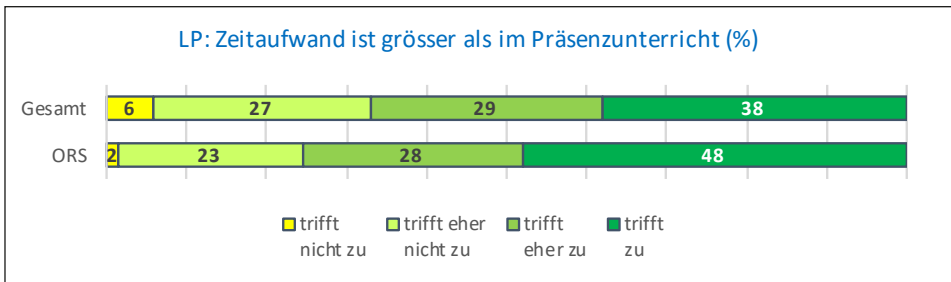


Abbildung 1: Eingeschätzter Zeitaufwand der Lehrpersonen für Fernunterricht in Bezug zum Präsenzunterricht

Eine große Mehrheit der Lehrpersonen (N = 380) (88 %) konnte mit den Lernenden gut kommunizieren. Rund ein Drittel der Lehrpersonen (N = 282) (66 %) war mindestens dreimal in der Woche mit den Lernenden in Kontakt. Eine kleine Minderheit (N = 21) (5 %) der Lehrpersonen gab an, dass sie keinen wöchentlichen Kontakt mit den Lernenden hatten. Eine große Mehrheit anerkannte (N = 419) (97 %), dass die Lernenden zuverlässig an ihren Aufgaben gearbeitet hatten. 384 (89 %) Lehrpersonen waren überzeugt, dass sich die Leistungsschere bei den Lernenden in der Fernunterrichtszeit vergrößert hatte. 427 (99 %) Lehrpersonen gaben an, dass die Kommunikation mit den Eltern gut funktioniert hatte.

Die qualitative Befragung ergab folgende Schwerpunkte:

- Kontakt zu Lernenden und Eltern:** Lehrpersonen des Zyklus 1 hatten direkten Kontakt mit den Eltern. Sie kontaktierten die Eltern und teilweise die Schülerinnen und Schüler vorwiegend telefonisch. Die Mehrheit der Lehrpersonen meldete zurück, dass die Zusammenarbeit und die gemeinsame Organisation des Fernunterrichts sehr geschätzt wurden. Eltern erhielten vermehrt Einblicke in die Lerninhalte ihrer Kinder. Bei vielen Lehrpersonen war der Elternkontakt während dieser Phase erhöht. Lehrpersonen erhielten aber auch vermehrt Einblicke in die Lernumgebungen ihrer Lernenden. Bei den ORS-Schülerinnen und -Schülern funktionierte bei Bedarf die Kommunikation mit den Eltern ebenfalls gut. Auf dieser Stufe wurde jedoch großmehrheitlich direkt mit den Lernenden kommuniziert. Die Fachlehrpersonen erwähnten, vorwiegend über die Klassenlehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern den Kontakt gepflegt zu haben. Nicht alle Schülerinnen und Schüler waren gut erreichbar. Den Kontakt mit allen Lernenden aufrechtzuerhalten war mit großem zeitlichem Aufwand verbunden. Schule in Zeiten von Corona stellte die Eltern vor einige Herausforderungen. Etliche Lehrpersonen gaben an, dass sie spontane Rückmeldungen von Eltern hatten, die sich sehr wertschätzend über die Arbeit der Lehrpersonen geäußert hätten.
- Organisation des Fernunterrichts aus dem Nichts:** Die sofortige Organisation des Fernunterrichts stellte viele Lehrpersonen vor eine große Herausforderung. Schülerinnen und Schülern einen lehrreichen und vielseitigen Unterricht

in dieser Form zu bieten war für alle Neuland. Den zeitlichen Aufwand für Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Fernunterrichts empfand die Mehrheit der Lehrpersonen in der Anfangsphase als sehr hoch. Die Aufgabenerstellung und je nach Stufe auch die Aufgabenabgabe im Fernunterricht sind methodisch-didaktisch und technisch aufwändiger und zeitintensiver als im Präsenzunterricht. Die Umstellung auf den Fernunterricht fiel den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern, die schon vermehrt digital unterwegs waren, leichter. Aus vielen Rückmeldungen ging hervor, dass die Abgrenzung zwischen Arbeits- und Privatzeit für Lehrpersonen nicht einfach war.

- **Flexiblere Arbeitszeiten und Arbeitsweg:** Eine große Anzahl der Lehrpersonen gab an, dass sie die flexibleren Arbeitszeiten sehr schätzten. Die Mehrheit der Lehrpersonen arbeitete zu Hause und schätzte das Wegfallen des Arbeitsweges.
- **Verständliche und wirkungsvolle Arbeitsaufträge:** Eine der größten Herausforderung war für viele Lehrpersonen, die Aufgaben so zu formulieren, dass sie ohne weitere Erklärungen für alle verständlich waren. Auch zu antizipieren, welches Material in welcher Form und in welcher Menge zur Verfügung gestellt werden musste, damit die Lernenden selbstständig arbeiten konnten, war zeitintensiv. Lehrpersonen mussten unter diesen Umständen zusätzlich entscheiden, welche von den Schülerinnen und Schülern gelösten Aufträge von ihnen kontrolliert werden sollten und welche in deren Eigenverantwortung lagen.
- **Digitalisierungsschub:** Der Fernunterricht löste bei vielen Lehrpersonen einen Schub in der Digitalisierung aus. Die Lehrpersonen sammelten in dieser Zeit viele Erfahrungen und verbesserten ihre digitalen Kompetenzen aufgrund der sofortigen Umstellung des Präsenzunterrichts auf Fernunterricht. Das Arbeiten mit „Microsoft 365“ sowie „Teams“ eröffnete neue Methoden für den Unterricht. Die Gewandtheit im Umgang mit Onlineplattformen nahm zu.
- **Unterstützung durch die Eltern:** Kinder, die im Fernunterricht gut von ihren Eltern unterstützt werden konnten und zu Hause die nötigen Ressourcen vorfanden, waren klar im Vorteil. Nach Einschätzung der Lehrpersonen standen die Eltern allgemein vor großen Herausforderungen. Es war für viele ein riesiger Spagat zwischen Erwerbsarbeit und Betreuungspflichten, ohne Unterstützung der Großeltern. Die Lernumgebung und die technische Ausstattung zu Hause spielten eine wesentliche Rolle für eine erfolgreiche Umsetzung des Fernunterrichts.

4.3 Befunde zu Lernenden

Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler (Mittelstufe, MS I/II, 3./4. und 5./6. Klasse und Orientierungsschule ORS, 7.–9. Klasse) umfasste Fragen zum Arbeitsplatz und zu Geräten, zur Arbeitszeit, zur Häufigkeit des Kontakts mit den Lehrpersonen, zum Befinden im Fernunterricht, zu Rückmeldungen von den Lehrpersonen, zu erhaltener Unterstützung, zur Beliebtheit des Fernunterrichts sowie offene Fragen und die Möglichkeit, einige Bemerkungen anzubringen.

Die 2347 Lernenden wurden für die Befragung online eingeladen, 1569 Lernende gaben eine Rückmeldung, was einer Rücklaufquote von 67 % entspricht. Für 1491 (95 %) der Lernenden trifft es zu oder eher zu, dass sie für schulische Zwecke Zugang zu einem Computer/Tablet für Schularbeiten hatten (vgl. Abb. 2).

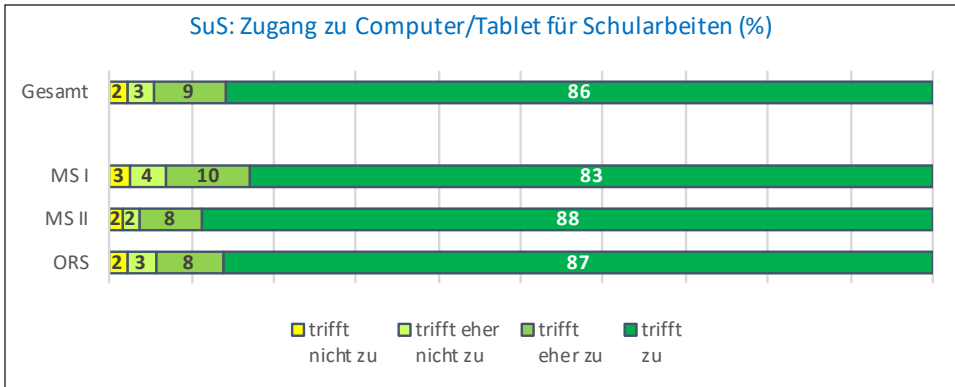


Abbildung 2: Zugang zu Computer / Tablet für Schülerarbeiten

1502 (96 %) Lernende (MS I/II und ORS) arbeiteten in den kantonalen Referenzzeiten von 2–5 Stunden. 332 (68 %) der Lernenden der MS I arbeiteten zwischen 2–3 Stunden, was der Empfehlung des Kantons entspricht. 280 (55 %) der Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe II (MS II, 5./6. Klasse) gaben an, zwischen 2–3 Stunden an den Aufgaben gearbeitet zu haben, was den kantonalen Referenzzeiten entspricht. 400 (70 %) der ORS Lernenden arbeiteten zwischen 3 bis 5 Stunden oder mehr zu Hause. 595 (38 %) der Lernenden meldeten zurück, dass sie keinen gemeinsamen digitalen Unterricht gehabt hatten. In der ORS fand öfters digitaler Unterricht statt als in der MS I und II. Es wurde mehrfach erwähnt, dass nach den Osterferien im Frühjahr 2020 häufiger Videokonferenzen durchgeführt wurden. Mit den Aufgabenstellungen kamen 1444 (92 %) der Schülerinnen und Schüler gut zurecht.

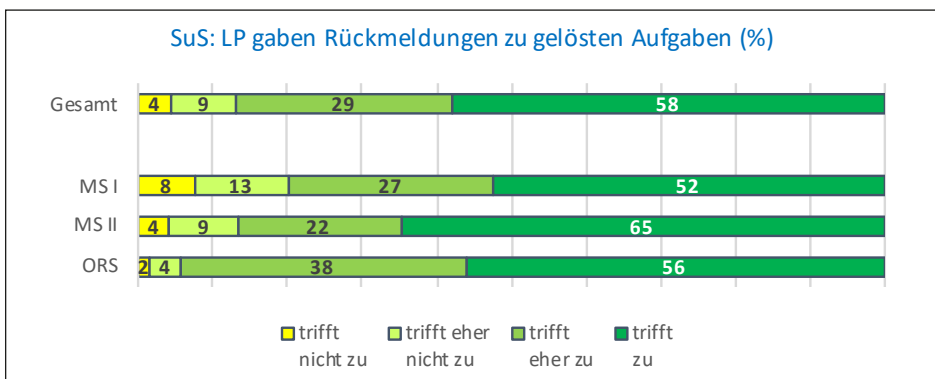


Abbildung 3: SuS: Erhaltene Rückmeldungen zu den gelösten Aufgaben

Für 1361 (87 %) Lernende trifft es zu oder eher zu, dass sie Rückmeldungen von ihren Lehrpersonen erhielten (vgl. Abb. 3). Der Fernunterricht fand bei 1112 (71 %) der Schülerinnen und Schüler guten Anklang. Bei den ORS-Lernenden kam er tendenziell besser an. Viele Lernende vermissen die sozialen Kontakte.

Die qualitative Befragung der Lernenden ergab folgende Schwerpunkte:

- **Selbstständige Planung:** Zahlreiche Lernende genossen es, sich die Zeit und die Aufgaben selbstständig einzuteilen und in ihrem Tempo zu arbeiten. Auch wurde mehrfach positiv erwähnt, dass selber über Pausen bestimmt werden konnte.
- **Ausschlafen:** Am Fernunterricht schätzten viele Schülerinnen und Schüler, dass sie nicht so früh wie sonst während der Präsenzzeit das Haus verlassen mussten und stattdessen ausschlafen konnten. Oft erwähnten sie, dass sie im Fernunterricht mehr Freizeit als sonst genießen konnten.
- **Bessere Konzentration:** Aus den Rückmeldungen ging hervor, dass sich die Lernenden zu Hause besser konzentrieren konnten, da mehr Ruhe und weniger Ablenkung als im Schulzimmer herrschte.
- **Einführung in den digitalen Unterricht:** Mehrfach wurden Schwierigkeiten mit dem Handling der digitalen Plattformen genannt, dies vor allem zu Anfang der Fernunterrichtsphase. Einige Lernende wünschten sich präzisere Instruktionen in „Teams“.
- **Wunsch nach mehr Videokonferenzen:** Mehrere Schülerinnen und Schüler wünschten sich mehr Videokonferenzen, in denen die Lehrperson etwas erklärt, aber auch die Möglichkeit gegeben ist, sich in Kleingruppen auszutauschen. Gelegentlich steckte hinter dem Wunsch nach mehr Videokonferenzen auch der Wunsch nach (mehr) Struktur. Mehrfach gaben Lernende an, sich in der Zeit vor den Osterferien, in denen weniger oder keine Videokonferenzen durchgeführt wurden, deutlich schwerer getan zu haben.
- **Absprachen unter den Lehrpersonen:** Optimierungspotenzial wurde auch bei der Organisation ausgemacht: Es tauchte bei vielen Lernenden der Wunsch nach mehr Absprachen der Lehrpersonen untereinander auf – sei es bezüglich Auftragsmenge, aber vor allem bezüglich der genutzten Kanäle zur Auftragserteilung. Viele Lernende fanden es verwirrend, Aufträge über verschiedene Kanäle wie Outlook, Teams etc. zu bekommen. In dem Zusammenhang wäre von einigen wertgeschätzt worden, die Lehrpersonen hätten die Aufträge gesammelt, zu einem fixen Zeitpunkt weitergegeben und die Aufträge wären nicht laufend während der ganzen Woche eingetroffen. Gewünscht wurde Übersicht und Klarheit, wo Aufträge und Lösungen zu finden sind.

4.4 Befunde zu Eltern

Der Fragebogen der Eltern umfasste Fragen zum Arbeitsplatz und zur Infrastruktur, zu den Unterrichtszeiten, zu generellen Aussagen des Fernunterrichts sowie zum Kontakt und zu der Kommunikation mit den Lehrpersonen. Die Eltern wurden auch zur Unterstützung ihres Kindes/ihrer Kinder, zu Anliegen und Verbesserungsvorschlägen und zu den positiven Aspekten des Fernunterrichts befragt. Weiter erhielten sie die Möglichkeit, einige Bemerkungen anzubringen.

Von 3840 Einladungen an die Eltern gab es 2506 Rückmeldungen, was einer Rücklaufquote von 65 % entspricht. 2155 (86 %) der Eltern gaben an, dass die Zeit für das Lösen der gestellten Aufgaben genau richtig war. Die Schulaufgaben erreichten die Schülerinnen und Schüler je nach Stufe per Mail, via Briefkasten, Website oder über eine Sprachnachricht. Viele Lehrpersonen erkundigten sich telefonisch über die Befindlichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler. In den kantonalen Richtlinien „FAQ zum Fernunterricht“ waren kantonale Referenzzeiten zur aktiven Beschäftigung mit schulischen Materialien definiert. Die Eltern meldeten zurück, dass während der Zeit des Fernunterrichts die meisten Lernenden von den Lehrpersonen Aufgaben bekamen, die einen mehr, die anderen weniger. Es zeigten sich Unterschiede in allen Stufen. Aus allen Gemeinden gab es Elternrückmeldungen, dass sie mehr Schulaufgaben für ihre Kinder gewünscht hätten.

Die qualitative und quantitative Befragung der Eltern ergab folgende Schwerpunkte:

- **Stufengerechte Aufträge:** Eltern meldeten zurück, dass die Schülerinnen und Schüler aller Stufen von den Lehrpersonen Schulaufträge und Beschäftigungsideen bekommen hatten, die sie während des Fernunterrichts erledigen sollten. Diese waren unterschiedlich in ihrer Ausführung und Menge. Die Lehrpersonen hatten laut den kantonalen Richtlinien „FAQ zum Fernunterricht“ den Auftrag, den Lernenden stufengerechte Arbeitsaufträge zur Verfügung zu stellen, welche die Schulkinder selbstständig bearbeiten konnten.
- **Elterliche Unterstützung beim Lösen von Aufgaben:** Einzelne Eltern gaben an, dass ihre Kinder je nach Schwierigkeitsgrad der Aufgaben mehr oder weniger Unterstützung beim Lösen benötigten (vgl. Abb. 4). Häufiger mussten die Eltern ihre Kinder immer wieder zum Lernen motivieren oder ihnen Hilfe geben, um eine Tagesstruktur zu finden. Tages- anstelle der Wochenpläne würden die Lernenden der Primarschule idealer zu Hause unterstützen, darin waren sich mehrere Eltern einig.

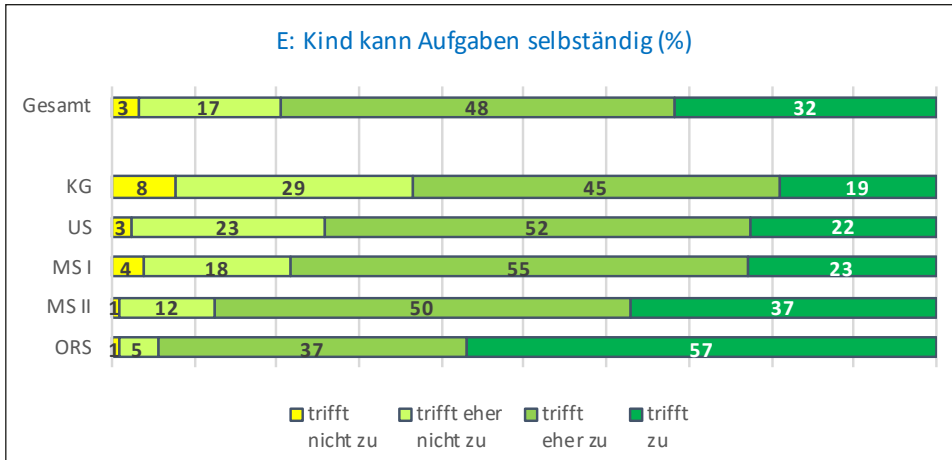


Abbildung 4: Selbstständiges Lösen von Aufgaben

- Information zum Ablauf des Fernunterrichts:** Für 2380 (95 %) der Eltern trifft es zu oder eher zu, dass sie darüber informiert wurden, wie der Fernunterricht organisiert ist (vgl. Abb. 5). Bemängelt wurde die Vielzahl der Kommunikationskanäle, über die Informationen von der Schule weitergegeben wurden: Postweg, E-Mail, WhatsApp usw. Dies war der Übersicht nicht dienlich. Gewünscht gewesen wäre ein einziger Kommunikationskanal, über den – so wäre den Eltern am liebsten gewesen – nur einmal die Woche Aufträge hereingekommen wären.

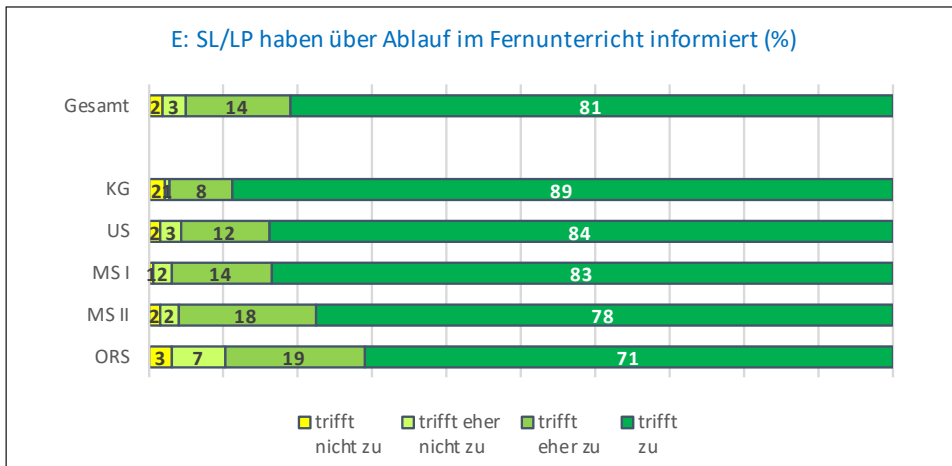


Abbildung 5: Information über den Ablauf von Fernunterricht

- Positive Aspekte:** 1954 (78 %) Eltern gaben an, dass der Fernunterricht positive Aspekte hatte (vgl. Abb. 6).

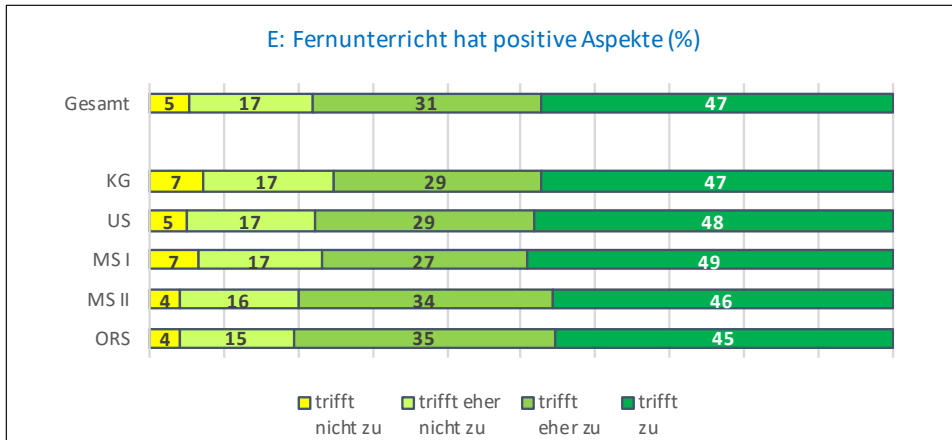


Abbildung 6: Der Fernunterricht hat positive Aspekte

- Selbstständigkeit und eigenes Tempo:** Die Selbstständigkeit ist im Normalfall bei den ORS-Schülerinnen und Schülern eine andere als bei den Primarschulkindern. Jedoch arbeiteten mehrere Kinder bereits auch im Primarschulalter recht selbstständig und kamen mit den Schulaufgaben gut zurecht. Andere brauchten eine engere Begleitung bei der Struktur und Planung. Viele Eltern bestätigten, dass sich ihre Kinder um mehr Eigenständigkeit bemühten und sich zu Hause beim Lernen besser konzentrieren konnten als im Klassenverband. Den Lernenden kam der individuelle Lern- und Arbeitsrhythmus sehr entgegen. Ohne Zeitdruck und im eigenen Tempo zu arbeiten, wurde einige Male positiv erwähnt.
- Lernstand der Kinder:** Durch das enge Begleiten beim Lernen zu Hause erhielten die Eltern eine bessere Orientierung über den individuellen Lernstand ihrer Kinder. Die Eltern bekamen infolge des Homeschooling wichtige Informationen und Erkenntnisse zu Stärken und Schwächen ihrer Kinder.
- Homeoffice und Familie:** Die Arbeit im Homeoffice bei gleichzeitiger Kinderbetreuung wurde als sehr herausfordernd wahrgenommen. Viele Eltern schätzten trotz Ausnahmezustand die zusätzliche Zeit, die sie mit ihren Kindern genießen konnten. Das Familienleben sei vielerorts gestärkt worden, da man die Möglichkeit hatte, Dinge zu tun, für die sich die Familie sonst nicht einfach Zeit genommen hätte: gemeinsames Kochen, Spielabende, gemeinsames Musizieren, gemeinsame Wanderungen und vieles mehr. Es wird vermutet, dass dies in der «Normalsituation» dann wieder eher zu kurz kommen wird.
- Digitalisierung:** Die Ausnahmesituation verlieh der Digitalisierung des Schulbetriebs einen enormen Schub. Lehrpersonen konferierten mit den Schülern via Bildschirm oder stellten ihre Lektionen als Video ins Netz. Unterrichtsmaterialien standen auf Online-Plattformen für die Klassen bereit oder wurden via Mail übermittelt. Viele Eltern gaben an, dass sie von den digitalen Technologien für den Unterricht einerseits überrascht und andererseits auch zu Hause in mancher Hinsicht technisch stark gefordert waren. Sie erwähnten auch, ihre digitalen Kompetenzen erweitert zu haben.

- **Wertschätzung:** Viele Eltern sprachen den Lehrpersonen ein großes Lob aus, dass der Fernunterricht so schnell und unkompliziert organisiert wurde. Sie dankten den Lehrpersonen für ihren enormen Einsatz, für die ausgezeichnete Unterstützung, die Erreichbarkeit, wenn ihre Hilfe benötigt wurde und die Motivation.

5. Erkenntnisse zur Leistungsmessung

Die Evaluation zum Abschluss des Corona-bedingten Fernunterrichts deutete bereits darauf hin, dass trotz außerordentlichem zweiten Semester 2019/2020 intensiv gearbeitet worden war. Diese positive Einschätzung bestätigte sich unter anderem auch bei den Resultaten der Leistungsmessungen auf Ebene der Volksschule. In Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungsevaluation wurden die seit 2015 durchgeführten Leistungsmessungen in der Präsenzzeit kurz vor den Sommerferien 2020 durchgeführt. Die Ergebnisse stellten den Beteiligten ein gutes Zeugnis aus.

Überprüft wurden in der Primarschule die Leistungen in Deutsch und Mathematik in den Fachbereichen „Sprache im Fokus“, „Lesen“ und „Mathematik“. Die Leistungen der 2. Klasse lagen im Schnitt der sechs Testjahre. Praktisch dasselbe Bild zeigte sich bei den Viertklässlern. Bei dieser Altersgruppe stach vor allem der Punkteschnitt im Fach Mathematik hervor. Dieser war zuletzt nie so hoch. Einzig in der 6. Klasse lagen die Werte leicht, jedoch nicht signifikant unter dem Durchschnitt (vgl. Tab. 3–5).

In «Lesen» werden allgemein tiefere Schnitte als der Durchschnitt 2015–2020 erreicht.

Tabelle 3: Leistungen „Lesen“ – zweite, vierte, sechste Klassen 2015–2020

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Schnitt
Lesen 2. Klasse	412	415	409	385	417	398	406.0
Lesen 4. Klasse	500	502	501	497	507	499	501.0
Lesen 6. Klasse	617	620	605	612	607	594	609.2

In «Sprache im Fokus» erzielten die Lernenden der zweiten und vierten Klassen gegenüber dem Durchschnitt 2015–2020 höhere Werte.

Tabelle 4: Leistungen „Sprache im Fokus“ – zweite, vierte, sechste Klassen 2015–2020

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Schnitt
Sprache im Fokus 2. Klasse	396	392	400	374	378	392	388.7
Sprache im Fokus 4. Klasse	500	502	509	508	514	513	507.7
Sprache im Fokus 6. Klasse	630	640	620	626	618	618	625.3

In «Mathematik» der vierten Klassen wurde noch nie in den vergangenen Jahren ein so hoher Schnitt gemessen. Die Werte der zweiten und sechsten Klassen liegen nahe bei den Mittelwerten der Jahre 2015–2020.

Tabelle 5: Leistungen „Mathematik“ – zweite, vierte, sechste Klassen 2015–2020

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Schnitt
Mathematik 2. Klasse	413	397	412	398	404	403	404.5
Mathematik 4. Klasse	500	516	518	511	516	521	513.7
Mathematik 6. Klasse	647	634	629	633	633	627	633.8

Anzumerken gilt:

- Pro Jahrgang werden zwischen 350 und 400 Lernende der Primarschule getestet.
- Signifikante Unterschiede zeigen sich in der Regel bei etwa 25 Punkten Unterschied.
- Auf Grund der Fernunterrichtszeit wurden die Tests im Jahr 2020 rund 3 Wochen später als üblich durchgeführt.
- Es konnten keine signifikanten Differenzen gegenüber den Mittelwerten 2015–2020 festgestellt werden.

6. Ausblick und Forschung

Obwohl die COVID-19-Pandemie noch nicht Geschichte ist, kann auf Grund der Datenlage bezüglich des Fernunterrichts im Kanton Nidwalden festgestellt werden, dass die Beteiligten der Volksschule des Kantons Nidwalden sich der großen Herausforderung „Fernunterricht“ stellten. Die Zufriedenheit überwog bei einer großen Mehrheit der Schulleitungen, der Lehrpersonen, den Lernenden und bei den Eltern. Ohne Digitalisierung wäre die Bewältigung der Fernunterrichtszeit ab Zyklus 2 mit größerem Aufwand verbunden gewesen und beinahe unvorstellbar. Eltern betonten immer wieder, welche herausragende Leistung viele Lehrpersonen während des Fernunterrichts erbracht hatten. Es resultieren aus der Evaluation aber auch Empfehlungen zur Weiterentwicklung für einen allfälligen zweiten Lockdown.

Literatur

- Bildungsdirektion Nidwalden. (2018). *Hinweise zur ICT und zum Fachbereich Medien und Informatik an den Volksschulen des Kantons Nidwalden*. Stans.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können*. hep Verlag.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). Lehrplan für die Volksschule des Kantons Nidwalden, Bereinigte Fassung vom 29.02.2016 der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). Luzern.

Jackob, N., Schoen, H. & Zerback, T. (2009). *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91791-7>

Ricarda Steinmayr, Rebecca Lazarides, Anne Franziska Weidinger & Hanna Christiansen

Lehren und Lernen auf Distanz während des ersten Schullockdowns in Deutschland – eine Elternbefragung

Zeigen sich Zusammenhänge zwischen elternberichteten Lehraktivitäten der Lehrkräfte und den Lernmerkmalen der Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen an Grund- und weiterführenden Schulen?

1. Einleitung

Das folgende Kapitel beruht auf dem bereits veröffentlichten Artikel „Teaching and Learning During the first COVID-19 School Lockdown: Realization and Associations with Parent-Perceived Students’ Academic Outcomes – A study and preliminary overview“ (Steinmayr, Lazarides, Weidinger & Christiansen, 2021). Aufgrund der COVID-19-Pandemie waren alle Schulen in Deutschland im Jahr 2020 für mehrere Monate geschlossen, mit erneuten Schulschließungen seit dem 16. Dezember, die bis Mai 2021 in einigen Regionen noch anhielten. Mit diesem Schullockdown gingen und gehen massive neue Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte einher. Innerhalb weniger Wochen mussten schulische Lernprozesse neu auf Fernunterricht und Distanzlernen ausgerichtet werden. Da das deutsche Bildungssystem jedoch nicht über eine mit anderen Ländern vergleichbare digitale und technische Infrastruktur verfügt (z. B. Eickelmann & Gerick, 2020), waren die Voraussetzungen für Online-Unterricht mittels Videokonferenzsystemen an den meisten Schulen nicht vorhanden (Sliwka & Klopsch, 2020). Im zweiten Lockdown hat sich die Situation etwas verbessert, war aber immer noch sehr heterogen (Zeit Online, 2021; Steinmayr, 2021). Auch die Ausstattung variierte stark zwischen Schulen in Deutschland – dies alles führte und führt zu einer sehr unterschiedlichen Qualität des durchgeführten Fernunterrichts (Goldan, Geist & Lütje-Klose, 2020). Einige Studien haben sich bereits mit der Frage auseinandergesetzt, wie Lehrkräfte den Unterricht während der COVID-19-Pandemie umsetzten oder wie die Schulschließungen sich auf Motivation und Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern auswirkten (z. B. Huber & Helm, 2020; Porsch & Porsch, 2020; Thorell, Borg-Skoglund, Giménez de la Pena, Baeyens, Fuermeier, Groom et al., 2021; Wacker, Unger & Rey, 2020; Wildemann & Hosenfeld, 2020; Wößmann, Freundl, Lergetporer, Grewenig, Werner & Zierow, 2020). Selten wurde bislang die Frage untersucht, welche

Bedeutung Gestaltungsmerkmale des Fernunterrichts neben familiären und individuellen Merkmalen für akademische Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern während der COVID-19-Pandemie haben. Der vorliegende Beitrag fasst Forschungsarbeiten in diesem Bereich zusammen und gibt einen Überblick über Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Umsetzungsweisen des Fernunterrichts aus Elternsicht und elternberichteter schulischer Lernmotivation, Lernverhalten und Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen im Jahr 2020.

2. Design

2.1 Theoretischer Rahmen: Perspektiven von Eltern und Schülerinnen und Schülern auf den Fernunterricht während der COVID-19 bedingten Schulschließungen

Verschiedene Studien setzten sich während der pandemiebedingten Schulschließungen mit der Sicht von Eltern, Lernenden und Lehrkräften auf schulische Lehr- und Lernprozesse auseinander und verdeutlichten, dass alle Beteiligten multiple Belastungen erlebten (Runge, Rubach & Lazarides, 2021; Thorell et al., 2021). Eltern berichteten in Befragungen zu den Konsequenzen der COVID-19 bedingten Schulschließungen zunächst von einer massiv reduzierten Lernzeit ihrer Kinder (Wößmann et al., 2020). Zudem wünschten sich viele Eltern eine stärkere Unterstützung durch die Schulen und berichteten von wenig strukturierten Lernhilfen und -materialien für ihre Kinder, woraus die Wahrnehmung einer hohen alleinigen elterlichen Verantwortung für das schulische Lernen der Kinder resultierte (Thorell et al., 2021). Viele Eltern gaben an, dass bis auf den Erhalt schriftlicher Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler nur wenig bis kein Kontakt zu Lehrkräften bestand (Porsch & Porsch, 2020). Studien, die sich mit Berichten von Schülerinnen und Schülern befassen, bestätigen diese Befunde teilweise. In einer kleineren Studie mit $N = 169$ Schülerinnen und Schülern berichtete diese mehrheitlich (48%), dass sie während der Schulschließungen nur von Zeit zu Zeit Rückmeldungen von ihren Lehrkräften erhielten; ungefähr ein Fünftel (20%) berichtete, nie Rückmeldungen zu erhalten, ein weiteres Fünftel (19%) berichtete hingegen, sehr häufig Rückmeldungen zu erhalten (Wacker et al., 2020). Während der Schulschließungen im Jahr 2021 veränderte sich diese Situation – den Schulen in Deutschland gelang es besser, regelmäßig digitalen Fernunterricht und einen Austausch mit Lehrkräften zu etablieren (Steinmayr, 2021; Wößmann et al., 2021). Allerdings waren auch im Jahr 2021 Videokonferenzen eher selten und viele Lernende mussten sich in ihrem Schulalltag fast ausschließlich eigenständig Aufgabenlösungen und Unterrichtsstoff erarbeiten (vgl. ebd.). Dennoch gab es einige Lehrkräfte, die auch im Fernunterricht effektiv unterrichtet haben.

2.1.1 Qualität des Fernunterrichts während der Schulschließungen

Die motivationale und kognitive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im Bereich akademischen Lernens ist – neben individuellen Lernvoraussetzungen und familiären Merkmalen – maßgeblich abhängig davon, wie qualitativ das Lern- und Unterrichtsangebot ist (Brophy, 2004). Verschiedene Forschergruppen (Klieme, Pauli, & Reusser, 2009; Pianta & Hamre, 2009) beschreiben qualitativ hochwertige Lernumgebungen im Unterricht als kognitiv aktivierende, gut strukturierte und unterstützende Lernsettings, in denen Schülerinnen und Schüler die zur Verfügung stehende Zeit effektiv zum Lernen nutzen können und in denen auch komplexe Verständnisprozesse angeregt werden. Auch im Fernunterricht sind solche Überlegungen von Bedeutung – beispielsweise könnte angenommen werden, dass der Bereitstellung kognitiv aktivierender Lernmaterialien, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit Lerninhalten ermöglichen, eine ebenso wichtige Rolle für Lernerfolg im Fernunterricht zukommt wie einer klaren didaktischen Strukturierung und der individuellen Lernunterstützung durch regelmäßiges Feedback und adaptive Lernhilfen (Voss & Wittwer, 2020). Allerdings existieren bislang nur wenige empirische Befunde zur (relativen) Bedeutsamkeit unterschiedlicher Merkmale der Unterrichtsqualität bzw. der Lehraktivitäten im Fernunterricht für akademische Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern. Studien, die sich mit der Gestaltung schulischer Lernprozesse während der ersten Schulschließungen im Jahr 2020 befassten, verdeutlichen, dass an Grundschulen zumeist Wiederholungs- und Übungsaufgaben versendet wurden (vgl. Sliwka & Klopsch, 2020). In Schulen der Sekundarstufe waren die versendeten Aufgaben ebenfalls – aus Elternsicht – selten kognitiv aktivierend (Wildemann & Hosenfeld, 2020). Zudem waren die Möglichkeiten einer effektiven, individualisierten und adaptiven Lernunterstützung stark limitiert (Huber & Helm, 2020; Porsch & Porsch, 2020; Wacker, Unger & Rey, 2020) und viele Eltern berichteten, dass sich die persönliche Kommunikation häufig auf E-Mails mit wöchentlichen Arbeitsaufträgen beschränkte (Wildemann & Hosenfeld, 2020). Dieser Mangel an persönlicher Kommunikation seitens der Schulen wurde auch in anderen Studien hervorgehoben (Köller, Fleckenstein, Guill & Meyer, 2020; Porsch & Porsch, 2020). Als eine mögliche Erklärung für ausbleibende Kontakte zu Eltern sowie zu Schülerinnen und Schülern wurde die häufig von Lehrkräften hervorgehobene mangelnde Vorbereitung auf die Situation des Fernunterrichts diskutiert (Runge et al., 2021), die darauf verweist, dass auch seitens der Lehrkräfte ein hoher Unterstützungsbedarf in Bezug auf Fortbildungen und Kooperationen existierte.

2.1.2 Charakteristika von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Familien

Neben den Lehraktivitäten im Fernunterricht sind auch individuelle Charakteristika von Schülerinnen und Schülern sowie familiäre Merkmale von Relevanz für die Leistung (z. B. Köller, 2012) und Motivation Lernender (z. B. Steinmayr, Dinger &

Spinath, 2012; Weidinger, Spinath & Steinmayr, 2016). Schülerinnen und Schüler interpretieren leistungsbezogene Situationen vor dem Hintergrund ihrer Sozialisationserfahrungen, ihrer bisherigen Leistungen, ihres persönlichen Temperaments und ihrer Wahrnehmungen der Erwartungshaltungen, Überzeugungen und Einstellungen enger Bezugspersonen –individuelle, soziale und familiäre Merkmale wirken sich folglich indirekt auf die Leistungsmotivation und das Lernverhalten aus (Eccles [Parsons], Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley, 1983). Während der COVID-19 bedingten Schulschließungen steht der individuelle Lernerfolg stärker denn je in Zusammenhang mit familiären, sozioökonomischen und bildungsbezogenen Merkmalen (Sliwka & Klopsch, 2020). Eine besondere Rolle spielt dabei auch der soziale Hintergrund der Familie (z. B. Huber & Helm, 2020). So gab fast die Gesamtheit (86 %) der im Rahmen der Befragung des Deutschen Schulbarometers (2020) teilnehmenden Lehrkräfte an, dass soziale Ungleichheiten sich durch die Schulschließungen verstärken würden.

2.2 Ziele der vorliegenden Studie

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick über Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Umsetzungsweisen des Fernunterrichts aus Elternsicht und elternberichteter schulischer Lernmotivation, Lernverhalten und Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler während der ersten Schulschließungen im Jahr 2020 in Deutschland zu geben. Zentrale Maße der Studie sind Motivation, Lernverhalten und Lernfortschritt der Lernenden während der Schulschließungen; bzgl. des Lernverhaltens fokussieren wir, aufgrund des engen Zusammenhangs mit intrinsischer Motivation und akademischem Erfolg, das kompetente und selbstständige Lernverhalten (Klieme, 2020; Wild, Rammer & Siegmund, 2006). Da unterschiedliche Lehraktivitäten die kognitiven, motivationalen und affektiven Lernerfolge der Lernenden beeinflussen (z. B. Baumert et al., 2010; Lazarides & Buchholz, 2019), nehmen wir an, dass die unterschiedlichen Lehraktivitäten im Fernunterricht (z. B. Benotung, Versenden von Aufgaben vs. aufgabenspezifische Rückmeldungen, direkte Kommunikation mit Lernenden und Eltern) die Motivation, das Lernverhalten und den Lernfortschritt der Lernenden differentiell beeinflussen und sich Unterschiede zwischen den Schulformen zeigen (Grundschule vs. weiterführende Schulen). Spezifisch nehmen wir an, dass die Kommunikation und Rückmeldungen durch Lehrkräfte bei jüngeren Lernenden wichtiger für Motivation, Lernverhalten und Lernfortschritt sind. Zur Beantwortung dieser Fragestellung haben wir zunächst untersucht, wie der Fernunterricht an deutschen Schulen umgesetzt wurde.

Da Studien zu individuellen Charakteristika der Kinder und zu familiären Charakteristika, wie dem sozioökonomischen Status (SÖS), Zusammenhänge mit Motivation, Verhalten und Schulerfolg während der Schulschließungen zeigten (z. B. Huber & Helm, 2020; Sliwka & Klopsch, 2020; Porsch & Porsch, 2020), haben wir in einem zweiten Schritt geprüft, wie diese Faktoren mit den genannten abhängigen

Variablen während der Schulschließungen zusammenhängen. Dafür berichteten die Eltern individuelle Charakteristika ihrer Kinder (d.h. negative Emotionalität, schulisches Engagement, und Mathe- und Deutschkompetenzen) und machten Angaben zu Alter, Geschlecht, SÖS (u. a. eigenes Zimmer, eigenes elektronisches Endgerät zur Durchführung des Fernunterrichts) und dem höchsten elterlichen Bildungsabschluss (Wendt, Bos, Goy & Jusufi, 2017; Huber & Helm, 2020; Wacker et al., 2020).

2.3 Ablauf der Studie

Die Daten für diese Studie wurden im Rahmen einer Online-Befragung von Eltern zwischen April und Juli 2020 erhoben. Wir rekrutierten Eltern aus ganz Deutschland, indem der Studienlink zu der Onlineumfrage auf Facebook.com, Twitter.com sowie auf unseren Universitäts-Homepages gepostet und über persönliche Kontakte und E-Mail-Verteiler verbreitet wurde. Zudem wurden 28 Elternverbände aller deutschen Bundesländer zwischen April und Mai per E-Mail kontaktiert und auf die Umfrage aufmerksam gemacht. Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte ca. 20 Minuten. Wenn die Eltern mehr als ein Schulkind hatten, konnten sie selbst entscheiden, für welches ihrer Kinder sie den Fragebogen ausfüllen wollten.

2.3.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasste 2.647 Eltern aus allen deutschen Bundesländern außer Bremen. Die Eltern waren im Schnitt 43.37 Jahre alt ($SD = 5.66$ Jahre), die Mehrheit (83.6 %) war weiblich (männlich: 15.9 %, divers: 0.4 %), 92.9 Prozent wurden in Deutschland geboren und 77.4 Prozent hatten das (Fach-)Abitur. In 84.8 Prozent der Fälle füllte die Mutter des Kindes den Fragebogen aus (Vater: 14.4 %; andere verwandte Person: 0.8 %). Die Stichprobe war im Hinblick auf das Durchschnittsalter repräsentativ für diese Bevölkerungsgruppe in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2020b). Frauen und Eltern mit (Fach-)Abitur waren in der Stichprobe allerdings überrepräsentiert (Statistisches Bundesamt, 2020a, 2020b), was auch in anderen einschlägigen Studien der Fall war (z. B. Porsch & Porsch, 2020; Wildemann & Hosenfeld, 2020).

Die beurteilten Kinder waren im Schnitt 10.85 Jahre alt ($SD = 2.70$ Jahre) und 46.6 Prozent waren weiblich (männlich: 51.6 %; divers: 1.6 %). Kinder aus allen Jahrgangsstufen (d.h. 1 bis 13) waren vertreten. Die Kinder waren durchschnittlich seit 9.18 Wochen ($SD = 2.95$ Wochen) im Fernunterricht. Die Kinder verteilten sich wie folgt auf die verschiedenen Schulformen: 40.2 Prozent Grundschule, 37.5 Prozent Gymnasium, 8.8 Prozent Gesamtschule, 7.9 Prozent Realschule, 0.8 Prozent Hauptschule, 0.6 Prozent Förderschule, 4.1 Prozent andere Schulform. Die Analysen beziehen sich auf die Daten von 2.628 Personen, da Eltern, deren Kind eine Förderschule besuchte ($N = 15$) sowie Eltern mit auffälligem Antwortformat (z. B. alle Fragen mit „1“ beantwortet; $N = 4$) in den Analysen nicht berücksichtigt wurden.

2.3.2 Messinstrumente

Lernmerkmale der Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen. Die drei abhängigen Variablen wurden mit etablierten Items erfasst, die bzw. deren Instruktion jeweils um die Formulierung „im Homeschooling“ ergänzt und die auf einer fünfstufigen Likert-Skala von den Eltern eingeschätzt wurden: 1 „trifft überhaupt nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „teils teils“, 4 „trifft eher zu“, 5 „trifft voll zu“.

Motivation. Die Motivation während der Schulschließungen wurde mit einer etablierten Skala zur Erfassung von Motivation erhoben (s. Steinmayr, Michels & Weidinger, 2017; Steinmayr & Spinath, 2010), zum Beispiel: „Meinem Kind macht das Bearbeiten der Aufgaben im Homeschooling Spaß.“

Kompetentes und selbstständiges Lernverhalten. Ob die Kinder während der Schulschließungen kompetent und selbstständig an den Schulaufgaben arbeiten konnten, wurde mit drei Items erfasst (z. B. „Mein Kind löst die Aufgaben im Homeschooling ohne Schwierigkeiten“; s. Steinmayr & Spinath, 2009; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002; Wild, Rammert & Siegmund, 2006).

Lernfortschritt. Das Item „Mein Kind lernt viel im Homeschooling.“ erfasste den von den Eltern eingeschätzten Lernfortschritt des Kindes während der Schulschließungen (s. TIMSS 2015, Wendt et al., 2017).

Lehraktivitäten im Fernunterricht. Die acht Items zur Erfassung der Lehraktivitäten im Fernunterricht wurden unter Berücksichtigung der Empfehlungen der Bundesländer für den Fernunterricht und der theoretischen Annahmen zur Unterrichtsqualität für dieses Projekt entwickelt. Alle Items wurden jeweils separat bezogen auf die Hauptfächer (d. h. Mathe, Deutsch und Englisch) sowie das Fach Sachunterricht bzw. Biologie durch die Eltern beantwortet; auch wenn dieselbe Lehrperson mehr als eines dieser Fächer unterrichtete. Die acht Items lauteten: „Wie oft ...“ (1) „schicken die folgenden Lehrkräfte Ihrem Kind Aufgaben zu?“, (2) „stellen die folgenden Lehrkräfte Lösungen für die Aufgaben zur Verfügung?“, (3) „soll Ihr Kind den folgenden Lehrkräften Lösungen zuschicken?“, (4) „geben die folgenden Lehrkräfte Ihrem Kind Feedback zu seinen Aufgabenlösungen?“, (5) „benoten die folgenden Lehrkräfte die Aufgabenlösungen Ihres Kindes?“, (6) „machen die folgenden Lehrkräfte Videokonferenzen mit Unterrichtsinhalten?“, (7) „chatten, mailen oder telefonieren die folgenden Lehrkräfte mit Ihrem Kind?“, (8) „chatten, mailen oder telefonieren die folgenden Lehrkräfte mit Ihnen oder einem anderen Erziehungsberechtigten?“. Die Eltern schätzten die Häufigkeit ein, mit der die jeweilige Lehraktivität von der entsprechenden Lehrperson gezeigt wurde: 1 „bislang noch nicht“, 2 „alle drei Wochen“, 3 „alle zwei Wochen“, 4 „einmal pro Woche“, 5 „zweimal pro Woche“, 6 „dreimal pro Woche oder öfter“.

Individuelle Charakteristika der Schülerinnen und Schüler. Um die individuellen Charakteristika ihres Kindes zu beurteilen, wurden die Eltern gebeten, ihr Kind mit Kindern des gleichen Alters zu vergleichen. Zur Einschätzung der Items stand den Eltern eine siebenstufige Likert-Skala zur Verfügung, die von „weit unterdurchschnittlich“ bis „weit überdurchschnittlich (ca. 2% aller Schüler/innen)“ reichte (s. Steinmayr et al., 2017; Steinmayr, Weidinger, Heyder & Bergold, 2019).

Negative Emotionalität. Die negative Emotionalität wurde in den Analysen mit drei Items operationalisiert (z. B. „Mein Kind ärgert sich schnell über etwas.“; s. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren, PFK 9 – 14; Seitz & Rausche, 2019).

Schulisches Engagement. Das schulische Engagement wurde mit der deutschen Version der Behavioral Engagement and Disaffection scales mit drei Items erfasst (z. B. „Mein Kind strengt sich sehr an, um in der Schule gut zu sein.“ s. Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008).

Mathe- und Deutschkompetenzen. Die Eltern beurteilten die Mathe- und Deutschkompetenz ihrer Kinder mit etablierten Skalen (z. B. „Mein Kind ist für Mathe/Deutsch begabt; s. Lorenz, 2011).

Sozialer Hintergrund und weitere familiäre Charakteristika. Die Eltern gaben ihren höchsten Schulabschluss an, der für die Analysen Dummy-kodiert wurde: 0 = kein (Fach-)Abitur vs. 1 = (Fach-)Abitur („Anderen Schulabschluss“ wurde als fehlender Wert kodiert). Zweitens gaben die Eltern ihr Geburtsland als Indikator für den *Migrationshintergrund* an, der wie folgt kodiert wurde: 0 = in Deutschland geboren vs. 1 = nicht in Deutschland geboren. Drittens wurde erfasst, ob das beurteilte Kind *ein eigenes Zimmer* zur Verfügung hat (0 = nein vs. 1 = ja), und viertens, ob es ein *Laptop oder Tablet für die Schulaufgaben* nutzen kann (0 = nein vs. 1 = ja). Darüber hinaus wurden das Alter und das Geschlecht (0 = männlich vs. 1 = weiblich) der Eltern und der beurteilten Kinder berücksichtigt.

2.3.3 Statistische Analysen

Die deskriptiven Analysen wurden mit SPSS 26.0 durchgeführt. Die Passung der Messmodelle der Lehraktivitäten und die latenten Strukturgleichungsmodelle wurden mit *Mplus* Version 7.4 überprüft (Muthén & Muthén, 1998–2015). Abbildung 1 zeigt das Messmodell der Lehraktivitäten sowie das gesamte Strukturgleichungsmodell zur Prüfung der Hypothesen.

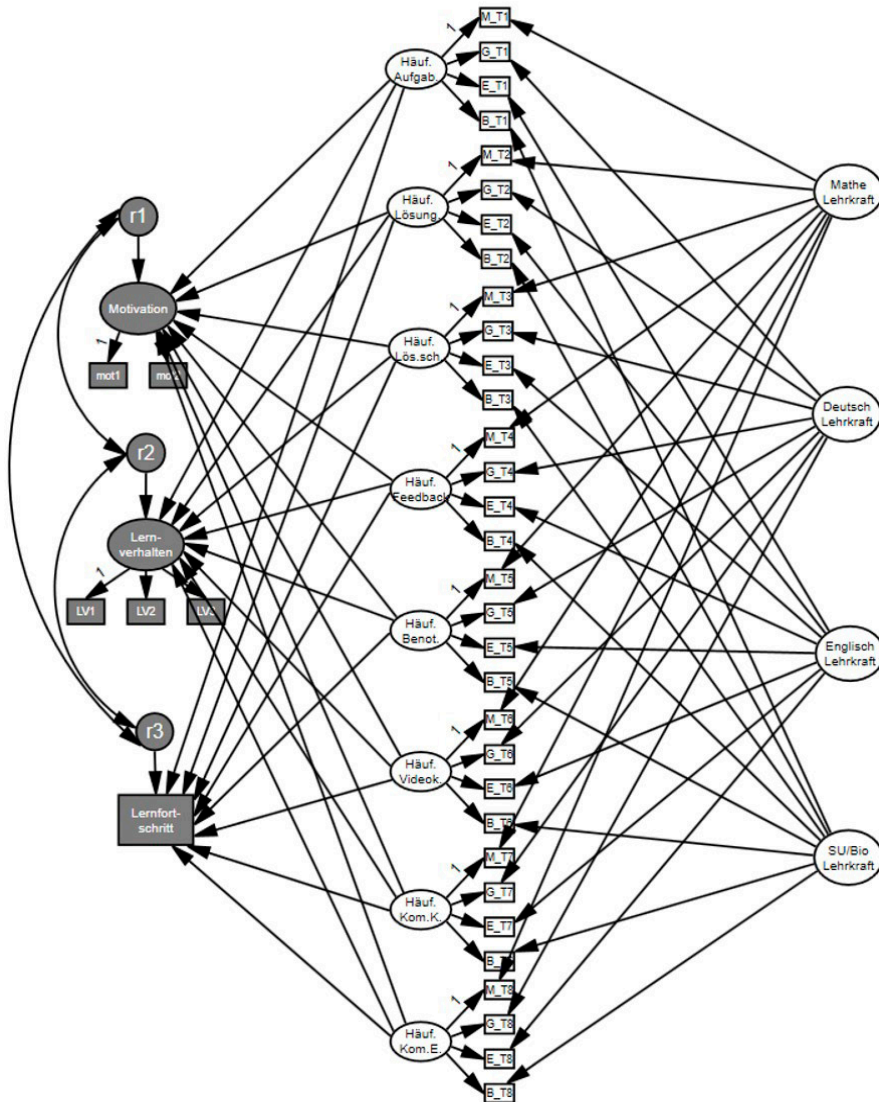


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell mit den acht Lehraktivitäten der Mathe-, Deutsch-, Englisch- und Sachunterricht- bzw. Biologielehrkraft im Fernunterricht als Prädiktoren der Motivation, des Lernverhaltens und des Lernfortschritts während der Schulschließungen. Das Messmodell der Lehraktivitäten umfasst alle Variablen mit einem weißen Hintergrund. Alle Lehraktivitäten bzw. alle Lehrkraftfaktoren waren untereinander korreliert. Der Übersichtlichkeit halber sind die Korrelationen und Messfehler sowie die individuellen und familiären Charakteristika nicht abgebildet.

Häuf. Aufgab. = Häufigkeit, mit der Aufgaben geschickt wurden; Häuf. Lösung. = Häufigkeit, mit der Lösungen der Kinder angefordert wurden; Häuf. Lös. sch. = Häufigkeit, mit der Lösungen der Kinder angefordert wurden; Häuf. Feedback. = Häufigkeit, mit der Feedback zu den Lösungen der Kinder gegeben wurden; Häuf. Benot. = Häufigkeit, mit der Aufgaben benotet wurden; Häuf. Videok. = Häufigkeit, mit der Unterricht via Videokonferenz abgehalten wurde; Häuf. Kom. K. = Häufigkeit, mit der mit dem Kind via Telefon o.Ä. kommuniziert wurde; Häuf. Kom. E. = Häufigkeit, mit der mit den Eltern via Telefon o.Ä. kommuniziert wurde. SU/Bio = Sachunterricht/Biologie.

Die acht Lehraktivitäten wurden als Prädiktoren der abhängigen Variablen (d.h. wahrgenommene Motivation, Lernverhalten und Lernfortschritt während der Schulschließungen) aufgenommen. Als zusätzliche Prädiktoren der drei abhängigen Variablen wurden die folgenden Variablen in das Modell aufgenommen: die eltern-eingeschätzten individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler (d.h. negative Emotionalität, schulisches Engagement, mathematische und sprachliche Kompetenzen), der höchste Schulabschluss der Eltern, Migrationshintergrund, Verfügbarkeit eines eigenen Laptops/Tablets während der Schulschließungen, ein eigenes Zimmer sowie das Geschlecht des Elternteils und des Kindes als Dummy-codierte Variablen, und das Alter des Elternteils und Kindes als manifeste kontinuierliche Variablen. Die Analysen wurden sowohl für die Gesamtstichprobe als auch getrennt für die Grundschul- und Sekundarstichprobe durchgeführt.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse nur zusammenfassend dargestellt. Detaillierte Informationen finden sich in der Studie von Steinmayr et al. (2021) sowie in dem dazugehörigen online bereitgestellten Zusatzmaterial. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte im ersten Lockdown den Fernunterricht durch das wöchentliche Zusenden von Aufgaben realisierten. Jedoch nicht alle Lehrkräfte schickten den Familien auch Lösungen für die Aufgaben zu. Ungefähr ein Drittel der Eltern gab an, dass die Mathelehrkräfte bislang keine Lösungen für die Aufgaben geschickt hatten. In anderen Fächern traf dies auf 32 (Deutsch) bis 55 Prozent (Sachunterricht/Biologie) zu. Ungefähr 33 (Mathe) bis 50 Prozent (Sachunterricht/Biologie) der Lehrkräfte forderten ihre Schülerinnen und Schüler nicht auf, ihnen die Lösungen der bearbeiteten Aufgaben zuzuschicken. Obwohl mehr Kinder Aufgaben einreichen mussten, gaben zwischen 67,5 (Sachunterricht/Biologie) und 49,5 Prozent (Deutsch) der Eltern an, dass ihre Kinder bislang noch keine Rückmeldung zu den bearbeiteten Fragen bekommen hatten. Ebenso hatten zwischen 76,6 (Deutsch) und 90,8 Prozent der Lehrkräfte (Sachunterricht/Biologie) noch keinen Unterricht in Form von Videokonferenzen gehalten. Zwischen 54 (Deutsch) und 72 Prozent (Sachunterricht/Biologie) der Lehrkräfte hatten während des Lockdowns im Befragungszeitraum keinen persönlichen Kontakt mit den Kindern in irgendeiner Form der Telekommunikation. Der Kontakt mit den Eltern war noch seltener (63 [Deutsch] bis 80 Prozent [Englisch]). Benotet wurden eingeschickte Aufgaben nur in den wenigsten Fällen. Zwischen 92 (Deutsch) und 95 Prozent (Sachunterricht/Biologie) der Eltern gaben an, dass die Lehrkräfte noch keine Noten vergeben hatten. Falls die Lehrkräfte eine der genannten Aktivitäten durchführten, dann mit sehr unterschiedlicher Frequenz. Die meisten Eltern gaben an, dass die Lehraktivitäten im Fernunterricht wöchentlich stattfanden. Vor allem in den Fächern Englisch und Sachunterricht/Biologie gab es große Unterschiede zwischen den weiterführenden Schulen und den Grundschulen. An den Grundschulen lag der Schwerpunkt der Lehraktivitäten im Fernunterricht

eindeutig auf den Fächern Deutsch und Mathe. Die Häufigkeit aller Lehraktivitäten war an den Grundschulen in den Fächern Sachunterricht und Englisch geringer als in den Fächern Mathe und Deutsch. Die Lehraktivitäten im Fernunterricht kamen an den Grundschulen generell seltener vor als an den weiterführenden Schulen (mit den Ausnahmen „Aufgaben zusenden“ und „Kommunikation mit dem Kind“). Aufgrund der Unterschiede in den Häufigkeiten zwischen Grund- und weiterführender Schule wurden die anschließenden Analysen nicht nur für die Gesamtstichprobe, sondern auch getrennt für die beiden Schulabschnitte durchgeführt.

Die Lehraktivitäten im Fernunterricht waren fast durchgängig positiv mit der Motivation, dem Lernverhalten und dem Lernfortschritt der Kinder assoziiert, auch wenn die Effektstärken gering waren. Feedback geben und mit den Schülerinnen und Schülern kommunizieren zeigten hier die höchsten Assoziationen in der Grund- und der weiterführenden Schule. Im Gegensatz dazu hingen die eingeschätzten individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler fast durchgängig nicht mit den Lehraktivitäten im Fernunterricht zusammen, mit einer Ausnahme: Je höher die Eltern die negative Emotionalität ihres Kindes beurteilten, desto häufiger hatten sie mit den Lehrkräften Kontakt. Die Zusammenhänge waren in den meisten Fällen an den weiterführenden Schulen höher als an den Grundschulen.

Die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle zeigten, dass bei gleichzeitiger Betrachtung aller Lehraktivitäten vor allem Feedback und Kommunikation mit den Kindern mit Lernmerkmalen der Schülerinnen und Schüler einherging. Wie aufgrund der geringeren Korrelationen zwischen Lehraktivitäten und Lernmerkmalen der Schülerinnen und Schüler zu erwarten, klärten die Lehraktivitäten in der Grundschule weniger Varianz in den Lernmerkmalen auf als an den weiterführenden Schulen. Bei zusätzlicher Betrachtung der individuellen und familiären Charakteristika zeigte sich für die Gesamtstichprobe, dass die Kommunikation der Lehrkraft mit Eltern und Kindern über die individuellen und familiären Charakteristika hinaus Varianz in der Motivation der Kinder während der Schulschließungen aufklärte. Die Kommunikation der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern erklärte über die individuellen und familiären Charakteristika hinaus Varianz im Lernverhalten auf. Das Unterrichten per Videokonferenz und die Lehrkraft-Eltern-Kommunikation erklärten über die individuellen und familiären Charakteristika hinaus Varianz im Lernfortschritt während des Schulschließungen auf. Die Ergebnisse für die Grundschulen bzw. die weiterführenden Schulen sind in Abbildung 2 bzw. 3 grafisch dargestellt.

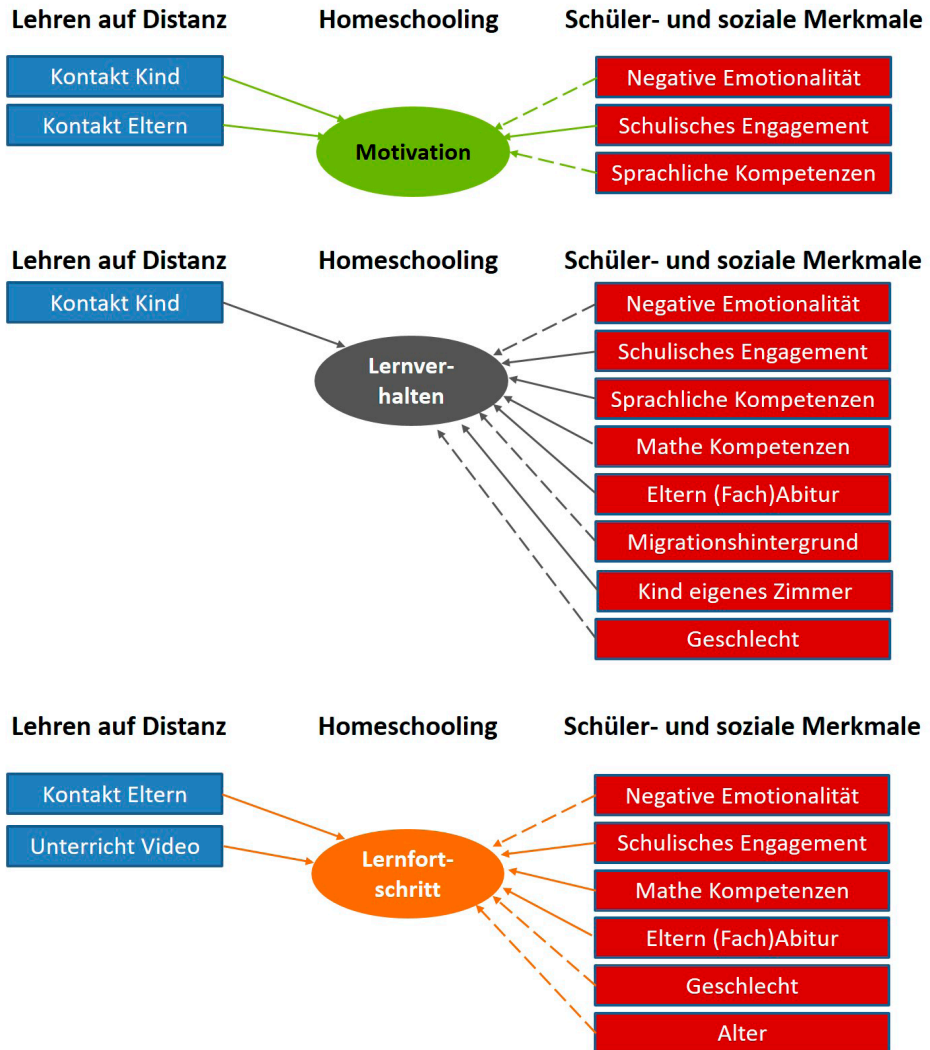


Abbildung 2: Grundschule: Bedeutsame Effekte der Lehraktivitäten im Fernunterricht („Lehre auf Distanz“) sowie der individuellen und familiären Charakteristiken („Schüler- und sozialen Merkmale“) auf die Lernmerkmale der Schülerinnen und Schüler („Motivation“, „Lernverhalten“ und „Lernfortschritt“) während der Schulschließungen („Homeschooling“) (durchgehende Pfeile: positive Effekte; gestrichelte Pfeile: negative Effekte); die negativen Effekte der sprachlichen Kompetenzen auf die Motivation stellen Suppressionseffekte dar und sollten inhaltlich nicht interpretiert werden. Die bivariate Korrelation war positiv; Migrationshintergrund: 0 = nein; 1 = ja; Eltern (Fach)Abitur: 0 = nein; 1 = ja; Kind eigenes Zimmer 0 = nein; 1 = ja; Geschlecht: 0 = männlich; 1 = weiblich.

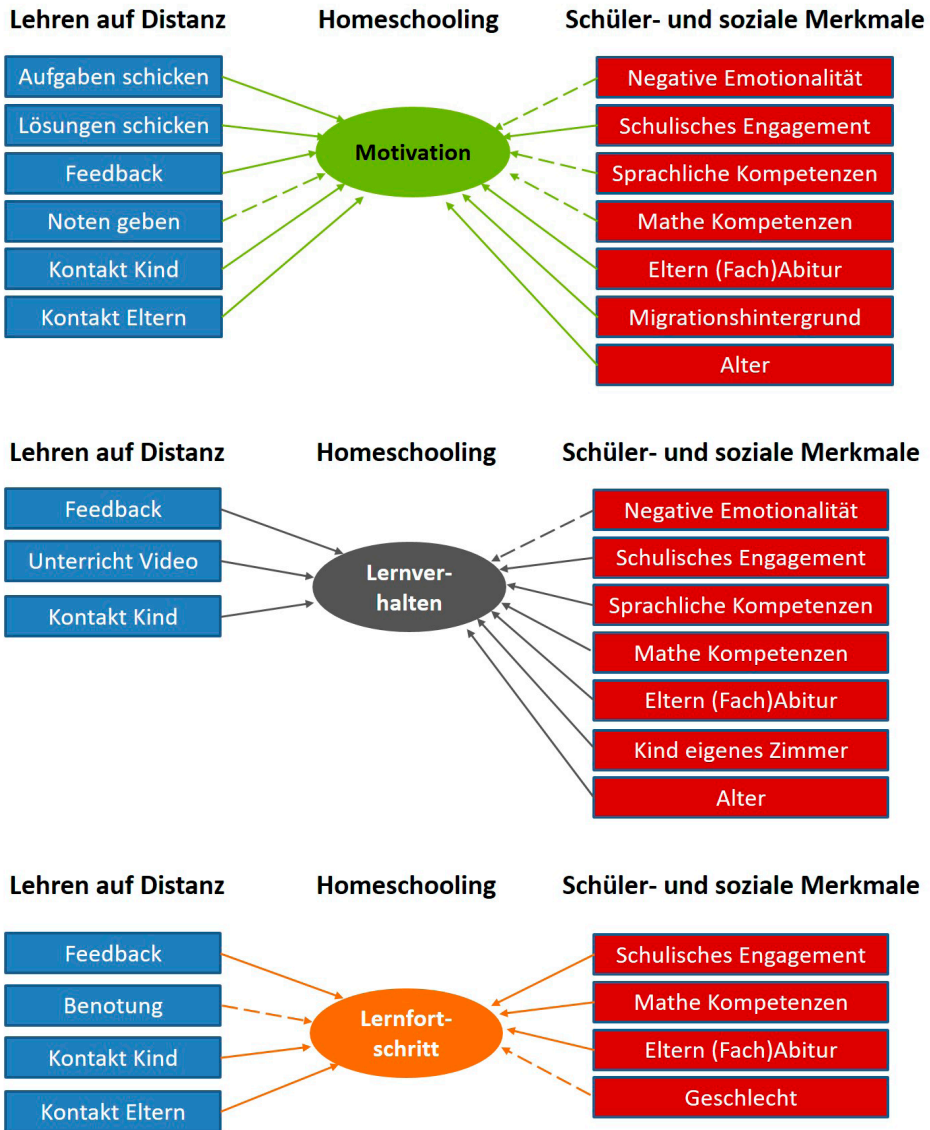


Abbildung 3: Weitführende Schulen: Bedeutsame Effekte der Lehraktivitäten im Fernunterricht („Lehre auf Distanz“) sowie der individuellen und familiären Charakteristiken („Schüler- und soziale Merkmale“) auf die Lernmerkmale der Schülerinnen und Schüler („Motivation“, „Lernverhalten“ und „Lernfortschritt“) während der Schulschließungen („Homeschooling“) (durchgehende Pfeile: positive Effekte; gestrichelte Pfeile: negative Effekte); die negativen Effekte der Kompetenzen auf die Motivation stellen Suppressionseffekte dar und sollten inhaltlich nicht interpretiert werden. Die bivariaten Korrelationen waren in beiden Fällen positiv; Migrationshintergrund: 0 = nein; 1 = ja; Eltern (Fach)Abitur: 0 = nein; 1 = ja; Kind eigenes Zimmer 0 = nein; 1 = ja; Geschlecht: 0 = männlich; 1 = weiblich.

An den Grundschulen (s. Abbildung 2) wurde die Motivation der Kinder nach Kontrolle aller individuellen und familiären Charakteristika nur durch die Kommunikation der Lehrkraft mit den Kindern bzw. Eltern vorhergesagt. An den weiterführenden Schulen (s. Abbildung 3), sagten sechs von acht Lehraktivitäten während des Fernunterrichts die Motivation der Schülerinnen und Schüler nach Kontrolle aller individuellen und familiären Charakteristika vorher (d.h. Versenden von Aufgaben, Versenden von Lösungen, Feedback geben, benoten [negativ], Kommunikation mit den Kindern bzw. Eltern). Bezüglich des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen erwies sich in der Grundschule die Kommunikation der Lehrkraft mit den Kindern als signifikanter Prädiktor über die individuellen und familiären Charakteristika hinaus. An der weiterführenden Schule erwiesen sich das Feedback, das Unterrichten via Videokonferenz sowie ebenfalls die Kommunikation der Lehrkraft mit den Kindern als signifikante Prädiktoren des Lernverhaltens über die individuellen und familiären Charakteristika hinaus. Bezüglich des Lernfortschritts zeigte sich an der Grundschule, dass die Kommunikation der Lehrkraft mit den Eltern sowie das Unterrichten via Videokonferenz über die individuellen und familiären Charakteristika hinaus signifikante Prädiktoren waren. In der weiterführenden Schule erklärten das Feedback, die Benotung sowie die Kommunikation der Lehrkraft mit den Kindern bzw. Eltern signifikant Varianz im Lernfortschritt über die individuellen und familiären Charakteristika hinaus. Somit sagten vor allem solche Lehraktivitäten im Fernunterricht die erfassten Lernmerkmale der Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen vorher, die Formen des individuellen Feedbacks von und der direkten Kommunikation mit der Lehrkraft umfassten.

Die erfassten individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler spielten sowohl in der Grund- als auch in der weiterführenden Schule eine große Rolle für die Varianzaufklärung in den Lernmerkmalen der Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen. Hier fand sich für schulisches Engagement durchgängig eine inkrementelle Validität bei der Varianzaufklärung in den Lernmerkmalen während der Schulschließungen. Je höher die Eltern das generelle schulische Engagement ihrer Kinder einschätzten, desto positiver waren Motivation, Lernverhalten und Lernfortschritt während der Schulschließungen. Auch die negative Emotionalität (negativ) und die berichteten Mathe- und Deutschkompetenzen (positiv) waren überwiegend inkrementell valide, d.h. sie erklärten, unabhängig von den anderen Prädiktoren, Unterschiede in den Lernmerkmalen der Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen. Dies traf, wenn auch in geringerem Maße, auch auf den Bildungshintergrund der Eltern (positiv), den Migrationshintergrund (positive und negative Effekte), den Besitz eines eigenen Zimmers (positiv) sowie das Alter der Kinder (Grundschule: eher negativ; weiterführende Schule: eher positiv) und das Geschlecht (leichte Vorteile zugunsten der Mädchen) zu. Einige dieser Effekte waren abweichend von den Korrelationen negativ mit den Lernmerkmalen während der Schulschließungen assoziiert. Da es sich hierbei mit hoher Wahrscheinlichkeit um statistische Suppressionseffekte handelt, die inhaltlich nicht zu erklären sind, werden sie im Folgenden nicht weiter erläutert.

4. Diskussion

Wir konnten zeigen, dass sich die Lehrkräfte stark in der Organisation des Fernunterrichts unterschieden und damit Ergebnisse der Landauer Studie und des Deutschen Schulbarometers replizieren (Huber & Helm, 2020; Wildemann & Hosenfeld, 2020). Auch bei Kontrolle der elterlichen Wahrnehmung bestimmter Charakteristika ihrer Kinder (negative Emotionalität, schulisches Engagement, Mathe- und Deutschkompetenzen), familiärer Charakteristika und sozioökonomischem Status, hingen die Lehraktivitäten im Fernunterricht mit der Motivation, dem kompetenten und selbstständigen Lernverhalten sowie dem Lernfortschritt der Lernenden zusammen (s. auch Huber & Helm, 2020). Die erfassten Eigenschaften der Lernenden erklärten den größten Varianzanteil, gefolgt von den Lehraktivitäten während der Schulschließungen sowie den sozioökonomischen und familiären Variablen (s. auch Porsch & Porsch, 2020).

4.1 Lehraktivitäten im Fernunterricht

Die Mehrzahl der Lehrkräfte verschickte Aufgaben und Lösungen einmal in der Woche, wie auch in den anderen vorliegenden Studien (Deutsches Schulbarometer, 2020; Porsch & Porsch, 2020; Wildemann & Hosenfeld, 2020). Während 41,8 Prozent der Lernenden in der Studie aus Landau immer oder fast immer Rückmeldungen zu ihren Aufgaben durch die Lehrkräfte erhielten (Wildemann & Hosenfeld, 2020), waren dies in unserer Studie nur 16 (Biologie/Sachkunde) bis 25 Prozent (Mathe und Deutsch). In beiden Studien wurde von den Lernenden selten verlangt, die Aufgaben zurückzuschicken (> 50 %); in unserer Studie wurden > 90 Prozent der Aufgaben auch nicht durch die Lehrkräfte bewertet.

Ähnlich zur Studie aus Landau erhielten Grundschülerinnen und Grundschüler vorwiegend Mathe- und Deutschaufgaben (s. auch Porsch und Porsch, 2020), wohingegen Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen Aufgaben in verschiedenen Fächern erhielten. In Hinblick auf die Bedeutung der Mathe- und Deutschnoten für die Übergangentscheidungen (s. Steinmayr et al., 2017) war die Konzentration des Distanzunterrichts der Grundschullehrkräfte auf diese Fächer sinnvoll. Insgesamt erklärten die Lehraktivitäten im Fernunterricht in der Grundschulstichprobe weniger Varianz in den Ergebnismaßen als in der Stichprobe der weiterführenden Schulen. Generell fanden in weiterführenden Schulen mehr Lehraktivitäten statt, so dass die insgesamt höhere Varianz auch die Wahrscheinlichkeit zur Identifikation von Effekten erhöhte. Ein Grund für diesen Unterschied könnte die von Lehrkräften antizipierte geringere Medienkompetenz bei Grundschulkindern gewesen sein, die für einen erfolgreichen Online-Unterricht eine wichtige Voraussetzung ist (Eickelmann & Gerick, 2020).

Die Mehrzahl der Lehrkräfte, die in unserer Studie beurteilt wurden, hatte keinen direkten Kontakt zu den Lernenden und nutzte auch keine Online-Formate; die-

ser Befund steht im Einklang mit internationalen Studienergebnissen (s. auch: Deutsches Schulbarometer 2020; Thorell et al., 2021; Porsch & Porsch, 2020; Wacker et al., 2020). Die Gründe, warum so wenig Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden erfolgte, müssen weiter untersucht werden. Studien, die die Perspektive der Lehrkräfte fokussierten, identifizierten eine bessere Vorbereitung als Voraussetzung für die Durchführung von Fernunterricht (Runge et al., 2021), aber auch eine bessere technische Ausstattung, Klärung von Datensicherheitsfragen und Dienstanweisungen durch die jeweiligen Kultusministerien (Eickelmann & Gerick, 2020; Sliwka & Klopsch, 2020).

Analog zu anderen Studien waren es auch in unserer Studie mit über 80 Prozent die Mütter mit hohem Bildungsabschluss, die sich um die Organisation des Fernunterrichts ihres Kindes kümmerten (Thorell et al., 2021; Porsch & Porsch, 2020; Wildemann & Hosenfeld, 2020). Übereinstimmend mit dem hohen Bildungs- und Schichtniveau, verfügte die Mehrzahl der Kinder über ein eigenes Zimmer und ein eigenes elektronisches Endgerät für die Bearbeitung der Aufgaben. Dies stimmt mit Studien überein, die zeigen, dass an Online-Studien vorwiegend Personen mit höherem Bildungshintergrund und besserer Ausstattung teilnehmen (Porsch & Porsch, 2020; Wildemann & Hosenfeld, 2020; Thorell et al., 2021).

4.2 Motivation, Lernverhalten und Lernfortschritt im Fernunterricht

Fernunterrichtsaktivitäten, die mit Dimensionen der Unterrichtsqualität zusammenhängen (Baumert et al., 2010; Klieme et al., 2009), z.B. aufgabenbezogene Rückmeldung (kognitive Aktivierung) und Kommunikation mit dem Kind (Lernunterstützung) resultierten in den höchsten Korrelationen mit der Motivation, dem selbstständigen und kompetenten Lernverhalten und dem Lernfortschritt der Lernenden (s. auch Huber & Helm, 2020). Die Bereitstellung von Aufgaben und Lösungen hing mit der Motivation bei Lernenden der weiterführenden Schulen zusammen, aber nicht mit dem Lernverhalten oder dem Lernfortschritt. Diese Befunde stehen in Einklang mit den Ergebnissen der Landauer Schulstudie (Wildemann & Hosenfeld, 2020). Die Mehrzahl der Lehrkräfte im Fernunterricht legte einen Schwerpunkt auf die Wiederholung von bereits Gelerntem; zwar in Kombination mit einigen neuen Inhalten, dennoch war die Mehrzahl der Aufgaben weder besonders divers noch kreativ (Wildemann & Hosenfeld, 2020). Somit ist davon auszugehen, dass bei einer solchen Realisierung des Fernunterrichts ein geringerer Lernzuwachs möglich war, als wenn neue Themen behandelt und kreative Aufgabenformat verwendet worden wären. Lediglich Aufgaben zu versenden ist nicht ausreichend, um kognitive Lernprozesse bei Lernenden anzustoßen, da es auf die Qualität der Aufgaben ankommt (siehe Klieme, 2020).

Der Faktor Kommunikation erwies sich in unserer Studie als besonders bedeutsam für den Lernfortschritt der Lernenden; eine reduzierte oder, wie sehr häufig angegeben, fehlende Kommunikation der Lehrenden mit den Schülerinnen und Schü-

lern bzw. mit deren Eltern ist insofern sehr kritisch zu sehen (Huber & Helm, 2020; Porsch & Porsch, 2020; Wacker et al., 2020). In diesem Zusammenhang ist auch die aufgabenbezogene Rückmeldung durch die Lehrkräfte zu erwähnen, die zur Effektivität von Fernunterricht beiträgt (Klieme, 2020). Eine unterstützende Lehrkraft-Lernenden-Beziehung fördert somit mit hoher Wahrscheinlichkeit die motivationale Entwicklung auch im Distanzunterricht (Klieme et al., 2009) und hat sich hier für alle Altersgruppen als relevant erwiesen (Klieme, 2020; Köller et al., 2020; Sliwka & Klopsch, 2020).

4.3 Charakteristika der Lernenden, sozialer Hintergrund und weitere familiäre Charakteristika

Die erfassten individuellen Charakteristika der Lernenden erklärten den größten Varianzanteil in den relevanten Variablen (s. auch Köller, 2012). Negative Emotionalität und schulisches Engagement trugen dazu mehr bei als Mathe- oder Deutschkompetenzen. Eine hohe negative Emotionalität schränkt die Aufmerksamkeit ein, führt zu mehr Konflikten mit den Eltern (z. B. Hernández et al., 2016) sowie einem erhöhten zeitlichen Lernaufwand (Huber & Helm, 2020). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich in einer Studie, in der insbesondere Eltern von Kindern mit ADHS größere Schwierigkeiten und erhöhten Stress im Distanzunterricht angaben (Thorell et al., 2021). Das schulische Engagement der Schülerinnen und Schüler hängt positiv mit deren Motivation und Lernfortschritt zusammen (z. B. Steinmayr, Weidinger & Wigfield, 2018), was – wie die vorliegende Studie zeigt – auch während des Fernunterrichts gilt.

Auch der soziale Hintergrund und weitere familiäre Charakteristika trugen zur Vorhersage des Lernverhaltens im Lockdown bei (s. auch Fickermann & Edelstein, 2020). Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen berichteten über einen insgesamt größeren Lernfortschritt während des Fernunterrichts, übereinstimmend mit früheren Studien zum Zusammenhang von sozialem Hintergrund, Lernfortschritt und Motivation (Sirin, 2005). Ein eigenes Zimmer erwies sich ebenfalls als signifikanter Prädiktor für selbstständiges und kompetentes Lernverhalten – sowohl für Lernende der Grund- als auch weiterführenden Schule, was zusätzlich die Bedeutung häuslicher Merkmale für ein Gelingen des Fernunterrichts unterstreicht (s. auch Fickermann & Edelstein, 2020). Damit trifft für den Fernunterricht zu, was sich für den Regelunterricht zeigt: Kinder profitieren von der Bildung (s. auch Porsch & Porsch, 2020) und dem sozioökonomischen Status ihrer Eltern. Es ist eine wichtige Aufgabe von Schule – ob in Präsenz oder digital –, den Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg der Kinder und dem sozialen Hintergrund ihrer Eltern zu minimieren.

Schließlich erwies sich das Alter der Kinder nach Kontrolle aller anderen Variablen als bedeutsamer Prädiktor. In der Grundschule kamen jüngere Lernende besser mit dem Fernunterricht zurecht, wohingegen dies in der weiterführenden Schule für Ältere der Fall war. Bis zum Alter von zehn Jahren nimmt die Impulsivität zu und dann wieder ab (Steinberg et al., 2008). Da Impulsivität mit dem Lernfortschritt

zusammenhängt (Vigil-Colet & Morales-Vives, 2005), kann dies solche Unterschiede zwischen den Altersgruppen erklären, wie auch die höhere Autonomie und Selbstständigkeit älterer Lernender (Eccles & Roeser, 2009).

Zusammenfassend zeigen sich auch im Fernunterricht die erwarteten Zusammenhänge zwischen individuellen und familiären Charakteristiken und der Motivation, dem Lernverhalten und dem Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler. Die korrekte Diagnostik dieser Merkmale ist die Grundlage für gezielte individuelle Förderung (z. B. Bergold, Weidinger, & Steinmayr, 2021). An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich auch die Medienkompetenz der Lernenden, die in der vorliegenden Studie nicht erfasst wurde, als bedeutsam für einen erfolgreichen Fernunterricht erwiesen hat (s. Eickelmann & Gerick, 2020). Aus diesem Grund ist es für die Planung und Analyse des Einsatzes digitaler Medien (im Fernunterricht) wichtig, eine strukturierte Diagnostik einzubinden, die sich über die übliche Diagnostik hinaus auf Fähigkeiten zum fachlichen Lernen mit digitalen Medien, aber auch auf digitale Kompetenzen der Lernenden bezieht, um so passende Bildungsangebote bereitzustellen (Eickelmann & Gerick, 2020).

4.4 Limitationen

Limitationen der Studie sind, dass ausschließlich Elternurteile erhoben wurden, was auch in anderen vorliegenden Studien der Fall war (Wildemann & Hosenfeld, 2020). Zukünftig sollten bestenfalls zusätzlich auch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte befragt werden, um die unterschiedlichen Perspektiven berücksichtigen zu können. Für zukünftige Studien wäre es zudem wünschenswert, nach Möglichkeit objektive Maße zu erheben, da z. B. Elternurteile durch elterliche Erwartungen oder auch Psychopathologie verzerrt sein können (Berg-Nielsen, Solheim, Belsky & Wichstrom, 2012; De Los Reyes & Kazdin, 2005). Der erhöhte elterliche Stress durch die Schulschließungen (Porsch & Porsch, 2020; Thorell et al., 2021) sowie der Einfluss durch sozioökonomischen Status und Bildungsabschluss sind weitere Quellen einer möglichen Verzerrung der Ergebnisse, obschon Studien valide elterliche Beurteilungen für kindliche Motivation (Wirthwein, Bergold, Preckel & Steinmayr, 2019) und objektiv erhobene Fertigkeiten zeigen (Steinmayr et al., 2019).

Zweitens ist die Studie querschnittlich angelegt, so dass die Richtung der Effekte unklar ist. Längsschnittstudien zu Lehraktivitäten im Präsenzunterricht zeigten bereits, dass diese über die Zeit hinweg mit der Motivation und dem Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern assoziiert sind (z. B. Lazarides & Buchholz, 2019; Maulana, Opendakker, & Bosker, 2016). Drittens wurden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von dieser Studie ausgeschlossen, da deren Zahl insgesamt zu gering war, um Effekte separat für diese Gruppe berichten zu können. Es ist wahrscheinlich, dass sich für diese Gruppe andere Zusammenhänge zeigen (s. z. B. Goldan et al., 2020; Thorell et al., 2021).

Viertens haben wir nur Informationen zu vier Schulfächern erhoben. Eine breitere Erfassung der Unterrichtsaktivitäten über mehr Fächer hinweg hätte zu einer breiteren Einschätzung der Lehraktivitäten im Fernunterricht geführt. Schließlich haben wir keine Determinanten der Lehraktivitäten im Fernunterricht oder Prozesscharakteristika erhoben, wie z. B. Hürden und Herausforderungen, die mit dem Fernunterricht verbunden waren.

5. Ausblick

Nach den Sommerferien 2020 wurden in Deutschland alle Kinder und Jugendlichen wieder in den Schulen unterrichtet; bevor die Schulen aufgrund steigender Infektionszahlen im Dezember wieder geschlossen wurden. Bis zur Öffnung der Schulen Ende Mai 2021 zeigt sich ein sehr heterogenes Bild – geöffnete Grundschulen und Abschlussklassen im Wechselunterricht mit Online-Unterricht unterschiedlichsten Ausmaßes, oder weiterhin Fernunterricht. Da die Pandemie noch nicht vorbei ist und auch um bei möglichen zukünftigen Pandemien besser gewappnet zu sein, sind die Kultusministerien der Bundesländer und die Schulen gefordert, langfristige Konzepte zu erarbeiten, wie sich Fernunterricht effektiv und niedrigschwellig realisieren lässt, so dass die Motivation, das Lernverhalten und der Lernfortschritt aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig von elterlichem sozialen Status und Bildungshintergrund gefördert werden (s. auch Fickermann & Edelstein, 2020). Unterrichtsaktivitäten und -qualität sind dafür wichtig – ob im Regel- oder Fernunterricht (s. Hattie, 2009). Zudem müssen sozial benachteiligte Gruppen fokussiert werden (Wrase, 2020; Köller et al., 2020), auch um langfristige negative bildungsbezogene und ökonomische Folgen vermeiden zu können. So zeigen Studien, dass um ein Drittel verkürzte Schuljahre (z. B. aufgrund von Schulschließungen) mit einem 3–4 Prozent geringeren Durchschnittseinkommen im Längsschnitt einhergehen (Wößmann et al., 2020). Kinderarmut und eingeschränkte Bildungschancen sind bereits jetzt eine Konsequenz der Pandemie (Butterwegge, 2020; Fickermann & Edelstein, 2020). Nach Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte gilt (Vereinte Nationen, 1948): „Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zumindest der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung.“

6. Überblick über bisherige Publikationen zu der Studie

Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A. & Christiansen, H. (2021). Teaching and Learning During the first COVID-19 School Lockdown: Realization and Associations with Parent-Perceived Students' Academic Outcomes – A study and preliminary overview. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35, 85–106. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>

Das ist der Originalartikel zu diesem Buchkapitel.

Thorell, L., Borg-Skoglund, C., Giménez de la Peña, A., Baeyens, D., Fuermeier, A. B. M., Groom, M. J., Mammarella, I. C., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B. J., Luman, M., de Miranda, D. M., Siu, A. F. Y., Steinmayr, R., Idrees, I., Soares, L. S., Sörlin, M., Luque, J. L., Moscardino, U. M., Roch, M., ... Christiansen, H. (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31, 649–661. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>

Ziel der internationalen Studie war die Untersuchung der Auswirkungen der pandemiebedingten Schulschließungen auf Eltern von Kindern mit und ohne besonderem Förderbedarf. Es wurden über 6000 Eltern in sieben verschiedenen europäischen Ländern befragt (Belgien, Deutschland, Großbritannien, Italien, Niederlande, Schweden und Spanien). In allen Ländern wurde die Unterstützung durch die Schulen als nicht ausreichend betrachtet. In einigen Ländern wurde die Situation jedoch als schlimmer als in anderen geschildert. So berichteten Eltern in Deutschland und Großbritannien besonders häufig, dass die Kommunikation mit den Lehrkräften sehr reduziert war. In allen Ländern berichteten Eltern von einem erhöhten Stresserleben, Sorgen und Ängsten sowie häuslichen Konflikten. Dies traf in noch stärkerem Ausmaß auf Eltern mit Kindern mit besonderem Förderbedarf wie ADHS zu, wobei die Effektstärke eher gering war.

Steinmayr, R. (2021). *Weitere Informationen zur Vorabpressemittteilung Studie „Qualität von Homeschooling II“ der TU Dortmund*. https://www.psych.tu-dortmund.de/cms/psych/de/Medienpool_Psychologie/downloads/Pressemittteilung_Homeschooling_II_ausfuehrlich.pdf

Das ist die ausführliche Information zur Pressemitteilung April 2021 zur zweiten Studie zum Distanzunterricht. Im Vergleich zum ersten Lockdown hatte sich die Quantität der verschiedenen Lehraktivitäten (z. B. Videounterricht, Kommunikation mit dem Kind, Feedback, etc.) verbessert, es zeigten sich aber immer noch große Unterschiede zwischen den Schulen und Klassen.

Webseite zu allen Projekten:

<https://www.psych.tu-dortmund.de/cms/psych/de/forschung/paedagogische/projekte/index.html#homeschooling>

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J. & Wichstrom, L. (2012). Preschoolers' psychosocial problems: In the eyes of the beholder? Adding teacher characteristics as determinants of discrepant parent-teacher reports. *Child Psychiatry and Human Development*, 43, 393–413. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0271-0>
- Bergold, S., Weidinger, A. F. & Steinmayr, R. (2021). The 'Big Fish' from the teacher's perspective: A closer look at reference group effects on teacher judgments of students' academic abilities. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 656–680. <https://doi.org/10.1037/edu0000559>
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2. Aufl.). Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610218>
- Butterwegge, C. (2020). Armut und materielle Ungleichheit im Zeichen der Corona-Krise. In U. Kemmesies und G. Trabert (Hrsg.), *Solidarität in Zeiten von Corona und darüber hinaus. Ein Plädoyer für nachhaltige Armutsbekämpfung* (S. 45–58). München: Oekom Verlag.
- De Los Reyes, A. & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, 131, 483–509. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483>
- Das Deutsche Schulbarometer (2020). *Lehrer-Umfrage – Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht*. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives* (S. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 404–434). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“: *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 153–162). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). Editorial. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“: *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 9–33). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Goldan, J., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“: *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 189–201). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S. K., Spinrad, T. L., Silva, K. M., Berger, R. H., Diaz, A., Terrell, N., Thompson, M. S. & Southworth, J. (2016). Emotional expression in school context, social relationships, and academic adjustment in kindergarten. *Emotion*, 16, 553–566. <https://doi.org/10.1037/emo0000147>
- Huber, S. G. & Helm, H. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in

- Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 37–60). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 117–135). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 137–160). Münster: Waxmann.
- Kölller, O. (2012). What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 72–78. <https://doi.org/10.2378/peu2012.art06d>
- Kölller, O., Fleckenstein, J., Guill, K. & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 163–174). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Lazarides, R. & Buchholz, J. (2019). Student-perceived teaching quality: How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms? *Learning and Instruction*, 61, 45–59. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.01.001>
- Lorenz, C. (2011). *Diagnostische Kompetenz von Grundschullehrkräften: strukturelle Aspekte und Bedingungen* (Vol. 9). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C. & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.019>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2015). *Mplus (Version 6.12)* [Computer software]. Los Angeles, CA: Author.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 61–78). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Runge, I., Rubach, C. & Lazarides, R. (2021). Selbsteingeschätzte digitale Kompetenzen von Lehrkräften – Welche Bedeutung haben Schulausstattung und Fortbildungsteilnahme angesichts aktueller Herausforderungen? In Huber, S. G. (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021* (S. 228–242). Köln: Carl Link.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Seitz, W. & Rausche, A. (2019). *Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417–453. <https://doi.org/10.3102%2F00346543075003417>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2020). Disruptive Innovation! In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 216–229). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Statistisches Bundesamt (2020a). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2020b). *Pressemitteilung Nr. 223 vom 19.06.2020*. Wiesbaden, Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/06/PD20_223_12411.html
- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S. & Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: evidence for a dual systems model. *Developmental Psychology*, 44, 1764–1778. <https://doi.org/10.1037/a0012955>
- Steinmayr, R. (2021). *Weitere Informationen zur Vorabpressemitteilung Studie „Qualität von Homeschooling II“ der TU Dortmund*. https://www.psych.tu-dortmund.de/cms/psych/de/Medienpool_Psychologie/downloads/Pressemitteilung_Homeschooling_II_ausfuehrlich.pdf
- Steinmayr, R., Dinger, F. C. & Spinath, B. (2012). Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement. *European Journal of Personality*, 26, 335–349. <https://doi.org/10.1002/per.842>
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A.F. & Christiansen, H. (2021). Teaching and learning during the first COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35, 85–107. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>
- Steinmayr, R., Michels, J. & Weidinger, A. F. (2017). *FA(IR)BULOUS – FAIRe BeUrteilung des LeistungsPotenzials von Schülerinnen Und Schülern*. Technische Universität Dortmund, Dortmund.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Heyder, A. & Bergold, S. (2019). Warum schätzen Mädchen ihre mathematischen Kompetenzen geringer ein als Jungen? – Ein Erklärungsversuch unter Berücksichtigung von Noten, Leistungstests, Lehrer- und Elterneinschätzungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51, 71–83. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000213>
- Steinmayr, R., Weidinger, A.F., & Wigfield, A. (2018). Does students' grit predict their school achievement above and beyond their personality, motivation, and engagement? *Contemporary Educational Psychology*, 53, 106–122. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.004>
- Thorell, L, Borg-Skoglund, C., Giménez de la Peña, A., Baeyens, D., Fuermeier, A. B. M., Groom, M. J., Mammarella, I. C., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B. J., Luman, M., de Miranda, D. M., Siu, A. F. Y., Steinmayr, R., Idrees, I., Soares, L. S., Sörlin, M., Luque, J. L., Moscardino, U. M., Roch, M., ... Christiansen, H. (2021). Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions European. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 31(4), 649–661. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>
- Vereinte Nationen (1948). Resolution der Generalversammlung – Allgemeine Menschenrechte. <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Vigil-Colet, A. & Morales-Vives, F. (2005). How impulsivity is related to intelligence and academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 8, 199–204. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005072>

- Voss, T. & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Wacker, A., Unger, V. & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien – oder nicht?“ In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermissen ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 79–94). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Weidinger, A. F., Spinath, B. & Steinmayr, R. (2016). Why does intrinsic motivation decline following negative feedback? The mediating role of ability self-concept and its moderation by goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 47, 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.003>
- Wendt, H., Bos, W., Goy, M. & Jusufi, D. (2017). *TIMSS 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Münster: Waxmann.
- Wild, E., Rammert, M. & Siegmund, A. (2006). Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 370–397). Münster: Waxmann.
- Wildemann, A. & Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*. Universität Koblenz-Landau.
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F. & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.003>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst*, 74(5), 36–52.
- Wößmann, L., V. Freundl, P. Lergetporer, E. Grewenig, K. Werner & L. Zierow (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73(9), 25–39.
- Wrase, M. (2020). Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermissen ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 105–116). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Zeit Online (2021). Elternumfrage: Unterschiede beim Homeschooling enorm. <https://www.zeit.de/news/2021-04/13/elternumfrage-unterschiede-beim-homeschooling-enorm>

Ludger Wößmann, Vera Freundl, Elisabeth Grewenig, Philipp Lergetporer,
Katharina Werner & Larissa Zierow¹

Bildung in der Coronakrise – Ergebnisse zweier Elternbefragungen²

Wie verbrachten die Schulkinder die beiden Phasen der Schulschließungen?

1. Einleitung

Die Coronapandemie hat Deutschland seit dem Frühjahr 2020 fest im Griff. Eine zentrale Maßnahme zur Verlangsamung der Ausbreitung des Coronavirus war von Beginn an die Schließung von Schulen. In einer ersten Studie wurden die Lernzeitverluste durch die Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 quantifiziert (Wößmann, Freundl, Lergetporer, Grewenig, Werner & Zierow, 2020). Es zeigte sich, dass sich die Lernzeit der Schülerinnen und Schüler durch die Schulschließungen halbiert hatte und die Verluste bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern besonders groß waren. Im Frühjahr 2020 wurde die Verringerung der Lernzeit von den Schulen nicht kompensiert: Nur ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler hatte in dieser Phase regelmäßigen Distanzunterricht und täglichen Kontakt mit Lehrkräften. Während der Sommer- und Herbstmonate seit der Phase der ersten Schulschließungen hatten Schulverwaltung, Schulen und Lehrkräfte Zeit, sich auf Distanzunterricht und digitale Lehrmethoden umzustellen, um Lernausfällen während etwaiger erneuter Schulschließungen entgegenzuwirken. Inwiefern dies dazu geführt hat, dass die Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen Anfang 2021 tatsächlich mehr Zeit mit Lernen verbracht haben als im Frühjahr 2020, ist jedoch bislang weitgehend unbekannt.³

- 1 Wir danken der Fondazione Rodolfo De Benedetti und der Deutschen Forschungsgemeinschaft (SFB TRR 190) für finanzielle Unterstützung, Jennifer Meder für ausgezeichnete Forschungsassistenz sowie Nils Bühler und Anne Tessmar von Respondi für die hervorragende Zusammenarbeit bei der Durchführung der Umfrage.
- 2 Dieser Beitrag wurde erstveröffentlicht im *ifo Schnelldienst*, 73(9), 25–39, <https://www.ifo.de/publikationen/2020/zeitschrift-einzelheft/ifo-schnelldienst-092020>
- 3 Anger, Bernhard, Dietrich, Lerche, Patzina, Sandner & Toussaint (2021) finden in einer Befragung von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Oberstufe, dass sich die Lernsituation im Distanzunterricht für diese Schülergruppe verbessert hat. Ravens-Sieberer, Kaman, Erhart, Devine, Hölling, Schlack, Löffler, Hurrelmann & Otto (2021) zeigen anhand der repräsentativen COPSY-Studie, dass sich das psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen während der Coronapandemie stark verschlechtert hat. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften zu den Fortschritten im Online-Unterricht kam Ende 2020 zu dem Schluss, dass sich die Mehrheit für den digitalen Unterricht nicht gut vorbereitet fühlt (vgl.

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2023). Bildung in der Coronakrise – Ergebnisse zweier Elternbefragungen. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 197–241). Waxmann. CC BY-NC-SA 4.0

Um zu erfahren, mit welchen Aktivitäten die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen Anfang 2021 verbracht haben, wurde erneut eine deutschlandweite Umfrage durchgeführt, diesmal unter mehr als 2.000 Eltern von Schulkindern. Die Ergebnisse liefern umfassende Einblicke in den Alltag von Schulkindern, Eltern und Schulen während der Schulschließungen Anfang 2021. Sie zeigen, wie viele Stunden die Schulkinder in dieser Phase mit Lernen und anderen kreativen und passiven Tätigkeiten verbracht haben, welche konkreten Maßnahmen die Schulen ergriffen haben, um den Schulbetrieb aufrechtzuerhalten, wie effektiv das Lernen zu Hause war, und wie die Eltern das häusliche Lernumfeld einschätzen. Dabei vergleichen wir die Aktivitäten während der Schulschließungen Anfang 2021 mit den Aktivitäten während der ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 sowie mit den Aktivitäten vor Corona (vgl. Wößmann et al., 2020). Wir berichten zudem Ergebnisse zum sozio-emotionalen Wohlbefinden der Kinder nach einem Jahr Coronapandemie und zu den Einschätzungen der Eltern, welche breiteren Auswirkungen die Schulschließungen auf verschiedene Lebensbereiche ihrer Kinder haben. Die Befragung liefert somit neue empirische Erkenntnisse über mögliche Folgen der Corona-Krise für den Bildungserfolg von Kindern in Deutschland. Dabei untersuchen wir auch, inwiefern sich die Auswirkungen der Schulschließungen zwischen leistungsstärkeren und -schwächeren Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern unterscheiden.

2. Die Befragung: Ziel, Design, Methodik und Limitationen

Die hier berichteten Ergebnisse beruhen auf Daten aus einer Onlinebefragung von mehr als 2.000 Eltern von Schulkindern, die im Februar und März 2021 durchgeführt wurde. Die Eltern wurden jeweils zu ihrem jüngsten Schulkind befragt, das eine allgemeinbildende Schule besucht. Die Stichprobe wurde so gezogen, dass sie die Merkmale der Eltern von Schulkindern in Deutschland möglichst gut abbildet (siehe Kasten 1 »Methodik der Befragung« für Details).

Die Fragen beziehen sich auf die Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021, Aktivitäten von Schulen und weitere Fördermaßnahmen, Erfahrungen im Homeschooling und die Lebenssituation der Schulkinder während der Pandemie.

Die Befragungsdaten liefern neuartige Erkenntnisse über die Aktivitäten von Kindern und Schulen, die aus keinem anderen bestehenden Datensatz gewonnen werden können. Da Onlinebefragungen – im Gegensatz zu Datenerhebungen im Feld – unabhängig vom Infektionsgeschehen durchgeführt werden können, sind sie

<https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-folgebefragung/> [aufgerufen am 1. April 2021]). Huebener, Siegel, Spieß, Spinner & Wagner (2021) finden in einer Befragung von Eltern zu deren Sorgen und Zufriedenheit nach zwei Monaten des zweiten harten Lockdowns, dass die Zufriedenheit mit dem Familienleben und dem Leben allgemein gesunken ist. Für einen Überblick über Veröffentlichungen zum Thema Schule und Corona siehe Fickermann, Volkholz & Edelstein (2021) und Helm, Huber & Loisinger (2021).

zum jetzigen Zeitpunkt die beste verfügbare Datenquelle, um die Auswirkungen der Corona-bedingten Schulschließungen auf das Lernverhalten von Schulkindern zu untersuchen. Gleichwohl möchten wir darauf hinweisen, dass Befragungsdaten vermutlich anfälliger für Messfehler sind als beispielsweise administrative Daten. Für eine ausführliche methodische Diskussion zur Validität und möglichen Einschränkungen der Interpretierbarkeit von Elternbefragungen zu Aktivitäten ihrer Kinder in Zeiten Corona-bedingter Schulschließungen siehe Wößmann et al. (2020) und Gre-wenig, Lergetporer, Werner, Wößmann & Zierow (2020).

Kasten 1: Methodik der Befragung

Die Elternbefragung wurde zwischen dem 17. Februar und dem 10. März 2021 durch das Befragungsunternehmen Respondi durchgeführt. Die Stichprobenziehung der insgesamt 2.122 Befragten erfolgte mit Hilfe eines Online-Fragebogens über so genannte Online-Access-Panels. Um die Grundgesamtheit aller Eltern von Schulkindern in Deutschland bestmöglich abzubilden, erfolgte die Stichprobenziehung quotiert anhand folgender Merkmale: Alter, Geschlecht, Bundesland und Schulabschluss. Die Stichprobe umfasst Eltern von Schülerinnen und Schülern an allen allgemeinbildenden Schulen – Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien und sonstigen weiterführenden Schularten –, die über ihr jüngstes Schulkind befragt wurden. Etwa ein Viertel der Elternstichprobe (24 %) nahm auch schon an der ersten Elternbefragung zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020 teil (siehe Kasten 2 »Interpretation der Veränderungen im Zeitverlauf« für Details).

49 Prozent der Antwortenden sind männlich, 51 Prozent weiblich. Von den Schulkindern besuchten 42 Prozent Grundschulen, 33 Prozent Gymnasien und 26 Prozent andere weiterführende Schularten. Für Teilgruppenanalysen am Ende dieses Beitrags teilen wir die Stichprobe in jeweils zwei Teilstichproben auf. Zum einen teilen wir die Schulkindern nach ihren Schulnoten vor Corona in leistungsschwächere und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler. Leistungsschwächere haben eine Durchschnittsnote in den Fächern Mathematik und Deutsch unter dem Median in ihrem jeweiligen Schultyp (44 %), Leistungsstärkere haben eine Durchschnittsnote auf oder über dem Median (56 %). Zum anderen unterteilen wir sie in Akademikerkinder und Nicht-Akademikerkinder, also Kinder von Befragten mit und ohne (Fach-)Hochschulabschluss (25 % bzw. 75 %).

Wie sicher von den Ergebnissen einer repräsentativen Umfrage auf die Gesamtbevölkerung geschlossen werden kann, lässt sich anhand von statistischen Wahrscheinlichkeiten angeben. Der Fehlerbereich bei einer Stichprobengröße von 2.000 Befragten liegt je nach Antwortverteilung zwischen 1 und 2 Prozentpunkten. Wenn z. B. 50 Prozent der Befragten einer Frage zustimmen, bedeutet dies, dass der wahre Zustimmungswert in der Gesamtbevölkerung mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit zwischen 52 Prozent und 48 Prozent liegt.

Im vorliegenden Text und in den Abbildungen werden Prozentwerte und Zahlen genannt, die auf den jeweils nächsten Prozentpunkt bzw. auf die erste Nachkommastelle gerundet sind. Aufgrund der Rundungen kann es zu leichten Diskrepanzen zwischen den berichteten Einzelwerten und den berichteten Summen dieser Einzelwerte kommen.

3. Befunde

3.1 Wie haben Schulkinder die Zeit der Schulschließungen Anfang 2021 verbracht? Befunde der Zeitnutzungsstudien

Die ersten Corona-bedingten Schulschließungen ab März 2020 stellten Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulen und Bildungspolitikerinnen und -politiker vor noch nie dagewesene Herausforderungen und gingen mit einer Halbierung der täglichen Lernzeit von durchschnittlich 7,4 Stunden vor Corona auf 3,6 Stunden während Corona einher (vgl. Wößmann et al., 2020). Aufgrund steigender Infektionszahlen mussten die Schulen ab Mitte Dezember 2020 abermals flächendeckend geschlossen werden. Anders als vor den ersten Schulschließungen 2020 hatten Lehrkräfte, Schulen und Bildungspolitikerinnen und -politiker viel Vorlaufzeit, um alternative Lehrformen für den Distanzunterricht vorzubereiten, um den Lernzeitverlusten bei möglichen zukünftigen Schulschließungen entgegenzuwirken. Um zu erfahren, wie die Situation während der Schulschließungen Anfang 2021 aussah, haben wir die Eltern von Schulkindern wiederum sowohl nach den Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler als auch nach den Aktivitäten der Schulen befragt.

3.1.1 Die tägliche Lernzeit der Schulkinder

Als erstes haben wir die Eltern gefragt, wie viele Stunden (auf halbe Stunden gerundet) ihr Kind an einem typischen Werktag während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen mit verschiedenen vorgegebenen Aktivitäten verbracht hat.⁴ In der Zeit der Schulschließungen Anfang 2021 haben Schülerinnen und Schüler durchschnittlich 4,3 Stunden pro Tag mit schulischen Aktivitäten verbracht (vgl. Abb. 1). Im Vergleich zu den ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 hat sich die Lernzeit damit von 3,6 Stunden um eine knappe Dreiviertelstunde (0,7 Stunden) pro Tag erhöht.

Eine Betrachtung der unterschiedlichen schulischen Aktivitäten zeigt, dass die mit Schulbesuch (z.B. Notbetreuung) verbrachte Zeit zwischen beiden Perioden der Schulschließungen relativ konstant geblieben ist (0,9 bzw. 1,0 Stunden pro Tag). Demgegenüber hat sich das tägliche Lernen für die Schule (z.B. Aufgabenblätter bearbeiten, Videounterricht oder Hausaufgaben) deutlich erhöht, und zwar von 2,7 Stunden im Frühjahr 2020 auf 3,3 Stunden Anfang 2021. Somit scheint es den Schulen Anfang 2021 etwas besser gelungen zu sein, die Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

4 Unsere Fragenbatterie zu den zeitlichen Aktivitäten enthielt auch ein offenes Feld für »andere Tätigkeiten«. In Fällen, in denen sich die offenen Angaben einer der vorgegebenen Kategorien zuordnen ließen, haben wir diese in die entsprechenden Kategorien miteinbezogen. In sehr wenigen Fällen wurde für einzelne Aktivitäten ein Wert von über zwölf Stunden angegeben. Diese Werte wurden auf ein Maximum von zwölf Stunden begrenzt, um Verzerrungen durch fehlerhafte Angaben zu vermeiden.

Allerdings liegt die Lernzeit während der Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 immer noch 3,1 Stunden unter der durchschnittlichen Lernzeit von 7,4 Stunden vor Corona. Insgesamt zeigen sich somit nach einem Jahr Pandemie immer noch massive Lernzeitverluste.

Abbildung 2 stellt die Verteilung der Lernzeit für die verschiedenen Schülerinnen und Schüler dar. Während der Schulschließungen Anfang 2021 haben sich 23 Prozent (38%) der Schulkinder höchstens zwei Stunden mit schulischen Aktivitäten beschäftigt, bei 58 Prozent (74%) waren es höchstens vier Stunden. Bei neun Prozent (14%) der Schülerinnen und Schüler war es sogar nur maximal eine Stunde (im Vergleich die Anteile während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 in Klammern). Das bedeutet, dass sich zwischen beiden Perioden der Schulschließungen der Durchschnitt der Lernzeit nicht nur für einzelne erhöht hat, sondern sich insgesamt nach oben verschoben hat. Allerdings zeigt sich auch hier, dass während der Schulschließungen Anfang 2021 die Lernzeit vor Corona bei weitem nicht erreicht werden konnte: Vor Corona haben 89 Prozent der Schulkinder mindestens fünf Stunden pro Tag mit schulischen Aktivitäten verbracht (Wößmann, 2020).

Als nächstes untersuchen wir genauer, wie sich die schulischen Aktivitäten während der Schulschließungen Anfang 2021 zusammensetzen. Von den insgesamt 1,0 Stunden Schulbesuch pro Tag entfielen im Durchschnitt 0,4 Stunden auf Notbetreuung und 0,3 Stunden auf Wechselunterricht, in dem abwechselnd nur ein Teil der Klasse in der Schule unterrichtet wird (vgl. Abb. 3). Mit normalem Unterricht in der Schule verbrachten die Schulkinder im Durchschnitt 0,2 Stunden pro Tag, und die restlichen 0,1 Stunden entfielen auf andere Formen von Schulunterricht (z. B. Förderunterricht).

Der Großteil der insgesamt 3,3 Stunden, die Schülerinnen und Schüler pro Tag mit Lernen für die Schule verbracht haben, ist mit durchschnittlich 2,0 Stunden täglich auf die Bearbeitung von bereitgestellten Aufgabenblättern entfallen. Demgegenüber wurde im Durchschnitt nur 1,3 Stunden pro Tag gemeinsamer Fernunterricht für die ganze Klasse durchgeführt (z. B. online per Videokonferenz). Trotz Vorlaufzeit vor den Schulschließungen Anfang 2021 scheint es also nicht gelungen zu sein, den ausgefallenen Präsenzunterricht in ein verbindliches Online-Unterrichtsformat zu überführen.⁵

5 Wir haben auch erfragt, wie viel Zeit die Kinder für die verschiedenen Aktivitäten gemeinsam mit ihren Eltern verbracht haben. Während der Schulschließungen Anfang 2021 haben die Eltern im Durchschnitt 1,3 Stunden pro Tag gemeinsam mit ihrem Kind beim Lernen für die Schule verbracht. Während der ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 lag dieser Wert bei 1,1 Stunden.

3.1.2 Weitere tägliche Aktivitäten der Schulkinder

Neben schulischen Aktivitäten haben wir auch erfragt, mit welchen anderen Aktivitäten die Schulkinder ihre Zeit während der Schulschließungen Anfang 2021 verbracht haben. Im Durchschnitt sind 2,9 Stunden pro Tag auf Tätigkeiten wie Lesen, Musizieren oder Bewegung entfallen, die generell als entwicklungsförderlich angesehen werden (vgl. Abb. 1). Während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 lag dieser Wert noch bei 3,2 Stunden. Zumindest ein Teil dieses Rückgangs könnte möglicherweise mit dem winterlichen Wetter zusammenhängen, das zu geringerer Bewegung eingeladen haben könnte. Insgesamt sind diese Aktivitäten damit wieder auf den Wert vor Corona zurückgegangen.

Ungleich größer ist die Zeit, die Schülerinnen und Schüler mit passiven Aktivitäten wie Fernsehen, Computer- und Handyspielen oder dem Konsum von sozialen und Online-Medien verbracht haben. Mit 4,6 Stunden pro Tag haben die Schülerinnen und Schüler mehr Zeit mit diesen Aktivitäten verbracht als mit schulischen Aktivitäten. Zwar bedeutet dies einen Rückgang von 0,6 Stunden im Vergleich zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020, als diese passiven Aktivitäten sogar 5,2 Stunden pro Tag ausmachten – aber immer noch einen Anstieg um 0,6 Stunden im Vergleich zur Zeit vor Corona.

Eine genauere Aufschlüsselung zeigt, dass die Zeit, die Kinder mit Fernsehen oder Computerspielen verbracht haben, zum allergrößten Teil keinen Lernbezug aufweist (vgl. Abb. 3). Insofern scheinen diese Zeiten in der Tat zum Großteil als generell nicht förderlich für das schulische Lernen einzustufen zu sein.⁶

6 Die täglichen Aktivitäten unterscheiden sich zum Teil deutlich nach Geschlecht und Schulart der Schülerinnen und Schüler. Mädchen haben während der Schulschließungen Anfang 2021 fast eine halbe Stunde mehr Zeit mit schulischen Aktivitäten verbracht als Jungen (4,5 vs. 4,2 Stunden). Gleichzeitig verbrachten Mädchen mehr Zeit mit anderen förderlichen Aktivitäten (3,1 vs. 2,7 Stunden) und weniger Zeit mit passiven Tätigkeiten (4,5 vs. 4,8 Stunden). Grundschülerinnen und -schüler haben weniger Zeit mit schulischen Aktivitäten verbracht (4,1 Stunden), jedoch mehr Zeit mit anderen entwicklungsförderlichen Aktivitäten (3,4 Stunden) als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (4,8 bzw. 2,5 Stunden) und Schülerinnen und Schüler anderer weiterführender Schulen (4,3 bzw. 2,5 Stunden). Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und vor allem Schülerinnen und Schüler anderer weiterführender Schulen haben mit 5,0 bzw. 5,9 Stunden deutlich mehr Zeit pro Tag mit passiven Aktivitäten verbracht als Grundschülerinnen und -schüler (3,3 Stunden).

Kasten 2: Interpretation der Veränderungen im Zeitverlauf

Um die Situation während der Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 mit der Situation während der ersten Schulschließungen im Frühjahr 2020 vergleichen zu können, haben wir einige Fragen aus unserer ersten Elternbefragung vom Juni 2020 (vgl. Wößmann et al., 2020) wortgleich wiederholt.

In beiden Fällen wurden die Stichproben so gezogen, dass sie die Merkmale der Eltern von Schulkindern in Deutschland insgesamt möglichst gut wiedergeben. Da für die beiden Befragungen allerdings größtenteils unterschiedliche Stichproben gezogen wurden, ist es prinzipiell möglich, dass gewisse Unterschiede in den berichteten Ergebnissen für die beiden Schulschließungsperioden durch Unterschiede in der Stichprobe und nicht durch tatsächliche Veränderungen der Situation der Schulkinder hervorgerufen werden können. Für beide Befragungen wurden Eltern von Schülerinnen und Schülern an allen allgemeinbildenden Schulen über ihr jüngstes Schulkind befragt (vgl. Kasten 1). Allerdings unterscheidet sich die Stichprobenziehung insofern, als für die aktuelle Befragung Eltern gezielt angesprochen wurden, während die Elternfragen im Vorjahr in eine repräsentative Meinungsumfrage der erwachsenen Gesamtbevölkerung zu Bildungsthemen (das »ifo Bildungsbarometer«) integriert wurden.

Weitere Untersuchungen der aktuellen Befragungsdaten deuten jedoch darauf hin, dass die berichteten Ergebnisse im Zeitverlauf insgesamt nicht bedeutend von unterschiedlicher Stichprobenselektion beeinflusst wurden. Da nämlich ein Teil der aktuellen Elternstichprobe (24 %) bereits an der letztjährigen Befragung teilgenommen hat, können wir die Antworten dieser wiederbefragten Eltern direkt über die Zeit vergleichen. Dabei zeigt sich ein sehr ähnliches Antwortmuster wie in der jeweiligen Gesamtstichprobe: So lag beispielsweise bei den Wiederbefragten die Zeit, die ihr jüngstes Schulkind täglich mit schulischen Aktivitäten verbracht hat, vor Corona bei 7,5 Stunden, während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 bei 3,7 Stunden und während der Schließungen im Frühjahr 2021 bei 4,6 Stunden. Die Veränderungen in diesen Werten sind sehr ähnlich zu jenen, die in Abbildung 1 für die jeweilige Gesamtstichprobe berichtet werden. Auch die von den Wiederbefragten berichteten Schulaktivitäten (z. B. täglicher gemeinsamer Unterricht von 7 Prozent im Frühjahr 2020 gestiegen auf 25 Prozent Anfang 2021) oder deren Lebenssituation in den Familien (z. B. große psychische Belastung von 36 % auf 48 % gestiegen) unterscheiden sich nicht maßgeblich von den Werten für die jeweilige Gesamtstichprobe (vgl. Abb. 4 und Abb. 11). Insofern deuten diese Ergebnisse insgesamt darauf hin, dass Änderungen in den Antworten zwischen den Befragungen tatsächlich weitgehend eine veränderte Situation der Schulkinder widerspiegeln und nicht die veränderte Stichprobe.

3.2 Aktivitäten der Schulen und Fördermaßnahmen

Ein entscheidendes Merkmal von Schulschließungen besteht darin, dass die Schulkinder nicht die gleiche Unterstützung durch ihre Lehrkräfte erhalten wie im traditionellen Präsenzunterricht. Im Präsenzunterricht erklären die Lehrkräfte neues Material und geben lernstimulierende Rückmeldungen. Anwesende Mitschülerinnen und Mitschüler motivieren zur Mitarbeit und stellen Fragen, die das eigene Lernen voranbringen. Am ehesten lässt sich solch ein Unterricht durch digitalen Videounterricht ersetzen. Sehen und sprechen sich hingegen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler nicht regelmäßig, erfordert Lernen auf Distanz ein noch höheres Maß an selbstreguliertem Lernen, bei dem sich die Schulkinder Lerninhalte selbstständig und ohne Unterstützung durch ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen erarbeiten müssen (Grewenig et al., 2020). Um die konkrete Unterrichtsausgestaltung während der Schulschließungen zu untersuchen, haben wir die Eltern nach den Lernangeboten der Lehrkräfte und Schulen gefragt.

3.2.1 Aktivitäten der Schulen

Abbildung 4 zeigt, dass ein Viertel (26 %) der Schülerinnen und Schüler täglich gemeinsamen Unterricht für die ganze Klasse (z. B. per Video) hatte. Während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 waren es nur 6 Prozent. Gleichzeitig ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die nie solchen Unterricht hatte, von 45 Prozent im Frühjahr 2020 auf 18 Prozent Anfang 2021 zurückgegangen. Die gute Nachricht ist also, dass es den Schulen in Deutschland gelungen ist, einen größeren Anteil der Schülerinnen und Schüler mit digitalem Fernunterricht für die ganze Klasse zu erreichen und somit den regelmäßigen Austausch mit Lehrkräften und Klassenkameradinnen und -kameraden sicherzustellen.

Die schlechte Nachricht ist allerdings, dass nach einem Jahr Coronapandemie immer noch 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler nur maximal einmal pro Woche Videounterricht erhalten. Für mehr als ein Drittel der Schulkinder ist somit der Schulalltag während der Schulschließungen fast ausschließlich vom eigenständigen Erarbeiten von Unterrichtsstoff geprägt und nur minimal vom regelmäßigen Austausch im digitalen Klassenzimmer.⁷ Möglicherweise hilft der regelmäßige Videounterricht dabei, dass die Kinder mehr Zeit mit Lernen verbringen: Die Teilgruppe der Schülerinnen und Schüler, die mehr als einmal pro Woche Videounterricht hat-

7 Die Häufigkeit von Online-Unterricht unterscheidet sich deutlich nach der Schulart. 15 Prozent der Grundschülerinnen und -schüler hatten täglich gemeinsamen Online-Unterricht, bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind es 36 Prozent und bei Schülerinnen und Schülern an anderen weiterführenden Schulen sind es 31 Prozent. 58 Prozent der Grundschülerinnen und Grundschüler, 20 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler an anderen weiterführenden Schulen hatten maximal einmal pro Woche Online-Unterricht.

ten, verbringt pro Tag durchschnittlich 0,7 Stunden mehr Zeit mit schulischen Aktivitäten als jene Teilgruppe, die seltener Videounterricht hatte.

Individuelle Gespräche mit den Lehrkräften (z. B. per Videoanruf oder Telefon) hatten 40 Prozent der Schulkinder mindestens einmal pro Woche. Im Frühjahr 2020 waren dies nur 33 Prozent. Die Lehrkräfte haben also auch bei der individuellen Unterstützung ihr Angebot etwas erhöht. 32 Prozent der Eltern geben an, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 nie ein individuelles Gespräch mit einer Lehrkraft hatte. Im Frühjahr 2020 war dieser Anteil mit 45 Prozent noch deutlich höher.

Auch Lernvideos und Lernsoftware wurden Anfang 2021 häufiger eingesetzt als noch im Frühjahr 2020. 64 Prozent der Eltern berichten, dass ihr Kind mehrmals pro Woche bereitgestellte Lernvideos anschauen oder Texte lesen sollte. Im Frühjahr 2020 waren es nur 53 Prozent. 62 Prozent der Eltern geben an, dass ihr Kind mindestens einmal pro Woche Lernsoftware oder -programme verwendet hat. Im Vergleich zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020 hat sich dieser Anteil leicht um vier Prozentpunkte erhöht.

Die häufigste Lehraktivität während der Schulschließungen Anfang 2021 war wie schon im Frühjahr 2020 die Bereitstellung von Aufgabenblättern. 97 Prozent der Schülerinnen und Schüler sollten zumindest einmal pro Woche bereitgestellte Aufgaben bearbeiten. 62 Prozent der Eltern berichten, dass ihr Kind diese mehrmals pro Woche einreichen musste – ein Anstieg von 12 Prozentpunkten im Vergleich zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020. 77 Prozent der Schülerinnen und Schüler erhielten zumindest einmal pro Woche Rückmeldungen von ihren Lehrkräften zu den bearbeiteten Aufgaben. Somit haben deutlich mehr Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen Anfang 2021 regelmäßig Feedback auf ihre Aufgaben erhalten als noch im Frühjahr 2020 (65 %).

Abbildung 5 zeigt, über welche Wege die Aufgaben den Schülerinnen und Schülern bereitgestellt wurden. Bei der großen Mehrheit (77 %) erfolgte die Bereitstellung digital. Allerdings wurden die Aufgaben einem Fünftel der Schulkinder (20 %) weiterhin in Papierform bereitgestellt. Immerhin hat nur eine Minderheit der Schulkinder (34 %) regelmäßig Probleme bei der Nutzung digitaler Lernplattformen (z. B. Login-Probleme, Serverüberlastung oder Absturz). Bei fünf Prozent der Befragten traten diese Probleme täglich auf, bei 18 Prozent nie.

Ein Großteil der Eltern (89 %) gibt an, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 zumindest in Einzelfällen die Möglichkeit hatte, ihre Lehrkraft z. B. per Telefon, E-Mail oder WhatsApp zu kontaktieren, etwa für Hilfe bei den Aufgaben (vgl. Abb. 6). Bei 47 Prozent war dies regelmäßig möglich, bei 42 Prozent war es in Einzelfällen möglich, neun Prozent hatten diese Möglichkeit nicht. Diese Zahlen entsprechen in etwa dem Bild vom Frühjahr 2020, dort waren es jeweils 42 Prozent, 44 Prozent und zehn Prozent.

Insgesamt ist die Elternmeinung zu den Aktivitäten der Schulen während der Schulschließungen Anfang 2021 wie auch während der Schließungen im Frühjahr 2020 gespalten: 61 Prozent sind mit den durchgeführten Aktivitäten der Schule ihres

Kindes sehr oder eher zufrieden (in 2020: 57 %), 33 Prozent sind hingegen sehr oder eher unzufrieden (in 2020: 39 %).

3.2.2 Fördermaßnahmen

Um die Lernzeitverluste zu kompensieren und durch die Schulschließungen entstandene Lernrückstände aufzuholen, plant das Bundesbildungsministerium derzeit ein umfassendes Nachhilfeprogramm mit Gesamtkosten von etwa einer Milliarde Euro.⁸ Bereits nach den Schulschließungen im Frühjahr 2020 haben die Bundesländer verschiedene Programme etabliert, in denen Schülerinnen und Schüler beispielsweise während der Sommerferien Schulstoff nachholen konnten, so z. B. die »Lernbrücken« in Baden-Württemberg, der »Lernsommer« in Schleswig-Holstein oder die »Sommerschule« in Rheinland-Pfalz. Es ist aber bislang unklar, welcher Anteil der Kinder diese Angebote tatsächlich in Anspruch genommen hat.

Wir haben deshalb von den Eltern erfragt, ob ihr Kind an einer solchen Fördermaßnahme in den Ferien teilgenommen hat. Zudem haben wir erhoben, ob die Schulkinder an von der Schule organisiertem Förderunterricht teilnehmen oder außerschulische Nachhilfestunden erhalten. Abbildung 7 zeigt, dass diese Angebote nur sehr spärlich in Anspruch genommen wurden: Vier Prozent der Kinder haben an Ferienkursen teilgenommen und zehn Prozent an Förderunterricht in der Schule. Kostenlosen Nachhilfeunterricht, der zum Beispiel durch ehrenamtliche Initiativen angeboten wird, sowie kostenpflichtigen Nachhilfeunterricht haben sechs Prozent bzw. sieben Prozent der Kinder erhalten. Insgesamt haben 21 Prozent der Kinder mindestens eine der aufgeführten Unterstützungsmaßnahmen erhalten und somit 79 Prozent keine dieser Unterstützungsmaßnahmen.

3.3 Erfahrungen im Homeschooling

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass der Großteil der schulischen Aktivitäten während der Schulschließungen Anfang 2021 zu Hause stattfand. Damit stellt sich die Frage, wie effektiv und mit welcher Ausstattung die Schulkinder im Homeschooling gelernt haben.

3.3.1 Effektivität des Lernens zu Hause

Zunächst gehen wir der Frage nach, für wie effektiv Eltern das Lernen zu Hause im Vergleich zu regulärem Schulunterricht halten. Dazu haben wir sie gebeten einzu-

⁸ Vgl. Deutschlandfunk, 27. März 2021, https://www.deutschlandfunk.de/bildung-karliczek-plant-bundesweites-corona.1939.de.html?drn:news_id=1242143 [aufgerufen am 1. April 2021].

schätzen, wie groß der Lernerfolg ihres Kindes durch eine Stunde Lernen zu Hause im Vergleich zu einer Stunde regulärem Unterricht in der Schule ist. Mehr als die Hälfte (56 %) der Eltern gibt an, dass ihr Kind pro Stunde zu Hause »viel weniger« oder »eher weniger« lernt als in der Schule (vgl. Abb. 8). Nur ein gutes Fünftel (22 %) denkt, dass die Kinder zu Hause »viel mehr« oder »eher mehr« lernen. Dass das Lernen zu Hause als relativ ineffektiv eingeschätzt wird, legt nahe, dass die berichteten Lernzeitverluste durch die Corona-bedingten Schulschließungen den entstandenen Wissensverlust der Kinder tendenziell unterschätzen. Die Ergebnisse widersprechen damit der bisweilen ausgedrückten Hoffnung, dass die Schulkinder durch konzentrierteres Lernen zu Hause die entgangene Lernzeit ausgleichen könnten.⁹

Dass der Lernerfolg durch Homeschooling für viele Schulkinder vergleichsweise gering ist, spiegelt sich auch in konkreten Aussagen über das Lernen zu Hause wider. So ist das Bild bei der Frage, wie konzentriert die Kinder zu Hause lernen, gespalten: Knapp die Hälfte der Eltern (47 %) gibt an, dass ihr Kind beim Lernen zu Hause sehr konzentriert ist, wohingegen ein ähnlich großer Anteil (49 %) angibt, dass dies nicht der Fall ist (vgl. Abb. 9).

Gut die Hälfte der Eltern (56 %) findet, dass ihr Kind im Homeschooling gut organisiert ist, 41 Prozent finden das Gegenteil. 59 Prozent der Eltern geben an, dass ihr Kind zu Hause selbstständig lernt. Gleichzeitig kommen 42 Prozent der Kinder beim Lernen zu Hause häufig nicht weiter. Eine deutliche Mehrheit der Eltern (59 %) gibt an, dass ihr Kind beim Lernen zu Hause häufig abgelenkt ist. Der geringe Anteil der Eltern, die bei diesen Fragen „weder noch“ angeben, unterstreicht das insgesamt eher gespaltene Bild. Einen großen Teil der Schulkinder stellt das selbstständige Erarbeiten von Lerninhalten zu Hause also vor ernsthafte Herausforderungen. Vor allem die Probleme mit der Konzentration und dem Vorankommen beim Lernen zu Hause verdeutlichen, dass sich der verminderte Kontakt zu den Lehrkräften negativ auf die Schulkinder auswirkt.

3.3.2 Das Lernumfeld zu Hause

Die fehlende Verfügbarkeit von technischer Ausstattung erweist sich für die Mehrheit der Schulkinder als kein großes Lernhindernis im Homeschooling: Lediglich fünf Prozent der Schulkinder hat zu Hause nie die Möglichkeit, einen Computer oder Tablet für die Schule zu nutzen (vgl. Abb. 10). Mehr als die Hälfte (53 %) verfügt über einen eigenen Computer oder Tablet, den es für die Schule nutzen kann, 32 Prozent können immer ein Gerät von jemand anderem für die Schule nutzen,

9 Vgl. z. B. Bayerischer Rundfunk, 5. August 2020, <https://www.br.de/nachrichten/meldung/pia-zolo-reagiert-gelassen-auf-ifo-schulstudie,3002f9bc4> [aufgerufen am 1. April 2021]. Die Effektivität des Lernens zu Hause unterscheidet sich etwas zwischen den Schularten. 52 Prozent der Grundschul Kinder, 55 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und 62 Prozent der Schülerinnen und Schüler an anderen weiterführenden Schulen lernen zu Hause laut ihren Eltern weniger als in der Schule.

und 11 Prozent haben zumindest eingeschränkten Zugriff (z.B. Teilen mit anderen Familienmitgliedern). 11 Prozent der Schulkinder mit einem eigenen Computer oder Tablet haben diesen von der Schule zur Verfügung gestellt bekommen; das entspricht sechs Prozent aller Schulkinder.¹⁰

79 Prozent der Schulkinder haben die Möglichkeit, zu Hause Aufgabenblätter für die Schule auszudrucken. Drei Viertel der Kinder (75 %) verfügen über eine zuverlässige Internetverbindung. 70 Prozent der Schulkinder haben zu Hause einen eigenen Raum, um zu lernen.

Insgesamt geben 71 Prozent der Eltern an, dass ihre Familie mit der Situation während der Schulschließungen Anfang 2021 gut klargekommen ist (vgl. Abb. 11). Das sind deutlich weniger als während der Schulschließungen im Frühjahr 2020, als dies noch 89 Prozent waren. Verglichen mit den Schließungen im Frühjahr 2020 hat sich die Situation in den Familien während der Schließungen Anfang 2021 also verschlechtert.

Trotz des deutlich gestiegenen Anteils an Online-Unterricht gibt eine Mehrheit von 59 Prozent der Eltern an, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 »viel weniger« als sonst gelernt hat. Dieser Wert hat sich im Vergleich zu den Schulschließungen im Frühjahr 2020 nur leicht verbessert: damals lag er bei 64 Prozent. Die überwiegend negative Bewertung des Lernerfolgs hat sich in der zweiten Phase der Schulschließungen also kaum verbessert.

Jeweils rund die Hälfte (50 % und 52 %) der Eltern gibt an, dass die Situation Anfang 2021 für ihr Kind bzw. für sie selbst eine große psychische Belastung war, 46 Prozent bzw. 45 Prozent stimmen der Aussage nicht zu. Im Frühjahr 2020 waren die Anteile von Kindern bzw. Eltern mit psychischer Belastung mit jeweils 38 Prozent noch deutlich geringer. 40 Prozent der Eltern geben zudem an, dass sie sich mit ihrem Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 mehr gestritten haben als sonst. Während der Schulschließungen in Frühjahr 2020 lag dieser Wert deutlich niedriger bei 28 Prozent. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Situation in einigen Familien deutlich verschlechtert hat.

3.4 Die Lebenssituation der Schulkinder während der Pandemie

Die bisherigen Ergebnisse geben Aufschluss darüber, welche Auswirkungen die Corona-bedingten Schulschließungen auf Lernzeit und Lernaktivitäten der betroffenen Schulkinder hatten. In diesem Abschnitt untersuchen wir die Einschätzung der Eltern, wie die Schulschließungen weitere Aspekte des Lebens ihrer Kinder beeinflussen.

10 Die Verfügbarkeit von Computern für das Homeschooling unterscheidet sich nach Schulart: Während 31 Prozent der Grundschülerinnen und -schüler über einen eigenen Computer oder Tablet für die Schule verfügen, sind es bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten 78 Prozent und bei Schülerinnen und Schülern an anderen weiterführenden Schulen 61 Prozent. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne Möglichkeit zur Computer- oder Tabletnutzung beträgt acht Prozent, 0,4 Prozent bzw. drei Prozent.

3.4.1 Auswirkungen der Schulschließungen auf verschiedene Lebensbereiche der Schulkinder

Abbildung 12 zeigt die Einschätzungen der Eltern, wie sich die Schulschließungen seit Beginn der Coronapandemie auf verschiedene Aspekte des Lebens ihres Kindes ausgewirkt haben. Insgesamt denkt nur eine Minderheit der Eltern (28%), dass die Schulschließungen ihrem Kind mehr genutzt als geschadet haben. Eine deutliche Mehrheit von 57 Prozent stimmt dieser Aussage nicht zu.

Vor allem die sozialen Auswirkungen der Schulschließungen werden als negativ eingeschätzt. 86 Prozent der Kinder haben sich während der Coronapandemie deutlich seltener mit ihren Freundinnen und Freunden getroffen.¹¹ Für gut drei Viertel (76%) der Kinder waren die fehlenden Treffen mit Freundinnen und Freunden während der Coronapandemie laut den Eltern eine große Belastung. Im Einklang damit stimmen 55 Prozent der Eltern der Aussage zu, dass die Schulschließungen den sozialen Fähigkeiten ihres Kindes geschadet haben.

Für einen gewissen Teil der Kinder stellen die Eltern auch physisch-gesundheitliche Auswirkungen fest. Immerhin ein knappes Drittel (31%) der Eltern gibt an, dass ihr Kind während der Coronapandemie (z.B. wegen Bewegungsmangel) an Körpergewicht zugenommen hat.

Es gibt aber auch positive Aspekte der Auswirkungen der Schulschließungen, und zwar im Bereich der digitalen Kompetenzen sowie der Eigenständigkeit und Krisen-Resilienz. So geben zwei Drittel (66%) der Eltern an, dass ihr Kind durch die Schulschließungen gelernt hat, mit digitalen Technologien (z.B. Computer, Tablet, Internet) besser umzugehen. Eine Mehrheit von 56 Prozent ist auch der Meinung, dass ihr Kind durch die Schulschließungen gelernt hat, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten. 35 Prozent der Eltern stimmen dieser Aussage nicht zu. Ebenfalls mehr als die Hälfte der Eltern (54%) findet darüber hinaus, dass ihr Kind während der Coronapandemie gelernt hat, mit Krisen gut umzugehen.

Hinsichtlich der Auswirkungen der Schulschließungen auf die schulischen Fähigkeiten und die Chancen ihrer Kinder am Arbeitsmarkt sind die Eltern gespalten. Gut die Hälfte der Eltern (52%) denkt nicht, dass sich die schulischen Fähigkeiten ihres Kindes in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik durch die Schulschließungen deutlich schlechter entwickelt haben; 38 Prozent denken hingegen, dass dies schon der Fall war. Die Hälfte der Eltern (50%) befürchtet keine negativen Auswirkungen der Schulschließungen auf die Arbeitsmarktchancen ihres Kindes; 30 Prozent denken indes, dass ihr Kind durch die Schulschließungen schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt haben wird.

¹¹ Nur sechs Prozent der Eltern geben an, dass sich ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 täglich persönlich mit Freundinnen und Freunden getroffen hat, 29 Prozent regelmäßig (aber nicht täglich), 50 Prozent selten und 15 Prozent nie. Auch online (z.B. per Video-Anruf) haben sich nur 24 Prozent der Kinder täglich mit Freundinnen und Freunden getroffen, 39 Prozent selten oder nie.

3.4.2 Die sozio-emotionale Lage der Schulkinder

Um mehr über die sozio-emotionale Lage der Schulkinder nach einem Jahr Corona und zwei längeren Phasen von Schulschließungen zu erfahren, haben wir die Eltern gebeten, Fragen des sogenannten »Strengths and Difficulties Questionnaire« (SDQ, Goodman, 1997) zu beantworten. Der SDQ ist ein etabliertes Screening-Verfahren zur Erfassung verschiedener Verhaltensaspekte bei Kindern und Jugendlichen. Wir verwenden die SDQ-Version auf einer Sieben-Punkt-Skala des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP, vgl. Schupp, Spiess & Wagner, 2008). Um ein möglichst breites Bild der sozio-emotionalen Lage der Schulkinder zu erhalten, haben wir die befragten Eltern zufällig in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Hälfte wurde nach *Veränderungen* im Verhalten ihrer Kinder während der Schulschließungen Anfang 2021 im Vergleich zu der Zeit vor der Coronapandemie gefragt (Abb. 13). Die andere Hälfte wurde nach dem *gegenwärtigen* Verhalten ihres Kindes während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 befragt (Abb. 14).

Abbildung 13 zeigt, dass jeweils mehr als 40 Prozent der Eltern keine Veränderung bei emotionalen Problemen – Traurigkeit, Nervosität, Ängstlichkeit – ihres Kindes feststellen. Jeweils mehr als ein Drittel antwortet, dass emotionale Probleme während der Schulschließungen seltener auftreten als zuvor. Knapp ein Viertel berichtet dagegen, dass emotionale Probleme zugenommen haben. Abbildung 14 zeigt zudem die gegenwärtige Einschätzung der emotionalen Probleme. Knapp 20 Prozent der Kinder sind laut ihren Eltern von Traurigkeit und Ängsten betroffen. Außerdem gibt ein Viertel der Eltern an, dass ihr Kind während der Schulschließungen nervös oder anklammernd ist. Vergleicht man diese Angaben mit den entsprechenden Angaben aus dem SOEP 2018 vor Corona, findet man zum Teil große Unterschiede im Antwortverhalten der Eltern.¹² Dabei zeigen sich insgesamt größere Probleme im emotionalen Verhalten der Kinder für die Zeit der Schulschließungen. Obwohl also der Großteil der Eltern kaum Unterschiede wahrnimmt, wenn sie direkt nach den Veränderungen im Verhalten ihrer Kinder gefragt werden, kann ein differenzierter Vergleich der Ist-Zustände mit Hilfe der SOEP-Daten doch einige deutliche Verschlechterungen offenlegen.

In Bezug auf allgemeine Verhaltensprobleme zeigt Abbildung 13, dass 45 Prozent der Eltern keine Veränderung beim Streiten mit anderen Kindern feststellen. 43 Prozent der Eltern stellen eine Verringerung des Streitens fest und nur ein kleiner Anteil eine Erhöhung. Dies kann unter anderem daran liegen, dass es während der Schulschließungen weniger Kontakt mit Mitschülerinnen und -schülern gab und somit auch weniger Gelegenheiten zum Streiten mit anderen Kindern. Demgegenüber gibt ein knappes Drittel an, dass es während der Schulschließungen zu mehr Wutanfällen ihres Kindes kam als zuvor. Allerdings sieht auch hier jeweils etwa ein Drittel keine Verhaltensänderungen, und ein weiteres Drittel berichtet von weniger Wutanfällen.

12 Alle Vergleiche mit dem SOEP beruhen auf den Einschätzungen für Kinder unter 11 Jahren, da die entsprechenden SDQ-Fragen im SOEP nur für jüngere Kinder wortgleich abgefragt wurden.

len während der Schulschließungen. Abbildung 14 zeigt zudem, dass etwa ein Viertel der Kinder während der Schulschließungen häufig Wutanfälle hatte, was leicht über dem entsprechenden Wert aus den SOEP-Daten vor Corona liegt. Allerdings gibt auch nur etwa ein Zehntel an, dass sich ihr Kind während der Schulschließungen häufig mit anderen Kindern streitet, was wiederum kaum über dem entsprechenden SOEP-Wert liegt. Insgesamt stimmen bei den allgemeinen Verhaltensproblemen also die Einschätzungen der Eltern größtenteils mit den Ist-Zuständen aus den SOEP-Daten vor Corona überein.

Auch bei Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen stellt ein großer Teil der Eltern keine Veränderung während der Schulschließungen fest. Allerdings berichten viele Eltern (46 %), dass ihr Kind während der Schulschließungen weniger gehänselt oder schikaniert wird, was wiederum am geringeren Kontakt mit Mitschülerinnen und -schülern während der Schulschließungen liegen dürfte. Für die Zeit der Schulschließungen zeigt Abbildung 14, dass etwa ein Fünftel der Kinder eher als Einzelgängerinnen und Einzelgänger eingeschätzt wird bzw. besser mit Erwachsenen als mit anderen Kindern auskommt. Jeweils ca. ein Zehntel der Kinder wird von anderen gehänselt bzw. ist nicht beliebt bei anderen. Diese Angaben liegen wiederum nur knapp über den Werten aus dem SOEP 2018.

Auch bei der Hyperaktivität berichtet der Großteil der Eltern zunächst keine direkten Veränderungen während der Schulschließungen, wobei jeweils rund ein Viertel eher eine Vergrößerung bzw. eine Verkleinerung der Probleme sieht (vgl. Abb. 13). Ausnahmen bilden hier die beiden Fragen zur Konzentrationsfähigkeit, bei denen jeweils ca. 40 Prozent der Eltern eine Verschlechterung im Vergleich zu vor Corona feststellen. Dies spiegelt sich auch in den Antworten zum gegenwärtigen Verhalten in Abbildung 14 wider, bei denen 34 Prozent bzw. 41 Prozent der Befragten angeben, dass ihr Kind während der Schulschließungen Probleme mit Aspekten der Konzentrationsfähigkeit hatte. Auch hier gibt es erhebliche Unterschiede zu den SDQ-Werten vor Corona aus dem SOEP, wo der Anteil an Eltern mit Angaben zu Problemen bei der Hyperaktivität für ihr Kind deutlich geringer ausfällt.

Bei den verschiedenen Dimensionen des prosozialen Verhaltens ihrer Kinder stellen rund die Hälfte der Eltern keine Veränderung fest (vgl. Abb. 13). Neun Prozent bis 17 Prozent der Kinder weisen während der Zeit der Schulschließungen Auffälligkeiten im prosozialen Verhalten auf (vgl. Abb. 14). Hier fallen die Einschätzungen der Eltern zur gegenwärtigen Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme ihrer Kinder schlechter aus als in der SOEP-Umfrage vor Corona.

Insgesamt zeigt sich also, dass ein Großteil der Eltern in vielen Dimensionen des sozio-emotionalen Verhaltens ihres Kindes keine Veränderung während der Schulschließungen feststellt. Wichtige Ausnahmen bilden die Zunahme von emotionalen Problemen – Traurigkeit, Ängste, Nervosität – sowie von Problemen der Konzentrationsfähigkeit. Zudem fällt der Anteil der Eltern, die angeben, dass ihre Kinder Probleme mit den verschiedenen sozio-emotionalen Aspekten haben, im Durchschnitt etwas höher aus als in der SOEP-Befragung vor Corona. Die Schulschließun-

gen scheinen sich somit durchaus negativ auf einige Verhaltensaspekte eines Teils der Schulkinder auszuwirken.

3.5 Unterschiede nach schulischen Leistungen und Familienhintergrund

Die bisherigen Ergebnisse beziehen sich auf die durchschnittlichen Antworten aller befragten Eltern. Aus gesellschaftspolitischer Perspektive ist es jedoch auch wichtig zu erfahren, ob benachteiligte Kinder besonders stark von den Schulschließungen betroffen sind. Um die möglichen Auswirkungen der Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 auf die Bildungsungleichheit zu untersuchen, berichten wir abschließend ausgewählte Ergebnisse separat für Kinder mit unterschiedlichen schulischen Leistungen und familiären Hintergründen. Dazu unterscheiden wir zum einen leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, deren Durchschnittsnote in den Fächern Mathematik und Deutsch vor Corona unterhalb des Medians in ihrem jeweiligen Schultyp lag, und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler, deren Durchschnittsnote mindestens dem Median entsprach. Zum anderen vergleichen wir Kinder, deren antwortendes Elternteil einen (Fach-)Hochschulabschluss hat (Akademikerkinder), mit denen, bei denen dies nicht der Fall ist (Nicht-Akademikerkinder).

3.5.1 Unterschiede in den Aktivitäten der Kinder und Schulen

Die Schulschließungen stellen vermutlich vor allem für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung dar, weil sie deutlich größere Probleme haben dürften, sich Unterrichtsstoff selbstständig zu Hause zu erarbeiten (vgl. Grewenig et al., 2020). Im Einklang damit waren im Frühjahr 2020 die Lernzeitverluste durch die Schulschließungen für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler deutlich stärker ausgeprägt als für leistungsstärkere. In unserer neuen Befragung während der Schulschließungen Anfang 2021 war dieser Unterschied nicht mehr vorhanden. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass es etwa durch den Ausbau von Distanzunterrichtskonzepten besser gelungen ist, auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu beschulen. Wie schon während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 unterscheiden sich auch die Lernzeiten von Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern während der Schulschließungen Anfang 2021 kaum voneinander. Allerdings verbringen Nicht-Akademikerkinder und vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler weiterhin mehr Zeit mit passiven Tätigkeiten wie Fernsehen, Computer- und Handyspielen oder sozialen Medien und weniger Zeit mit förderlicheren Tätigkeiten wie Lesen, Musizieren oder Bewegung.

Deutlichere Unterschiede ergeben sich bei den Aktivitäten der Schulen. Abbildung 15 zeigt, dass zwar in allen Schülerinnen- und Schülergruppen mehr als die Hälfte der Kinder während der Schulschließungen Anfang 2021 mehrmals pro Wo-

che gemeinsamen Online-Unterricht erhielten. Jedoch haben – wie schon während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 – Nicht-Akademikerkinder eine höhere Wahrscheinlichkeit, nie solchen Unterricht zu erhalten (20 %) als Akademikerkinder (13 %). Ebenso haben leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler und Akademikerkinder öfter individuelle Gespräche mit ihrer Lehrkraft und erhalten häufiger Rückmeldungen zu den eingereichten Arbeitsblättern. Ähnlich wie schon im Frühjahr 2020 ist also nicht zu erkennen, dass während der Schulschließungen Anfang 2021 ein besonderer Fokus der Lehrkräfte auf der Förderung benachteiligter Kinder lag, die eher Schwierigkeiten beim Distanzlernen haben.

Die unterschiedliche Unterstützung, die Kinder aus verschiedenen Gruppen seitens ihrer Schulen erhielten, spiegelt sich auch darin wider, wie zufrieden die Eltern mit den Aktivitäten der Schulen während der Schulschließungen Anfang 2021 sind (vgl. Abb. 16). Eltern von leistungsstärkeren Kindern sind deutlich häufiger »sehr« oder »eher« zufrieden als Eltern von leistungsschwächeren Kindern (67 % vs. 55 %), und Akademikereltern sind deutlich zufriedener als Nicht-Akademikereltern (66 % vs. 59 %).

Die Teilnahme an Ferienkursen, Förderunterricht und kostenloser Nachhilfe, um entgangenen Schulstoff nachzuholen, ist bei leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern gleichermaßen gering (vgl. Abb. 17). Dies ist besonders überraschend, da man erwarten würde, dass solche Fördermaßnahmen vor allem darauf angelegt sind, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Nur kostenpflichtiger Nachhilfeunterricht wird von Leistungsschwächeren häufiger in Anspruch genommen als von Leistungsstärkeren (11 % vs. 5 %). Zumindest der Anteil der Kinder, die mindestens an einer dieser Maßnahmen teilnehmen, ist bei leistungsschwächeren Kindern mit 27 Prozent stärker ausgeprägt als bei leistungsstärkeren (19 %). Betrachtet man Unterschiede nach dem Familienhintergrund, so sind es gerade nicht die Kinder aus bildungsfernen Schichten, die an den Unterstützungsmaßnahmen teilnehmen: Akademikerkinder erhalten häufiger Förderunterricht in der Schule (14 % vs. 8 %), besuchen häufiger Ferienkurse (11 % vs. 2 %) und nehmen häufiger sowohl kostenlose als auch kostenpflichtige Nachhilfe in Anspruch (10 % vs. 5 % bzw. 12 % vs. 6 %). In der Summe haben 82 Prozent der Nicht-Akademikerkinder keinerlei Unterstützungsmaßnahme erhalten, während dies bei den Akademikerkindern nur 69 Prozent sind.

3.5.2 Unterschiede im Homeschooling und in der Lebenssituation

Deutliche Unterschiede nach schulischen Leistungen und sozialen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler ergeben sich auch in der Einschätzung der Eltern, wie effektiv das Lernen zu Hause im Vergleich zu regulärem Schulunterricht ist. Während eine eindeutige Mehrheit (63 %) der Eltern leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler denkt, dass das Lernen zu Hause weniger effektiv ist als das Lernen in der Schule, sind es unter Eltern leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler nur 51

Prozent (vgl. Abb. 18). Diese Zahlen sind im Einklang mit der Annahme, dass Leistungsschwächere deutlich größere Probleme mit selbstreguliertem Lernen zu Hause haben. Wenngleich sich die Lernzeit nicht wesentlich nach schulischen Leistungen unterscheidet, ist also davon auszugehen, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler während der Schulschließungen deutlich geringere Lernfortschritte machen. Zudem geben Nicht-Akademikereltern im Vergleich zu Akademikereltern deutlich häufiger an, dass ihr Kind zu Hause weniger effektiv lernt als in der Schule (59% vs. 47%).

Dass leistungsschwächere Kinder zu Hause weniger effektiv lernen, zeigt sich auch an konkreten Lernaktivitäten. Leistungsschwächere Kinder sind beim Lernen zu Hause deutlich weniger konzentriert, organisiert und selbstständig und deutlich häufiger abgelenkt (vgl. Abb. 19). Während die Hälfte der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler (50%) beim Lernen zu Hause häufig nicht weiterkommt, ist das nur bei 36 Prozent der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern der Fall. Ein ähnliches Bild ergibt der Vergleich konkreter Lernaktivitäten von Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern, wobei die Nachteile von Nicht-Akademikerkindern weniger stark ausgeprägt sind als jene von Leistungsschwächeren. Aufgrund dieser Befunde ist es wenig überraschend, dass Eltern leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler (68%) und Nicht-Akademikereltern (61%) der Aussage, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 deutlich weniger gelernt hat als sonst in der Schule, besonders stark zustimmen (Eltern Leistungsstärkerer und Akademikereltern jeweils 54%).

Keine großen Unterschiede ergeben sich hingegen bei der technischen Ausstattung für das Homeschooling. So verfügen etwa 59 Prozent der leistungsschwächeren und 57 Prozent der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler über einen eigenen Computer oder Tablet, das für die Schule genutzt werden kann, und nur vier Prozent bzw. drei Prozent verfügen über keinen Computer oder Tablet (der Rest kann das Gerät von jemand anderem mitnutzen). Nicht-Akademikerkindern stehen tendenziell Computer oder Tablet etwas seltener für das Lernen zu Hause zur Verfügung, wobei die Unterschiede hier nicht besonders groß sind (z. B. 51% vs. 56% bei der Wahrscheinlichkeit, ein eigenes Gerät zu besitzen).

Abbildung 20 zeigt hingegen teils deutliche Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und -schwächeren Schülerinnen und Schülern, wie sich die Schulschließungen auf verschiedene Aspekte ihres Lebens ausgewirkt haben. Eltern von leistungsschwächeren Kindern denken etwas seltener, dass die Schulschließungen ihrem Kind mehr genutzt als geschadet haben (29% vs. 31% Zustimmung). Auch die sozialen und gesundheitlichen Auswirkungen der Schulschließungen werden von Eltern Leistungsschwächerer negativer eingeschätzt: 59 Prozent dieser Eltern denken, dass die Schulschließungen den sozialen Fähigkeiten ihres Kindes geschadet haben, und 37 Prozent sagen, dass ihr Kind während der Coronapandemie an Körpergewicht zugenommen hat. Unter Eltern Leistungsstärkerer stimmen diesen Aussagen nur 52 Prozent bzw. 30 Prozent zu.

Auch die Auswirkungen der Schulschließungen auf digitale Kompetenzen, Eigenständigkeit und die Fähigkeit mit Krisen umzugehen werden für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler deutlich positiver eingeschätzt als für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Schließlich ergeben sich auch deutliche Unterschiede in den eingeschätzten Auswirkungen auf Kompetenzentwicklung und Arbeitsmarktchancen: 50 Prozent und 39 Prozent der Eltern Leistungsschwächerer denken, dass die schulischen Fähigkeiten und Arbeitsmarktchancen ihres Kindes schlechter geworden sind, unter Eltern Leistungsstärkerer denken dies nur 32 Prozent bzw. 27 Prozent. Auch zwischen Akademikereltern und Nicht-Akademikereltern finden sich Unterschiede bei den erwarteten Auswirkungen auf die Aspekte des Lebens der Kinder zugunsten von Akademikerkindern, die allerdings schwächer ausgeprägt sind als die Unterschiede nach schulischen Leistungen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse also, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und Nicht-Akademikerkinder besonders unter den Schulschließungen leiden. Dieses Muster bestätigt sich auch in den Einschätzungen der Eltern zur sozio-emotionalen Lage ihrer Kinder: Über benachteiligte Kinder wird im Rahmen der Fragen des »Strengths and Difficulties Questionnaire« (SDQ) berichtet, dass sie während der Schulschließungen sowohl vermehrt Probleme mit Nervosität, Ängsten und Hyperaktivität hatten als auch einen Rückgang in ihrer Konzentrationsfähigkeit und Disziplin erlebten.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Coronapandemie stellt seit ihrem Ausbruch Anfang 2020 Bildungssysteme weltweit vor bislang ungeahnte Herausforderungen. Während es vor den ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 praktisch keine Vorlaufzeit gab, die es erlaubt hätte, das Schulsystem auf alternative Lehrformen und Distanzunterricht vorzubereiten, waren die zweiten Schulschließungen Anfang 2021 deutlich absehbarer. Dementsprechend hatten Bildungspolitik, Schulen und Lehrkräfte über den Sommer und Herbst 2020 Zeit, um Konzepte für zukünftige Schulschließungen zu erarbeiten. Um zu untersuchen, inwieweit es gelungen ist, die Beschulung während der erneuten Schulschließungen sicherzustellen, und wie es den Schülerinnen und Schülern in dieser Zeit ergangen ist, haben wir im Februar/März 2021 über 2.000 Eltern von Schulkindern befragt. Die Ergebnisse liefern umfassende Einblicke in die Lernumwelten der Kinder in dieser Zeit.

Während der Schulschließungen Anfang 2021 haben Schul Kinder durchschnittlich 4,3 Stunden täglich mit schulischen Aktivitäten verbracht. Dieser Wert liegt zwar um knapp eine Dreiviertelstunde über der Lernzeit während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 (3,6 Stunden), aber immer noch deutlich unter der Zeit vor Corona (7,4 Stunden). Mit 4,6 Stunden pro Tag haben Schul Kinder mehr Zeit mit passiven Aktivitäten wie Fernsehen, Computer- und Handyspielen oder dem Konsum von sozialen Medien verbracht als mit Lernen. Die Corona-bedingten Lern-

zeitverluste konnten also auch ein Jahr nach Pandemiebeginn nicht durch entsprechende bildungspolitische Maßnahmen kompensiert werden.

Bezüglich der konkreten Ausgestaltung des Fernunterrichts während der Schulschließungen Anfang 2021 finden wir, dass etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler täglich gemeinsamen Unterricht für die ganze Klasse (z. B. per Video) hatte. Während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 waren es nur sechs Prozent. Es ist also einem größeren Teil der Schulen in Deutschland gelungen, die Schülerinnen und Schüler mit digitalem Fernunterricht für die ganze Klasse zu erreichen und somit den regelmäßigen Austausch mit Lehrkräften und Klassenkameradinnen und -kameraden sicherzustellen. Jedoch erhalten immer noch 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler nur maximal einmal pro Woche Videounterricht, so dass deren Schulalltag fast ausschließlich vom eigenständigen Erarbeiten von Unterrichtsstoff zu Hause geprägt ist. Insgesamt nahm bisher nur ein geringer Teil der Schülerinnen und Schüler an Unterstützungsmaßnahmen zum Nachholen entgangenen Schulstoffs wie Förder- und Nachhilfeunterricht oder Ferienprogrammen teil, und diese erreichten nicht in besonderem Maße benachteiligte Kinder.

Die vorliegenden Ergebnisse liefern zudem neue Erkenntnisse über die Erfahrungen, die Eltern und Schulkinder im Homeschooling gemacht haben. Die meisten Eltern schätzen das Lernen zu Hause im Vergleich zum Lernen in der Schule als weniger effektiv ein. Das bedeutet, dass die berichteten Lernzeitverluste durch die Schulschließungen den tatsächlichen Wissensverlust vermutlich deutlich unterschätzen. Etwa jeweils die Hälfte der Kinder hat beim Lernen zu Hause Konzentrationschwierigkeiten und kommt häufig nicht weiter. Das eigenständige Erarbeiten von Lerninhalten ist also für viele Kinder eine große Herausforderung. Demgegenüber ist die technische Ausstattung der meisten Kinder für das Lernen zu Hause relativ gut: So haben etwa nur fünf Prozent der Kinder nie die Möglichkeit, einen Computer oder Tablet für das Homeschooling zu nutzen. Insgesamt denkt eine Mehrheit von 59 Prozent der Eltern, dass ihr Kind während der Schulschließungen Anfang 2021 viel weniger gelernt hat als sonst, was nur leicht unter dem Wert vom Frühjahr 2020 (64%) liegt.

Unsere Ergebnisse liefern auch Erkenntnisse darüber, wie sich die Schulschließungen seit Beginn der Coronapandemie auf verschiedene Aspekte des Lebens der Schulkinder ausgewirkt haben. 86 Prozent der Kinder haben sich während der Coronapandemie deutlich seltener mit ihren Freundinnen und Freunden getroffen. Im Einklang damit berichtet mehr als die Hälfte der Eltern, dass die Schulschließungen den sozialen Fähigkeiten ihres Kindes geschadet haben. Ein knappes Drittel gibt zudem an, dass ihr Kind während der Coronapandemie an Körpergewicht zugenommen hat. Als positive Konsequenz der Krise gibt mehr als die Hälfte der Eltern an, dass ihr Kind durch die Schulschließungen gelernt hat, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten, und zwei Drittel sind der Meinung, dass ihr Kind besser mit digitalen Technologien umgehen kann. In weiten Bereichen der sozio-emotionalen Lage gab es für einen Großteil der Schulkinder keine deutlichen Verschlechterungen.

Schließlich zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede zwischen leistungsschwächeren und -stärkeren Schülerinnen und Schülern und zwischen Akademikerkindern und Nicht-Akademikerkindern. Während sich die Lernzeit nicht wesentlich zwischen diesen Gruppen unterscheidet, erhalten Nicht-Akademikerkinder deutlich seltener Online-Unterricht und haben – wie auch leistungsschwächere Kinder – weniger individuellen Kontakt zu ihren Lehrkräften. Dementsprechend sind Eltern benachteiligter Kinder mit den Aktivitäten der Schulen während der Schulschließungen auch deutlich weniger zufrieden. Auch die Effektivität des Lernens zu Hause wird für leistungsschwächere Kinder und Nicht-Akademikerkinder als deutlich geringer eingeschätzt, was darauf hindeutet, dass sich die Bildungsungleichheit durch die Corona-bedingten Schulschließungen weiter verschärfen dürfte.

Ganz allgemein ist ein in den Ergebnissen besonders hervorstechender Aspekt die große Streuung darin, wie verschiedene Kinder und Jugendliche mit dem Home-schooling klarkommen. Dies gilt nicht nur für die großen Unterschiede in der Lernzeit und im Zugang zum täglichen Online-Unterricht. Auch bei der Effektivität des Lernens zu Hause geben immerhin 22 Prozent der Eltern an, dass ihr Schulkind in einer Stunde Lernen zu Hause mehr lernt als in einer Stunde regulärem Unterricht in der Schule – auch wenn eine deutliche Mehrheit das andersherum sieht. Ebenso gibt in der Gesamteinschätzung mehr als ein Viertel der Eltern an, dass die Schulschließungen ihrem Kind in der Summe mehr genutzt als geschadet haben – wenngleich deutlich mehr als die Hälfte dem widerspricht. Besonders deutlich wird die Heterogenität im Befund, dass jeweils knapp die Hälfte der Eltern zustimmt bzw. widerspricht, dass ihr Kind zu Hause sehr konzentriert lernt. All dies zeigt, dass man von Einzelerfahrungen im Homeschooling nicht auf die Gesamtsituation verallgemeinern kann.

Insgesamt sind die Ergebnisse der Untersuchung durchaus ernüchternd. Zwar zeigt sich im Vergleich zu den ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 eine leichte Lernzeitsteigerung, allerdings erreicht diese bei weitem nicht das Niveau vor Corona. Zudem ist die Effektivität des Lernens zu Hause bei vielen Schulkindern deutlich eingeschränkt. Den zuständigen Akteuren ist es also auch mit langer Vorlaufzeit und nach eindringlichen Appellen von Eltern und Wissenschaft nicht gelungen, Distanzunterrichtskonzepte zu etablieren, die eine angemessene Beschulung aller Kinder und Jugendlichen sicherstellen. Im Hinblick auf die große Gefahr erneuter weitreichender Schulschließungen im weiteren Verlauf des Jahres bleibt zu befürchten, dass die entstandenen Lernverluste nicht nur nicht ausgeglichen werden, sondern noch weiter ansteigen, mit enormen Folgekosten für die betroffenen Kinder und die Gesellschaft insgesamt (vgl. Wößmann, 2020).

Deshalb ist es weiterhin von großer Bedeutung, die Anstrengungen auszuweiten, allen Kindern und Jugendlichen auch unter Pandemiebedingungen eine gute Bildung zukommen zu lassen und eingetretene Lernverluste möglichst einzugrenzen und aufzufangen. Zum einen sollten bei Schulschließungen endlich universelle und verbindliche Konzepte für täglichen Online-Unterricht per Videokonferenz für alle Schülerinnen und Schüler vorgegeben und umgesetzt werden. So haben die Kinder

und Jugendlichen geregelte Strukturen, sehen regelmäßig ihre Mitschülerinnen und Schüler und bekommen von ihren Lehrkräften den Lernstoff vermittelt, den sie dann in Phasen des selbständigen Arbeitens einüben können. Die bisherige Vorgehensweise, die Entscheidung über Distanzunterricht den einzelnen Schulen oder Lehrkräften zu überlassen, hat sich gemäß den berichteten Ergebnissen als nicht erfolgreich erwiesen. Die Rahmenbedingungen dazu, insbesondere die Bereitstellung einer rechtssicheren und datenschutzkonformen Videokonferenzlösung, sollten von den zuständigen Ministerien einheitlich vorgegeben werden, am besten bundesweit koordiniert durch länderübergreifende Rahmenregelungen und Standards. Die Konzepte sollten besonders darauf ausgerichtet sein, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler und Kinder aus bildungsfernen Familien zu unterstützen. Auch die Weiter- oder Wiedereinführung der üblichen Test- und Prüfungsverfahren auch im Distanzunterricht dürfte dazu beitragen, die Kinder und Jugendlichen zum Lernen zu motivieren.

Zum anderen sollten verstärkt Fördermaßnahmen umgesetzt werden, um entgangenen Schulstoff nachzuholen. In den Schulen selbst sollten – ggf. durch zusätzliches Personal etwa in Form von Lehramtsstudierenden – flächendeckend Förderunterricht am Nachmittag sowie Ferienprogramme angeboten werden. Dazu sollte auch in adaptive Lernsoftware, die sich an den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler anpasst, sowie in die Schließung der verbleibenden Lücken beim Zugang zu digitalen Geräten und Internet zu Hause investiert werden. Um diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich derzeit kaum mit schulischen Aktivitäten befassen, wieder für den Lernprozess zu motivieren, sollten auch umfangreiche außerschulische Zusatzangebote wie Nachhilfeunterricht oder studentische Mentorinnen und Mentoren (Resnjanskij et al., 2021) genutzt werden, die den zurückgefallenen Schülerinnen und Schülern individuell helfen. Gemäß den berichteten Ergebnissen sind bisher Akademikerkinder deutlich stärker in den Genuss von Fördermaßnahmen gekommen als Nicht-Akademikerkinder, und auch der Fokus auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler war in den meisten Fällen nur gering ausgeprägt. Diese Befunde verdeutlichen, dass es besonders wichtig ist, die Fördermaßnahmen besser als bisher auf benachteiligte Gruppen zu konzentrieren.

Literatur

- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M. & Toussaint, C. (2021). Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen. *IAB-Forum*. <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaeten-der-jugendlichen-erhoehen/>, aufgerufen am 1. April 2021.
- Fickermann, D., Volkholz, B. & Edelstein, B. (2021). Bibliographie zum Thema „Schule und Corona“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 213–233). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.06>

- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Wößmann, L. & Zierow, L. (2020). *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students* (CESifo Working Paper 8648). Munich Society for the Promotion of Economic Research. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3720405>
- Helm, C., Huber, S.G. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Huebener, M., Siegel, N., Spieß, C. K., Spinner, C. & Wagner, G.G. (2021). Kein „Entweder-oder“: Eltern sorgen sich im Lockdown um Bildung und Gesundheit ihrer Kinder. *DIW aktuell*, 59. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.810996.de/diw_aktuell_59.pdf, aufgerufen am 1. April 2021.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Hölling, H., Schlack, R., Löffler, C., Hurrelmann, K. & Otto, C. (2021). *Quality of Life and Mental Health in Children and Adolescents during the First Year of the COVID-19 Pandemic in Germany: Results of a Two-Wave Nationally Representative Study*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3798710>
- Resnjanskij, S., Ruhose, J., Wiederhold, S. & Wößmann, L. (2021). *Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospects* (CESifo Working Paper 8870). Munich Society for the Promotion of Economic Research. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3785061>
- Schupp, J., Spieß, C. K. & Wagner, G.G. (2008). Die verhaltenswissenschaftliche Weiterentwicklung des Erhebungsprogramms des SOEP. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 77(3), 63–76. <https://doi.org/10.3790/vjh.77.3.63>
- Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73(6), 38–44.
- Wößmann, L., Freundl, V., Lergetporer, P., Grewenig, E., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 79(9), 1–17.

Überblick über bisherige Publikationen

Webseite zur vorliegenden Studie:

<https://www.ifo.de/publikationen/2021/aufsatz-zeitschrift/bildung-erneut-im-lockdown-wie-verbrachten-schulkinder-die>

Wößmann, L., Freundl, V., Lergetporer, P., Grewenig, E., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 79(9), 1–17.

Webseite:

<https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit>

Abstract:

Im ersten Teil berichten wir Ergebnisse einer Umfrage von über 1.000 Eltern von Schulkindern zu den Corona-bedingten Schulschließungen. Die Zeit, die Schulkinder mit schulischen Aktivitäten verbracht haben, hat sich während Corona von 7,4 auf 3,6 Stunden täglich halbiert. 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben höchstens zwei Stunden pro Tag gelernt, 74 Prozent höchstens vier Stunden. Dafür ist die mit Tätigkeiten wie Fernsehen, Computerspielen und Handy verbrachte Zeit von 4,0 auf 5,2 Stunden täglich gestiegen. Bei Akademikerkindern war der Rückgang der schulischen Aktivitäten ähnlich stark wie bei Nicht-Akademikerkindern, der Anstieg der passiven Tätigkeiten war etwas geringer. Vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ersetzen Lernen durch passive Tätigkeiten. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (57 %) hatte seltener als einmal pro Woche gemeinsamen Online-Unterricht, nur 6 Prozent täglich. Noch seltener hatten die Schülerinnen und Schüler individuellen Kontakt mit ihren Lehrkräften. Besonders davon betroffen waren Nicht-Akademikerkinder und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Fast alle Schülerinnen und Schüler (96 %) erhielten wöchentlich Aufgabenblätter zur Bearbeitung, knapp zwei Drittel (64 %) bekamen dazu zumindest einmal pro Woche Rückmeldung. Im zweiten Teil untersuchen wir anhand einer repräsentativen Stichprobe die Meinung der deutschen Bevölkerung zur Bildungspolitik während Corona. Große Mehrheiten befürworten verpflichtenden Online-Unterricht bei Schulschließung (79 %), Anweisungen der Lehrkräfte zu täglichem Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern (78 %) und eine intensivere Betreuung von Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen (83 %). Verschiedene Corona-Schutzmaßnahmen in der Schule sind ebenfalls mehrheitsfähig.

Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Wößmann, L. & Zierow, L. (2020). *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students* (CESifo Working Paper 8648). Munich Society for the Promotion of Economic Research. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3720405>

Webseite:

<https://www.cesifo.org/de/publikationen/2020/working-paper/covid-19-and-educational-inequality-how-school-closures-affect-low>

Abstract:

In spring 2020, governments around the globe shut down schools to mitigate the spread of the novel coronavirus. We argue that low-achieving students may be particularly affected by the lack of educator support during school closures. We collect detailed time-use information on students before and during the school closures in a survey of 1,099 parents in Germany. We find that while students on average reduced their daily learning time of 7.4 hours by about half, the reduction was significantly larger for low-achievers (4.1 hours) than for high-achievers (3.7 hours). Low-achievers disproportionately

replaced learning time with detrimental activities such as TV or computer games rather than with activities more conducive to child development. The learning gap was not compensated by parents or schools who provided less support for low-achieving students. The reduction in learning time was not larger for children from lower-educated parents, but it was larger for boys than for girls. For policy, our findings suggest binding distance-teaching concepts particularly targeted at low-achievers.

Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73(6), 38–44.

Webseite:

<https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/folgekosten-ausbleibenden-lernens-was-wir-ueber-die-corona>

Abstract:

Wie werden sich die mehrmonatigen Schließungen der Schulen für alle Schülerinnen und Schüler aufgrund der Coronapandemie auf die zukünftige Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirken? In der empirischen Wirtschaftsforschung gibt es kaum robustere Befunde als den positiven Einfluss von Schulbesuch und Kompetenzerwerb auf wirtschaftlichen Wohlstand. Geht etwa ein Drittel eines Schuljahres an Lernen verloren, so geht dies über das gesamte Berufsleben gerechnet im Durchschnitt mit rund 3–4 Prozent geringerem Erwerbseinkommen einher. Darüber hinaus zeigen Untersuchungen streikbedingter Schulschließungen, vorab geplanter Kurzschuljahre und langer Schulferien, dass ausbleibender Schulunterricht die Kompetenzentwicklung und den zukünftigen Arbeitsmarkterfolg dauerhaft schmälert. Deshalb steht bei den aktuellen Herausforderungen der Bildungspolitik sehr viel auf dem Spiel. Sie muss alles daransetzen, dass alle Kinder und Jugendlichen – mit oder ohne Präsenz in der Schule – umgehend wieder lernen.

Hanushek, E. & Wößmann, L. (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*. OECD.

Download:

<http://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>

Abstract:

The worldwide school closures in early 2020 led to losses in learning that will not easily be made up for even if schools quickly return to their prior performance levels. These losses will have lasting economic impacts both on the affected students and on each nation unless they are effectively remediated. While the precise learning losses are not yet known, existing research suggests that the students in grades 1–12 affected by the closures might expect some 3 percent lower income over their entire lifetimes. For nations, the lower long-term growth related to such losses might yield an average of 1.5 percent lower annual GDP for the remainder of the century. These economic losses would grow if schools were unable to re-start quickly. The economic losses will be more deeply felt by disadvantaged students. All indications are that students whose families are less able to support out-of-school learning will face larger learning losses than their more advantaged peers, which in turn will translate into deeper losses of lifetime earnings. The present value of the economic losses to nations reaches huge proportions. Just returning schools to where they were in 2019 will not avoid such losses. Only making them better can. While a variety of approaches might be attempted, existing research indicates that close attention to the modified re-opening of schools offers strategies that could ameliorate the losses. Specifically, with the expected increase in video-based instruction, matching the skills of the teaching force to the new range of tasks and activities could quickly move schools to heightened performance. Additionally, because the prior disruptions are likely to increase the variations in learning levels within individual classrooms, pivoting

to more individualized instruction could leave all students better off as schools resume. As schools move to re-establish their programs even as the pandemic continues, it is natural to focus considerable attention on the mechanics and logistics of safe re-opening. But the long-term economic impacts also require serious attention, because the losses already suffered demand more than the best of currently considered re-opening approaches.

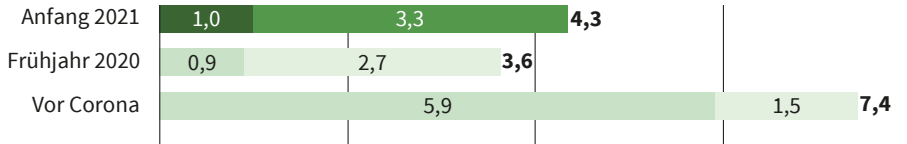
Webseite des ifo Bildungsbarometers (allgemein):
<https://www.ifo.de/umfrage/ifo-bildungsbarometer>

Womit verbrachten Schulkinder während der Schulschließungen ihre Zeit?

Zeit für schulische Aktivitäten höher als im Frühjahr 2020, aber weiterhin deutlich niedriger als vor Corona

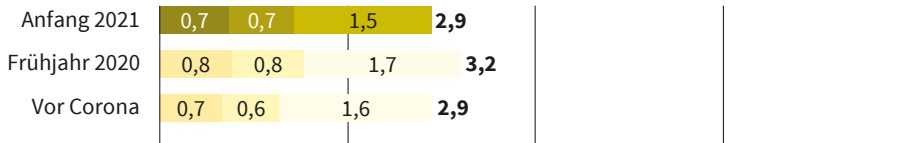
Schulische Aktivitäten

■ Schulbesuch ■ Lernen für die Schule



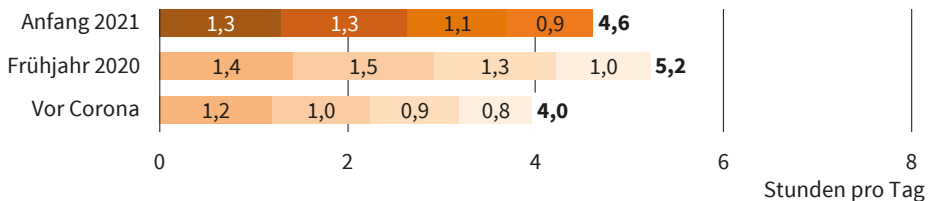
Lesen, kreative Tätigkeiten, Bewegung

■ Lesen/Vorlesen ■ Musik und kreatives Gestalten ■ Bewegung



Fernsehen, Computer, Handy

■ Fernsehen ■ Computer- oder Handyspiele ■ Soziale Medien ■ Online-Medien



Frage:

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihr jüngstes Kind, das die Schule besucht. Welche Aktivitäten hat Ihr Kind an einem typischen Werktag (Montag bis Freitag) während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 unternommen?

Kategorien: Schulbesuch, z.B. Notbetreuung; Lernen für die Schule, z.B. Aufgabenblätter bearbeiten, Videounterricht, Lernplattformen, Hausaufgaben machen; Lesen/Vorlesen (nicht für die Schule), z.B. Kinderbücher, Romane, Sachbücher; Musik und kreatives Gestalten, z. B. Instrument spielen, singen, malen, zeichnen, basteln; Bewegung, z.B. Sport, Spielen im Freien, Spaziergänge; Fernsehen; Spiele an Computer, Handy oder Spielkonsole; Soziale Medien, z.B. Facebook, Whatsapp, Tiktok, Snapchat, Instagram, Twitter; Online-Medien, z.B. Videos, Musik.

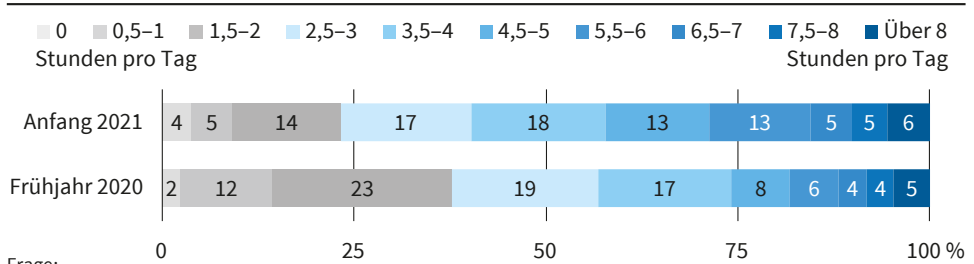
Quelle: ifo Elternbefragung 2021; Wößmann et al. (2020).

© ifo Institut

Abbildung 1: Womit verbrachten Schulkinder während der Schulschließungen ihre Zeit?

Wie viel Zeit verbrachten Schulkinder während der Schulschließungen mit schulischen Aktivitäten?

Fast jedes vierte Kind lernt höchstens zwei Stunden pro Tag



Frage:

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihr jüngstes Kind, das die Schule besucht. Welche Aktivitäten hat Ihr Kind an einem typischen Werktag (Montag bis Freitag) während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen unternommen?

Summe der beiden Kategorien: Schulbesuch, z.B. Notbetreuung; Lernen für die Schule, z.B. Aufgabenblätter bearbeiten, Videounterricht, Lernplattformen, Hausaufgaben machen.

Quelle: ifo Elternbefragung 2021; Wößmann et al. (2020).

© ifo Institut

Abbildung 2: Wie viel Zeit verbrachten Schulkinder während der Schulschließungen mit schulischen Aktivitäten?

Wie setzen sich die Schul- und Freizeitaktivitäten zusammen?

Bearbeitung von Aufgaben macht Großteil der Lernzeit aus, Fernsehen und Computerspiele meist ohne Lernbezug

Schulbesuch

■ Notbetreuung ■ Wechselunterricht ■ Normaler Unterricht ■ Andere Form von Schulunterricht



Lernen für die Schule

■ Gemeinsamer Fernunterricht ■ Bereitgestellte Aufgaben bearbeiten



Fernsehen

■ Lernsendungen ■ Sendungen ohne Bezug zum schulischen Lernen



Computer- oder Handyspiele

■ Lernspiele ■ Spiele ohne Bezug zum schulischen Lernen



0 1 2 3 4
Stunden pro Tag

Frage:

Sie haben angegeben, dass Ihr jüngstes schulpflichtiges Kind während der Corona-bedingten Schulschließungen [X] Stunde(n) pro Tag mit [Schulbesuch] [Lernen für die Schule] [Spielen an Computer, Handy oder Spielkonsole] [Fernsehen] verbracht hat. Wie viel von dieser Zeit ist im Durchschnitt auf folgende Tätigkeiten entfallen?
Kategorien: [Schulbesuch:] Notbetreuung; Wechselunterricht, in dem abwechselnd nur ein Teil der Klasse in der Schule unterrichtet wird; Normaler Unterricht in der Schule; Eine andere Form von Schulbesuch; [Lernen für die Schule:] Gemeinsamer Fernunterricht für die ganze Klasse (z.B. online per Videokonferenz); Bereitgestellte Aufgaben bearbeiten; [Fernsehen:] Lernsendungen (z.B. ARD-alpha Schulfernsehen); Sendungen ohne Bezug zum Lernen; [Spielen an Computer, Handy oder Spielkonsole:] Lernspiele; Spiele ohne Bezug zum schulischen Lernen.

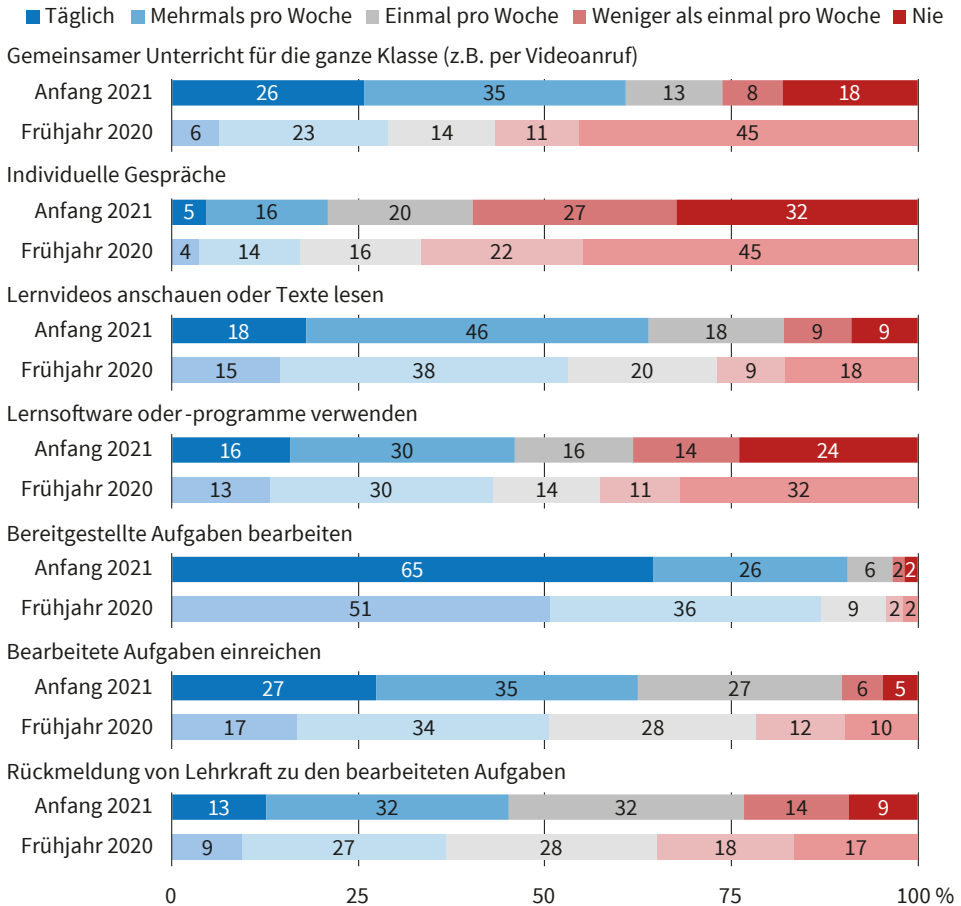
Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 3: Wie setzen sich die Schul- und Freizeitaktivitäten zusammen?

Welche Aktivitäten haben Schulen/Lehrkräfte während der Schulschließungen durchgeführt?

Online-Unterricht deutlich angestiegen, aber bei einem Viertel weiterhin seltener als einmal pro Woche



Frage:

Welche Aktivitäten haben die Lehrkräfte bzw. die Schule Ihres Kindes im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 durchgeführt? Bitte denken Sie bei der Beantwortung der Fragen an die Lehrkräfte bzw. die Schule Ihres jüngsten Kindes, das die Schule besucht.
 Kategorien: Gemeinsamer Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Videoanruf oder Telefon); Individuelle Gespräche mit meinem Kind (z.B. per Videoanruf oder Telefon); Mein Kind sollte bereitgestellte Lernvideos anschauen oder Texte lesen; Mein Kind sollte Lernsoftware oder -programme verwenden; Mein Kind sollte bereitgestellte Aufgaben bearbeiten; Mein Kind musste bearbeitete Aufgaben einreichen; Lehrkräfte haben Rückmeldung zu den bearbeiteten Aufgaben gegeben.

Quelle: ifo Elternbefragung 2021; Wößmann et al. (2020).

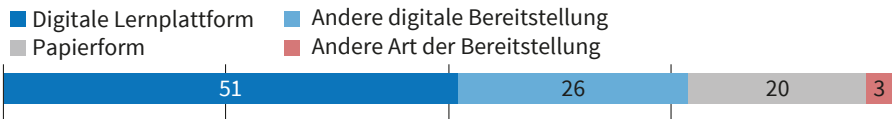
© ifo Institut

Abbildung 4: Welche Aktivitäten haben Schulen/Lehrkräfte während der Schulschließungen durchgeführt?

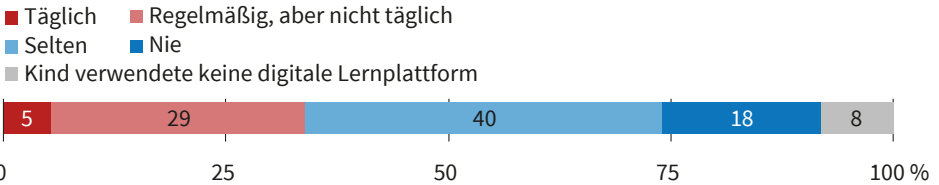
Wie funktionierte der Umgang mit digitalen Lernplattformen?

Mehrheit hat keine regelmäßigen Probleme mit Lernplattformen

Bereitstellung von Aufgaben hauptsächlich über...



Auftreten von Problemen bei der Nutzung digitaler Lernplattformen



Frage 1:

Auf welchem Wege wurden die zu bearbeitenden Aufgaben im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließung Anfang 2021 hauptsächlich bereitgestellt?

Frage 2:

Hatte Ihr Kind während der Corona-bedingten Schulschließungen Probleme bei der Nutzung digitaler Lernplattform (z.B. Login-Probleme, Serverüberlastung, Absturz)?

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

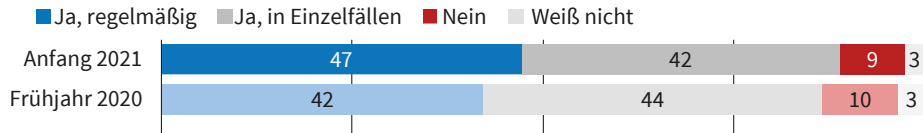
© ifo Institut

Abbildung 5: Wie funktionierte der Umgang mit digitalen Lernplattformen?

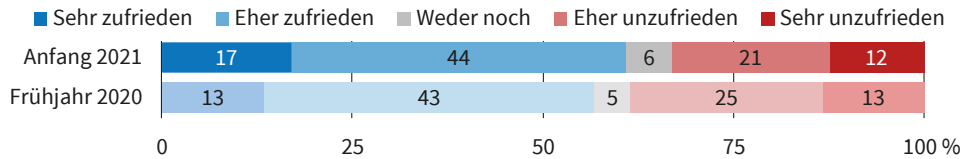
Wie schätzen Eltern die Aktivitäten der Schulen ein?

Weiterhin gespaltenes Bild bei Kontakt zu Lehrkräften und Zufriedenheit mit Schulen

Möglichkeit für Schulkinder, Lehrkräfte direkt zu kontaktieren



Zufriedenheit mit den Aktivitäten während der Schulschließung



Frage 1:

Hatte Ihr jüngstes Schulkind im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließung Anfang 2021 die Möglichkeit, die Lehrkräfte direkt zu kontaktieren (z.B. per Telefon, E-Mail oder WhatsApp), etwa für Hilfe bei den Aufgaben?

Frage 2:

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Aktivitäten, die die Schule Ihres jüngsten Schulkindes im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließung Anfang 2021 durchgeführt hat?

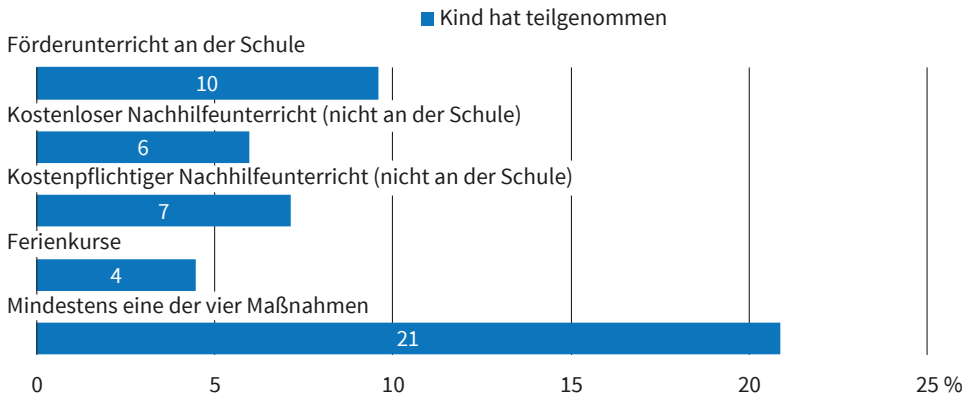
Quelle: ifo Elternbefragung 2021; Wößmann et al. (2020).

© ifo Institut

Abbildung 6: Wie schätzen Eltern die Aktivitäten der Schulen ein?

Welche Unterstützungsmaßnahmen wurden wahrgenommen?

Großteil der Schüler*innen nimmt nicht an Programmen zum Nachholen entgangenen Schulstoffs teil



Frage:

Hat Ihr jüngstes Schulkind seit den ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 an einer der folgenden Unterstützungsmaßnahmen teilgenommen, um entgangenen Schulstoff nachzuholen?

[Mehrfachnennungen möglich]

Kategorien: Ferienkurse (z.B. in den Sommer- oder Herbstferien); Förderunterricht, der an der Schule stattfindet (z.B. am Nachmittag oder am Wochenende); Kostenloser Nachhilfeunterricht (nicht an der Schule); Kostenpflichtiger Nachhilfeunterricht (nicht an der Schule).

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

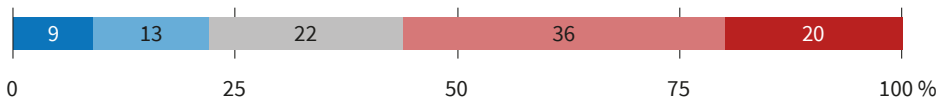
Abbildung 7: Welche Unterstützungsmaßnahmen wurden wahrgenommen?

Wo ist der Lernerfolg pro Stunde größer – zu Hause oder in der Schule?

Mehrheit der Eltern denkt, dass ihr Kind zu Hause pro Stunde weniger lernt als im regulären Schulunterricht

Kind lernt pro Stunde...

- zu Hause viel mehr als in der Schule
- zu Hause eher mehr als in der Schule
- zu Hause und in der Schule etwa gleich viel
- zu Hause eher weniger als in der Schule
- zu Hause viel weniger als in der Schule



Frage:

Jetzt geht es darum, wie gut sich Ihr jüngstes Schulkind den Unterrichtsstoff während der Corona-bedingten Schulschließungen erarbeiten kann. Was denken Sie, wie groß ist der Lernerfolg Ihres Kindes durch eine Stunde Lernen zu Hause im Vergleich zu einer Stunde regulärem Unterricht in der Schule?

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 8: Wo ist der Lernerfolg pro Stunde größer – zu Hause oder in der Schule?

Wie haben die Kinder zu Hause gelernt?

Gespaltenes Bild bei Konzentration beim Lernen, häufige Ablenkungen

■ Trifft voll zu ■ Trifft eher zu ■ Weder noch ■ Trifft eher nicht zu ■ Trifft überhaupt nicht zu

Positive Aussagen

Wenn mein Kind zu Hause lernt, ist es sehr konzentriert.



Wenn mein Kind zu Hause lernt, ist es gut organisiert.



Mein Kind lernt zu Hause selbständig.



Negative Aussagen

Wenn mein Kind zu Hause lernt, kommt es häufig nicht weiter.



Wenn mein Kind zu Hause lernt, ist es häufig abgelenkt.



0 25 50 75 100 %

Frage:

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum Lernen zu Hause während der Corona-bedingten Schulschließungen zu?

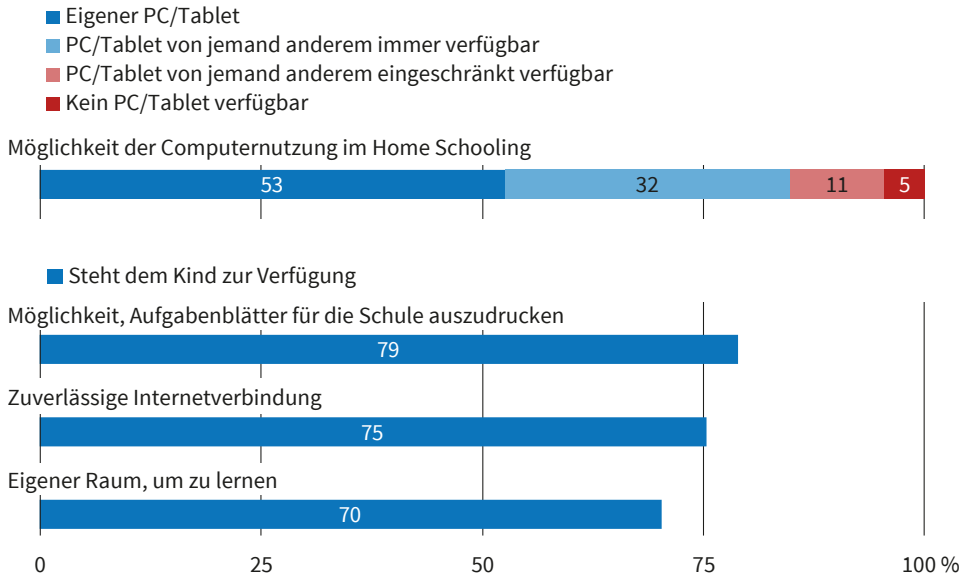
Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 9: Wie haben die Kinder zu Hause gelernt?

Wie sind die Familien für das Lernen zu Hause ausgestattet?

Große Mehrheit verfügt über Computer, drei Viertel haben zuverlässige Internetverbindung



Frage 1:

Jetzt geht es um die Computernutzung im Home Schooling. Welche der Aussagen trifft am ehesten auf Ihr jüngstes Schulkind zu?

Kategorien: Mein Kind hat einen eigenen Computer oder Tablet, den es immer für die Schule nutzen kann; Mein Kind kann immer einen Computer oder Tablet von jemand anderem (z.B. Familienmitglied) für die Schule nutzen; Mein Kind kann zu eingeschränkten Zeiten einen Computer oder Tablet für die Schule nutzen (z.B. Teilen mit anderen Familienmitgliedern); Mein Kind hat nie die Möglichkeit, einen Computer oder Tablet für die Schule zu nutzen.

Frage 2:

Jetzt geht es um weitere Dinge, die Ihrem jüngsten Schulkind im Home Schooling zur Verfügung stehen. Bitte klicken Sie alles Zutreffende an.

Kategorien: Mein Kind hat die Möglichkeit, zu Hause Aufgabenblätter für die Schule auszudrucken; Mein Kind hat zu Hause eine zuverlässige Internet-Verbindung; Mein Kind hat zu Hause einen eigenen Raum, um zu lernen.

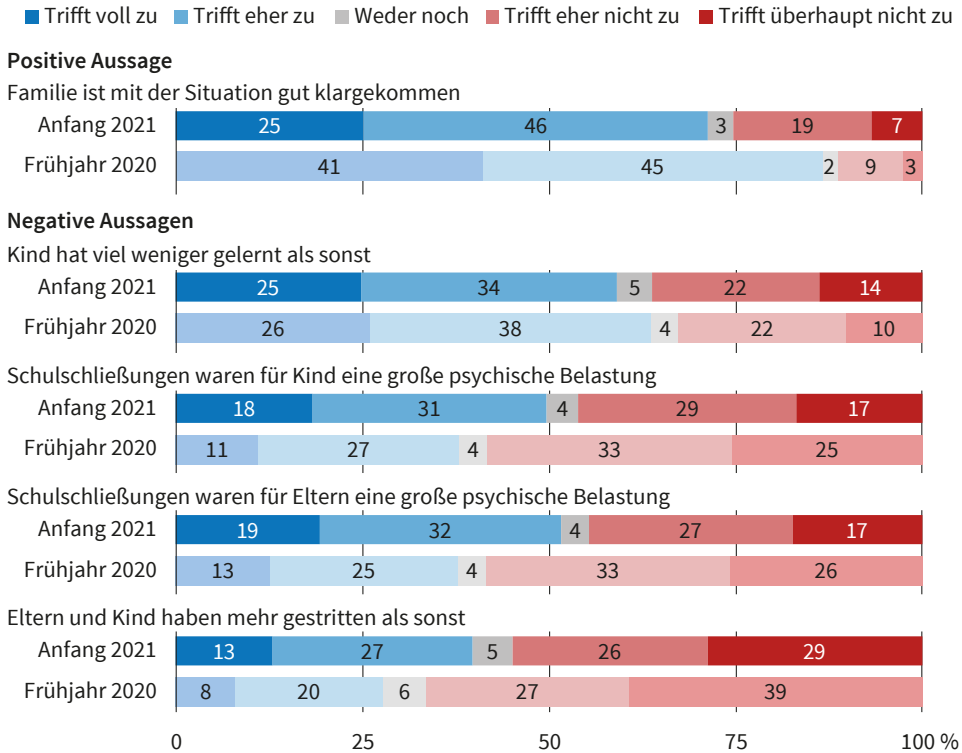
Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 10: Wie sind die Familien für das Lernen zu Hause ausgestattet?

Wie bewerten Eltern die Zeit der Schulschließungen?

Nach wie vor Lerneinbußen wahrgenommen, deutlicher Anstieg bei psychischer Belastung



Frage:

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? Mit „Schulschließungen“ meinen wir die Zeit während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021. Die Fragen beziehen sich auf Ihr jüngstes Schulkind.

Unsere Familie ist mit der Situation während der Schulschließungen gut klargekommen.

Mein Kind hat während der Schulschließungen viel weniger gelernt als sonst in der Schule.

Die Situation während der Schulschließungen war für mein Kind eine große psychische Belastung.

Die Phase der Schulschließungen war für mich eine große psychische Belastung.

Ich habe mich mit meinem Kind während der Schulschließungen mehr gestritten als sonst.

Quelle: ifo Elternbefragung 2021; Wößmann et al. (2020).

© ifo Institut

Abbildung 11: Wie bewerten Eltern die Zeit der Schulschließungen?

Wie wirken sich die Schulschließungen auf verschiedene Lebensbereiche der Schulkinder aus?

Mehrheit sieht positive Auswirkungen auf digitale Kompetenzen und Selbständigkeit, aber negative auf soziale Fähigkeiten

■ Trifft voll zu ■ Trifft eher zu ■ Weder noch ■ Trifft eher nicht zu ■ Trifft überhaupt nicht zu

Gesamtabwägung (positive Aussage)

Schulschließungen haben Kind in Summe mehr genutzt als geschadet



Digitale Kompetenzen, Selbständigkeit und Umgang mit Krisen (positive Aussagen)

Kind hat durch die Schulschließungen gelernt, mit digitalen Technologien besser umzugehen



Kind hat durch die Schulschließungen gelernt, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten



Kind hat während der Corona-Pandemie gelernt, mit Krisen gut umzugehen



Schulische Fähigkeiten und Chancen am Arbeitsmarkt (negative Aussagen)

Schulische Fähigkeiten haben sich durch die Schulschließungen deutlich schlechter entwickelt



Kind wird durch Schulschließungen schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt haben



Soziale und gesundheitliche Folgen (negative Aussagen)

Kind trifft sich während Corona-Pandemie deutlich seltener mit Freunden



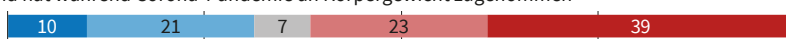
Fehlende Treffen mit Freunden ist große Belastung für Kind



Schulschließungen haben sozialen Fähigkeiten des Kindes geschadet



Kind hat während Corona-Pandemie an Körpergewicht zugenommen



0 25 50 75 100 %

Frage:

Jetzt geht es um Ihre Einschätzung, wie sich die Corona-bedingten Schulschließungen seit Beginn der Pandemie auf verschiedene Aspekte des Lebens Ihres jüngsten Schulkindes ausgewirkt haben. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu?

Die Schulschließungen haben meinem Kind in der Summe mehr genutzt als geschadet.

Mein Kind hat durch die Schulschließungen gelernt, mit digitalen Technologien (z.B. Computer, Tablet, Internet) besser umzugehen.

Mein Kind hat durch die Schulschließungen gelernt, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten.

Mein Kind hat während der Corona-Pandemie gelernt, mit Krisen gut umzugehen.

Die schulischen Fähigkeiten meines Kindes in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik haben sich durch die Schulschließungen deutlich schlechter entwickelt.

Mein Kind wird durch die Schulschließungen schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt haben.

Mein Kind trifft sich während der Corona-Pandemie deutlich seltener mit Freunden als zuvor.

Es ist eine große Belastung für mein Kind, dass es während der Corona-Pandemie nicht wie gewohnt Freunde treffen kann.

Die Schulschließungen haben den sozialen Fähigkeiten meines Kindes geschadet.

Mein Kind hat während der Corona-Pandemie an Körpergewicht zugenommen (z.B. wegen Bewegungsmangel).

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 12: Wie wirken sich die Schulschließungen auf verschiedene Lebensbereiche der Schulkinder aus?

Wie hat sich die sozio-emotionale Lage der Kinder während der Schulschließungen im Vergleich zu vor Corona verändert?

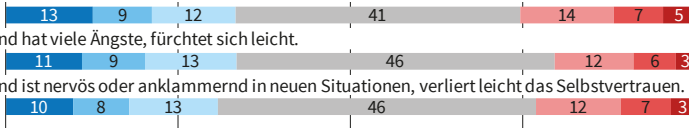
Insgesamt eher wenig Veränderung, Konzentrationsfähigkeit gesunken, weniger Schikanieren

Trifft während der Schulschließungen weniger zu als zuvor

Trifft während der Schulschließungen mehr zu als zuvor

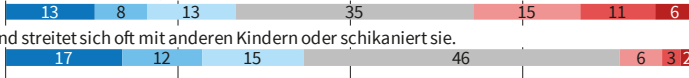
Emotionale Probleme

Das Kind ist oft unglücklich oder niedergeschlagen, weint häufig.



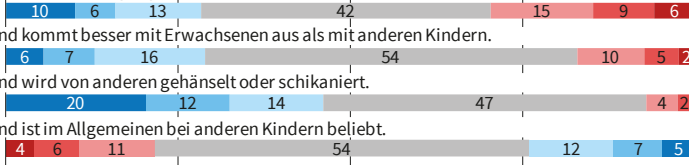
Verhaltensprobleme

Das Kind hat oft Wutanfälle, ist aufbrausend.



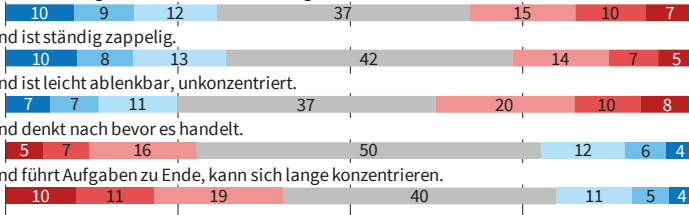
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

Das Kind ist ein Einzelgänger, spielt meist alleine.



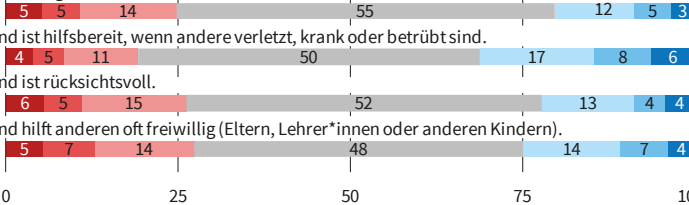
Hyperaktivität

Das Kind ist unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen.



Prosoziales Verhalten

Das Kind teilt gerne mit anderen Kindern.



Frage (einer zufällig ausgewählten Teilgruppe gestellt):

Im Folgenden haben wir eine Reihe von Aussagen aufgelistet: Inwieweit treffen diese Aussagen auf Ihr jüngstes Schulkind zu oder nicht zu? Bitte vergleichen Sie bei der Antwort das Verhalten Ihres Kindes vor der Corona-Pandemie mit dem Verhalten Ihres Kindes während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021.

(Die Antworten auf diese Frage wurden auf einer 7-Punkt Skala von 1= „Trifft während der Schulschließungen weniger zu als zuvor“ bis 7= „Trifft während der Schulschließungen mehr zu als zuvor“ gegeben. Die Antwortkategorien sind jeweils so angeordnet, dass blau positive und rot negative Antworten wiedergibt.)

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 13: Wie hat sich die sozio-emotionale Lage der Kinder während der Schulschließungen im Vergleich zu vor Corona verändert?

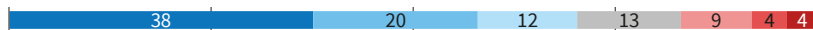
Wie ist die sozio-emotionale Lage der Kinder während der Schulschließungen?

Probleme vor allem bei Hyperaktivität

Trifft überhaupt nicht zu Trifft voll zu

Emotionale Probleme

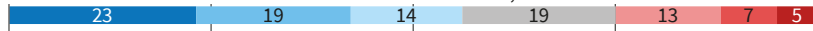
Das Kind ist oft unglücklich oder niedergeschlagen, weint häufig.



Das Kind hat viele Ängste, fürchtet sich leicht.



Das Kind ist nervös oder anklammernd in neuen Situationen, verliert leicht das Selbstvertrauen.



Verhaltensprobleme

Das Kind hat oft Wutanfälle, ist aufbrausend.

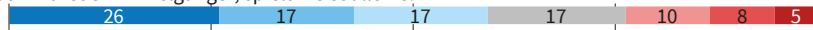


Das Kind streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie.



Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

Das Kind ist ein Einzelgänger, spielt meist alleine.



Das Kind kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern.



Das Kind wird von anderen gehänselt oder schikaniert.

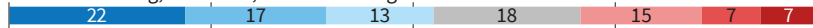


Das Kind ist im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt.



Hyperaktivität

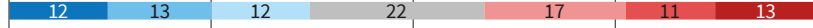
Das Kind ist unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen.



Das Kind ist ständig zappelig.



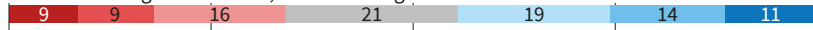
Das Kind ist leicht ablenkbar, unkonzentriert.



Das Kind denkt nach bevor es handelt.



Das Kind führt Aufgaben zu Ende, kann sich lange konzentrieren.



Prosoziales Verhalten

Das Kind teilt gerne mit anderen Kindern.



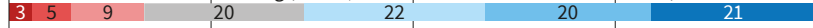
Das Kind ist hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind.



Das Kind ist rücksichtsvoll.



Das Kind hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrer*innen oder anderen Kindern).



0 25 50 75 100 %

Frage (einer zufällig ausgewählten Teilgruppe gestellt):

Im Folgenden haben wir eine Reihe von Aussagen aufgelistet: Inwieweit treffen diese Aussagen auf Ihr jüngstes Schulkind zu oder nicht zu? Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021.

(Die Antworten auf diese Frage wurden auf einer 7-Punkt Skala von 1= „Trifft überhaupt nicht zu“ bis 7= „Trifft voll zu“ gegeben. Die Antwortkategorien sind jeweils so angeordnet, dass blau positive und rot negative Antworten wiedergibt.)

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 14: Wie ist die sozio-emotionale Lage der Kinder während der Schulschließungen?

Unterschieden sich die Aktivitäten der Schulen für verschiedene Gruppen von Schüler*innen?

Nicht-Akademikerkinder hatten weniger Online-Unterricht und individuelle Gespräche

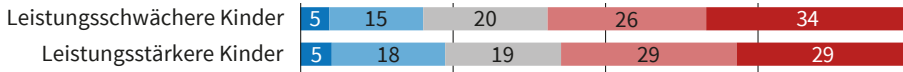
■ Täglich ■ Mehrmals pro Woche ■ Einmal pro Woche ■ Weniger als einmal pro Woche ■ Nie

Unterschiede nach schulischen Leistungen

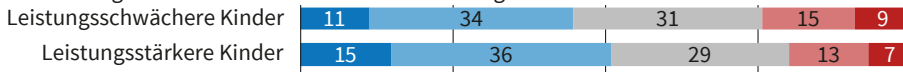
Gemeinsamer Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Videoanruf)



Individuelle Gespräche



Rückmeldung von Lehrkraft zu den bearbeiteten Aufgaben

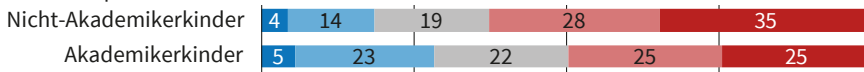


Unterschiede nach Familienhintergrund

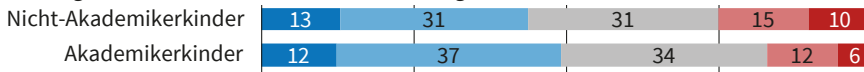
Gemeinsamer Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Videoanruf)



Individuelle Gespräche



Rückmeldung von Lehrkraft zu den bearbeiteten Aufgaben



0 25 50 75 100 %

Frage:

Welche Aktivitäten haben die Lehrkräfte bzw. die Schule Ihres Kindes im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließungen Anfang 2021 durchgeführt? Bitte denken Sie bei der Beantwortung der Fragen an die Lehrkräfte bzw. die Schule Ihres jüngsten Kindes, das die Schule besucht.

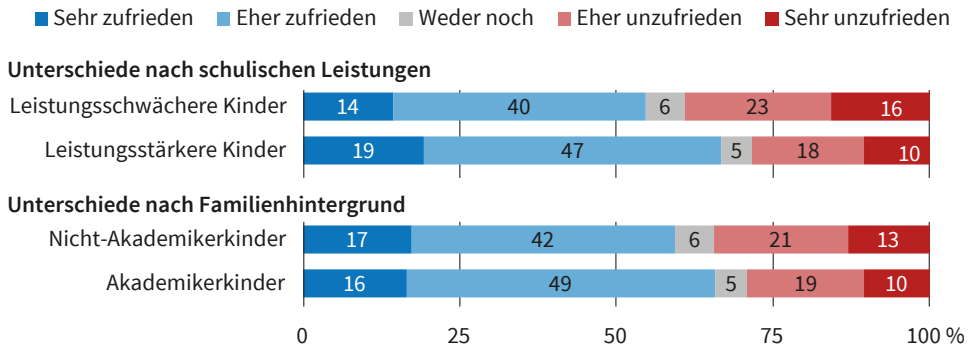
Kategorien: Gemeinsamer Unterricht für die ganze Klasse (z.B. per Videoanruf oder Telefon); Individuelle Gespräche mit meinem Kind (z.B. per Videoanruf oder Telefon); Mein Kind sollte bereitgestellte Lernvideos anschauen oder Texte lesen; Mein Kind sollte Lernsoftware oder -programme verwenden; Mein Kind sollte bereitgestellte Aufgaben bearbeiten; Mein Kind musste bearbeitete Aufgaben einreichen; Lehrkräfte haben Rückmeldung zu den bearbeiteten Aufgaben gegeben.

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 15: Unterschieden sich die Aktivitäten der Schulen für verschiedene Gruppen von Schüler*innen?

Wie zufrieden sind verschiedene Gruppen von Eltern mit den Aktivitäten der Schulen?
 Nicht-Akademiker und Eltern von leistungsschwächeren Schüler*innen deutlich unzufriedener



Frage:

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Aktivitäten, die die Schule Ihres jüngsten Schulkindes im Zeitraum während der mehrwöchigen Corona-bedingten Schulschließung Anfang 2021 durchgeführt hat?

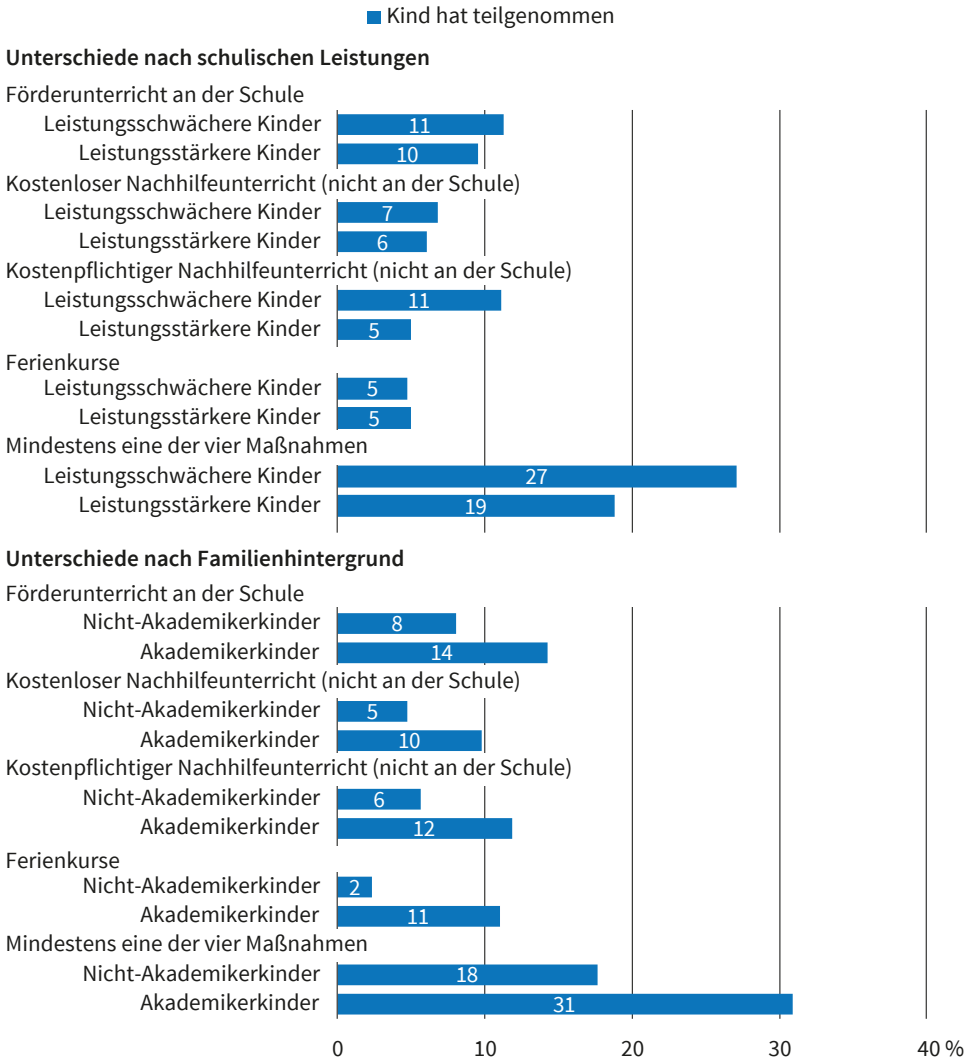
Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 16: Wie zufrieden sind verschiedene Gruppen von Eltern mit den Aktivitäten der Schulen?

Welche Schüler*innen nahmen an Unterstützungsmaßnahmen teil?

Akademikerkinder nahmen häufiger teil, Fokus auf leistungsschwächere Schüler*innen gering ausgeprägt



Frage:

Hat Ihr jüngstes Schulkind seit den ersten Corona-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 an einer der folgenden Unterstützungsmaßnahmen teilgenommen, um entgangenen Schulstoff nachzuholen?

[Mehrfachnennungen möglich]

Kategorien: Ferienkurse (z.B. in den Sommer- oder Herbstferien); Förderunterricht, der an der Schule stattfindet (z.B. am Nachmittag oder am Wochenende); Kostenloser Nachhilfeunterricht (nicht an der Schule); Kostenpflichtiger Nachhilfeunterricht (nicht an der Schule).

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 17: Welche Schüler*innen nahmen an Unterstützungsmaßnahmen teil?

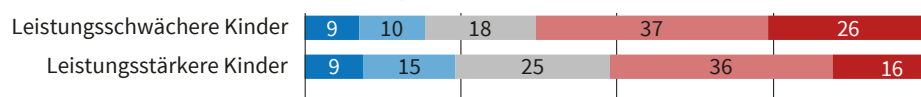
Wie unterscheidet sich die Effektivität des Lernens zu Hause nach schulischen Leistungen und Familienhintergrund?

Gerade leistungsschwächere Kinder und Nicht-Akademikerkinder lernen zu Hause pro Stunde weniger als im regulären Schulunterricht

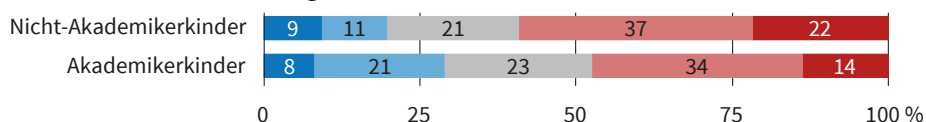
Kind lernt pro Stunde...

- zu Hause viel mehr als in der Schule
- zu Hause eher mehr als in der Schule
- zu Hause und in der Schule etwa gleich viel
- zu Hause eher weniger als in der Schule
- zu Hause viel weniger als in der Schule

Unterschiede nach schulischen Leistungen



Unterschiede nach Familienhintergrund



Frage:

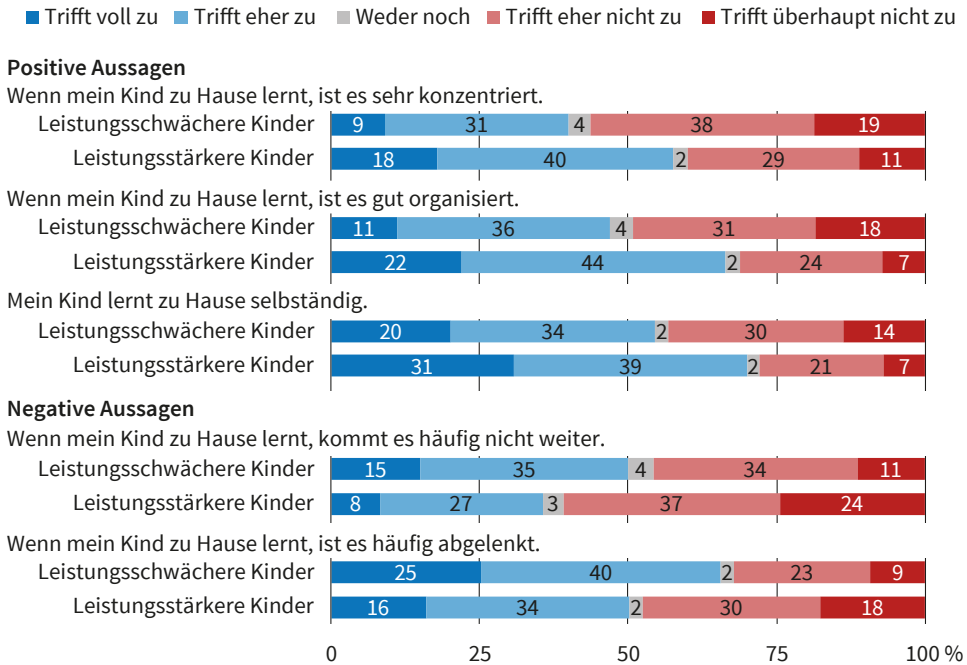
Jetzt geht es darum, wie gut sich Ihr jüngstes Schulkind den Unterrichtsstoff während der Corona-bedingten Schulschließungen erarbeiten kann. Was denken Sie, wie groß ist der Lernerfolg Ihres Kindes durch eine Stunde Lernen zu Hause im Vergleich zu einer Stunde regulärem Unterricht in der Schule?

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 18: Wie unterscheidet sich die Effektivität des Lernens zu Hause nach schulischen Leistungen und Familienhintergrund?

Wie gut haben leistungsstärkere und -schwächere Schüler*innen zu Hause gelernt?
 Leistungsschwächere Schulkinder haben deutlich größere Probleme



Frage:

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum Lernen zu Hause während der Corona-bedingten Schulschließungen zu?

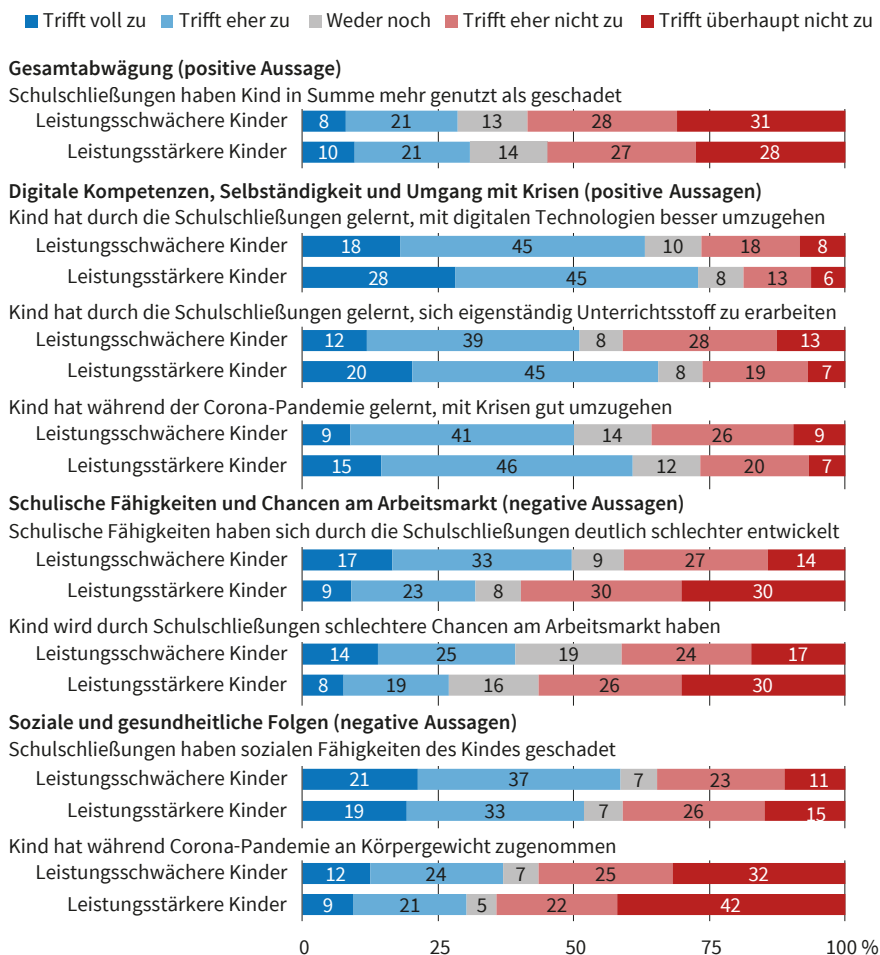
Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 19: Wie gut haben leistungsstärkere und -schwächere Schüler*innen zu Hause gelernt?

Wie wirkten sich die Schulschließungen auf Schüler*innen mit unterschiedlichen Leistungen aus?

Deutlich negativere Auswirkungen bei leistungsschwächeren Schulkindern



Frage:

Jetzt geht es um Ihre Einschätzung, wie sich die Corona-bedingten Schulschließungen seit Beginn der Pandemie auf verschiedene Aspekte des Lebens Ihres jüngsten Schulkindes ausgewirkt haben. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu?

Die Schulschließungen haben meinem Kind in der Summe mehr genutzt als geschadet.

Mein Kind hat durch die Schulschließungen gelernt, mit digitalen Technologien (z.B. Computer, Tablet, Internet) besser umzugehen.

Mein Kind hat durch die Schulschließungen gelernt, sich eigenständig Unterrichtsstoff zu erarbeiten.

Mein Kind hat während der Corona-Pandemie gelernt, mit Krisen gut umzugehen.

Die schulischen Fähigkeiten meines Kindes in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik haben sich durch die Schulschließungen deutlich schlechter entwickelt.

Mein Kind wird durch die Schulschließungen schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt haben.

Mein Kind trifft sich während der Corona-Pandemie deutlich seltener mit Freunden als zuvor.

Es ist eine große Belastung für mein Kind, dass es während der Corona-Pandemie nicht wie gewohnt Freunde treffen kann.

Die Schulschließungen haben den sozialen Fähigkeiten meines Kindes geschadet.

Mein Kind hat während der Corona-Pandemie an Körpergewicht zugenommen (z.B. wegen Bewegungsmangel).

Quelle: ifo Elternbefragung 2021.

© ifo Institut

Abbildung 20: Wie wirkten sich die Schulschließungen auf Schüler*innen mit unterschiedlichen Leistungen aus?

*Julia Holzer, Elisabeth Pelikan, Selma Korlat Ikanovic, Marko Lüftenegger,
Barbara Schober & Christiane Spiel*

Lernen unter COVID-19-Bedingungen – Onlinebefragung zur Situation Lernender in Österreich zu mehreren Messzeitpunkten von April bis Juni 2020

**Wie veränderten sich Wohlbefinden, Lernmotivation und
wahrgenommener Lernerfolg von Jugendlichen während der
COVID-19-Pandemie? Welche psychologischen Merkmale hingen
mit diesen Veränderungen zusammen?**

1. Einleitung

Die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit gelten als zentral für Wohlbefinden und intrinsische Lernmotivation (Ryan & Deci, 2000). Infolge des Ausbruchs der COVID-19-Pandemie wurde die Erfüllung der Grundbedürfnisse jedoch vor große Herausforderungen gestellt. Nicht nur die Bedrohung durch die Krankheit selbst, sondern insbesondere die Eindämmungsmaßnahmen der Regierungen hatten eine massive Reduktion der sozialen Kontakte und der Autonomie in der Gestaltung des persönlichen Alltags zur Folge. Durch die Schulschließungen und das Lernen von zu Hause aus kam es auch für junge Menschen zu großen Veränderungen ihres Alltags: Die wichtigen Aufgaben von Schule als Ort des Lernens und des sozialen Austauschs und nicht zuletzt die Funktion von Schule, Lernen und Alltag zu strukturieren, wurden ausgesetzt. Die Identifikation der wichtigsten Risiko- und Schutzfaktoren für die Aufrechterhaltung von Lernmotivation und Wohlbefinden bei Jugendlichen ist von entscheidender Bedeutung, wenn negativen psychischen Folgen der COVID-19-Pandemie entgegen gewirkt werden soll.

2. Design, Forschungsziel, theoretischer Rahmen

Das an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien durchgeführte Projekt „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“ zielte darauf ab herauszufinden, ob und wie sich Wohlbefinden, Lernmotivation und Lernerfolg in der unvorbereiteten, unfreiwilligen Home-Learning-Situation in Folge der COVID-19-Pandemie verändern und welche psychologischen Merkmale dafür eine Rolle spielen.

Holzer, J., Pelikan, E., Korlat Ikanovic, S., Lüftenegger, M., Schober, B. & Spiel, C. (2023). Lernen unter COVID-19-Bedingungen – Onlinebefragung zur Situation Lernender in Österreich zu mehreren Messzeitpunkten von April bis Juni 2020. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 243–263). Waxmann. CC BY-NC-SA 4.0

Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory; Ryan & Deci, 2000) und von zahlreichen Studien, die Zusammenhänge der psychologischen Grundbedürfnisse mit Wohlbefinden und intrinsischer Lernmotivation konsistent über verschiedene Lebensbereiche hinweg empirisch belegen (z.B. Amorose & Anderson-Butcher, 2007; León, Núñez & Liew, 2015; Reinboth & Duda, 2006; Riggerbach, Goubert, Van Petegem & Amouroux, 2019; Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016), nahmen wir an, dass erlebte Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit auch während der COVID-19-Pandemie bedeutsame Korrelate von Wohlbefinden und intrinsischer Lernmotivation sind. Da durch das Wegfallen der Funktion von Schule, Lernen und Alltag zu strukturieren, Schülerinnen und Schüler in hohem Maße gefordert waren, ihr Lernen selbst zu organisieren und zu regulieren, gingen wir davon aus, dass auch selbstreguliertes Lernen mit Wohlbefinden und Lernmotivation zusammenhängt.

Das Forschungsprojekt hatte mehrere Zielgruppen: Schülerinnen und Schüler aller Sekundarschularten, Studierende aller österreichischen Hochschulen, Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und Elementarpädagoginnen und -pädagogen. Darüber hinaus wurden die Erhebungsinstrumente in Zusammenarbeit mit internationalen Kooperationspartnerinnen und -partnern übersetzt und weitere Schülerinnen-, Schüler- bzw. Studierenden-Daten in insgesamt 19 Ländern erhoben. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Situation der Schülerinnen und Schüler in Österreich im Zeitraum von April bis Juni 2020. Unter der Überschrift „Bisherige Publikationen aus dem Projekt“ verweisen wir auf unsere Publikationen, die sich mit den weiteren Zielgruppen sowie den Ergebnissen aus den internationalen Datenerhebungen befassen.

Die Daten, auf welchen dieser Beitrag beruht, wurden in drei Online-Erhebungen mittels Fragebogen gesammelt: (1) kurz nach dem österreichweiten Shutdown im April 2020; (2) Ende April bis Mitte Mai 2020; (3) nach Rückkehr in die Schulen im Juni 2020. Da die Datensätze von Befragten, die an mehreren Messzeitpunkten teilgenommen hatten, aufgrund vollständiger Anonymisierung nicht zugeordnet werden konnten, handelt es sich um einen Quasi-Längsschnitt. Um einen möglichst flächendeckenden Zugang zu den Zielgruppen zu sichern, wurden bestehende Kooperationen und Kontakte mit dem Bildungsministerium, den Bildungsdirektionen, NGOs und Netzwerken, die sich im Bildungsbereich engagieren sowie zentrale Medien genutzt, um für die Studienteilnahme zu werben. Die intensive Bewerbung brachte auch die erhofften Effekte und es standen nach Datenbereinigung der ersten Schülerinnen-und-Schüler-Erhebung knapp 20.000 Datensätze für Analysen zur Verfügung. Dennoch kann nicht angenommen werden, dass die drei Stichproben repräsentativ sind. Schon allein mangels technischer Ausstattung (Internetzugang, Endgerät) konnten vermutlich viele Schülerinnen und Schüler nicht erreicht werden. Daher gehen wir davon aus, dass Risikogruppen eher unterschätzt werden.

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse aus allen drei Erhebungen. Zunächst wird für jeden Messzeitpunkt auf die jeweilige neue Lernsituation eingegangen. Stichproben und Rahmenbedingungen werden beschrieben. Ein weiterer Abschnitt des Beitrags behandelt Ergebnisse bezüglich der angenommenen Korrelate, eingeschätzten Verän-

derungen in den zentralen Dimensionen über die Zeit sowie die Überprüfung eines multiplen Regressionsmodells zur Vorhersage von Wohlbefinden und Motivation. Abschließend werden die Befunde diskutiert und basierend auf der einschlägigen Literatur aber auch auf eigenen Forschungen Handlungsempfehlungen für die Schule formuliert.

3. Befunde: Wie gelang der Umgang mit der neuen Lernsituation?

3.1 Messzeitpunkt 1 – April 2020

Der Fragebogen des ersten Messzeitpunkts war vom 7. April bis zum 24. April 2020 online verfügbar. In diesem Zeitraum befanden sich alle Schülerinnen und Schüler im Home-Learning.

Die Stichprobe umfasste 19.337 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe (37.9 % männlich, 61.6 % weiblich, 0.5 % divers) mit einem Durchschnittsalter von 14.56 Jahren ($SD = 2.49$, $Mdn = 14.00$, $Range = 10 - 21$). Davon besuchten 35 Prozent eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), 30.4 Prozent eine Mittelschule (MS) und 25.9 Prozent eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS). Weitere 8.7 Prozent entfielen auf andere Sekundarschularten.

Im Mittel gaben die Schülerinnen und Schüler an, derzeit täglich 4.91 ($SD = 2.13$) Stunden für die Schule aufzubringen, während sie normalerweise 2.17 ($SD = 1.19$) Stunden am Tag außerhalb des Unterrichts Dinge für die Schule tun. Diese Werte korrelierten moderat, $r = .37$, $p < .001$. Schülerinnen und Schüler, die normalerweise mehr Zeit außerhalb des Unterrichts für die Schule aufbringen, brachten auch während des Home-Learnings eher mehr Zeit für die Schule auf.

82.4 Prozent gaben an, über einen eigenen Computer/Laptop oder ein Tablet zu verfügen und 81.6 Prozent gaben an, zu Hause in der Familie derzeit beim Lernen Hilfe zu bekommen, wenn sie es benötigten. Hilfestellung erhielten die Befragten dabei hauptsächlich von ihren Müttern (62.3 %). 34.8 Prozent erhielten hauptsächlich Hilfe von ihren Vätern, 23 Prozent von Geschwistern und 10.3 Prozent von anderen Personen (Mehrfachantworten waren möglich).

Die Tabellen 1 und 2 enthalten die Antworten (Häufigkeitsverteilungen) auf Fragen zur Lernsituation der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Schwierigkeiten beim Lernen und mit dem Fernunterricht, wie er von der Schule umgesetzt wurde (Distance Learning). Die Ergebnisse zeigen, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler am meisten Probleme bei der Planung des Tages und dem Umgang mit Ablenkungen hatten. Mit dem Distance Learning kamen sie jedoch im Wesentlichen recht gut zurecht.

Tabelle 1: Schwierigkeiten beim Lernen

Beim Lernen ist für mich derzeit besonders schwierig, ...	Stimmt genau	Stimmt ziemlich	Stimmt etwas	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht
meinen Tag zu planen.	13.3%	15.1%	18.5%	24.7%	28.5%
dass ich technische Probleme habe (z. B. langsames Internet, Probleme mit dem Computer, ...).	8.6%	11.0%	19.1%	23.1%	38.2%
dass ich keinen Platz habe, an dem ich in Ruhe arbeiten kann.	3.5%	5.0%	9.4%	17.6%	64.5%
dass mich viele Dinge ablenken.	14.4%	16.8%	25.3%	22.0%	21.4%

Tabelle 2: Distance Learning

	Stimmt genau	Stimmt ziemlich	Stimmt etwas	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht
Ich komme mit dem E-Learning insgesamt gut zurecht.	34.3%	42.1%	15.7%	5.5%	2.4%
Die Aufgaben, die ich bekomme, sind mit meinen technischen Möglichkeiten (Smartphone, Laptop, ...) gut lösbar.	59.2%	29.6%	8.1%	2.2%	0.9%
Wenn ich Aufgaben bekomme, weiß ich, was ich zu tun habe.	25.7%	48.0%	20.1%	5.1%	1.1%
Die meisten meiner Lehrer/innen kennen sich mit E-Learning gut aus.	26.0%	37.8%	23.1%	9.6%	3.5%
Meine Lehrer/innen unterstützen mich beim E-Learning.	31.7%	31.9%	21.8%	10.2%	4.3%
Meine Lehrer/innen halten regelmäßig Kontakt mit mir.	38.7%	32.4%	18.8%	7.7%	2.4%
Ich weiß, wie ich meine Lehrer/innen bei Fragen erreichen kann.	75%	16.9%	5.4%	1.7%	1.1%

3.2 Messzeitpunkt 2 – Ende April bis Mitte Mai 2020

Der Fragebogen war vom 27. April bis zum 11. Mai 2020 online verfügbar. In diesem Zeitraum begann der Präsenzunterricht für Maturantinnen und Maturanten sowie für Abschlussklassen und für Lehrlinge im letzten Berufsschuljahr. Alle anderen Schülerinnen und Schüler befanden sich noch im Home-Learning. Die etappenweise Rückkehr zum Präsenzunterricht ab 15. Mai war allerdings schon bekannt.

Die Stichprobe des zweiten Messzeitpunkts umfasste 13.410 Schülerinnen und Schüler (37.9 % männlich, 61.6 % weiblich, 0.5 % divers) mit einem Durchschnittsalter von 14.8 Jahren ($SD = 2.48$, $Mdn = 15.00$, $Range = 10 - 21$). 37.1 Prozent besuchten eine AHS, 23.1 Prozent besuchten eine MS und 30.4 Prozent besuchten eine

BHS. 9.5 Prozent entfielen auf andere Sekundarschularten. 35.4 Prozent der Schülerinnen und Schüler nahmen bereits an der ersten Umfrage teil.

In den Angaben zu ihren Lernzeiten unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler des zweiten Messzeitpunkts kaum von den Befragten zu Messzeitpunkt 1. Im Durchschnitt gaben sie an, derzeit täglich 4.91 Stunden ($SD = 2.12$) für die Schule aufzubringen und im Vergleich dazu normalerweise 2.39 Stunden ($SD = 1.27$) täglich außerhalb des Unterrichts Dinge für die Schule zu tun. Auch die Angaben zur Unterstützung zu Hause unterschieden sich kaum von den Angaben der Schülerinnen und Schüler der ersten Erhebung.

Tabelle 3 stellt die Antworten (Häufigkeitsverteilungen) auf Fragen zur Lernsituation dar. Zudem enthält sie Angaben über die Vorfreude auf die Schule. Die Befunde zeigen, dass sich die Lernsituation in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler eher verbessert hat und die Schule mehrheitlich vermisst wurde.

Tabelle 3: Lernsituation zu Messzeitpunkt 2

	Sehr gut	Gut	Mittel	Schlecht	Sehr schlecht
Wie geht es dir derzeit beim Lernen?	22.8%	43.7%	26.2%	5.8%	1.5%
	Besser		Gleich		Schlechter
Im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings geht es mir beim Lernen derzeit insgesamt ...	26.6%	20.5%	36.4%	10.0%	6.4%
	Sehr			Gar nicht	
Wie sehr vermisst du es, in die Schule zu gehen?	32.1%	24.3%	21.7%	9.3%	12.6%

3.3 Messzeitpunkt 3 – Juni 2020

Der Fragebogen des dritten Messzeitpunkts war vom 8. bis zum 29. Juni online. In diesem Zeitraum wurden die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen tageweise an den Schulen unterrichtet. An den übrigen Tagen, den sogenannten Hausaufgabentagen, lernten sie von zu Hause aus. Falls Schülerinnen und Schüler z. B. aus Sorge vor Ansteckung nicht an die Schule zurückkehrten, galten sie als entschuldigt und lernten weiterhin nur von zu Hause aus. Da solche Schülerinnen und Schüler in unserer Stichprobe nur in geringer Zahl vertreten waren, wurden für die vorliegenden Analysen nur die Antworten jener miteinbezogen, die zum Zeitpunkt der Befragung tageweise die Schule besuchten.

Die Stichprobe umfasste 2.993 Schülerinnen und Schüler (33.8% männlich, 65.8% weiblich, 0.4% divers) mit einem Durchschnittsalter von 15.0 Jahren ($SD = 2.21$, $Mdn = 15.00$, $Range = 10 - 21$). 30.5 Prozent besuchten eine AHS, 16.0 Prozent besuchten eine MS und 39.5 Prozent besuchten eine BHS. 14.0 Prozent entfielen auf andere Sekundarschularten. 12 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schü-

ler hatten an beiden und 14.2 Prozent an einer der vorherigen Befragungen teilgenommen.

In ihren Angaben über die Situation zu Hause unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler des dritten Messzeitpunkts kaum von den Befragten zu Messzeitpunkt 1 und 2. Im Unterschied zu Messzeitpunkt 1 und 2 verfügten mit 97.5 Prozent der Befragten jedoch deutlich mehr Schülerinnen und Schüler über einen eigenen Computer/Laptop oder ein Tablet.

Die dritte Befragung fokussierte auf die Rückkehr in die Schule bzw. das tageweise Lernen von zu Hause aus. Auf die Frage, wie es ihnen insgesamt mit den Maßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus in der Schule (Abstand halten, etc.) geht, gaben 32.8 Prozent der Jugendlichen an sehr gut, 45.3 Prozent gut, und 8.2 Prozent mal gut und mal schlecht damit zurecht zu kommen, während 2.1 Prozent eher schlecht und 1.5 Prozent sehr schlecht damit zurechtkamen. Demnach bereiteten die in den Schulen getroffenen Maßnahmen den meisten Befragten keine größeren Probleme.

Die Hausaufgabentage verbrachten 95.8 Prozent der Befragten zu Hause. 1.8 Prozent nahmen Betreuung in der Schule in Anspruch und 2.4 Prozent wurden anderswo betreut. Tabelle 4 enthält die Antworten (Häufigkeitsverteilungen) auf Fragen zum Lernen an den Hausaufgabentagen. Je besser die Schülerinnen und Schüler wussten, was sie an den Hausaufgaben zu tun hatten, desto besser gelangen ihnen die meisten Aufgaben für die Schule. Die entsprechenden Items korrelierten hoch, $r = .55, p < .001$.

Tabelle 4: Lernen an Hausaufgabentagen

	Bis zu 1 Stunde	2–3 Stunden	4–5 Stunden	6 Stunden und mehr
Wie viele Stunden verbringst du durchschnittlich an einem Hausaufgabentag mit Dingen für die Schule?	14.1%	48.3%	24.1%	13.5%
	Sehr gut	Gut	Mittel	Schlecht
	Sehr schlecht			
Wie gut weißt du, was du an den Hausaufgabentagen zu tun hast?	39.7%	41.7%	15.3%	2.3%
An Hausaufgabentagen gelingen mir die meisten Aufgaben für die Schule.	30.9%	49.8%	16.0%	2.3%
				1.0%

Auf die Frage, ob im Unterricht generell über die Zeit des Home-Learnings gesprochen wird, berichteten 42.4 Prozent, dass dies manchmal der Fall sei. 9.8 Prozent gaben an, dass dies sehr häufig und 32.7 Prozent, dass dies häufig der Fall sei. Bei 13.0 Prozent wurde selten, bei 2.1 Prozent gar nicht über die Zeit des Home-Learnings gesprochen. Weniger wurde im Unterricht darüber gesprochen, wie die Schülerinnen und Schüler das Lernen zu Hause organisiert haben. Bei 22.3 Prozent wurde selten, bei 9.8 Prozent gar nicht darüber gesprochen. 37.2 Prozent gaben an, dass manchmal, 23.4 Prozent, dass häufig und 7.3 Prozent, dass sehr häufig darüber gesprochen

wurde. Damit wurde bei fast einem Drittel die Lernorganisation während des Home-Learnings selten oder gar nicht im Unterricht aufgegriffen.

Tabelle 5 stellt die Antworten (Häufigkeitsverteilungen) auf Fragen zur Lernsituation dar. Den Antworten zufolge geht es den Befragten im Mittel beim Lernen gut und auch besser als in der Home-Learning Zeit.

Tabelle 5: Lernsituation zum Messzeitpunkt 3

	Sehr gut	Gut	Mittel	Schlecht	Sehr schlecht
Wie geht es dir derzeit beim Lernen?	24.9%	46.8%	23.0%	4.2%	1.1%
	Besser	Etwas besser	Gleich	Etwas schlechter	Schlechter
Im Vergleich zur reinen Home-Learning Zeit, geht es mir beim Lernen derzeit insgesamt...	20.3%	28.1%	37.3%	11.3%	3.0%

3.4 Vorhersage von Wohlbefinden und Motivation durch psychologische Grundbedürfnisse und selbstreguliertes Lernen

Zentrale psychologische Konstrukte, die im Rahmen des Forschungsprojekts erfasst wurden, sind die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit, Wohlbefinden im Sinne positiver Emotion und intrinsische Lernmotivation. Um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler näher zu untersuchen, erfassten wir zu allen drei Messzeitpunkten außerdem selbstreguliertes Lernen, Prokrastination, Engagement und Perseverance. Eine vollständige Übersicht über Items und Kennwerte der Konstruktvalidierungen befindet sich im Anhang.

Alle Items verwendeten eine 5-stufige Antwortskala (1 = stimmt genau, 2 = stimmt ziemlich, 3 = stimmt etwas, 4 = stimmt eher nicht, 5 = stimmt nicht). Die Befragten wurden angewiesen, die Fragen in Bezug auf die aktuelle Situation zu beantworten. Alle Analysen wurden mit rekodierten Items durchgeführt, sodass höhere Werte höhere Ausprägungen in den Dimensionen widerspiegeln.

Tabelle 6 und Tabelle 7 geben eine Übersicht über die bivariaten Korrelationen der erhobenen Konstrukte. Tabelle 6 enthält die Korrelationen der zu Messzeitpunkt 1 erhobenen Konstrukte. Tabelle 7 umfasst die bivariaten Korrelationen der zu Messzeitpunkt 2 und 3 erhobenen Konstrukte. Mittelwerte und Standardabweichungen befinden sich im Anhang.

Tabelle 6: Bivariate Korrelationen Messzeitpunkt 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Kompetenz	-									
2. Autonomie	.45	-								
3. Soziale Eingebundenheit	.38	.22	-							
4. Positive Emotion	.62	.37	.44	-						
5. Intrinsische Lernmotivation	.63	.39	.23	.51	-					
6. Zielen und Planen	.40	.24	.22	.25	.38	-				
7. Zeit	.34	.14	.21	.24	.35	.49	-			
8. Metakognition	.44	.28	.30	.35	.43	.40	.40	-		
9. Prokrastination	-.50	-.23	-.23	-.33	-.40	-.40	-.32	-.27	-	
10. Engagement	.39	.25	.15	.25	.46	.35	.32	.40	-.26	-
11. Perseverance	.53	.26	.27	.34	.47	.50	.45	.44	-.58	.48

Alle Korrelationskoeffizienten sind auf dem Niveau .01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 7: Bivariate Korrelationen Messzeitpunkt 2 und 3. Da die Fragebögen zu Messzeitpunkt 2 und 3 auch einen Fokus auf situationsspezifische Themen hatten, wurden mit Blick auf die Gesamtlänge der Fragebögen einige der Konstrukte nicht erhoben.

	1	2	3	4	5	6
1. Kompetenz	-	.36	.34	.55	.55	.42
2. Autonomie	.44	-	.19	.30	.35	.31
3. Soziale Eingebundenheit	.36	.23	-	.50	.20	.26
4. Positive Emotion	.54	.34	.45	-	.39	.31
5. Intrinsische Lernmotivation	.62	.38	.23	.43	-	.48
6. Metakognition	.43	.29	.30	.30	.44	-

Alle Korrelationskoeffizienten sind auf dem Niveau .01 (2-seitig) signifikant.

Kennwerte unterhalb der Diagonale entsprechen Messzeitpunkt 2, Kennwerte oberhalb der Diagonale entsprechen Messzeitpunkt 3.

Wie in den Tabellen 6 und 7 ersichtlich, waren die erhobenen Konstrukte zu allen Messzeitpunkten moderat bis hoch miteinander korreliert. Entsprechend unserer Annahmen korrelierten auch die psychologischen Grundbedürfnisse Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit zu allen drei Messzeitpunkten moderat bis hoch mit Wohlbefinden (positive Emotion) und intrinsischer Lernmotivation. Ebenso zeigten sich moderate bis hohe Zusammenhänge von selbstreguliertem Lernen (Zielen und Planen, Zeit, Metakognition) mit den psychologischen Grundbedürfnissen (Kompetenz, Autonomie, soziale Eingebundenheit), Wohlbefinden (positive Emotion) und intrinsischer Lernmotivation.

Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) modellierten wir den Einfluss von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit auf positive Emotion und intrinsische Lernmotivation in einem multiplen Regressionsmo-

dell (Holzer, Lüftenegger, Käser, Korlat, Pelikan, Schultze-Krumbholz, Spiel, Wachs, & Schober, 2021). Wir nahmen an, dass alle drei Grundbedürfnisse positive Emotion und intrinsische Lernmotivation vorhersagen und dass die Effekte von Kompetenz und Autonomie auf beide Outcomes durch selbstreguliertes Lernen moderiert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass entsprechend unserer Hypothese alle drei psychologischen Grundbedürfnisse einen positiven Einfluss auf positive Emotion hatten. Intrinsische Lernmotivation wird durch Kompetenz- und Autonomieerleben vorhergesagt. Zusätzlich moderierte selbstreguliertes Lernen den Einfluss von Autonomie auf positive Emotion, sowie von Kompetenz und Autonomie auf intrinsische Lernmotivation (siehe Abbildung 1). Im Regressionsmodell hatte Kompetenzerleben jeweils den größten Einfluss auf positive Emotion sowie auf intrinsische Lernmotivation. Für weitere Details zu den Ergebnissen verweisen wir auf die Studie von Holzer et al. (2021).

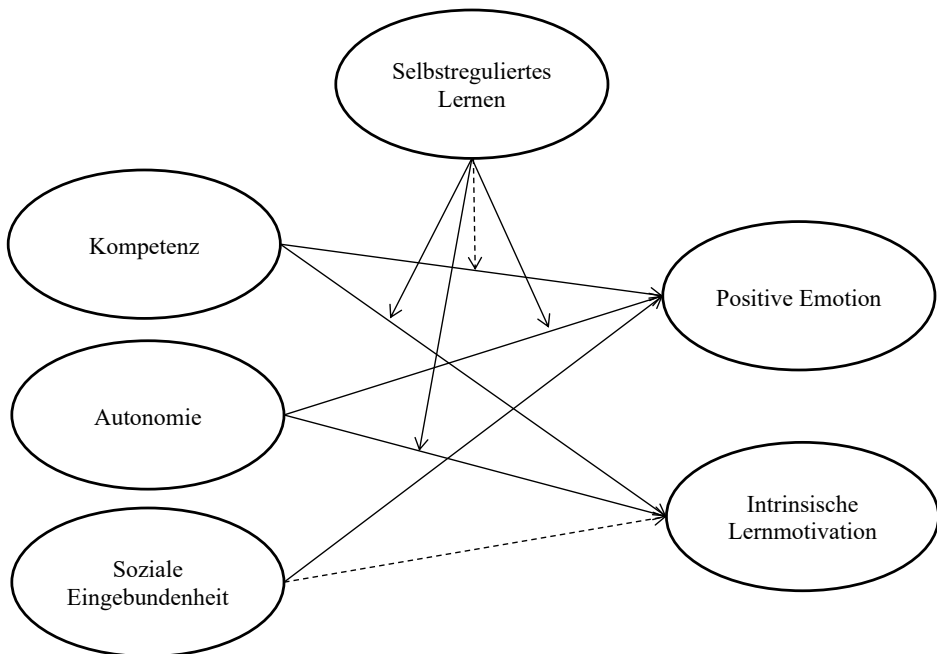


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage positiver Emotion und intrinsischer Lernmotivation. Strichlierte Linien stehen für nicht-signifikante Zusammenhänge.

3.5 Veränderungen in zentralen psychologischen Konstrukten

In unserem Forschungsprojekt interessierte weiters, wie die Befragten Veränderungen in den zentralen Dimensionen Kompetenz, Autonomie, soziale Eingebundenheit, selbstreguliertes Lernen, Wohlbefinden und intrinsische Lernmotivation wahrnehmen. Die Antworten (Häufigkeitstabellen) auf die entsprechenden Fragen sind in Tabelle 8 dargestellt.

Tabelle 8: Veränderungen in den psychologischen Grundbedürfnissen, selbstreguliertem Lernen, Wohlbefinden und intrinsischer Lernmotivation zu Messzeitpunkt 2 (obere Zeile) und Messzeitpunkt 3 (untere Zeile)

Kompetenz	Besser		Gleich gut		Schlechter
Im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings* gelingen mir die meisten Aufgaben für die Schule derzeit...	18.1%	17.2%	49.8%	8.4%	6.5%
	14.5%	26.4%	46.1%	9.8%	3.2%
Autonomie	Stimmt genau	Stimmt ziemlich	Stimmt etwas	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht
Im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings* kann ich derzeit mehr selbst bestimmen, wie ich lerne.	30.1%	29.7%	22.0%	10.0%	8.2%
	17.3%	20.1%	22.3%	22.3%	18.0%
Soziale Eingebundenheit	Verbessert		Nicht verändert		Ver-schlechtert
Im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings* hat sich der Kontakt mit Personen, die mir wichtig sind, ...	15.6%	12.4%	46.3%	14.5%	11.2%
	30.9%	22.7%	34.4%	9.4%	2.7%
Selbstreguliertes Lernen	Besser		Gleich gut		Schlechter
Im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings* gelingt mir die Organisation meines Lernens...	28.6%	17.9%	41.0%	6.2%	6.3%
	14.0%	19.8%	46.7%	13.2%	6.3%
Wohlbefinden	Besser		Gleich		Schlechter
Im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings* fühle ich mich...	29.1%	20.0%	30.8%	10.7%	9.5%
	25.9%	29.5%	26.4%	13.1%	5.1%
Intrinsische Lernmotivation	Mehr Spaß		Gleich viel Spaß		Weniger Spaß
Im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings* macht mir das Arbeiten für die Schule derzeit...	14.1%	13.4%	41.4%	14.0%	17.1%
	16.5%	26.7%	30.4%	16.5%	9.9%

*Für Messzeitpunkt 3 lautete die Formulierung anstatt „Im Vergleich zu Beginn des Home-Learnings“ durchwegs „Im Vergleich zur reinen Home-Learning Zeit“.

Es zeigt sich, dass Veränderungen insgesamt deutlich mehr in eine positive Richtung gehen als in eine negative. Die bivariaten Korrelationen (Tabelle 9) zeigen zudem, dass die Veränderungen in den Dimensionen großteils moderat bis hoch miteinander korreliert sind. Dies trifft insbesondere auf Wohlbefinden und intrinsische Lernmotivation zu. Ähnlich hohe Zusammenhänge zeigen sich zu beiden Messzeit-

punkten zwischen Veränderungen in Kompetenz, in selbstreguliertem Lernen, Wohlbefinden und intrinsischer Lernmotivation.

Tabelle 9: Bivariate Korrelationen der direkten Veränderungsmessungen zu Messzeitpunkt 2 und 3

	1	2	3	4	5	6
1. Kompetenz	-	.30	.26	.53	.51	.58
2. Autonomie	.29	-	.10	.39	.23	.28
3. Soziale Eingebundenheit	.21	.11	-	.17	.25	.20
4. Selbstreguliertes Lernen	.53	.26	.18	-	.41	.46
5. Wohlbefinden	.51	.26	.19	.47	-	.63
6. Intrinsische Lernmotivation	.54	.29	.19	.46	.54	-

Alle Korrelationskoeffizienten sind auf dem Niveau .01 (2-seitig) signifikant.

Kennwerte unterhalb der Diagonale entsprechen Messzeitpunkt 2, Kennwerte oberhalb der Diagonale entsprechen Messzeitpunkt 3.

4. Diskussion und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Schule

Die Ergebnisse unserer Studie zu Lernen unter COVID-19-Bedingungen zeigen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler im Zeitraum April bis Juni 2020 insgesamt gut mit dieser Situation zurechtkamen und über die Zeit sogar mehrheitlich Veränderungen in die positive Richtung berichten. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Risikogruppen vermutlich unterschätzt werden und die positiven Befunde trotz der großen Stichprobe nicht auf alle Schülerinnen und Schüler im österreichischen Schulsystem generalisierbar sind.

Zusätzlich weisen die Befunde sehr klar auf die Relevanz der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit sowie von selbstreguliertem Lernen in einer Situation hin, in der Jugendliche mit einem plötzlichen Verlust von täglichen Routinen und unfreiwilligem Home-Learning umgehen müssen. Um Kompetenz- und Autonomieerleben zu fördern, sollte Distance Learning in Zeiten von COVID-19 daher Lernmöglichkeiten bieten, welche die Schülerinnen und Schüler auf Basis ihrer individuellen Stärken und Schwächen fordern und fördern. Erfolgserlebnisse und damit Kompetenzerleben kann etwa durch die Festlegung von Zwischenzielen gefördert werden. Darüber hinaus sollte genügend Raum für Feedback vorhanden sein (siehe beispielsweise Lawn, Zhi & Morello, 2017; Oliveira, Penedo & Pereira, 2018; Paechter & Maier, 2010). Was die Förderung sozialer Eingebundenheit betrifft, können digitale Lernplattformen genutzt werden, um Gruppenerleben trotz physischer Distanz zu fördern. Um das Gefühl des gemeinsamen Lernens zu fördern, eignen sich insbesondere synchrone Lerneinheiten (z. B. Videokonferenzen), die auch genutzt werden können, um Lernprozesse und selbstreguliertes Lernen als Gruppe zu reflektieren. Einen Überblick über Strategien zur Förderung der Entwicklung einer Online-Community gibt bei-

spielsweise Rovai (2007). Um mit individualisierten Lernarrangements und der damit einhergehenden Flexibilität umgehen zu können, sollte die Förderung von Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen einen hohen Stellenwert erhalten. Unterricht sollte, über die Vermittlung von akademischen Inhalten hinaus, Schülerinnen und Schüler befähigen, ihr Lernen selbst zu strukturieren und zu planen. Dies ist einerseits ein relevantes kurzfristiges Ziel um die aktuelle Situation zu bewältigen, birgt aber auch das Potenzial, Schülerinnen und Schülern Rüstzeug für lebenslanges Lernen mitzugeben (Lüftenegger, Schober, van de Schoot, Wagner, Finsterwald & Spiel, 2012).

Trotz der großen Stichproben und hoher Effektstärken weist unsere Studie einige Limitationen auf. Erstens stützen sich die Ergebnisse auf Selbsteinschätzungen. Während dies für die meisten untersuchten Konstrukte gängige Praxis ist, gibt es Bedenken hinsichtlich der Validität von Selbsteinschätzungen bei selbstreguliertem Lernen (z. B. Winne, Jamieson-Noel & Muis, 2002). Zweitens wurden die Daten online gesammelt. Es handelt sich um eine Selbstselektion der Befragten. Daher ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler ohne geeignete technische Möglichkeiten und mit geringem Leseverständnis nicht teilnehmen konnten. Es ist weiters anzunehmen, dass Risikogruppen daher geringer repräsentiert sind. Schließlich ist das Design eine Limitation, da es die Möglichkeit einschränkt, kausale Schlussfolgerungen zu ziehen. Davon ausgehend empfehlen wir, dass künftige Studien zum Thema weitere Informantinnen und Informanten (z. B. Lehrpersonen, Eltern) und Variablen (z. B. psychische Belastung, Noten) einbeziehen sowie auch alternative Methoden der Datengewinnung berücksichtigen (z. B. Interviews, Beobachtungen) sollten. Schließlich sollten Längsschnittstudien durchgeführt werden, um langfristige Effekte der psychologischen Grundbedürfnisse und von selbstreguliertem Lernen auf Wohlbefinden und Motivation zu untersuchen.

5. Bisherige Publikationen aus dem Projekt „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“

Holzer, J., Korlat, S., Haider, C., Mayerhofer, M., Pelikan, E., Schober, B., Spiel, C., Toumazi, T., Salmela-Aro, K., Käser, U., Schultze-Krumbholz, A., Wachs, S., Dabas, M., Verma, S., Iliev, D., Andonovska-Trajkovska, D., Plichta, P., Pyżalski, J., Walter, N., ... Lüftenegger, M. (2021). Adolescent well-being and learning in times of COVID-19 – A multi-country study of basic psychological need satisfaction, learning behavior, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation. *PLOS ONE*, 16(5), e0251352. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251352>

The sudden switch to distance education to contain the outbreak of the COVID-19 pandemic has fundamentally altered adolescents' lives around the globe. The present research aims to identify psychological characteristics that relate to adolescents' well-being in terms of positive emotion and intrinsic learning motivation, and key characteristics of their learning behavior in a situation of unplanned, involuntary distance education. Following Self-Determination Theory, experienced competence, autonomy, and relatedness were assumed to relate to active learning behavior (i.e., engagement and persistence), and negatively relate to passive learning behavior (i.e., procrastination), mediated via positive

emotion and intrinsic learning motivation. Data were collected via online questionnaires in altogether eight countries from Europe, Asia, and North America (N = 25,305) and comparable results across countries were expected. Experienced competence was consistently found to relate to positive emotion and intrinsic learning motivation, and, in turn, active learning behavior in terms of engagement and persistence. The study results further highlight the role of perceived relatedness for positive emotion. The high proportions of explained variance speak in favor of taking these central results into account when designing distance education in times of COVID-19.

Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Spiel, C., Wachs, S., & Schober, B. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*, 56(6), 843–852. <https://doi.org/10.1002/ijop.12763>

COVID-19 and its containment measures have uniquely challenged adolescent well-being. Following self-determination theory (SDT), the present research seeks to identify characteristics that relate to well-being in terms of positive emotion and intrinsic learning motivation under distance schooling conditions and whether SDT's core postulates hold true in this exceptional situation. Feeling competent and autonomous concerning schoolwork, and socially related to others were hypothesized to relate to positive emotion and intrinsic learning motivation. The role of self-regulated learning (SRL) as a moderator was considered. Self-reports were collected from 19,967 secondary school students in Austria (Study 1) and Germany (Study 2). In both studies, structural equation modelling revealed that all basic needs were associated with positive emotion, and that competence and autonomy were associated with intrinsic learning motivation. Moderation effects of SRL were identified in Study 1 only: The association of autonomy and both outcomes and the association of competence and intrinsic learning motivation varied with the level of SRL. The results highlight the relevance of basic psychological need satisfaction and SRL in a situation in which adolescents are confronted with a sudden loss of daily routines.

Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being. *AERA Open*, 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/23328584211003164>

In the wake of COVID-19, university students have experienced fundamental changes of their learning and their lives as a whole. The present research identifies psychological characteristics associated with students' well-being in this situation. We investigated relations of basic psychological need satisfaction (experienced competence, autonomy, and relatedness) with positive emotion and intrinsic learning motivation, considering self-regulated learning as a moderator. Self-reports were collected from 6,071 students in Austria (Study 1) and 1,653 students in Finland (Study 2). Structural equation modeling revealed competence as the strongest predictor for positive emotion. Intrinsic learning motivation was predicted by competence and autonomy in both countries and by relatedness in Finland. Moderation effects of self-regulated learning were inconsistent, but main effects on intrinsic learning motivation were identified. Surprisingly, relatedness exerted only a minor effect on positive emotion. The results inform strategies to promote students' well-being through distance learning, mitigating the negative effects of the situation.

Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B., & Spiel, C. (2021). Gender Differences in Digital Learning During COVID-19: Competence Beliefs, Intrinsic Value, Learning Engagement, and Perceived Teacher Support. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>

The spread of the COVID-19 pandemic quickly necessitated digital learning, which bore challenges for all pupils but especially for groups disadvantaged in a virtual classroom. As some studies indicate persistent differences between boys and girls in use of technologies and related skills, the aim of this study was to investigate gender differences in the digital learning environment students faced in spring 2020. Previous studies investigating gender differences in digital learning largely used biological sex as the only indicator of gender. This study includes both biological sex and gender role self-concept in order to investigate the role of gender in different components of this stereotyped domain in a more differentiated way. A total of 19,190 Austrian secondary school students (61.9% girls, $M_{age} = 14.55$, $SD_{age} = 2.49$, age range 10–21) participated in an online study in April 2020 and answered questions regarding their competence beliefs, intrinsic value, engagement, and perceived teacher support in digital learning during the pandemic-induced school closures. Results showed higher perceived teacher support, intrinsic value, and learning engagement among girls than boys, while no significant sex differences were found in competence beliefs regarding digital learning. Furthermore, our results indicated clear benefits of an androgynous gender role self-concept for all studied components of digital learning. Implications of the findings for theory and practice are discussed.

Korlat, S., Holzer, J., Reiter, J., Pelikan, E., Schober, B., Spiel, C., & Lüftenegger, M. (2022). *The Role of the Big Two in Socially Responsible Behavior During the COVID-19 Pandemic: Agency and Communion in Adolescents' Personal Norm and Behavioral Adherence to Instituted Measures*. *PLoS ONE* 17(6): e0269018. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269018>

The outbreak of COVID-19 urged all members of the society to adopt COVID-responsible behavioral patterns and practice them in everyday life. Given the variability in its adoption, it is critical to understand psychological factors associated with socially responsible behavior during the pandemic. This might be even more important among adolescents, who are less endangered by the virus but contribute to its spread. In this article, we focus on adolescent boys' and girls' agency and communion orientations to explain the level of importance they attribute to the instituted measures to contain the spread of COVID-19 as well as their behavioral adherence to those measures. In total, 12,552 adolescents (67.6% girls, $M_{age} = 15.06$, $SD_{age} = 2.44$, age range 10–21) answered inventory assessing adolescents' agentic and communal orientation (GRI-JUG) and items related to personal norm regarding the instituted measures and behavioral adherence to the measures. The results showed a clear positive role of communion in both boys' and girls' personal norm and behavioral adherence, whereas agency played a negative role in boys' and girls' personal norm and boys' behavioral adherence to measures. These findings underline the importance of enhancing communal traits and behaviors in both genders in order to assure socially responsible behavior during pandemic.

Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>

In March 2020 schools in Austria temporarily closed and switched to distance learning to contain the spread of the coronavirus (COVID-19). The resulting situation posed great challenges to teachers, guardians and students (Huber & Helm, 2020). Research has shown that perceived competence (Deci & Ryan, 2000) affects self-regulated learning (SRL), intrinsic motivation and procrastination, however few studies have considered

these variables in context of distance learning among adolescents. This study investigated differences in students who perceived themselves as high vs. low in competence with respect to these constructs. In an online questionnaire, 2652 Austrian secondary school students answered closed questions regarding SRL, intrinsic motivation and procrastination as well as open-ended questions about challenges, successes and need for support in distance. Structural equation modeling was applied for the quantitative analysis which was complemented by thematic analysis for the qualitative questions (Braun & Clarke, 2006). Results showed that students who experienced themselves as highly competent use SRL strategies (goal setting and planning, time management, metacognitive strategies) more often and are more intrinsically motivated than students with lower perceived competence. They also procrastinate less. Furthermore, qualitative analysis revealed that although all students face similar challenges (e.g., independent learning, time and task management, learning on the computer, lack of contact with teachers and peers), students who perceived themselves as highly competent seemed to cope better, and have less need for support. Implications for distance learning and future research are discussed.

Pelikan, E., Korlat Ikanovic, S., Reiter, J., Holzer, J., Mayerhofer, M., Schober, B., Spiel, C., Hamzallari, O., Uka, A., Chen, J., Välimäki, M., Puharić, Z., Anusionwu, K. E., Okocha, A. N., Zabrodska, A., Salmela-Aro, K., Käser, U., Schultze-Krumbholz, A., Wachs, S., Fridriksson, F., ... Lüftenegger, M. (2021). *Distance Learning in Higher Education During COVID-19: The Role of Basic Psychological Needs and Intrinsic Motivation for Persistence and Procrastination – a Multi-country Study*. *PLoS ONE* 16(10): e0257346. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257346>.

Due to the COVID-19 pandemic, higher educational institutions worldwide switched to emergency distance learning in early 2020. The less structured environment of distance learning forced students to regulate their learning and motivation more independently. According to self-determination theory (SDT), satisfaction of the three basic psychological needs for autonomy, competence and social relatedness affects intrinsic motivation, which consequently leads to more active or passive learning behavior. As the social context plays a major role for basic need satisfaction, distance learning may impair basic need satisfaction and thus intrinsic motivation and learning behavior. The aim of this study was to investigate the relationship between basic need satisfaction and procrastination and persistence in the context of emergency distance learning during the COVID-19 pandemic. We also investigated the mediating role of intrinsic motivation in this relationship. Furthermore, to test the universal importance of SDT for intrinsic motivation and learning behavior under these circumstances in different countries, we collected data in Europe, Asia and North America. A total of $N = 15,462$ participants (71.7% female, 27.4% male and 0.7% diverse) from Albania, China, Croatia, Estonia, Finland, Germany, Iceland, Japan, Kosovo, Lithuania, Poland, Malta, North Macedonia, Romania, Sweden, and the US answered questions regarding perceived competence, autonomy, social relatedness, intrinsic motivation, procrastination, persistence, and sociodemographic background. Our results support SDT's claim of universality regarding the relation between basic psychological need fulfillment, intrinsic motivation, procrastination and persistence. However, whereas perceived competence had the highest direct effect on procrastination and persistence, social relatedness was mainly influential via intrinsic motivation.

Pelikan, E. R., Reiter, J., Bergen, K., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Schober, B., & Spiel, C. (2022). Lernen unter COVID-19 Bedingungen – Zur Situation der Studierenden in Österreich. In H. Angenent, J. Petri & T. Zimenkova (Hrsg.), *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre* (S. 200–214). Bielefeld: transcript. Volltext: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/62/98/7f/oa9783839459843.pdf>

Infolge der COVID-19-Pandemie wurde in Österreich ein Lockdown verhängt, im Zuge dessen auch die Hochschulen bis zum Ende des Semesters (30. Juni) geschlossen waren. Um die Auswirkungen dieser Maßnahmen auf das Wohlbefinden und das Lernen der Studierenden zu erheben, führten wir zwischen April und Juli 2020 drei Befragungen (MZP 1: N = 6074, MZP 2: N = 5551, MZP 3: N = 2047) durch. Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) untersuchten wir die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit als Einflussfaktoren auf Wohlbefinden und intrinsische Motivation (z. B. Milyavskaya & Koestner, 2011). Ein zusätzlicher Fokus der Studie lag auf Selbstreguliertem Lernen (SRL), da die Situation ohne Präsenzlehre dies verstärkt forderte. In dem Beitrag werden die zentralen Befunde präsentiert, diskutiert und Handlungsempfehlungen für das Hochschulwesen abgeleitet.

Website: <https://lernencovid19.univie.ac.at>

Literatur

- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 654–670. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.11.003>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Glöckner-Rist, A., Engberding, M., Höcker, A., & Rist, F. (2009). Prokrastinationsfragebogen für Studierende (PFS). In *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis140>
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Spiel, C., Wachs, S., & Schober, B. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*, 56(6), 843–852. <https://doi.org/10.1002/ijop.12763>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>
- Klingsieck, K. B. (2018). Kurz und knapp – die Kurzskaala des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 32(4), 249–259. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000230>
- Lawn, S., Zhi, X., & Morello, A. (2017). An integrative review of e-learning in the delivery of self-management support training for health professionals. *BMC Medical Education*, 17(1), 183. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1022-0>

- León, J., Núñez, J. L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences, 43*, 156–163. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.017>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction, 22*(1), 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide* (8. Aufl.). Muthén & Muthén.
- Oliveira, M. M. S. de, Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia, 29*, 139–152. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661>
- Paechter, M., & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The Internet and Higher Education, 13*(4), 292–297. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.09.004>
- Raykov, T. (2009). Evaluation of Scale Reliability for Unidimensional Measures Using Latent Variable Modeling. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 42*(3), 223–232. <https://doi.org/10.1177/0748175609344096>
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 7*(3), 269–286. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002>
- Riggenbach, A., Goubert, L., Van Petegem, S., & Amouroux, R. (2019). Topical Review: Basic Psychological Needs in Adolescents with Chronic Pain – A Self-Determination Perspective. *Pain Research and Management, 2019*, 8629581. <https://doi.org/10.1155/2019/8629581>
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education, 10*(1), 77–88. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Thomas, A. E., Müller, F. H., & Bieg, S. (2018). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (SMR-LS). *Diagnostica, 64*(3), 145–155. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000201>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management, 42*(5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*(4), 981–1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Winne, P. H., Jamieson-Noel, D. L., & Muis, K. (2002). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies, and self-regulated learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement: New directions in measured and methods* (12. Aufl., S. 121–155). JAI.

Anhang – Skalen, Kennwerte und deskriptive Statistiken

Aufgrund der Neuartigkeit der COVID-19-Situation war es notwendig, existierende Skalen zu adaptieren oder Items neu zu entwickeln, um den Umständen Rechnung zu tragen. Um Inhaltsvalidität sicherzustellen, wurden die Messinstrumente in einem ersten Schritt auf der Grundlage von Expertinnen- und Expertenurteilen von Mitgliedern unserer Forschungsgruppe überarbeitet. In einem nächsten Schritt wurde der Fragebogen in kognitiven Pretests mit Jugendlichen pilotiert.

Die Validierung der Skalen erfolgte mit den Daten von Messzeitpunkt 1. Die Analysen wurden mit MPlus Version 8.4 (Muthén & Muthén, 2017) durchgeführt. Zur Bestimmung der Reliabilitäten der Skalen wurden kongenerische Reliabilitäten (Composite Reliabilities, CR; Raykov, 2009) berechnet. Zur Sicherstellung der Konstruktvaliditäten wurde für jedes Variablen-set eine konfirmatorische Faktorenanalyse unter Verwendung robuster Maximum-Likelihood-Schätzung durchgeführt. Um mit fehlenden Werten umzugehen wurde das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren angewandt. Die Anpassungsgüte der Modelle wurde unter Verwendung des χ^2 -Tests der Modellanpassung, des komparativen Anpassungsindex (Comparative Fit Index, CFI) und des Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) bewertet. Wir betrachteten typische Cutoff-Scores, die eine exzellente bzw. adäquate Anpassung an die Daten widerspiegeln: (a) CFI > 0.95 und 0.90; (b) RMSEA < 0.06 und 0.08 (Hu & Bentler, 1999).

Alle Items verwendeten eine 5-stufige Skala (1 = stimmt genau, 2 = stimmt ziemlich, 3 = stimmt etwas, 4 = stimmt eher nicht, 5 = stimmt nicht).

Psychologische Grundbedürfnisse

Kompetenz (CR = .85) wurde mit drei Items der Work-related Basic Need Satisfaction Scale gemessen (W-BNS; Van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens & Lens, 2010), die vom Arbeitskontext an den Schulkontext adaptiert wurden:

1. Derzeit gelingen mir die meisten meiner Schulaufgaben wirklich gut.
2. Ich bin sicher, dass ich meine Schulaufgaben derzeit gut schaffen kann.
3. Derzeit merke ich, dass ich durch das Lernen den Stoff immer besser kann.

Autonomie (CR = .76) wurde mit drei neu entwickelten Items gemessen, die sich darauf bezogen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler das Gefühl hatten, ihr Lernen nach eigenen Vorstellungen zu gestalten:

1. Derzeit kann ich beim Lernen auswählen, welche Aufgaben ich mache.
2. Derzeit kann ich in meinem eigenen Tempo lernen.
3. Derzeit kann ich beim Lernen selbst entscheiden, wie ich vorgehe.

Soziale Eingebundenheit (CR = .83) wurde mit drei adaptierten Items der Subskala Connectedness des EPOCH Measure of Adolescent Well-Being (Kern, Benson,

Steinberg & Steinberg, 2016) gemessen. Im Gegensatz zu den Items zur Messung von Kompetenz und Autonomie bezogen sich die Items nicht auf den Schulkontext, sondern auf signifikante Andere im Allgemeinen:

1. Wenn ich Sorgen habe, gibt es jemanden, der für mich da ist.
2. Wenn mir etwas Gutes passiert, gibt es Personen, denen ich davon erzähle.
3. Es gibt Personen, die sich wirklich dafür interessieren, wie es mir geht.

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die psychologischen Grundbedürfnisse zeigten exzellente Anpassungsindizes, $\chi^2 (24) = 604.816$, $p < .001$, RMSEA = .035, CFI = .988.

Selbstreguliertes Lernen

Zielen und Planen ($CR = .77$) wurde mit drei adaptierten Items des Learning Strategies of University Students questionnaire (LIST-K; Klingsieck, 2018) gemessen:

1. Beim derzeitigen Lernen mache ich mir einen Plan, was ich alles erledigen muss.
2. Beim derzeitigen Lernen überlege ich mir, was genau zu tun ist.
3. Beim derzeitigen Lernen nehme ich mir genau vor, was ich jeweils schaffen möchte.

Zeit ($CR = .68$) wurde mit drei adaptierten Items des Learning Strategies of University Students questionnaire (LIST-K; Klingsieck, 2018) gemessen:

1. Beim derzeitigen Lernen halte ich mich an einen bestimmten Zeit- und Arbeitsplan.
2. Beim derzeitigen Lernen reserviere ich für jeden Tag fixe Lernzeiten.
3. Beim derzeitigen Lernen überlege ich mir vor jeder Aufgabe, wie lange ich dafür brauchen werde.

Metakognition ($CR = .60$) wurde mit drei adaptierten Items des Learning Strategies of University Students questionnaire (LIST-K; Klingsieck, 2018) gemessen:

1. Beim derzeitigen Lernen versuche ich mich selbst zu motivieren (z. B. durch Belohnungen für erledigte Aufgaben).
2. Beim derzeitigen Lernen probiere ich, wenn es mal nicht klappt, andere Wege aus.
3. Beim derzeitigen Lernen hole ich mir Rückmeldung oder Feedback, wenn ich es brauche.

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die Skalen zum selbstregulierten Lernen zeigten adäquate Anpassungsindizes, $\chi^2 (24) = 1843.879$, $p < .001$, RMSEA = .063, CFI = .949.

Lernverhalten

Prokrastination ($CR = .83$) wurde mit drei adaptierten Items des Prokrastinationsfragebogen für Studierende (PFS; Glöckner-Rist, Engberding, Höcker & Rist, 2009) gemessen:

1. Beim derzeitigen Lernen schiebe ich Aufgaben bis zum letzten Moment hinaus.
2. Beim derzeitigen Lernen schaffe ich oft nicht zu tun, was ich mir vorgenommen habe.
3. Beim derzeitigen Lernen fange ich mit einer Aufgabe erst an, wenn ich wirklich muss.

Engagement ($CR = .74$) wurde mit drei an den Schulkontext adaptierten Items des EPOCH Measure of Adolescent Well-Being (Kern et al., 2016) gemessen:

1. Wenn ich eine schwierige Aufgabe für die Schule mache, merke ich gar nicht wie die Zeit vergeht.
2. Wenn ich etwas für die Schule mache, bin ich ganz vertieft.
3. Wenn ich meine Schulaufgaben mache, merke ich gar nicht, was um mich herum passiert.

Perseverance ($CR = .74$) wurde mit drei an den Schulkontext adaptierten Items des EPOCH Measure of Adolescent Well-Being (Kern et al., 2016) gemessen:

1. Wenn ich eine Schulaufgabe begonnen habe, bringe ich sie auch zu Ende.
2. Wenn ich mir vornehme, für die Schule zu lernen, mache ich es auch.
3. Für die Schule strengte ich mich sehr an.

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für die Skalen zum Lernverhalten zeigten exzellente Anpassungsindizes, $\chi^2 (24) = 1374.966$, $p < .001$, RMSEA = .054, CFI = .972.

Wohlbefinden und Motivation

Positive Emotion ($CR = .86$) wurde mit zwei Items der Scale of Positive And Negative Experience (SPANE; Diener et al., 2010) sowie einem Item der Subskala Optimismus des EPOCH Measure of Adolescent Well-Being (Kern et al., 2016) gemessen:

1. Ich fühle ich mich gut.
2. Ich bin zufrieden.
3. Auch wenn es gerade schwierig ist, denke ich, dass alles gut wird.

Intrinsische Lernmotivation ($CR = .92$) wurde mit drei Items der Scales for the Measurement of Motivational Regulation for Learning in University Students gemessen (SMR-LS; Thomas, Müller & Bieg, 2018), die vom Universitätskontext an den Schulkontext adaptiert wurden:

1. Derzeit macht mir das Arbeiten für die Schule richtig Spaß.
2. Derzeit genieße ich es richtig, für die Schule zu lernen und zu arbeiten.
3. Derzeit finde ich das Lernen richtig spannend.

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für Wohlbefinden und Motivation zeigten exzellente Anpassungsindizes, $\chi^2(8) = 526.682$, $p < .001$, RMSEA = .058, CFI = .990.

Deskriptive Statistiken

Im Folgenden sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der erhobenen Konstrukte dargestellt. Da die Fragebögen zu Messzeitpunkt 2 und 3 auch einen Fokus auf situationspezifische Themen hatten, wurden mit Blick auf die Gesamtlänge der Fragebögen einige der Konstrukte nicht erhoben.

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammer) über alle erhobenen Konstrukte zu den jeweiligen Messzeitpunkten (MZP). Die Skalen wurden mit rekodierten Items gebildet, sodass höhere Werte höheren Ausprägungen entsprechen.

	MZP 1	MZP 2	MZP 3
Kompetenz	3.78 (0.92)	3.71 (0.93)	3.83 (0.88)
Autonomie	4.04 (0.97)	3.90 (1.03)	3.54 (1.08)
Soziale Eingebundenheit	4.54 (0.75)	4.53 (0.76)	4.48 (0.80)
Positive Emotion	3.97 (0.94)	4.02 (0.86)	4.02 (0.89)
Intrinsische Lernmotivation	2.84 (1.15)	2.80 (1.06)	2.82 (1.06)
Selbstreguliertes Lernen			
Zielen und Planen	4.10 (0.92)	-	-
Zeit	2.95 (1.05)	-	-
Metakognition	3.39 (0.95)	3.33 (0.97)	3.17 (1.02)
Prokrastination	2.40 (1.11)	-	-
Engagement	3.25 (0.93)	-	-
Perseverance	3.88 (0.82)	-	-

Alexandra Postlbauer & Christoph Helm

Die 3. Schulschließung in Österreich aus Sicht der Eltern – eine repräsentative Onlinebefragung

Österreich war Anfang 2021 bereits zum dritten Mal im Lockdown. Unterscheidet sich die Situation der Eltern von jenen aus Deutschland?

1. Einleitung

Am 21. Dezember 2020 erging der Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zum Schulbetrieb vom 7. bis zum 17. Jänner 2021 (BMBWF, 2020), welcher später bis zu den Semesterferien im Februar 2021 verlängert wurde. Darin wurde festgehalten:

„Schülerinnen und Schüler der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Polytechnischen Schulen wechseln ab 7. Jänner 2021 in den ortsungebundenen Unterricht. Die Schulen bleiben aber für Betreuung und pädagogische Unterstützung offen. [...] Schülerinnen und Schüler an AHS-Oberstufen, berufsbildenden höheren Schulen und Berufsschulen sind grundsätzlich im Distance-Learning, sollen jedoch bereits ab 7. Jänner 2021 klassen- bzw. tageweise an die Schulen zurückkehren, damit Leistungsfeststellungen und eine entsprechende Vorbereitung darauf erfolgen können. Ab Montag, den 18. Jänner 2021 findet eine Rückkehr zum regulären Schulbetrieb für alle Schülerinnen und Schüler statt.“ (BMBWF, 2020)

Der traditionelle Schulbetrieb wurde damit nach der ersten (18. März 2020 bis 18. Mai 2020) und zweiten (17. November 2020 bis 06. Dezember 2020) Schulschließung ein drittes Mal auf ortsungebundenen Unterricht umgestellt. Wie bereits in früheren Verordnungen sieht auch die Verordnung vom 21. Dezember 2020 vor, dass der Schwerpunkt im Fernunterricht auf der Wiederholung und Vertiefung der Unterrichtsinhalte liegt und neue Inhalte nur dann vermittelt werden sollten, wenn dies pädagogisch vertretbar ist. Wie auch in den ersten Lockdowns konnten Schülerinnen und Schüler unter bestimmten Umständen (kein geeigneter Lern- und Arbeitsplatz zu Hause, pädagogischer Unterstützungs- und Betreuungsbedarf, psychosoziale Problemlagen) in der Schule beaufsichtigt und beim Lernen unterstützt werden. Die Schulleitungen wurden ersucht, bereits im Vorfeld den Betreuungsbedarf zu ermitteln. Wenn daher im Folgenden der Begriff „Schulschließungen“ verwendet wird,

dann wohlwissend, dass der Anteil an in der Schule betreuten Schülerinnen und Schülern im Jänner 2021 deutlich höher war als noch im ersten Lockdown.

Dennoch entfielen im Zeitraum März 2020 bis Jänner 2021 rund 40 Prozent (Volksschulen, Mittelschulen, Unterstufen) bis 60 Prozent (Oberstufen) der regulären Schultage (vgl. Abbildung 1). Damit entging Schülerinnen und Schülern in Österreich deutlich mehr Unterrichtszeit als Schülerinnen und Schülern in Deutschland und der Schweiz, die bis Jänner 2021 keinen oder nur teilweise einen zweiten (und dritten) Schul-Lockdown erlebten. Entsprechend fehlen auch wissenschaftliche Befunde zur Situation und zu den Effekten des dritten Schul-Lockdowns, die sonst so zahlreich vorliegen (siehe Helm, Huber & Loisinger, 2021 für eine systematische Übersicht über 100 Studien aus dem ersten Lockdown). Mit der vorliegenden ersten, für Österreich repräsentativen Elternbefragung wollen wir diese Forschungslücke ein Stück weit schließen.

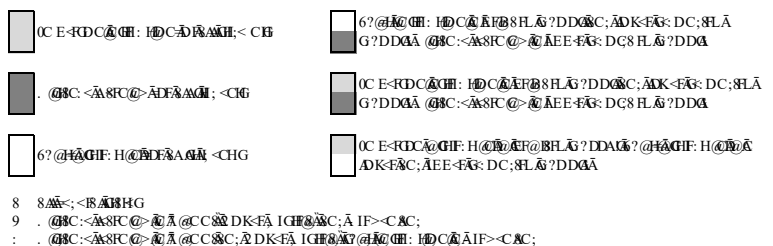
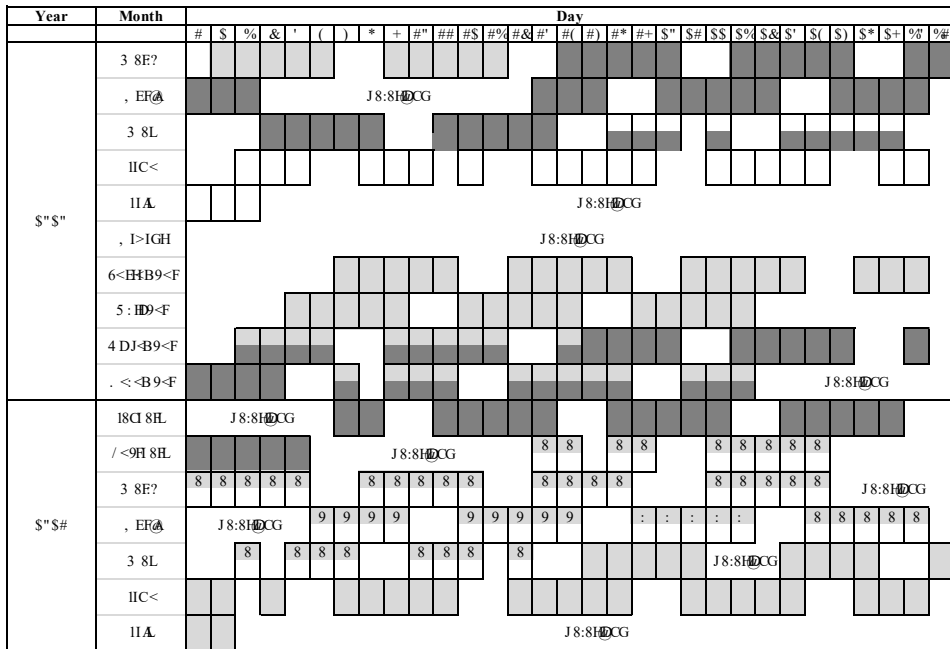


Abbildung 1: Fernunterricht in Schulen seit März (Quelle: Altrichter & Helm, 2022)

2. Design der Elternbefragung

2.1 Forschungsziel

Während zum ersten Lockdown im Frühjahr 2020 bereits einige Befragungen existieren (siehe Helm et al., 2021, für eine Übersicht), liegen zur Schulsituation während des dritten Lockdowns Anfang 2021 noch keine wissenschaftlichen Befunde vor. Zudem fehlen für Österreich repräsentative Befragungen, die unverzerrte Ergebnisse zum Fernunterricht liefern. Mit einer für Österreich repräsentativen Elternbefragung wollen wir dieser Forschungslücke begegnen.

2.2 Theoretischer Rahmen: Wirkmechanismen einer Bildungsbenachteiligung¹

Die theoretischen Wirkmechanismen, die zu Bildungsbenachteiligung bedingt durch Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie führen sind vielfältig. Hauptargument, das wiederkehrend angeführt wird (Dietrich, Patzina & Lerche, 2020; Grewenig, Lergetporer, Werner, Wößmann & Zierow, 2020; Huber & Helm, 2020; Frohn, 2020) ist, dass die Übertragung der Verantwortung für die Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen auf die Eltern dazu führt, dass häusliche und familiäre Ressourcen und Rahmenbedingungen für das selbstständige Lernen im Fernunterricht stärker ins Gewicht fallen als im traditionellen Unterricht. Lehrerinnen- und Lehrerzentrierte Anteile des Lehr-Lern-Prozesses (z. B. Instruktionsphasen) treten deutlich in den Hintergrund, während schülerinnen- und schülerzentrierte Anteile (z. B. selbstgesteuertes Lernen, Be-/Erarbeiten von Arbeitsaufträgen/Lernaufgaben) den Hauptteil des Lernens ausmachen. Entsprechend reduziert sich die Lehrerinnen- und Lehrerunterstützung stark, und die Unterstützung der Eltern (und/oder der Geschwister) als „Ersatzlehrerinnen und -lehrer“ gewinnt sehr an Bedeutung. Eltern übernehmen nun eine zentrale Rolle bei der Betreuung und Unterstützung der Lernaktivitäten ihrer Kinder im Fernunterricht. Somit zeigen sich deutliche Parallelen zu Lehr-Lern-Prozessen im Rahmen von Hausaufgaben, weshalb für die Analyse des Lernens während der Pandemie insbesondere jene Modelle des Lehrens und Lernens in den Fokus rücken, die auch für die Beschreibung der Rolle von Hausaufgaben relevant sind. Hierzu wurden in der Literatur bereits unterschiedliche Modelle vorgestellt, diskutiert und empirisch analysiert (z. B. Hagenauer & Oberwimmer, 2019; Kohler, 2011; Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006).

Diesen Modellen entsprechend nimmt der (soziale) Kontext starken Einfluss auf die Qualität und den Erfolg von Lernprozessen im häuslichen Setting. Empirisch ist und wird in unzähligen Studien (etwa den kontinuierlich publizierten Large Scale Assessments der OECD) nachgewiesen, dass die sozioökonomische Herkunft der

¹ Teile wurden entnommen aus Helm, Huber & Loisinger (2021) und Huber & Helm (2020) bzw. werden übernommen in Weber, Helm & Kemethofer (in diesem Band).

Lernenden (z. B. Bildungsnähe der Eltern) am stärksten den Lernprozess und den Lernerfolg beeinflusst. Dies gilt insbesondere in den deutschsprachigen Ländern, in denen die „Bildungsvererbung“ besonders hoch ausgeprägt ist.

Eine erste aus Theorie und Lehrerinterviews abgeleitete Systematik zentraler Benachteiligungsmechanismen im Fernunterricht legt Frohn (2020) vor. Entlang der Kapitaltheorie nach Bourdieu zeigt Frohn (2020) mittels Auszügen aus Lehrerinterviews anschaulich auf, wie unterschiedliche Formen des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien gerade im Fernunterricht bildungsbenachteiligend wirken können.

„Mit Blick auf das ökonomische Kapital wurden sowohl grundsätzlich zur Verfügung stehende finanzielle Mittel als auch die Wohnsituation im Hinblick auf Räumlichkeiten und Ruhe als Hürden für den Lernerfolg sozial benachteiligter Schüler*innen adressiert. Das kulturelle Kapital [...] wurde anhand der Kategorien „Bewertung von Schule als bildende Instanz“, „Technische Ausstattung“, „Nicht-technische (Bildungs-)Materialien“, „Fachkompetenz“, „Digitale Kompetenz“, „Sprachliche Kompetenz“, „Motivation / Bereitschaft“, „Emotional-soziale Kompetenz“ sowie „Selbstständigkeit“ als mitursächlich für die wachsende Bildungsbenachteiligung in der Pandemiesituation ausgewiesen. [...] Das soziale Kapital, das über die Beziehungen im Elternhaus („Unterstützung“, „Nicht-schulische Anforderungen und Konfliktfelder“) und über den Sozialraum Schule („Lehrkräftebeziehungen“, „Lernen für die Lehrkraft“) Auskunft geben konnte, gilt es ebenfalls zu stärken.“ (Frohn, 2020, S. 80)

Die Arbeit von Frohn (2020) liefert eine erste, empirisch fundierte Kategorisierung möglicher Benachteiligungsmechanismen. Zwei ähnliche Studien wurden von Dietrich et al. (2020) und Grewenig et al. (2020) vorgelegt. Auch sie halten theoretische Überlegungen zu Benachteiligungsmechanismen bereit. Laut Dietrich et al. (2020) zeigt eine Vielzahl an Forschungsbefunden, dass familiäre Sozialisationsprozesse Einfluss auf den Lernerfolg der Kinder nehmen und dass dieser Einfluss von den Sprachkompetenzen, Normen und Werten sowie der Motivation der Eltern abhängt. Vor diesem Hintergrund nehmen Dietrich et al. (2020) an, dass die investierte Lernzeit im Fernunterricht zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Schichten variiert. Neben der Lernzeit vermuten die Autorinnen und Autoren auch für die soziale Lernunterstützung durch Eltern und Geschwister, die technische Ausstattung der Lernumgebung, die Intensität der Lehrerunterstützung sowie für die Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler eine sozioökonomische Abhängigkeit, sodass auch indirekt über diese Aspekte ein Einfluss der sozialen Schicht angenommen werden kann. Grewenig et al. (2020) argumentieren darüber hinaus, dass der Wegfall von Lehrkräften bzw. Lehrerkontakt dazu führte, dass Schülerinnen und Schüler auf sich allein gestellt sind und (neue) Inhalte, (neue) Kompetenzen (je nach Elternunterstützung) nahezu ausschließlich über das selbstgesteuerte Lernen erwerben müssen. Da Wissenserwerb auf vorhandenen Wissensstrukturen aufbaut, gehen Grewenig et al. (2020) davon aus, dass leistungsschwache

Schülerinnen und Schüler gerade beim selbstgesteuerten Lernen im Fernunterricht zurückbleiben; insbesondere dann, wenn Eltern und Schule nicht dafür kompensieren (können). Auch nehmen die Autorinnen und Autoren an, dass sich leistungsschwache Schülerinnen und Schüler im Fernunterricht eher nicht-schulischen Aktivitäten zuwenden, die für sie vergleichsweise lohnenswerter sind bzw. mehr Aussicht auf Erfolg bieten (Grewenig et al., 2020).

Darüber hinaus kann angenommen werden, dass sich die Bildungsnähe des Elternhauses insbesondere auf die (lernförderliche) Bearbeitung von Hausaufgaben bzw. das außerunterrichtliche Lernen auswirkt (vgl. Hagenauer & Oberwimmer, 2019 für einen empirischen Nachweis). Mehrere Autorinnen und Autoren, bspw. Kohler (2011) und Hagenauer und Oberwimmer (2019), sehen daher in den häuslichen Ressourcen für die Hausaufgabenbearbeitung, dem sozioökonomischen Status der Lernenden (bspw. Bildungs- und Berufsstatus der Eltern) und der Klassenzusammensetzung zentrale Kontextvariablen des Lernens durch Hausaufgaben.

Theoriemodelle der Hausaufgabenpraxis postulieren, dass die Rolle der Eltern im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung sowie die häusliche Situation/häusliche Ressourcen allgemein (z. B. sozioökonomischer Status der Lernenden, Ausstattung zu Hause) starken Einfluss auf die Qualität und den Erfolg häuslicher Lernprozesse nehmen. Zwei in der Literatur prominente Modelle sind das Homework-Modell (Trautwein et al., 2006) und das Prozessmodell zur Wirkungsweise von Hausaufgaben (Kohler, 2011).

Das Homework-Modell von Trautwein et al. (2006) basiert u. a. auf verschiedenen Motivationstheorien, insbesondere der Erwartungs-Wert-Theorie, und gängigen Lehr-Lern-Theorien, insbesondere der Angebots-Nutzungs-Logik. Im Unterschied zum Angebots-Nutzungs-Modell versuchen Trautwein et al. (2006) die für die Hausaufgabenpraxis relevanten Faktorenbündel „Elternrolle“, „Schülermotivation“, „Qualität der Hausaufgabenpraxis“ und „Hausaufgabenverhalten der Schülerinnen und Schüler“ konkreter zu beschreiben. So postulieren Trautwein et al. (2006), dass Merkmale der Lernumgebung, der Lehrpersonen, der Hausaufgabenpraxis, der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der elterlichen Lernunterstützung bei der Hausaufgabenbearbeitung die Lernmotivation der Lernenden beeinflussen. Die Motivation wiederum wird als Prädiktor des Hausaufgabenverhaltens der Schülerinnen und Schüler angenommen, welches mit der Schülerinnen- und Schülerleistung assoziiert ist. Mit seiner starken Ähnlichkeit zum Angebots-Nutzungs-Modell bleibt das Homework-Modell mit Bezug zur Hausaufgabenpraxis notwendigerweise abstrakt.

Kohler (2011) legt dagegen ein Prozessmodell vor, das – ebenfalls eingebettet in das Angebots-Nutzungs-Modell – zentrale aufeinander aufbauende, didaktische Schritte des Einsatzes und der Nutzung von Hausaufgaben stärker ausdifferenziert: Auswahl, Vergabe, Bearbeitung, Kontrolle und Auswertung von Hausaufgaben. Das Modell zeigt zwei für den Lernprozess relevante Punkte auf:

1. Es verweist auf die Gefahr, dass eine erfolgreiche Hausaufgabenbearbeitung und damit ein erfolgreicher Lernprozess nach jedem Schritt vorzeitig abgebrochen werden kann. Die Erfahrung zeigt, dass nicht jede erteilte Hausaufgabe auch von

den Schülerinnen und Schülern bearbeitet wird; und dass nicht jede bearbeitete Hausaufgabe auch von Lehrkräften kontrolliert (und ausgewertet) wird.

2. Unterschiedliche Prozessschritte haben unterschiedliche Funktionen und Qualitätsmerkmale. Während im Rahmen der Auswahl von Hausaufgaben die Funktion der Hausaufgabe und fachdidaktische Überlegungen im Vordergrund stehen, stehen bei der Erteilung von Hausaufgaben Fragen der Klarheit und der Zeitnutzung im Fokus. Die Kontrolle bezieht sich auf die Überprüfung des Vorhandenseins der Ausarbeitung; während die Auswertung das inhaltliche Feedback meint.

Diese beiden für das Prozessmodell konstitutiven Aspekte erscheinen auch für die Aufgabenpraxis im Fernunterricht wesentlich.

Modelle der Hausaufgabenforschung sind aufgrund ihrer Angebots-Nutzungs-Logik geeignet, alle wesentlichen Faktorenbündel für den Fernunterricht abzudecken. Was den Modellen fehlt, ist der Blick auf die Rolle der Technik/der digitalen Medien und des selbstgesteuerten Lernens im Lehr-Lern-Prozess. Daher wird in Abbildung 2 ein integratives Modell vorgelegt, das das Modell der Hausaufgabenpraxis nach Trautwein et al. (2006) um das Prozessmodell der Hausaufgabenpraxis sowie Theorien der Distance Education und e-Education erweitert.

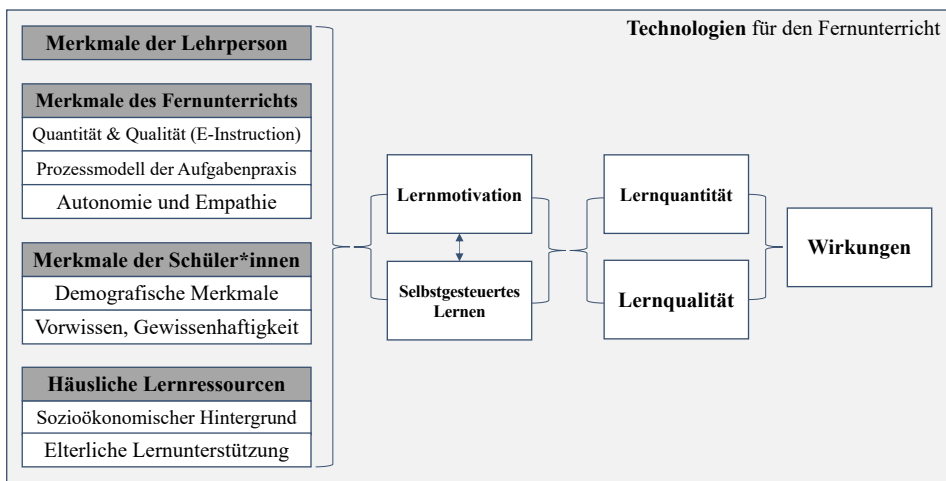


Abbildung 2: Modell zum Fernunterricht

2.3 Erhebungsmethode

Die Elternbefragung wurde durch einen Onlinefragebogen realisiert. Die Entwicklung des Onlinefragebogens, die Datenaufbereitung und -auswertung und die Berichtslegung erfolgten durch das Forschungsteam der Abteilung für Bildungsforschung der Johannes Kepler Universität Linz. Die Rekrutierung der Eltern erfolgte auf zwei Wegen: Zum einen wurde das Marktforschungsinstitut respondi mit der

Erhebung beauftragt; zum anderen wurde der Link zur Onlinebefragung über den Dachverband der Elternvereine in Österreich gestreut. Grewenig, Lergetporer, Simon, Werner und Wößmann (2018) zeigen in ausführlichen Analysen, dass Online-Befragungen von Marktforschungsinstituten, die meist – wie im vorliegenden Fall – über Panels (= einem Pool von beim Marktforschungsinstitut registrierten Personen) durchgeführt werden, unter Verwendung von Gewichtungen durchaus in der Lage sind, ein repräsentatives Meinungsbild der Gesamtbevölkerung zu bestimmten Themen wiederzugeben. Dennoch haben wir zusätzlich zur respondi-Befragung versucht, mittels Befragung über die Elternvereine eine Gruppe von Eltern zu erreichen, die sich möglicherweise hinsichtlich ihrer Zusammensetzung von Panelistinnen und Panelisten unterscheidet.

Die Erhebung durch respondi erfolgte vom 1. bis 12. Februar 2021. Die Befragung durch die Elternvereine startete am 10. Februar 2021 und lief bis 28. Februar 2021.

2.4 Stichprobe

Im oben berichteten Zeitraum nahmen 3.450 Eltern aus allen Bundesländern in Österreich an der Befragung teil. Die ersten beiden Fragen des Onlinefragebogens (Anzahl schul-/ausbildungspflichtiger Kinder im Haushalt, besuchter Schultyp) stellten sogenannte Screening-Fragen dar. Sie stellten sicher, dass ausschließlich Eltern von schulpflichtigen Kindern den Fragebogen beantworteten. Alle Eltern von Schulkindern wurden gebeten, die Fragen, die die Kinder betrafen, jeweils für ihr jüngstes Schulkind während der Schulschließungen im dritten Lockdown im Jänner 2021 zu beantworten. Damit stellt die Stichprobe ein „Convenience Sample“ von Eltern von Schülerinnen und Schülern an allen allgemein- und berufsbildenden Schulen – allgemeinbildende Pflichtschulen (Volksschule, Mittelschule), Unterstufe und Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (z. B. Real-, Gymnasium), berufsbildende mittlere und höhere Schulen (z. B. HAS, HAK, FW, HLW, HTL) und Berufsschulen – dar. Durch Gewichtung – siehe unten – stellen die berichteten Ergebnisse insgesamt ein möglichst genaues Abbild der Situation der schul- und ausbildungspflichtigen Kinder und Jugendlichen in Österreich während des dritten Lockdowns dar.

2.5 Besonderheiten und Limitationen

Umgang mit fehlenden Werten. Nahezu alle Likert-skalierten Items weisen weniger als drei Prozent fehlende Werte auf, d. h. jedes Item wurde von mindestens rund 3.340 der 3.450 befragten Personen beantwortet. Die wohl persönlichste Frage, jene nach dem Haushaltseinkommen, haben ebenfalls 3.097 Personen beantwortet. Die fehlenden Werte wurden mittels fünf multipler Imputationen (mit Hilfe des R pa-

ckages „mice“, van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) ersetzt, sodass die Stichprobengröße in allen nachfolgenden Analysen 3.450 beträgt.

Repräsentativität. Um ein repräsentatives Abbild für österreichische Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter zwischen sechs und 20 Jahren zu erhalten, wurden die erhobenen Daten – nach Aufbereitung, Datenbereinigung und multipler Imputation – nach folgenden für die Forschungsfrage zentralen Merkmalen anhand amtlicher Statistiken (Eurostat, 2020; Statistics Austria, 2020; Statistik Austria, 2020) gewichtet:

- Kinder: Geschlecht und Schultyp
- Eltern: höchster Bildungsabschluss, Netto-Haushaltseinkommen, Erwerbsstatus vor COVID-19, zu Hause gesprochene Sprache, Anzahl Kinder im Haushalt, Alleinerziehendenstatus, Gemeindegröße, Bundesland

Als Verfahren zur Gewichtung wurde das Iterative Proportional Fitting (auch Raking genannt) gewählt (und mit Hilfe des R packages „survey“, Lumley, 2004, umgesetzt). Die so entstandenen Gewichte wurden getrimmt, um der Gefahr vorzubeugen, dass einzelne Fälle der Stichprobe mit sehr seltenen Merkmalskombinationen die Befunde zu stark beeinflussen.

Wie sicher sind die Ergebnisse der repräsentativen Elternumfrage für die Grundgesamtheit, d. h. für alle Eltern mit schulpflichtigen Kindern in Österreich?

Diese Frage lässt sich anhand von statistischen Wahrscheinlichkeiten beantworten. Laut Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner & Zierow (2020) liegt der Fehlerbereich bei einer Stichprobengröße von 1.000 Befragten je nach Antwortverteilung zwischen 1,8 und 3,1 Prozentpunkten. „Wenn z. B. 50 % der Befragten einer Frage zustimmen, bedeutet dies, dass der wahre Zustimmungswert in der Gesamtbevölkerung mit 95%iger Wahrscheinlichkeit zwischen 46,9 % und 53,1 % liegt.“ (Wößmann et al., 2020, S. 5). In der hier berichteten Elternbefragung liegt eine rund dreimal so hohe Stichprobengröße vor; entsprechend sind die Befunde noch sicherer bzw. der Fehlerbereich noch kleiner. Die Schwankungsbreite liegt zwischen 1,1 und 1,8 Prozentpunkten. Um beim oben zitierten Beispiel zu bleiben: Wenn in der vorliegenden Befragung 50 Prozent der Eltern einer Aussage zustimmen, dann bedeutet das, dass der wahre Zustimmungswert aller österreichischen Eltern mit schulpflichtigen Kindern mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit zwischen 48,2 Prozent und 51,8 Prozent liegt.

Auswertung und Darstellung der Befunde. Der vorliegende Bericht beschränkt sich auf deskriptive Analysen. D. h., in der nachfolgenden Darstellung der Befunde werden die relativen Verteilungen (Prozentwerte) der Antworten auf Basis der imputierten und gewichteten Datensätze dargestellt. In der Darstellung orientieren wir uns an der Elternbefragung des ifo-Bildungsbarometers der LMU München (Wößmann et al., 2020) zum ersten Lockdown im Frühjahr 2020 in Deutschland, die als Vorlage für das hier berichtete JKU Bildungsbarometer dient.

Wie auch im ifo-Bildungsbarometer stellen wir neben der Antwortverteilung dar, inwiefern sich die Verteilung der Elternantworten zwischen folgenden *Teilstichproben* unterscheidet:

- Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss vs. Eltern mit akademischem Bildungsabschluss
- Eltern von Kindern mit einem Schulnotendurchschnitt in Deutsch, Englisch und Mathematik höher oder gleich dem schultypenspezifischen Median (leistungsschwächere Kinder) vs. Eltern von Kindern mit einem Schulnotendurchschnitt in Deutsch, Englisch und Mathematik unter dem schultypenspezifischen Median (leistungsstärkere Kinder)

Zur Validierung der Einteilung der Eltern in die beiden Teilgruppen „Eltern von leistungsstärkeren Kindern“ und „Eltern von leistungsschwächeren Kindern“ ziehen wir die Elterneinschätzungen zu den beiden Eigenschaften „fleißig“ und „gewissenhaft“ ihres jüngsten Schulkindes heran. Merkmale wie Fleiß und Gewissenhaftigkeit stellen die nicht-kognitiven Schülerinnen- und Schülermerkmale dar, die am stärksten mit den Schülerinnen- und Schülerleistungen zusammenhängen (Dumfart & Neubauer, 2016). Während 70 Prozent bzw. 74 Prozent der Eltern von leistungsstärkeren Kindern ihr jüngstes Schulkind als fleißig und gewissenhaft einschätzen, tun dies nur 33 Prozent bzw. 41 Prozent der Eltern von leistungsschwächeren Kindern.

Unterschiede zwischen diesen Teilstichproben werden nahezu ausschließlich für Zustimmungssanteile dargestellt. Unterschiede zwischen den Teilstichproben werden ab fünf Prozentpunkten als relevant interpretiert und dargestellt. Unterschiede, die geringer als fünf Prozent sind, fallen in die statistische Schwankungsbreite (siehe oben) und können daher nicht als abgesichert betrachtet werden.

Für jene Fragen, die auch in der deutschen Vergleichsstudie des ifo-Instituts enthalten sind, stellen wir unsere Befunde jenen der ifo-Studie gegenüber.

3. Befunde im Überblick

Die Situation während der erneuten Schulschließungen aus Sicht der Eltern.

- *Betreuungssituation.* Rund ein Viertel der Eltern nutzt im 3. Lockdown eine Kinderbetreuung außerhalb des eigenen Haushalts. 3 von 10 Eltern berichten zudem, dass ihre Kinder während der Schulschließungen mehr als 3 Stunden täglich in der Schule sind.
- *Belastung/Überforderung.* Rund die Hälfte der Eltern gibt an am Limit zu sein, kaum noch Zeit für sich selbst zu haben und die erneuten Schulschließungen als große psychische Belastung wahrzunehmen. Rund 4 von 10 Eltern streiten häufiger als sonst mit ihren Kindern. Ein Drittel der Kinder ist während der Schulschließungen überfordert.
- *Lernzeit.* Die Stunden, die Kinder täglich für den Schulbesuch und das Lernen für die Schule aufwenden, reduziert sich laut Elternangaben von rund 8 Stunden

vor dem Lockdown auf rund 6 Stunden während des dritten Lockdowns. Dieser Rückgang von rund 2 Stunden ist deutlich geringer als jener in der Vergleichsstudie aus Deutschland zum ersten Lockdown (rund 4 Stunden Rückgang).

- *Lernerfolg.* Rund 6 von 10 Eltern stimmen der Aussage zu, dass ihr Kind während der Schulschließungen im Jänner 2021 deutlich weniger dazugelernt hat als im normalen Unterricht vor der Pandemie.
- *Qualität des Fernunterrichts.* Rund ein Viertel der Eltern schätzt die Qualität des Fernunterrichts während der Schulschließungen im Jänner hoch ein; fast jeder dritte Elternteil niedrig.
- *Digitale Tools.* Rund zwei Drittel der Eltern berichten vom Einsatz digitaler Lernplattformen zur Übermittlung von Lernmaterialien. Damit haben Lernplattformen traditionellere Übermittlungswege wie die E-Mail, von denen nur 4 von 10 Eltern berichten, als das am häufigsten eingesetzte Tool abgelöst.
- *Technische Ausstattung zu Hause.* Für vier Prozent der Eltern ist die Qualität des Lernumfeldes (technische Ausstattung) ungenügend. Allerdings berichten knapp 4 von 10 Eltern, dass im Zuge der Online-Lehre Probleme bei ihren Kindern aufgetreten sind.
- *Herausforderungen der Kinder.* Für 8 von 10 Kindern ist der fehlende soziale Kontakt und für die Hälfte ist das selbstständige Lernen eine große Herausforderung im Lockdown.
- *Herausforderungen der Eltern.* Für rund die Hälfte der Eltern sind die Lernbegleitung ihrer Kinder und die fehlende Zeit dafür eine große Herausforderung.

Die berichteten Anteile sind nahezu durchgängig stärker zum Nachteil von Eltern von leistungsschwächeren Kindern ausgeprägt. Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss unterscheiden sich dagegen oft nicht wesentlich.

Die Meinung der Eltern zu bildungspolitischen Maßnahmen.

- *Schulschließungen als richtige Maßnahme.* Während rund ein Drittel der Eltern die Schulschließungen als richtige Maßnahme einschätzt, lehnt die Hälfte der Eltern diese ab.
- *Beurteilung der Politik.* Eltern bewerten die (Bildungs-)Politik im Zusammenhang mit den Schulschließungen meist mit der Schulnote Genügend.
- *Fördermaßnahmen.* Rund 8 von 10 Eltern sind für zusätzlichen Förderunterricht sowie zusätzliche Mathematik- und Deutschförderklassen. Zusätzlichen Förderunterricht würden rund die Hälfte der Eltern wahrnehmen; Lernbetreuung in den Ferien dagegen nur rund jeder dritte Elternteil. 7 von 10 Eltern schätzen 2 Stunden Förderunterricht als ausreichend ein.
- *Verkürzung der Sommerferien.* 4 von 10 Eltern sind für eine Verkürzung der Sommerferien. Von diesen Eltern sind über die Hälfte für eine Reduktion der Ferien um 2 oder 3 Wochen.

- „*Gratis Laptops*“. Rund 8 von 10 Eltern sind dafür, dass Schülerinnen und Schüler, deren Familien sich die technische Ausstattung nicht leisten können, „*Gratis-Laptops*“ bekommen.

4. Befunde der Elternbefragung im Detail

4.1 Kinderbetreuung während der Schulschließungen

Jeder vierte befragte Elternteil gibt an, externe Betreuung für sein jüngstes Schulkind in Anspruch genommen zu haben. Sowohl für Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss als auch für Eltern von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Kindern sind keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Inanspruchnahme der Kinderbetreuung außerhalb des Haushalts beobachtbar.

14 Prozent der befragten Eltern haben das Recht auf Sonderbetreuungszeit während der Schulschließungen in Anspruch genommen. Dieser Anteil variiert nicht wesentlich danach, ob die Eltern einen akademischen Bildungsabschluss besitzen oder nicht und ob sie Eltern von leistungsschwächeren oder leistungsstärkeren Kindern sind.

4.2 Work-Life-Balance

Jede und jeder zweite Befragte (54 %) gibt an, dass er/sie kaum noch Zeit für sich selbst hat. 28 Prozent der Eltern berichten, dass sie auch nachts arbeiten müssen, um ihren Verpflichtungen nachzukommen. In 49 Prozent der Fälle zeigt der bzw. die beruflich Vorgesetzte Verständnis für die aktuelle Situation des Elternteils.

Eltern ohne akademischen Abschluss berichten seltener als Eltern mit akademischem Abschluss davon, dass sie kaum Zeit für sich selbst haben (um 8 Prozentpunkte seltener, 51 %–59 %), sie auch nachts arbeiten müssen, um ihren Verpflichtungen nachzukommen (um 11 Prozentpunkte seltener, 24 %–35 %) und ihre beruflich Vorgesetzten Verständnis für die aktuelle Situation haben (um 5 Prozentpunkte seltener, 48 %–53 %).

Unterschiede zwischen Eltern von leistungsschwächeren Kindern und Eltern von leistungsstärkeren Kindern sind nur bzgl. der Frage der Zeit für sich selbst und nach dem Verständnis des beruflichen Vorgesetzten beobachtbar. Eltern von leistungsschwächeren Kindern berichten häufiger (um 8 Prozentpunkte, 58 %–50 %) davon, dass sie kaum noch Zeit für sich selbst haben. Auch berichten Eltern von leistungsschwächeren Kindern deutlich seltener (um 11 Prozentpunkte, 42 %–53 %) davon, dass ihre beruflich Vorgesetzten Verständnis für die aktuelle Situation haben.

4.3 Häusliche Belastung

39 Prozent der Eltern berichten von einer gerechten Aufteilung der Betreuungsarbeit zwischen den erwachsenen Personen, 43 Prozent berichten dagegen, dass dies nicht der Fall ist. 61 Prozent der Eltern berichten, dass ihre Familie gut mit der Situation während der Schulschließungen klarkommt; für 23 Prozent ist das nicht der Fall. Etwas mehr als ein Drittel der Eltern (38 %) gibt an, dass sie sich während der Schulschließungen häufiger mit ihrem jüngsten Schulkind streiten als sonst.

Vergleichsdaten aus Deutschland zeigen, dass Familien im ersten Lockdown noch deutlich häufiger (86 %) gut mit der Situation klargekommen sind und die Eltern deutlich weniger mit ihren Kindern stritten (28 %).

Die Antwortverteilungen zu den drei erfragten Aspekten der häuslichen Belastung unterscheiden sich nicht zwischen Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss. Familien mit leistungsschwächeren Kindern kommen deutlich seltener (um 18 Prozentpunkte, 49 %–67 %) mit der aktuellen Situation gut zurecht als Familien mit leistungsstärkeren Kindern. Bezüglich der Aufteilung der Kinderbetreuung zwischen den Erwachsenen und dem Streit mit den Kindern unterscheiden sich die beiden Teilstichproben ebenfalls wesentlich. Eltern von leistungsschwächeren Kindern berichten seltener (um 6 Prozentpunkte, 35 %–41 %) von einer gerechten Arbeitsteilung im Haushalt und häufiger (um 11 Prozentpunkte, 45 %–34 %) von mehr Streit mit den Kindern während der Schulschließungen.

Auch in Deutschland zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss in diesen Bereichen. Allerdings wurde auch in Deutschland beobachtet, dass in Familien mit leistungsschwächeren Kindern häufiger von vermehrtem Streit zwischen Eltern und Kindern im Lockdown berichtet wurde.

4.4 Psychische Belastung

Nahezu jede bzw. jeder zweite Befragte (47 % bzw. 45 %) gibt an, dass die Schulschließungen für sie bzw. ihn und für sein bzw. ihr jüngstes Schulkind eine große psychische Belastung darstellt. Ähnlich viele Eltern (46 %) sind am Limit. Etwas weniger Eltern (36 %) schätzen die aktuelle Situation als große psychische Belastung für ihre Partnerin bzw. ihren Partner ein.

In der deutschen Vergleichsstudie wurden die Schulschließungen mit jeweils 38 Prozent noch von deutlich weniger Eltern als große psychische Belastung für sich selbst und für die Kinder eingeschätzt.

Die von den österreichischen Eltern erlebte Belastung während des dritten Lockdowns im Jänner 2021 unterscheidet sich nicht wesentlich für Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss. Hingegen gibt es deutliche Unterschiede zwischen Eltern von leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern. Eltern von leistungsschwächeren Kindern schätzen die Situation während der dritten Schulschließungen so-

wohl für ihre Kinder (um 15 Prozentpunkte, 56%–41%), als auch für sich selbst (um 15 Prozentpunkte, 57%–42%) und ihre Partnerinnen und Partner (um 9 Prozentpunkte, 41%–32%) deutlich häufiger als große psychische Belastung ein als Eltern von leistungsstärkeren Kindern. Auch berichten sie deutlich häufiger (um 13 Prozentpunkte, 54%–41%), dass sie am Limit sind.

In der deutschen Vergleichsstudie wurden in Hinblick auf die wahrgenommene Belastung keine Unterschiede zwischen Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss sowie Eltern von leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern beobachtet.

4.5 Aktivitäten der Kinder vor und während des Lockdowns

Die Anzahl der Stunden, die schulpflichtige Kinder im Alter von sechs bis 20 Jahren im Durchschnitt pro Tag für den Schulbesuch und das Lernen für die Schule aufwenden, reduzierte sich laut Elternangaben von 7,8 Stunden vor dem Lockdown auf 6,0 Stunden während des Lockdowns. Dabei werden für den Schulbesuch im Durchschnitt 5,4 Stunden vor COVID-19 und 2,3 Stunden während der COVID-19-bedingten Schulschließungen im Jänner 2021 aufgewandt. Das Lernen zu Hause steigt in dieser Zeitspanne erwartungsgemäß von 2,4 Stunden pro Tag vor COVID-19 auf 3,7 Stunden pro Tag.

Im Vergleich zur repräsentativen Elternbefragung in Deutschland zum ersten Lockdown hat sich die durchschnittliche Reduktion der Schul- und Lernzeit von -3,8 Stunden pro Tag (von 7,4 auf 3,6 Stunden pro Tag) in Deutschland auf -1,8 Stunden pro Tag in Österreich beinahe halbiert. Die geringere Reduktion im dritten Lockdown ist sowohl auf einen durchschnittlich höheren Anteil an aufgewendeten Stunden für den Schulbesuch (+ 1,4 Stunden pro Tag) als auch für das Lernen zu Hause (+ 1 Stunde pro Tag) zurückzuführen.

Für nicht schulische Aktivitäten wendeten die Kinder und Jugendlichen laut ihren Eltern vor COVID-19 3,2 Stunden täglich für „Lesen, kreative Tätigkeiten, Bewegung“ und 1,8 Stunden für die Nutzung von (Online-)Medien auf. Während des dritten Lockdowns reduziert sich Ersteres leicht (auf 2,9 Stunden pro Tag); die Nutzung von Medien steigt deutlich um 0,7 Stunden (rund eine Dreiviertelstunde) auf 2,5 Stunden pro Tag an.

In der deutschen Vergleichsstudie aus dem ersten Lockdown waren die Veränderungen ähnlich. So lag der von den Kindern und Jugendlichen täglich investierte Zeitaufwand für Lesen, Bewegung, Kreatives laut Eltern bei 2,9 Stunden vor COVID-19 und bei 3,2 Stunden während der Schulschließungen. Diese Veränderungen waren damit auch in der Vergleichsstudie nicht wesentlich. Hingegen zeigte sich im ersten Lockdown in Deutschland ein (zu den oben berichteten 0,7 Stunden) vergleichsweise stärkerer Anstieg der Nutzung von (Online-)Medien um 1,2 Stunden (von 4,0 Stunden pro Tag vor COVID-19 auf 5,2 Stunden pro Tag während des ersten Lockdowns).

Wesentliche Unterschiede zwischen Kindern von Eltern ohne und mit akademischem Abschluss in den Aktivitäten vor COVID-19 und während des erneuten Schul-Lockdowns im Jänner 2021 sind nicht beobachtbar.

Dies deckt sich mit der deutschen Vergleichsstudie, in der ebenfalls kaum wesentliche Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen ausgemacht werden konnten; mit einer Ausnahme: Nicht-Akademiker*innenkinder nutzten vor und während COVID-19 eine Stunde mehr (Online-)Medien als Akademiker*innenkinder (vor COVID-19: 4,2 vs. 3,4 Stunden täglich; während COVID-19: 5,5 vs. 4,5 Stunden täglich).

Auch die Unterschiede zwischen leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern in den Aktivitäten vor COVID-19 und während des erneuten Schul-Lockdowns im Jänner 2021 sind vernachlässigbar. Allerdings verbringen leistungsschwächere Kinder vor und während der Schulschließungen deutlich mehr Zeit mit (Online-)Medien (um etwa eine halbe Stunde mehr pro Tag).

In der deutschen Vergleichsstudie wurde entgegen den vorliegenden Befunden ein stärkerer Rückgang der Lernzeit und ein stärkerer Anstieg der Nutzung von (Online-)Medien bei leistungsschwächeren Kindern im Vergleich zu leistungsstärkeren Kindern beobachtet (Lernzeit: -4,1 vs. -3,7 Stunden täglich; (Online-)Medien: +1,7 vs. +1,0 Stunden).

Die Zeit, die Eltern mit ihren Kindern beim Lernen verbringen, steigt durch die Schulschließungen von durchschnittlich 1 Stunde täglich auf 1,4 Stunden täglich. Dabei ist der Anstieg ähnlich stark für Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss und für Eltern von leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern. Allerdings wendeten Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss und Eltern von leistungsschwächeren Kindern bereits vor COVID-19 täglich knapp 20 Minuten mehr Zeit für das gemeinsame Lernen zu Hause auf als Eltern mit akademischem Bildungsabschluss und Eltern von leistungsstärkeren Kindern.

In der deutschen Vergleichsstudie fielen die Anstiege in der elterlichen Lernbetreuung ähnlich stark aus und waren auch für die Teilstichproben ähnlich stark ausgeprägt.

Der Anteil an Kindern, die laut Elternberichten während der Schulschließungen im Jänner 2021 höchstens 2 Stunden täglich für schulische Aktivitäten aufwenden, liegt bei rund 12 Prozent. Dieser Anteil unterscheidet sich weder zwischen Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss noch zwischen Eltern von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Kindern.

In der deutschen Vergleichsstudie lag der Anteil an Kindern, die laut Elternberichten während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 höchstens 2 Stunden täglich für schulische Aktivitäten aufwendeten, noch bei 38 Prozent. Im Gegensatz zu den vorliegenden Befunden lag der Anteil bei Eltern von leistungsschwächeren Kindern bei 44 Prozent, bei Eltern von leistungsstärkeren Kindern bei 32 Prozent.

4.6 Lernerfolg im Fernunterricht

58 Prozent der Eltern stimmen der Aussage zu, dass ihr Kind während der Schulschließungen im Jänner 2021 deutlich weniger dazugelernt hat als im normalen Unterricht vor der Pandemie.

Dieser Befund deckt sich mit der Vergleichsstudie zum ersten Lockdown in Deutschland. Der Anteil an Eltern, die meinten, dass ihr Kind während der Schulschließungen viel weniger lernte als sonst, war mit 64 Prozent nur geringfügig höher.

Während sich Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss in dieser Frage nur geringfügig unterscheiden (um 5 Prozentpunkte, 60 %–55 %), ist der Anteil der Eltern, die den Lernerfolg ihrer Kinder während des Lockdowns deutlich geringer einschätzen als während der normalen Schulzeit, bei Eltern von leistungsschwächeren Kindern um 19 Prozentpunkte (72 %–53 %) höher als der entsprechende Anteil bei Eltern von leistungsstärkeren Kindern.

In der deutschen Studie war der Unterschied zwischen Eltern ohne und mit akademischem Abschluss im Vergleich zur österreichischen Befragung (5 Prozentpunkte) doppelt so hoch ausgeprägt (um 11 Prozentpunkte, 67 %–56 %). Dagegen war der Unterschied zwischen Eltern von leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern (um 14 Prozentpunkte, 72 %–58 %) etwas geringer.

4.7 Lernmotivation im Fernunterricht

Während jeder dritte Elternteil (33 %) berichtet, dass sein/ihr jüngstes Schulkind gerne im Fernunterricht lernt, geben 47 Prozent der Eltern an, dass dies nicht der Fall sei.

Der akademische Bildungsabschluss der Eltern macht keinen wesentlichen Unterschied hinsichtlich der Lernmotivation der Kinder während der Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Hingegen berichten Eltern von leistungsschwächeren Kindern – im Vergleich zu Eltern von leistungsstärkeren Kindern – deutlich seltener (um 10 Prozentpunkte, 26 %–36 %), dass ihr Kind im Fernunterricht gerne lernt und deutlich häufiger (um 13 Prozentpunkte, 56 %–43 %), dass ihr Kind nicht gerne im Fernunterricht lernt.

4.8 Unterricht nach Stundenplan

Laut einem Drittel der Eltern (35 %) wurden ihre Kinder im dritten Schul-Lockdown nach dem Stundenplan unterrichtet, wobei dies Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss und Eltern von leistungsschwächeren Kindern deutlich seltener berichten (um 5 bzw. 7 Prozentpunkte, 33 %–38 % bzw. 32 %–39 %) als Eltern mit akademischem Bildungsabschluss und Eltern von leistungsstärkeren Kindern.

4.9 Merkmale der Qualität des Fernunterrichts I

Etwa ein Viertel der Eltern (26 %) schätzt die Qualität des Fernunterrichts während der Schulschließungen im Jänner als (eher) hoch ein; fast jeder dritte Elternteil (30 %) als (eher) niedrig. Mit den Aktivitäten, die die Schule im dritten Lockdown durchgeführt hat, sind 36 Prozent der Eltern zufrieden und fast genauso viele (37 %) unzufrieden. Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss schätzen die Qualität des Fernunterrichts deutlich seltener (um 10 Prozentpunkte, 22 %–32 %) als (eher) hoch ein und sind auch deutlich seltener (eher) zufrieden (um 7 Prozentpunkte, 34 %–41 %) mit den Aktivitäten der Schule ihrer Kinder als Eltern mit akademischem Bildungsabschluss. Eltern von leistungsschwächeren Kindern schätzen die Qualität des Fernunterrichts deutlich seltener als (eher) hoch ein (um 14 Prozentpunkte, 15 %–29 %) und sind deutlich seltener mit den Aktivitäten der Schule ihrer Kinder zufrieden (um 14 Prozentpunkte, 26 %–40 %) als Eltern von leistungstärkeren Kindern.

4.10 Merkmale der Qualität des Fernunterrichts II

42 Prozent der Eltern geben an, dass im Fernunterricht gemeinsamer Unterricht für die ganze Klasse einmal pro Woche oder weniger oft stattfand. Für den Aspekt „individuelle Lehrer-Schüler-Gespräche im Fernunterricht“ liegt dieser Anteil bei 78 Prozent. In nahezu allen Fällen (92 %) berichten Eltern davon, dass ihre Kinder bereitgestellte Aufgaben täglich oder mehrmals wöchentlich zu bearbeiten hatten; in 64 Prozent der Fälle wurden Lernsoftware (Apps) und/oder digitale Lernplattformen täglich oder mehrmals wöchentlich eingesetzt und etwas mehr als die Hälfte der Eltern (57 %) gibt an, dass die Lehrkräfte ihre Kinder im Fernunterricht täglich oder mehrmals wöchentlich dazu aufforderten, Lernvideos anzuschauen und Texte zu lesen. Von täglichem oder mehrmals wöchentlichem Lehrerinnen- und Lehrerfeedback zu den bearbeiteten Schulaufgaben berichtet jeder zweite Elternteil (52 %).

In den Einschätzungen von Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss zeigen sich relevante Unterschiede in der Frage nach den individuellen Lehrer-Kind-Gesprächen: Der Anteil an Eltern, der angibt, dass individuelle Lehrer-Kind-Gespräche im Fernunterricht einmal pro Woche oder seltener stattfinden, ist bei Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss geringer (um 10 Prozentpunkte, 75 %–85 %) als bei Eltern mit akademischem Bildungsabschluss. Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss geben zudem etwas seltener an, dass das Ansehen von bereitgestellten Lernvideos und das Lesen von Texten (um 6 Prozentpunkte, 55 %–61 %) sowie die Nutzung von Lernsoftware und Lernplattformen (um 6 Prozentpunkte, 63 %–69 %) mehrmals pro Woche oder täglich im Fernunterricht vorkommt.

Für Eltern von leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern lassen sich dagegen hinsichtlich dieser Merkmale des Fernunterrichts keine wesentlichen Unterschiede

ausmachen, mit einer Ausnahme: Eltern von leistungsschwächeren Kindern geben deutlich seltener (um 8 Prozentpunkte, 52 %–60 %) als Eltern von leistungsstärkeren Kindern an, dass die Lehrkräfte ihre Kinder im Fernunterricht täglich oder mehrmals wöchentlich dazu aufforderten, Lernvideos anzuschauen und Texte zu lesen.

Vergleicht man diese Befunde mit der repräsentativen Elternbefragung aus Deutschland zur Schulschließung im ersten Lockdown, so zeigen sich deutliche Unterschiede. Der Anteil von Eltern, der davon berichtete, dass

- gemeinsamer Online-Unterricht einmal pro Woche oder weniger oft stattfindet, war in der deutschen Vergleichsstudie deutlich höher ausgeprägt (70 %). Unter jenen, die von täglichem gemeinsamen Online-Unterricht berichten, gab in der deutschen Vergleichsstudie zum ersten Lockdown gut die Hälfte (52 %, 3 % der Gesamtstichprobe) an, dass dieser maximal zwei Stunden pro Tag gedauert hat. In der vorliegenden Studie zum dritten Lockdown in Österreich sind dies deutlich weniger (15 %, 5 % der Gesamtstichprobe). Dagegen ist der Anteil jener, die von mindestens fünf Stunden gemeinsamem Online-Unterricht berichten, in der österreichischen Studie deutlich höher (42 %, 13 % der Gesamtstichprobe) als in der deutschen Studie (9 %, 1 % der Gesamtstichprobe).
- Lernsoftware und -programme mehrmals wöchentlich oder täglich eingesetzt werden, war in der deutschen Vergleichsstudie noch deutlich geringer (43 %).
- ihre Kinder eine Rückmeldung von Lehrkräften zu den bearbeiteten Lernaufgaben erhalten, war mit 36 Prozent ebenfalls deutlich geringer.
- ihre Kinder einmal pro Woche oder weniger oft ein individuelles Lehrer-Schüler-Gespräch haben, war mit 83 Prozent etwas höher als in der österreichischen Elternbefragung.

Für die anderen Fragen zu den Aspekten des Fernunterrichts sind die Befunde aus Deutschland ähnlich. Was die Unterschiede in den Teilstichproben betrifft, so zeigten sich in der deutschen Vergleichsstudie sowohl für den Bildungsabschluss der Eltern als auch für die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder deutliche Unterschiede, wobei Eltern mit akademischem Bildungsabschluss und Eltern von leistungsstärkeren Kindern jeweils häufiger berichteten, dass die erfragten Aspekte im Fernunterricht vorkamen; mit einer Ausnahme: Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss und von leistungsschwächeren Kindern berichteten häufiger, dass ihre Kinder bereitgestellte Aufgaben zu bearbeiten hatten.

57 Prozent der österreichischen Eltern geben an, dass die Erwartungen der Lehrkräfte klar kommuniziert wurden; für 21 Prozent der Eltern ist das nicht der Fall. Der akademische Bildungsabschluss der Eltern spielt für diese Einschätzung keine wesentliche Rolle. Demgegenüber berichteten Eltern von leistungsschwächeren Kindern deutlich seltener (um 14 Prozentpunkte, 47 %–61 %), dass die Erwartungen der Lehrkräfte klar kommuniziert werden.

4.11 Tools zur Bereitstellung von Lernaufgaben im Fernunterricht

63 Prozent der Eltern berichten, dass zur Bereitstellung von Lernaufgaben im Fernunterricht digitale Lernplattformen zum Einsatz kommen, während andere digitale Wege (z. B. E-Mails) nur von 38 Prozent der Eltern angeführt werden. Damit haben digitale Lernplattformen zumindest aus Sicht der Eltern traditionellere Übermittlungswege wie die E-Mail als häufigstes Tool abgelöst. Dies deutete sich bereits in einer Analyse von über 100 Befragungen zum ersten Lockdown an (Helm et al., 2021).

In der deutschen Vergleichsstudie zum ersten Lockdown nahmen digitale Lernplattformen noch den zweiten Platz hinter den anderen Tools wie E-Mail, WhatsApp etc. ein. Im Vergleich zur deutschen Befragung ist die Nutzung der Übermittlung von Aufgaben in Papierform in der aktuellen Befragung deutlich stärker ausgeprägt (DE: 20 %, Ö: 34 %).

Wesentliche Unterschiede zwischen Eltern ohne und mit akademischem Abschluss sowie Eltern von leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern können nicht beobachtet werden; mit einer Ausnahme: Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss berichten deutlich häufiger (um 6 Prozentpunkte, 40 %–34 %) von der Bereitstellung von Aufgaben mittels anderer digitaler Tools wie E-Mail, WhatsApp etc.

4.12 Lernumgebung im Fernunterricht

73 Prozent der Eltern bewerten das Lernumfeld ihres jüngsten Schulkindes hinsichtlich der technischen Ausstattung und dem Platz zum Arbeiten als gut oder sehr gut. Bei Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss und Eltern von leistungsschwächeren Kindern sind das etwas weniger (um 8 bzw. 11 Prozentpunkte, 70 %–78 % bzw. 66 %–77 %). Eltern von leistungsschwächeren Kindern schätzen das Lernumfeld zudem häufiger als ausreichend oder ungenügend ein (um 5 Prozentpunkte, 13 %–8 %) als Eltern von leistungsstärkeren Kindern.

Die Werte waren in der deutschen Vergleichsstudie zum ersten Lockdown sehr ähnlich. 70 Prozent der deutschen Eltern bewerteten das Lernumfeld als gut oder sehr gut, wobei Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss und Eltern von leistungsschwächeren Kindern das – wie in der vorliegenden Studie – deutlich seltener taten.

39 Prozent der Eltern berichten, dass im Zuge der Online-Lehre Probleme bei ihrem jüngsten Schulkind aufgetreten sind. Dieser Anteil ist bei Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss deutlich kleiner (um 10 Prozentpunkte, 36 %–46 %) als bei Eltern mit akademischem Bildungsabschluss. Für Eltern von leistungsschwächeren Kindern ist der Anteil deutlich größer (um 11 Prozentpunkte, 48 %–37 %) als für Eltern von leistungsstärkeren Kindern.

4.13 Selbstständigkeit der Kinder im Fernunterricht

Ein Drittel (34 %) der Eltern gibt an, dass ihr Kind während der Schulschließungen überfordert wirkte. Das frühe Aufstehen ist dabei aus Sicht von 20 Prozent der Eltern eine besondere Herausforderung für ihr jüngstes Schulkind. Viel häufiger (46 % und 51 %) werden dagegen ein geregelter Tagesablauf und das selbstständige Lernen als besondere Herausforderungen für die Kinder gesehen. Am allerhäufigsten (80 %) werden von den Eltern allerdings die fehlenden Sozialkontakte als besondere Herausforderung für die Kinder eingeschätzt.

Hinsichtlich dieser von den Eltern eingeschätzten Herausforderungen ihrer Kinder im Fernunterricht lassen sich primär zwischen Eltern von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Kindern Unterschiede ausmachen. Zwischen Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss zeigt sich hingegen nur für die wahrgenommene Überforderung des jüngsten Schulkindes ein Unterschied von fünf Prozentpunkten (36 %–31 %) zugunsten der Kinder von Eltern mit akademischem Bildungsabschluss. Der diesbezügliche Unterschied ist mit 20 Prozentpunkten (48 %–28 %) zwischen Eltern von leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern deutlich stärker ausgeprägt. Mit Ausnahme der Herausforderung fehlender sozialer Kontakte berichten Eltern von leistungsschwächeren Kindern deutlich häufiger als Eltern von leistungsstärkeren Kindern, dass das frühe Aufstehen (um 7 Prozentpunkte, 24 %–17 %), ein geregelter Tagesablauf (um 9 Prozentpunkte, 51 %–42 %) und das selbstständige Lernen (um 21 Prozentpunkte, 65 %–44 %) Herausforderungen für ihr jüngstes Schulkind darstellen.

4.14 Herausforderungen aus Sicht der Eltern im Fernunterricht

Während 18 Prozent der Eltern die Hilfeleistung beim Lernen ihres jüngsten Schulkindes während der Schulschließungen im Jänner 2021 als besondere Herausforderung einstufen, führen 57 Prozent der Eltern die Lernbegleitung (motivieren, anleiten, erklären) und Lernkontrolle während dieser Zeit als besondere Herausforderung an. Die fehlende Zeit, das fehlende Wissen und die fehlende Motivation der Eltern sind für 48 Prozent, 29 Prozent und 35 Prozent der Eltern eine besondere Herausforderung.

Nahezu alle der fünf erfragten Herausforderungen der Eltern im Fernunterricht weisen relevante Unterschiede nach dem Bildungsabschluss der Eltern und der Leistungsfähigkeit der Kinder auf. So berichten Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss deutlich häufiger als Eltern mit akademischem Bildungsabschluss davon, dass die Hilfeleistung bei der Erledigung der Aufgaben für die Schule durch ihre Kinder (um 7 Prozentpunkte, 21 %–14 %), das fehlende Wissen (um 12 Prozentpunkte, 33 %–21 %) und die fehlende Motivation (um 7 Prozentpunkte, 38 %–31 %) der Eltern bei der Lernbegleitung ihres jüngsten Schulkindes besondere Herausforderungen im Fernunterricht darstellen. Die Unterschiede zwischen Eltern von leistungs-

schwächeren Kindern und Eltern von leistungsstärkeren Kindern fallen deutlich stärker aus. Eltern von leistungsschwächeren Kindern berichten deutlich häufiger als Eltern von leistungsstärkeren Kindern davon, dass alle fünf Aspekte (Hilfeleistung: um 12 Prozentpunkte, 28%–16%; Lernbegleitung und -kontrolle: um 18 Prozentpunkte, 69%–51%; fehlende Zeit: um 16 Prozentpunkte, 59%–43%; fehlendes Wissen: um 18 Prozentpunkte, 42%–24%, fehlende Motivation: um 17 Prozentpunkte, 46%–29%) besondere Herausforderungen im Fernunterricht darstellen.

5. Zusammenfassung, Limitationen, Implikationen und Ausblick

Wie gestaltete sich die Situation von Eltern und Schülerinnen und Schülern im dritten Lockdown im Jänner 2021? Wir berichten dazu zentrale Ergebnisse aus der ersten repräsentativen Elternbefragung (n = 3.450) zum Fernunterricht während der COVID-19-Pandemie in Österreich. Wir haben Eltern von schulpflichtigen Kindern im Alter von 6 bis 20 Jahren Fragen zu folgenden Bereichen gestellt: Betreuungssituation, Belastung, (Lern-)Aktivitäten der Kinder, Lernerfolg und -motivation, Selbstständigkeit der Kinder im Fernunterricht, Qualitätsaspekte des Fernunterrichts, Herausforderungen aus Sicht der Eltern, Zufriedenheit mit der COVID-19-Bildungspolitik (u. a. Einstellung zur Leistungsbeurteilung und zu Fördermaßnahmen).

Die Situation während der erneuten Schulschließungen aus Sicht der Eltern

- **Betreuungssituation.** Rund ein Viertel der Eltern nutzt im 3. Lockdown eine Kinderbetreuung außerhalb des eigenen Haushalts. 3 von 10 Eltern berichten zudem, dass ihre Kinder während der Schulschließungen mehr als 3 Stunden täglich in der Schule sind.
- **Belastung/Überforderung.** Rund die Hälfte der Eltern gibt an am Limit zu sein, kaum noch Zeit für sich selbst zu haben und die erneuten Schulschließungen als große psychische Belastung wahrzunehmen. Rund 4 von 10 Eltern streiten häufiger als sonst mit ihren Kindern. Ein Drittel der Kinder ist während der Schulschließungen laut Elternmeinung überfordert.
- **Lernzeit.** Die Stunden, die Kinder täglich für den Schulbesuch und das Lernen für die Schule aufwenden, reduziert sich laut Elternangaben von rund 8 Stunden vor dem Lockdown auf rund 6 Stunden während des dritten Lockdowns. Dieser Rückgang von rund 2 Stunden ist deutlich geringer als jener in der Vergleichsstudie aus Deutschland zum ersten Lockdown (rund 4 Stunden Rückgang).
- **Lernerfolg.** Rund 6 von 10 Eltern stimmen der Aussage zu, dass ihr Kind während der Schulschließungen im Jänner 2021 deutlich weniger dazugelernt hat als im normalen Unterricht vor der Pandemie.
- **Qualität des Fernunterrichts.** Rund ein Viertel der Eltern schätzt die Qualität des Fernunterrichts während der Schulschließungen im Jänner hoch ein; fast jeder dritte Elternteil niedrig.

- Digitale Tools. Rund zwei Drittel der Eltern berichten vom Einsatz digitaler Lernplattformen zur Übermittlung von Lernmaterialien. Damit haben Lernplattformen traditionellere Übermittlungswege wie die E-Mail, von denen nur 4 von 10 Eltern berichten, als das am häufigsten eingesetzte Tool abgelöst.
- Technische Ausstattung zu Hause. Für vier Prozent der Eltern ist die Qualität des Lernumfeldes (technische Ausstattung) ungenügend. Allerdings berichten knapp 4 von 10 Eltern, dass im Zuge der Online-Lehre Probleme bei ihren Kindern aufgetreten sind.
- Herausforderungen der Kinder. Für 8 von 10 Kindern ist der fehlende soziale Kontakt eine große Herausforderung im Lockdown. Für die Hälfte der Kinder ist das selbstständige Lernen eine große Herausforderung.
- Herausforderungen der Eltern. Für rund die Hälfte der Eltern ist die Lernbegleitung ihrer Kinder und die fehlende Zeit dafür eine große Herausforderung.

Die berichteten Anteile sind nahezu durchgängig stärker zum Nachteil von Eltern von leistungsschwächeren Kindern ausgeprägt. Eltern ohne und mit akademischem Bildungsabschluss unterscheiden sich dagegen oft nicht wesentlich.

Für die Interpretation der vorliegenden Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass viele Befunde nach bestimmten Merkmalen wie dem Schultyp oder der Anzahl der Kinder im Haushalt variieren; ein entsprechender Bericht ist in Vorbereitung.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schulschließung auf nahezu alle Lebensbereiche der Eltern und Schülerinnen und Schüler ausgewirkt hat. Bildungspolitik und die Schule von morgen müssen Eltern und Schülerinnen und Schüler bedeutend stärker auf Situationen wie jene Schulschließungen, die sie nun bereits mehrmals durchstehen mussten, vorbereiten. Dazu braucht es eine Öffnung des Unterrichts hin zu Lehr-Lern-Formaten, die die Förderung der Selbstständigkeit und die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen und es braucht Maßnahmen zur Intensivierung der Schule-Eltern-Beziehung, die eine Schulung der Eltern in der Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen zu Hause fokussiert. Hier hat die Bildungsforschung bereits Konzepte vorgelegt. Schließlich zeigt die COVID-19-Krise deutlich auf, dass endlich Maßnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheit nötig sind (z. B. Ausbau der Kindergartenbetreuung und des Unterstützungspersonals an Schulen, Rückverlegung von Bildungswegentscheidungen, Desegregationsmaßnahmen).

6. Überblick

Bisher erschienene Publikationen

- Helm, C. & Postlbauer, A. (2021). *JKU Bildungsbarometer #1. Schulen im 3. Lockdown. 1. Bericht zur repräsentativen Elternumfrage in Österreich*. Linz: Johannes Kepler Universität, Linz School of Education. <https://doi.org/10.35011/jbb.2021-1>
- Helm, C. & Postlbauer, A. (im Druck). Schulschließungen in Österreich. Ein Fazit nach einem Jahr Pandemie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Ernst Reinhardt Verlag. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2021.art27d>
- Postlbauer, A. & Helm, C. (2021). *1 Jahr Fernunterricht! Erkenntnisse zur Entwicklung der Lage aus Sicht der Eltern*. Zugriff am 05.07.2021. Verfügbar unter: <https://science.apa.at/gastbeitrag/1-jahr-fernunterricht-erkenntnisse-zur-entwicklung-der-lage-aus-sicht-der-eltern/>

Link zur Website des Projekts: <https://www.jku.at/linz-school-of-education/forschung/bildungsforschung>

Literatur

- Altrichter, H. & Helm, C. (2022). Austrian schools in the COVID-19 pandemic era. *Tertium comparationis*, 28(3), 300–331. <https://doi.org/10.25656/01:25329>
- BMBWF (2020). *Schulbetrieb vom 7. bis zum 17. Jänner 2021. Beilage zum Erlass des BMBWF GZ 2020-0.834.140*. https://hvkev.at/wp-content/uploads/2021/01/schulbetrieb20210107_erlass-21122020.pdf
- Dietrich, H., Patzina, A. & Lerche, A. (2020). Social inequality in the homeschooling efforts of German high school students during a school closing period. *European Societies*, 23(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Dumfart, B. & Neubauer, A. C. (2016). Conscientiousness Is the Most Powerful Noncognitive Predictor of School Achievement in Adolescents. *Journal of Individual Differences*, 37(1), 8–15. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000182>
- Eurostat. (2020). *EU Statistics on Income and Living Conditions microdata 2004–2019, release 2 in 2020*. <https://doi.org/10.2907/EUSILC2004-2019V.1>
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Simon, L., Werner, K. & Wößmann, L. (2018). Can Online Surveys Represent the Entire Population? *CESifo Working Paper*, 7222.
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Wößmann, L. & Zierow, L. (2020). *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students*. IZA Institute for Labor Economics.
- Hagenauer, G. & Oberwimmer, K. (2019). Zum Zusammenhang zwischen Hausaufgabenpraxis und Leseleistung: Ergebnisse aus PIRLS 2006, 2011 und 2016. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 221–237). Leykam.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1–75. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helm, C. & Postlbauer, A. (2021). *JKU Bildungsbarometer #1. Schulen im 3. Lockdown. 1. Bericht zur repräsentativen Elternumfrage in Österreich*. Linz: Johannes Kepler Universität, Linz School of Education. <https://doi.org/10.35011/jbb.2021-1>

- Helm, C. & Postlbauer, A. (im Druck). Schulschließungen in Österreich. Ein Fazit nach einem Jahr Pandemie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Ernst Reinhardt Verlag. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2021.art27d>
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule – Beiheft, 16, S. 37–60). Waxmann.
- Kohler, B. (2011). Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103(3), 203–218.
- Lumley, T. (2004). Analysis of Complex Survey Samples. *Journal of Statistical Software*, 9(1), 1–19. <https://doi.org/10.18637/jss.v009.i08>
- Postlbauer, A. & Helm, C. (2021). *1 Jahr Fernunterricht! Erkenntnisse zur Entwicklung der Lage aus Sicht der Eltern*. Zugriff am 05.07.2021. Verfügbar unter: <https://science.apa.at/gastbeitrag/1-jahr-fernunterricht-erkenntnisse-zur-entwicklung-der-lage-aus-sicht-der-eltern/>
- Statistics Austria. (2020). *Microcensus Labour Force Survey / Housing Survey 2020 (SUF edition)*. <https://doi.org/10.11587/GXAPI7>
- Statistik Austria. (Hrsg.). (2020). *Bildung in Zahlen 2018/19. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. Verfügbar unter: <https://www.jstatsoft.org/v45/i03/>. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). *Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? ifo SCHNELL-DIENST*, 73(9), 25–39.

Swantje Tannert & Alexander Gröschner

Emotionen und Selbstwirksamkeitserleben im Distanzunterricht – eine Befragung von Schülerinnen und Schülern

Wie erleben und organisieren Schülerinnen und Schüler den Distanzunterricht?

1. Einleitung

Im Frühjahr 2020 erreichte die Coronapandemie Deutschland und versetzte die gesamte Gesellschaft und mit ihr Schulen und andere Bildungseinrichtungen in einen Ausnahmezustand. Dabei gliederten sich die Zeitabschnitte zwischen Öffnung und Schließung von Schulen in Deutschland in einen ersten, zweiten und dritten „Lock-down“ zur Vermeidung der Weiterverbreitung des Coronavirus. Je nach Infektionslage wurden Schülerinnen und Schüler entweder komplett zu Hause oder im sogenannten Wechselmodell teilweise in der Schule unterrichtet. Diese neuen Unterrichtsformen stellen enorme Herausforderungen hinsichtlich technischer und methodischer Umsetzung, zeitlicher Koordination, individueller Betreuung sowie emotionaler und motivationaler Regulation dar (Gröschner, 2021; Raes, Detienne, Windey & Depaepe, 2010; Tannert & Gröschner, 2021). Während Schulen bemüht sind, über verschiedene Kommunikationskanäle Materialien, Feedback, Unterstützung und Online-Unterricht zu realisieren, bleiben andere Funktionen von Schule, wie Allokation, Sozialisation und der Kontakt mit Gleichaltrigen (Pekrun, 1992), zumindest bei reinem Distanzunterricht, auf der Strecke. Dies führt nicht nur langfristig zu Beeinträchtigungen der sozioemotionalen Entwicklung (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006), sondern bereits nach kurzer Zeit zu schlechterer Emotionsregulation sowie reduziertem emotionalen Wohlbefinden (Ream, 2005; South & Haynie, 2004; Stanton-Salazar & Spina, 2005) aufgrund fehlender kollaborativer Regulationsprozesse (Järvenoja & Järvela, 2009). Diese Entwicklung kann darüber hinaus zu Problemen der Motivation und eingeschränktem Lernen führen. Diese möglichen Nebenwirkungen der Infektionsschutzbemühungen gilt es abzumildern und aufzufangen. Im Folgenden wird auf Basis empirischer Ergebnisse illustriert, wie emotionales Wohlbefinden mit den wahrgenommenen Lernerträgen während des Fernunterrichts von Schülerinnen und Schülern zusammenhängt. Darüber hinaus werden mögliche „Schutzfaktoren“ benannt, die im Rahmen der Untersuchung identifiziert wurden.

2. Design

2.1 Theoretischer Hintergrund

Die Bedingungen erfolgreichen Lernens werden seit Langem empirisch erforscht und in Modellen zusammengefasst. Lernen bedarf einer Motivation und kann auf verschiedene Weise entstehen bzw. aufrechterhalten werden (u.a. Deci & Ryan, 2002). Dabei spielen Emotionen eine wichtige Grundlage für Motivation (Linnenbrink, 2007; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009; Pekrun & Stephens, 2009; Tyson et al., 2009) und resultieren aus Bewertungsprozessen erlebter Ereignisse. Diese Abfolge von Prozessen ist anschaulich im Kontroll-Wert-Modell der Leistungsemotionen (Pekrun & Stephens, 2009) zusammengefasst.

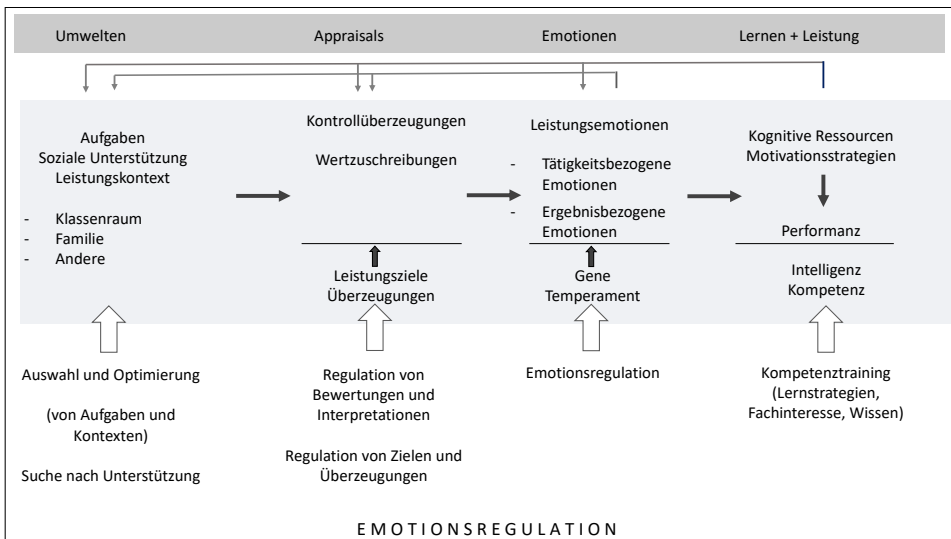


Abbildung 1: Kontroll-Wert-Modell der Leistungsemotionen (Pekrun & Stephens, 2009)

Darüber hinaus ist bekannt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung gerade in herausfordernden Situationen von enormer Bedeutung ist (Schulz & Heckhausen, 1996; Lazarus & Folkman, 1987; Schwarzer & Jerusalem, 1995; Zee & Koomen, 2016). Menschen mit einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung sind in der Lage, auch auf neue Herausforderungen souverän zu reagieren und Problemlösungen zu initiieren. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist zukunftsorientiert und aufgabenbezogen, schlägt sich aber auch in einem generelleren Glauben an die eigenen Fähigkeiten, im Selbstkonzept, nieder. Die Überzeugung der Kontrollierbarkeit lernbezogener Situationen gepaart mit einem hohen subjektiven Wert der Lernergebnisse führt zu einer Erhöhung positiver (Freude) und einer Reduktion negativer (Angst) Lernemotionen (Pekrun & Stephens, 2009; Tyson, Linnenbrink-Garcia & Hill, 2009). Zahlreiche empirische Studien konnten zeigen, dass ein hohes Selbstwirksamkeits-

erleben die motivationale Basis der Anstrengungsbereitschaft darstellt und ein Prädiktor für Selbstregulation und akademische Leistung ist (Bandura, 1977; Pajares & Graham, 1999; Pekrun & Perry, 2014; Ryan & Deci, 2000). Aufgrund der hohen Bereichsspezifität ist allerdings offen, ob die bereits im Präsenzunterricht erworbene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern auch für den Distanzunterricht herangezogen werden kann. Die Frage ist somit, ob die Aussage „Ich kann Mathe gut in der Schule“ gleichzusetzen ist mit der Aussage „Ich kann Mathe gut allein zu Hause“. Darüber hinaus ist bislang unklar, inwiefern, mit den für den Fernunterricht besonderen Interaktionsformaten zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ebenfalls eine positive Selbstwirksamkeitserwartung ausgebildet werden kann.

Hinsichtlich der Entstehung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen konnte bislang gezeigt werden, dass bestätigende Rückmeldungen durch Lehrpersonen, angemessene Aufgabenschwierigkeiten und positive Lernerfahrungen förderlich sind (Bandura, 2010; Harter, 1978; Usher & Pajares, 2008; Vallerand & Reid, 1988). Letztere werden nicht nur durch hohe Kompetenz der Lernenden, sondern auch durch familiäre und schulische Unterstützung gefördert. Schülerinnen und Schüler, die ein adäquates Maß an Unterstützung ihrer Lernaktivitäten erhalten, kommen besser mit den Anforderungen zurecht und erhalten auch entsprechend öfter positive Rückmeldungen. Diese können sich positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben auswirken, solange die Unterstützung so dezent ist, dass die Lernenden sich den Erfolg selbst zuschreiben können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Neben emotionaler und sachbezogener Unterstützung durch die Eltern entsteht Unterstützung auch und ganz besonders im Kontext Schule. Diese lässt sich in Unterstützung von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Unterstützung durch die Lehrkraft unterteilen. Ein großer Teil der Hilfe beim Verstehen von Aufgaben und Problemen (Webb & Mastergeorge, 2002) sowie emotionaler Unterstützung (Cartland, Ruch-Ross & Henry, 2003) erfolgt auf Ebene der Peers (Harring & Peitz, 2019). Darüber hinaus dienen Gleichaltrige als Modelle, bei denen sich Schülerinnen und Schüler Strategien sowohl für die Aufgabebearbeitung als auch die Emotionsregulation anschauen (Webb & Mastergeorge, 2002). Es konnte gezeigt werden, dass positive Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (LSB) mit besseren Lernergebnissen (Graziano et al., 2007), der häufigeren Nutzung von Selbstregulationsstrategien (Patrick & Ryan, 2005), höherer Lernmotivation und mehr Interesse (Wentzel, 1998) einhergehen, sowie die Wahrscheinlichkeit für Schulversagen verringern (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Diese Beziehung aufrecht zu erhalten, könnte – so wird angenommen – in der COVID-19-Pandemie problematisch gewesen sein, da deutlich weniger Kontakt bestand und damit auch deutlich weniger qualitativ hochwertige Interaktionen stattfanden (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011; Brophy & Good, 1974; Goodwin, Cho, Reynolds, Silverman & Nunn, 2021; Gröschner, Schindler, Holzberger, Alles & Seidel, 2018, Tannert & Gröschner, 2021). Eine relevante Frage ist, ob bestimmte Schülerinnen und Schüler besonders von den negativen Auswirkungen des Distanzunterrichts betroffen sind bzw. waren. Ein interessanter Aspekt in die-

sem Zusammenhang ist das Alter der Schülerinnen und Schüler. Auf der einen Seite haben jüngere Schülerinnen und Schüler noch nicht bzw. kaum gelernt, ihr Lernen selbstständig zu organisieren, ihren Lernfortschritt zu prüfen und mit Misserfolgen konstruktiv umzugehen (Helm et al., 2021), auf der anderen Seite sind ältere Schülerinnen und Schüler besonders in der Phase der Pubertät in besonderem Ausmaß auf die Interaktionen innerhalb der Peers angewiesen (Harring & Peitz, 2019).

2.2 Die vorliegende Studie – Forschungsfragen

Es lässt sich vermuten, dass – unabhängig von der Gestaltung des Unterrichts (Voss & Wittwer, 2020) – Lernen im Distanzunterricht nicht genauso abläuft wie im normalen Präsenzunterricht. Ausgehend vom Kontroll-Wert-Modell der Leistungsemotionen (Pekrun & Stephens, 2009), untersucht die vorliegende Studie den Modell-Pfad von der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler während des Fernunterrichts durch Schule und Familie, über die Selbstwirksamkeitserwartung und die Leistungsemotionen zur wahrgenommenen Effektivität des Lernens.

In den vergangenen 1½ Jahren konnten zahlreiche Daten zu den Bedingungen und den Ergebnissen des Distanzlernens auf Basis der Lernerträge und Emotionen gesammelt werden (Helm et al., 2021). Bis dato gibt es allerdings nur wenige Zusammenhangsanalysen, welche Aussagen zur generellen Gültigkeit bestehender Modelle schulischen Lernens im Kontext der COVID-19 Krise mit ihren neuen Unterrichtsformaten erlauben. Die vorliegende Studie trägt hierzu explorativ empirische Befunde bei.

Zunächst auf querschnittlicher Basis wurden mithilfe von Regressionsanalysen die Zusammenhänge zwischen einzelnen Schritten im Kontroll-Wert-Modell der Leistungsemotionen (Pekrun & Stephens, 2009) analysiert.

Folgende Forschungsfragen standen dabei im Fokus:

1. Wie erleben und organisieren Schülerinnen und Schüler den Fernunterricht und gibt es Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Schülerinnen und Schülern?
2. Sagt die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern durch Eltern, Lehrkräfte und Peers das Selbstwirksamkeitserleben vorher?
3. Sagt das Selbstwirksamkeitserleben von Schülerinnen und Schülern das Erleben von Angst und Freude vorher?
4. Inwieweit sagt das emotionale Erleben von Schülerinnen und Schülern den eingeschätzten Lernertrag vorher?

Darüber hinaus wurden Zusammenhänge zu Variablen der Selbstorganisation untersucht, die im „herkömmlichen“ Schulalltag aufgrund fester vorgegebener Strukturen eher keine Rolle spielen.

5. Gibt es Zusammenhänge der Modellvariablen mit Variablen der Selbstorganisation wie z. B. einem ruhigen Zimmer/Arbeitsplatz, unterschiedlichen Arbeitszeiten sowie der Häufigkeit des Abrufs von Nachrichten/E-Mails/Messengerdiensten durch die Schülerinnen und Schüler?

2.3 Methodisches Vorgehen

2.3.1 Stichprobe

An der Fragebogenstudie nahmen $N=279$ Schülerinnen und Schüler (49 % männlich; $M_{\text{Alter}}=12$ Jahre) aus 20 Klassen zweier Gemeinschaftsschulen in Thüringen teil. Die Teilnahme war freiwillig und wurde nicht entlohnt. Die Erhebung fand im Juni 2020 unmittelbar nach Ende des ersten COVID-19-bedingten Lockdowns statt, so dass 237 Schülerinnen und Schüler den Fragebogen im Paper-Pencil-Format ausfüllen konnten. Die übrigen Fragebögen wurden online ausgefüllt. Die Teilnehmenden entstammten verschiedenen Klassen der Klassenstufen fünf bis zwölf.

2.3.2 Erhebungsinstrument

Die Inhalte des Fragebogens orientierten sich an der Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsemotionen. Die ausgewählten Skalen vorhandener Studien wurden sprachlich an die Gegebenheiten des Distanzunterrichts angepasst. Ergänzt wurden diese durch eigens entwickelte Skalen und ausgewählte Einzelitems vor allem im Bereich der Selbstorganisation. Eine Übersicht über die Skalen, ihre Reliabilitäten und Mittelwerte findet sich in Tabelle 1.

Unterstützung. Die Unterstützung vonseiten der Schule gliederte sich in zwei Teilbereiche. Zum einen wurde die Beziehung zwischen den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern mithilfe einer selbst entwickelten Skala erfasst (im Folgenden LSB, eine vollständige Auflistung der Items findet sich in Anhang 1). Zum anderen wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, inwiefern sie sich gut durch die Schule informiert fühlten und wussten, wer ihre Ansprechpersonen waren (im Folgenden als „schulische Unterstützung“ bezeichnet). Um auch einen Eindruck von der wahrgenommenen Unterstützung durch Peers zu gewinnen, wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie glauben, auch ohne Kontakt in Präsenz Unterstützung von Gleichaltrigen erhalten zu können („Ich weiß, dass ich auch aus der Ferne Hilfe von anderen Schüler/inne/n erhalten kann.“). Die Unterstützung im Elternhaus wurde mithilfe einer Reihe von Fragen zu den Möglichkeiten der elterlichen Unterstützung erfasst (z. B. „Ich werde zu Hause bei der zeitlichen Organisation meiner Aufgaben unterstützt.“, eine Übersicht über die Items findet sich in Anhang 1).

Tabelle 1: Modellvariablen und Skalen

Variable/Skala	Beispielitem	Format	Cronbach's α	Mittelwert	ICC
Familiäre Unterstützung (4 Items)	Ich werde zu Hause bei der zeitlichen Organisation meiner Aufgaben unterstützt.		0.76	4.51	.00
Schulische Unterstützung (2 Items)	Während der Schulschließung fühlte ich mich ausreichend durch die Schule informiert.	1- trifft überhaupt nicht zu 6-trifft voll zu	0.71	4.37	.05
Lehrer-Schüler-Beziehung	Mein/e Lehrer/in erkundigt sich regelmäßig nach meinem Befinden.		0.86	3.90	.00
Unterstützung durch Peers	Ich weiß, dass ich auch aus der Ferne Hilfe von anderen Schüler/innen erhalten kann.		-	4.13	.00
Selbstwirksamkeitserleben (9 Items)	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	1- stimmt nicht 9-stimmt genau	0.88	6.11	.03
Angst (4 Items)	Bei der Teilnahme an virtuellen Treffen bin ich in der Regel angespannt und nervös.	1- trifft überhaupt nicht zu 6-trifft voll zu	0.70	1.82	.00
Generelle Freude (4 Items)	Im Allgemeinen macht mir Fernunterricht Freude.		0.84	2.68	.00
Fachbezogene Freude während COVID-19 (11 Items)	Bitte bewerte, wie viel Spaß dir die folgenden Fächer vor der Schulschließung und seit der Schulschließung gemacht haben.	1-gar keinen Spaß	0.88	2.72	.00
Fachbezogene Freude vor COVID-19 (11 Items)		6-sehr viel Spaß	0.82	3.11	.00
Selbstberichtete Zielerreichung (Einzelitem)	Ich habe bislang nicht weniger geschafft als ich in meinem normalen Schulalltag geschafft hätte.	1- trifft überhaupt nicht zu 6-trifft voll zu	0.46	3.79	.05
Selbstberichtete Effektivität des Lernens (Einzelitem)	Lernen im Unterricht zu Hause ist im Vergleich zum normalen Schulalltag ...	1- deutlich weniger effektiv 5-deutlich effektiver	-	2.33	.00

Selbstwirksamkeitserleben. Das Selbstwirksamkeitserleben wurde mithilfe der modifizierten Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999) erfasst.

Emotionen. Angst und generelle Freude wurden mithilfe der Skalen von Frenzel et al. (2016) erfasst. Darüber hinaus wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Lernfreude („Bitte bewerte, wie viel Spaß dir die folgenden Fächer vor der Schulschließung bzw. seit der Schulschließung gemacht haben“: 1 = überhaupt keinen Spaß, 6 = sehr viel Spaß) aktuell sowie vor COVID-19 in insgesamt elf Fächern befragt. Für die Analysen wurden diese Angaben zu einem indexierten Mittelwert über alle Fächer zusammengefasst. Die fachbezogene Freude wurde zur generellen Freude

hinzugenommen, weil sie konkret ist und angenommen wurde, dass sie gerade für jüngere Schülerinnen und Schüler besser greifbar ist. Die erfasste allgemeine Freude, auf der anderen Seite, liefert eine eher allgemeine Perspektive auf das Wohlbefinden.

Wahrgenommener Lernertrag. Um den wahrgenommenen Lernertrag zu erfassen, wurden Schülerinnen und Schüler zum einen nach der generellen Effektivität des Fernunterrichtes gefragt und sie sollten, zum anderen, einschätzen, ob sie im Fernunterricht so viel geschafft haben wie im Präsenzunterricht.

2.3.3 Ablauf der Untersuchung

Die Studie wurde am Ende des ersten 12-wöchigen COVID-19-bedingten Lockdowns der Schulen in Deutschland im Frühjahr 2020 durchgeführt. Die Teilnehmenden waren unmittelbar wieder zurück in der Schule, so dass die Zeit im Distanzunterricht noch sehr präsent war. Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht erhielten die Schülerinnen und Schüler während der gesamten Zeit im Fernunterricht Aufgaben von der Schule, deren Art, Frequenz, Darbietung und Rahmenbedingungen sich aber zwischen den Schulen und teilweise auch Lehrkräften stark unterschieden.

Schülerinnen und Schüler unter 14 Jahren durften nur mit Einverständnis der Eltern an der Befragung teilnehmen. Der Fragebogen wurde entweder in Papierform durch die Lehrkraft im Unterricht ausgeteilt ($N=237$) oder via Link im Online-Format vorgelegt ($N=42$).

2.3.4 Datenanalyse

Die Daten aus dem Online-Fragebogen und den Papierfragebögen wurden zusammengeführt und fehlende Werte mithilfe paarweisen Fallausschlusses von der Analyse ausgeschlossen. Die Skalen für Selbstwirksamkeitserleben ($\alpha=0.88$), Freude ($\alpha=0.84$), Fachspezifische Lernfreude ($\alpha=0.88$) und Angst ($\alpha=0.70$) zeigten akzeptable bis gute Reliabilitäten. Die Items Effektivität und Zielerreichung, welche Auskunft über den Lernertrag geben sollten, wurden aufgrund geringer interner Konsistenz ($\alpha=0.56$) nicht zu einer Skala zusammengefasst, sondern jeweils getrennt analysiert. Es wurden Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen (Pearson) für alle Variablen berechnet. Die Korrelationstabelle (Tabelle 2) diente als Basis zur Bestimmung der Reihenfolge der Variablen in der multiplen Regressionsanalyse.

Trotz der hierarchischen Struktur der Daten wurde, aus folgenden Gründen, keine Mehrebenenanalyse durchgeführt: Erstens zeigen ICC-Werte (Anhang 2), dass die durch die Schule erklärte Varianz nicht signifikant größer ist als die durch das Individuum erklärte Varianz. Zweitens eignen sich Stichproben von unter $N=300$ nicht für derart komplexe Mehrebenenmodelle. Entsprechend können die Ergebnisse vorerst lediglich als Anhaltspunkt interpretiert werden.

Tabelle 2: Interkorrelationen aller Modellvariablen

	Lernzeit- differenz	Adoles- zenz	Familiäre Unter- stützung	Schulische Unter- stützung	Lehrer- Schüler- Beziehung	Selbst- wirksam- keit	Angst	Freude	Fachbez. Lernfreude COVID-19	Lernfreude- Differenz	Zielerrei- chung	Effekti- vität
Lernzeitdifferenz	1											
Adoleszenz	.10	1										
Familiäre Unterstützung	-.10	-.08	1									
Schulische Unterstützung	.02	-.08	.47***	1								
Lehrer-Schüler-Beziehung	-.14*	.05	.49***	.54***	1							
Selbstwirksamkeit	-.06	.00	.39***	.38***	.35***	1						
Angst	.08	.07	.07	-.02	.17**	-.09	1					
Freude	-.14*	.14*	.37***	.27***	.42***	.36***	.14*	1				
Fachbez. Lernfreude COVID-19	-.03	.36***	.14*	.24***	.28***	.35***	.00	.36***	1			
Lernfreude-Differenz	.06	.03	-.10	.02	-.14*	-.06	.08	.12*	.54***	1		
Zielerreichung	-.04	-.05	.26***	.16*	.14*	.30***	-.05	.18**	.17**	.03	1	
Effektivität	-.20	-.17	.57***	.26	.41**	.38*	.31*	.65***	.14	.13	.36**	1

Anmerkung: Pearson Korrelationen. *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Im Hinblick auf Altersunterschiede wurde die Stichprobe in ältere bzw. jüngere Schülerinnen und Schüler unterteilt. Als Schwelle wurde der Übergang vom sechsten ins siebte Schuljahr gewählt. Zwei Gründe waren dafür ausschlaggebend: Erstens bewegen sich Schülerinnen und Schüler im Übergang von Klasse sechs zu Klasse sieben in der Regel sprunghaft auf die Pubertät zu (Radzik, Sherer & Neinstein, 2008). Zweitens wurden an den untersuchten Schulen mit der siebenten Klasse erstmals Zensuren eingeführt. Dies stellt eine qualitative Zäsur dar. Alle Modellvariablen wurden auf Alterseffekte hin untersucht.

Dem Modell von Pekrun und Stephens (2009) folgend wurden Regressionsanalysen in drei Schritten berechnet: (1) Regression von Selbstwirksamkeitserleben auf Unterstützung, (2) Regression von Emotion auf Selbstwirksamkeitserleben, (3) Regression von wahrgenommenem Lernertrag auf die Emotionen. Um die direkten und indirekten Effekte der Vorhersageanalysen zu vergleichen, wurden jeweils auch die Effekte der den Prädiktoren vorgelagerten Modellebenen sowie ein Gesamtmodell aller bis dahin einbezogenen Prädiktoren abgebildet. Regressionsgewichte und korrigierte R^2 -Werte finden sich in den Tabellen 3 bis 9. Im Folgenden wird der Begriff „Vorhersage“ im Sinne der Regressionslogik verwendet, ohne dabei Kausalität zu implizieren, auf welche in einem Querschnittsdesign nicht geschlossen werden kann.

Zur Beantwortung von Forschungsfrage fünf wurden alle Modellvariablen mit den drei Selbstorganisationsvariablen korreliert. Basierend auf den Ergebnissen wurde eine Regressionsanalyse mit Vormittagsarbeit als zusätzlichem Prädiktor nachgeschaltet.

Alle Analysen wurden mit R durchgeführt.

3. Ergebnisse

Über die Gesamtstichprobe hinweg lässt sich eine statistisch signifikante wahrgenommene Reduktion der Lernzeit von durchschnittlich $M=13.98$ h ($SD=13.92$) auf $M=9.69$ h ($SD=8.94$) verzeichnen. Ähnlich zu früheren Studien (Frenzel et al., 2016) berichten die Schülerinnen und Schüler zwar insgesamt mehr Freude als Angst, verglichen mit dem Schulalltag vor COVID-19 erleben sie laut eigenen Angaben im Fernunterricht jedoch signifikant weniger Freude ($M_{Diff}=-0.39$, $p<.001$). Besonders betroffen von der verringerten Lernfreude sind die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch und die zweite Fremdsprache.

Mit einem Mittelwert von $M=4.51$ ($SD=1.63$) auf einer sechsstufigen Skala berichten die Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an familiärer Unterstützung. Dasselbe gilt für die wahrgenommene Unterstützung durch die Schule ($M=4.38$, $SD=1.84$) sowie Mitschüler und Mitschülerinnen ($M=4.13$, $SD=1.71$).

3.1 Erleben des Fernunterrichts und altersbezogene Unterschiede (Forschungsfrage 1)

Bei einer Teilung der Kohorte zwischen den Klassen sechs und sieben fallen 34 Prozent der Schülerinnen und Schüler in die Kategorie „ältere“ und 66 Prozent in die Kategorie „jüngere“. Sowohl die Unterstützungsvariablen als auch das Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Tabelle 1) zeigen keine Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Während das Erleben von Angst keine Alterseffekte zeigt, berichten jüngere Schülerinnen und Schüler ($M=2.58$, $SD=1.14$) statistisch signifikant weniger allgemeine Freude ($p<.05$) als ältere Schülerinnen und Schüler ($M=2.92$, $SD=1.01$). Die mittlere selbst-eingeschätzte fachbezogene Lernfreude während des Lockdowns ($M=2.72$, $SD=1.15$) ist signifikant niedriger als die retrospektiv erfasste selbst-eingeschätzte fachbezogene Lernfreude vor dem Lockdown ($M=3.11$, $SD=1.00$) mit einer Differenz von $M_{diff}=0.39$ ($p<.001$).

Ein ähnliches Bild zeigt sich für den Unterschied der Lernzeit vor ($M=13.98$, $SD=13.92$) und während COVID-19 ($M=9.69$, $SD=8.94$) mit einer Differenz von $M_{diff}=4.29$ ($p<.001$).

Ein Vergleich beider Differenzen zwischen älteren (Klasse sieben aufwärts) und jüngeren Schülerinnen und Schülern (bis Klasse sechs) zeigt deskriptiv deutlich größere Einbußen sowohl hinsichtlich der Lernzeit als auch der Lernfreude bei den jüngeren ($M_{zeitdiff}=-5.10$; $M_{spassdiff}=-.39$) gegenüber den älteren Schülerinnen und Schülern ($M_{zeitdiff}=-2.89$; $M_{spassdiff}=0.34$). Die Unterschiede werden hierfür jedoch nicht statistisch signifikant. Es zeigten sich darüber hinaus keine Altersunterschiede im Lernertrag.

3.2 Zusammenhänge zwischen der Unterstützung und dem Selbstwirksamkeitserleben der Schülerinnen und Schüler (Forschungsfrage 2)

Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung finden sich in Tabelle 3. Alle Unterstützungsvariablen, mit Ausnahme der Unterstützung durch Gleichaltrige, zeigen einen signifikanten Zusammenhang mit dem Selbstwirksamkeitserleben. Die Varianzaufklärung beträgt $R^2=.19$. Die größten Unterstützungsaspekte stellen die familiäre sowie die schulische Unterstützung seitens der Lehrpersonen dar. Die Unterstützung durch Peers spielt in Bezug auf das Selbstwirksamkeitserleben hingegen keine Rolle. Die limitierte Varianzaufklärung von 19 Prozent zeigt den Einfluss weiterer Variablen, die im komplexen Zusammenspiel von individuellen, schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen zu liegen scheinen.

Tabelle 3: Lineare Regression: Selbstwirksamkeitserleben

Prädiktoren der Selbstwirksamkeit		
Unterstützung	Familiäre Unterstützung	.25**
	Schulische Unterstützung	.18**
	Lehrer-Schüler-Beziehung	.18*
	Unterstützung durch Peers	.06
R ²		.19

β-Koeffizienten der Prädiktoren. *p < .05, **p < .01, ***p < .001

3.3 Vorhersage des Erlebens von Angst und Freude mithilfe des Selbstwirksamkeitserlebens der Schülerinnen und Schüler (Forschungsfrage 3)

Die Vorhersage des Selbstwirksamkeitserlebens erfolgte einzeln für jede der betrachteten Emotionen. Die Ergebnisse dazu finden sich in den Tabellen 4–6.

Tabelle 4: Lineare Regression: Allgemeine Freude

Allgemeine Freude			
Unterstützung	Familiäre Unterstützung	.14**	.10*
	Schulische Unterstützung	.03	.00
	Lehrer-Schüler-Beziehung	.24***	.21***
	Unterstützung durch Peers	-.02	-.03
Bewertungen	Selbstwirksamkeit	.24***	.17***
R ²		.15	.13
			.20

β-Koeffizienten der Prädiktoren. *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Die Ergebnisse zeigen, dass das Selbstwirksamkeitserleben das Empfinden von Freude signifikant vorhersagt ($\beta = .24$, $p < .001$). Eine Hinzunahme der Unterstützungsvariablen führt zu einem weiteren Anstieg der Varianzaufklärung ($R^2 = .20$ mit gegenüber $R^2 = .13$ ohne Unterstützungsvariablen). Das bedeutet, je höher die Unterstützung durch die Familie und die Schule, desto größer die generelle Freude der Schülerinnen und Schüler (Tabelle 4).

Im Falle der fachbezogenen Lernfreude profitiert das Modell nur geringfügig von der Hinzunahme der Unterstützungsvariablen ($R^2=.13$ mit, gegenüber $R^2=.12$ ohne Unterstützungsvariablen). Die Selbstwirksamkeitserwartung wird von der fachbezogenen Lernfreude signifikant vorhergesagt ($\beta=.24$, $p<.001$, Tabelle 5).

Tabelle 5: Lineare Regression: Fachbezogene Lernfreude

Fachbezogene Lernfreude				
Unterstützung	Familiäre Unterstützung		-06	-10
	Schulische Unterstützung		.10*	.07
	Lehrer-Schüler-Beziehung		.09	.07
	Unterstützung durch Peers		.11**	.11**
Bewertungen	Selbstwirksamkeit		.24***	.15***
R ²			.09	.12
				.13

β -Koeffizienten der Prädiktoren. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die Emotion Angst wird negativ von der Unterstützung durch die Schule vorhergesagt ($\beta=-.08$, $p<.05$). Der Zusammenhang der Variablen zeigt jedoch insgesamt nur eine geringe Aussagekraft des Gesamtmodells ($R^2=.01$). Das Selbstwirksamkeitserleben zeigt keine signifikante Relation zur erlebten Angst ($\beta=-.05$, n.s., Tabelle 6).

Tabelle 6: Lineare Regression: Angst

Angst				
Unterstützung	Familiäre Unterstützung		-03	-01
	Schulische Unterstützung		-.08*	-.06
	Lehrer-Schüler-Beziehung		.09	.11*
	Unterstützung durch Peers		.01	.02
Bewertungen	Selbstwirksamkeit		-.05	-.09*
R ²			.01	.00
				.03

β -Koeffizienten der Prädiktoren. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.4 Vorhersage des eingeschätzten Lernertrags der Schülerinnen und Schüler durch das emotionale Erleben des Fernunterrichts (Forschungsfrage 4)

Die wahrgenommene Effektivität des Distanzunterrichts hängt signifikant positiv mit der generellen Freude zusammen ($\beta=.55$, $p<.001$). Im Vergleich zur Vorhersage durch das Selbstwirksamkeitserleben ($R^2=.13$) erreicht das Modell mit der Vorhersage des wahrgenommenen Lernertrags mithilfe des emotionalen Erlebens eine signifikant bessere Vorhersagekraft ($R^2=.40$), welche durch Hinzunahme des Selbstwirksamkeitserlebens und der Unterstützung nicht weiter steigt (Tabelle 7).

Tabelle 7: Lineare Regression: Effektivität

Faktoren der Effektivität				
Unterstützung	Familiäre Unterstützung	.42*		.27
	Schulische Unterstützung	-.04		-.04
	Lehrer-Schüler-Beziehung	.29		.04
	Unterstützung durch Peers	-.24		-.21
Bewertungen	Selbstwirksamkeit		.31*	-.02
Emotionen	Angst		.10	.07
	Freude		.55***	.45**
	Fachbezogene Lernfreude		-.12	.02
R ²		.28	.13	.40
				.39

β -Koeffizienten der Prädiktoren. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Anders als die Einschätzung der Effektivität des Distanzlernens, zeigen sich bessere Erklärungswerte in der wahrgenommenen Zielerreichung durch das Selbstwirksamkeitserleben ($\beta=.31$, $p<.01$, $R^2=.09$) verglichen mit Emotionen ($R^2_{\text{generellen Freude}}=.15$, $p<.05$, $R^2_{\text{Emotion}}=.04$). Die Hinzunahme der Unterstützung durch die Familie erhöht die Varianzaufklärung des Modells auf $R^2=.12$ (Tabelle 8).

Tabelle 8: Lineare Regression: Zielerreichung

Faktoren der Zielerreichung					
Unterstützung	Familiäre Unterstützung	.31***			.27**
	Schulische Unterstützung	.02			-.04
	Lehrer-Schüler-Beziehung	.00			-.06
	Unterstützung durch Peers	.11			.08
Bewertungen	Selbstwirksamkeit		.31**		.22**
Emotionen	Angst			-.06	.03
	Freude			.15*	.03
	Fachbezogene Lernfreude			.12	.11
R ²		.08	.09	.04	.12

β-Koeffizienten der Prädiktoren. *p < .05, **p < .01, ***p < .001

3.5 Zusammenhänge zwischen der Selbstorganisation und der Häufigkeit des Abrufes von Nachrichten etc. (Forschungsfrage 5)

Die Frage, ob sie zu festen Zeiten gearbeitet haben, beantworteten 46.7 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit „Ja“. Dafür nutzten 78.1 Prozent den Vormittag, 90.5 Prozent der Schülerinnen und Schüler hatten hierfür einen ruhigen Arbeitsplatz zur Verfügung.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 5 wurden zunächst die drei Variablen der Selbstorganisation (Verfügbarkeit eines ruhigen Ortes zum Arbeiten, Nutzung einer festen Arbeitszeit sowie Arbeit am Vormittag) mit den Variablen des Regressionsmodells korreliert (signifikante Korrelationen finden sich in Tabelle 9).

Tabelle 9: Interkorrelationen der Modellvariablen mit Variablen der Selbstorganisation

Variablen der Selbstorganisation	Signifikant korrelierende Modellvariablen	Korrelation
Feste Zeit	Effektivität des Fernunterrichts	.35*
Vormittags	Schulische Unterstützung	.32***
	Lehrer-Schüler-Beziehung	.24***
	Freude	.21***
	Fachbezogene Lernfreude	.14*
	Zielerreichung	.18**
	Effektivität	.55***
Zimmer	Angst	.14*
	Effektivität	.39*

Pearson-Korrelationskoeffizienten. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Es zeigen sich mehrere signifikante Zusammenhänge, die meisten für die Vormittagsarbeit. Deshalb wurde diese Variable im Anschluss explorativ als zusätzlicher Prädiktor zwischen sozialer Unterstützung und Selbstwirksamkeitserleben in das Regressionsmodell aufgenommen (Tabelle 10). Für die Vorhersage des Selbstwirksamkeitserlebens allein zeigte sich kein relevanter prädiktiver Wert, im Gesamtmodell jedoch erhöhte sich damit die Varianzaufklärung um 0.02 auf $R^2 = .21$. Der Regressionskoeffizient für Vormittagsarbeit wird mit $\beta = .14$ signifikant ($p < .05$).

Tabelle 10: Lineare Regression: Selbstwirksamkeitserleben mit Vormittagsarbeit als zusätzlichem Prädiktor

Prädiktoren der Selbstwirksamkeit		
Unterstützung	Familiäre Unterstützung	.21**
	Schulische Unterstützung	.17*
	Lehrer-Schüler-Beziehung	.15*
	Unterstützung durch Peers	.06
Selbstorganisation	Vormittagsarbeit	.14*
R ²		.21

Tabelle zeigt β -Koeffizienten der Prädiktoren innerhalb der multiplen Regression.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4. Diskussion

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler das Lernen im Fernunterricht empfunden haben. Hierzu wurde das Kontroll-Wert-Modell der Leistungsemotionen (Pekrun & Stephens, 2009) als Ausgangsbasis genutzt, um ausgewählte Aspekte der Wahrnehmung des Distanzunterrichts bei den Schülerinnen und Schülern zu untersuchen.

Die Schülerinnen und Schüler schätzten Lernzeit und Lernfreude während des Fernunterrichts konsistent zu den Befunden anderer Studien (vgl. Helm et al., 2021) niedriger ein als im Präsenzunterricht. Betroffen waren hierbei vor allem die Hauptfächer wie Mathematik, Deutsch, Englisch und die zweite Fremdsprache. Dies legt verschiedene Interpretationen nahe. So nehmen diese Unterrichtsfächer in der Regel den größten Umfang in der Stundentafel ein. Die reduzierte Lernfreude kann also daraus resultieren, dass in diesen Fächern sehr viel Lernstoff selbstständig erarbeitet werden musste, während die Instruktions- und gemeinsamen Erarbeitungsphasen, wie sie im Präsenzunterricht üblich sind, oftmals ausgeblieben sind. Außerdem sind dies Fächer, in denen im Allgemeinen weniger themengebunden gearbeitet wird als beispielsweise in den Naturwissenschaften oder Gesellschaftswissenschaften. Letztere konnten deshalb die grundsätzlich reduzierte Lernfreude möglicherweise ein Stückweit ausgleichen durch neu hinzu gewonnene digitale Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung (Videos, Apps, Spiele, Experimente). Gleichwohl nahmen die Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an Unterstützung wahr. Fast allen Befragten stand ein ruhiger Ort zum Arbeiten und Lernen zur Verfügung, ein Großteil nutzte zumeist den Vormittag zur Bearbeitung der schulischen Lernaufgaben.

Alterseffekte zeigten sich insbesondere im Hinblick auf die Lernzeit und die Lernfreude, und zwar sowohl für das Lernen im Präsenzunterricht als auch für das Lernen im Fernunterricht. Deskriptiv zeigte sich, dass jüngere Schülerinnen und Schüler stärkere Einbußen in Lernzeit und Lernfreude durch die COVID-19 Krise berichteten als ältere. Das deckt sich mit weiteren Studien (vgl. Helm et al., 2021), die zeigen, dass jüngere, vor allem Grundschülerinnen und Grundschüler, den Präsenzunterricht besonders benötigen, um grundlegende Lese-, Rechen- und Lernfähigkeiten zu erwerben, während ältere Schülerinnen und Schüler (auch durch eine veränderte Rhythmisierung) den Distanzunterricht generell etwas besser bewältigen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit im Hinblick auf mögliche weitere Distanzphasen die Selbstständigkeit jüngerer Schülerinnen und Schüler gezielt gefördert werden kann. Insbesondere in alternativen Schulkonzepten zeigen Ansätze wie „Lernbüro“, Lernatelier und Freiarbeit Möglichkeiten, um (z. B. kommunikationsbezogene) Fähigkeiten zum eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernen anzubahnen (Hauk & Gröschner, 2021).

Neben der Betrachtung von differenziellen Alterseffekten wurde in der vorliegenden Studie die Frage untersucht, inwieweit das Lernen im Distanzunterricht im Rahmen der COVID-19-Pandemie denselben Prinzipien folgt wie das Lernen im Präsenzunterricht. Hierzu wurden die im Kontroll-Wert-Modell der Leistungsemo-

tionen (Pekrun & Stephens, 2009) beschriebenen Zusammenhänge zwischen Umwelten, Bewertungen, Emotionen sowie Motivation und Lernen anhand von Fragebogendaten aus der Zeit direkt nach dem ersten Lockdown regressionsanalytisch geprüft. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge auf allen Ebenen des Modells, was für eine grundsätzliche Replikation der modellimplizierten Faktoren erfolgreichen Lernens spricht. Wie schon frühere Studien zeigen konnten (u. a. Pajares, 2003), besteht ein bedeutsamer Zusammenhang schulischer und familiärer Unterstützung mit dem Selbstwirksamkeitserleben. Dieses lässt sich durch die erhöhte Wahrscheinlichkeit von Lernerfolgen bei ausreichender Unterstützung erklären. Die selbsteingeschätzte Unterstützung durch Peers zeigte jedoch keinen Zusammenhang mit dem Selbstwirksamkeitserleben der Schülerinnen und Schüler. Dieser Befund steht zunächst im Widerspruch mit der theoretischen Grundlage (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und den bisherigen empirischen Ergebnissen (Jerusalem & Schwarzer, 1991; Kolbe, 1999). Demzufolge ist hier eine genauere Betrachtung des Itemtextes angebracht. Möglicherweise erfasst das von uns adaptierte Item „Ich weiß, dass ich auch aus der Ferne Hilfe von anderen Schülerinnen und Schülern erhalten kann“ nicht den Aspekt der Peer-Beziehung, der in den vorhandenen Studien positiv für das Selbstwirksamkeitserleben herausgestellt wurde. Neben dem Wissen um mögliche Unterstützung kann der Schlüssel zur Herausbildung von Selbstwirksamkeit auch darin liegen, zu erleben, dass man anderen helfen kann, von anderen akzeptiert wird oder aber darin, in kooperativen Tätigkeiten (sozusagen „durch vereinte Kräfte“) etwas zu erreichen. Diese Aspekte könnten in zukünftigen Studien im Rahmen der Peer-Unterstützung (auch unabhängig vom Distanzlernen) Berücksichtigung finden.

Bei der Vorhersage der lernrelevanten Emotionen mithilfe des Selbstwirksamkeitserlebens zeigten sich in Übereinstimmung mit früheren Befunden (Pekrun & Stephens, 2009) signifikante Regressionskoeffizienten für die Skalen „Freude“ und „fachbezogene Lernfreude“. Ein Blick auf das Gesamtmodell zeigte aber, dass die Unterstützung durch die Familie und die Lehrperson (LSB) über das Selbstwirksamkeitserleben hinaus auch einen direkten Effekt auf die Freude hatte. Der Befund spiegelt wider, dass ein sicheres Umfeld im Allgemeinen zu besserer emotionaler Regulation führt. Angst wurde in der vorliegenden Studie nicht durch Selbstwirksamkeitserleben vorhergesagt und trug nicht statistisch bedeutsam zur Vorhersage der Lernergebnisse bei. Dies legt zunächst den Schluss nahe, dass Angst im Kontext des Lernens nicht relevant sei. Hierzu sollte hingegen beachtet werden, dass diese Emotion nicht normalverteilt ist, sondern mit einem Mittelwert von $M=1.82$ eher linkschief verteilt ist. Diese Verteilung kommt u. a. zustande, weil nur wenige Schülerinnen und Schüler stark von Angst betroffen sind, während der Großteil überhaupt keine Angst spürt (0–1: 25.5%; >1–2: 41.9%; >2–3: 24.0%; >3–4: 7.5%; >4–5: 1.1%). Ob bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, die von Angst betroffen sind, Unterstützung und Selbstwirksamkeitserleben eine Rolle spielen und Angst das Lernen nachhaltig beeinflusst, ist in der allgemeinen Stichprobe der vorliegenden Studie nur schwer zu beantworten. Darüber hinaus kann der Befund des positiven Zusammen-

hangs von Angst und der Beziehung zur Lehrkraft durch die Konstruktion der Skala erklärt werden. Mehrere Items beziehen sich darauf, inwiefern eine Lehrkraft sich im Besonderen nach dem Befinden und dem Lernfortschritt der Schülerin oder des Schülers erkundigt (Nyborg, Mjelve, Edwards & Crozier, 2020). Geht man davon aus, dass Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler kennen und professionell und bedarfsgerecht handeln, ist es wenig verwunderlich, wenn ängstlichen Schülerinnen und Schülern erhöhte Aufmerksamkeit zukommt. In diesem Fall resultiert also nicht Angst aus einer guten Beziehung, sondern es werden verstärkt beziehungsrelevante Verhaltensweisen gegenüber ängstlichen Schülerinnen und Schülern gezeigt. Des Weiteren zeigt sich an der Varianzaufklärung von nur maximal $R^2=.13$, dass die alleinige Betrachtung des Selbstwirksamkeitserlebens nicht ausreicht, um die Effekte der Umwelt, insbesondere der sozialen Unterstützung, auf die Lernemotionen zu erklären. Hierbei spielen, wie im Modell von Pekrun und Stephens (2009) angenommen, weitere Appraisals eine Rolle, die aus organisatorischen und erhebungstechnischen Gründen in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden konnten. Selbst unter Hinzunahme der Unterstützung neben der Selbstwirksamkeit erreicht die Varianzaufklärung maximal 23 Prozent. Dies ist ein Indiz dafür, dass weitere Faktoren (wie Lernbiografie, Persönlichkeit und andere kontextuelle Ressourcen) einen beträchtlichen weiteren Anteil an Varianz aufklären würden und für eine vollständige Modellreplikation notwendig sind.

Schließlich wurde in der letzten Forschungsfrage explorativ der Einfluss von Variablen der Selbstorganisation untersucht. Es zeigten sich mittlere bis hohe Korrelationen mit einer Vielzahl an Modellvariablen. Insbesondere die Tageszeit, zu der Schulaufgaben erledigt werden, zeigte einen Zusammenhang mit der wahrgenommenen Effektivität und weitere signifikante Korrelationen bestanden mit der schulischen Unterstützung, der Unterstützung durch Peers sowie der Freude. Eine Hinzunahme des Vormittagslernens als Zwischenschritt zwischen sozialer Unterstützung und dem Selbstwirksamkeitserleben ergab keine direkten Effekte auf die Selbstwirksamkeit. Im Gesamtmodell jedoch zeigte die Beschäftigung mit schulischen Aufgaben am Vormittag einen signifikanten Einfluss und ihre Hinzunahme erhöhte die Varianzaufklärung nochmals. Dennoch bleibt festzuhalten, dass auch in Zeiten des Distanzunterrichts sowohl die Schule als auch das Elternhaus einen Beitrag leisten, um motivationale und emotionale Prozesse der Lernenden zu stabilisieren und so zu einem erfolgreichen Lernen beizutragen (Hattie, 2009). Der Einfluss der lernrelevanten Emotionen auf den wahrgenommenen Lernertrag konnte anhand der Regression von Effektivität auf Freude gezeigt werden. Die Varianzaufklärung von vier Prozent und die deutlich höhere Relevanz von familiärer Unterstützung und Selbstwirksamkeitserleben im Gesamtmodell legen jedoch nahe, dass entweder andere Emotionen eine Rolle spielen, die vorhandenen Emotionen nicht erschöpfend erfasst wurden oder aber direkte Wirkungen anderer Variablen bestehen, welche nicht über das emotionale Erleben vermittelt werden.

5. Limitationen und Ausblick

Der Aufklärungswert der Modelle in dieser Studie lag stets unter 30 Prozent. So erreicht die Vorhersage des Selbstwirksamkeitserlebens eine Varianzaufklärung von $R^2=.19$, d.h. 81 Prozent der Varianz werden durch die betrachteten Variablen nicht erklärt. Dies legt nahe, dass weitere, nicht beobachtete Variablen zusätzliche Varianz erzeugen. Für zukünftige Studien ist es deshalb empfehlenswert, sowohl weitere Angaben zu soziodemografischen Merkmalen und der Lernbiografie der Schülerinnen und Schüler zu erheben als auch Rahmenbedingungen und weitere Appraisals zu berücksichtigen. Eine systematische Betrachtung der zeitlichen Organisation des Lernens sowie weitere Variablen der Selbstorganisation könnten Aufschluss darüber geben, inwiefern Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstorganisation von häuslicher oder schulischer Unterstützung profitieren und inwieweit bereits etablierte Strategien der Selbstorganisation und des eigenverantwortlichen Lernens ggf. fehlende Unterstützung ausgleichen können. Auch wäre eine differenziertere Erfassung der unterschiedlichen Arten unterstützender Maßnahmen sinnvoll, um ressourcenschonend an solchen Stellen eingreifen zu können, an denen die Schülerinnen und Schüler für ihren Lernprozess und Lernfortschritt am meisten von Maßnahmen profitieren (Gröschner, 2021). Die dargestellten Zusammenhänge ließen sich bei einem größeren Sample in einem Längsschnittmodell analysieren, welches auf mehreren Messzeitpunkten aufbauen und dann auch eine mögliche Zunahme der Selbstregulation abbilden könnte. Des Weiteren sollten weiterführende Studien mit einer größeren Stichprobe Strukturgleichungsmodelle nutzen, um die Mehrebenenstruktur der Daten zu berücksichtigen.

Die aufgezeigten Befunde bieten erste, explorative Hinweise auf das Erleben des Distanzunterrichts von Schülerinnen und Schülern nach dem ersten Lockdown im Frühjahr 2020. Sie geben einen Einblick in den bildungsbiografischen Umgang mit der Krise, sie lassen jedoch nur begrenzt bildungspolitische Entscheidungen darüber zu, welche unmittelbaren Konsequenzen die Schule als Institution für die Zukunft daraus mitnehmen sollte (vgl. hierfür z.B. Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner & Zierow, 2020). Deutlich wird jedoch, dass ähnliche Perspektiven der Unterstützung von Schule und Elternhaus für das Lernen in Distanz gelten wie auch für das Lernen in Präsenz. Aus Schülerperspektive besteht aus dem Zusammenspiel aller Akteure Handlungsbedarf für den Unterricht und die Schule von morgen.

Überblick

Gröschner, A. (2021) Schulpraxis in Nähe und Distanz. *Pädagogische Führung (PädF). Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 32(5), 164–167.

Die empirische Unterrichtsforschung beschäftigt sich seit einigen Jahren mit differenziellen und adaptiven Unterrichtsangeboten von Lehrpersonen, um bestmöglich alle Schülerinnen und Schüler kognitiv und motivational-affektiv zu fördern. Dabei ist nicht zuletzt seit PISA klar, dass Segregation in Deutschland ein umfassendes Problem darstellt und die soziale Herkunft entscheidend den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mitverantwortet. Vor dem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Coronapandemie im Schulbereich die bestehende Kluft widerspiegelt und Ängste von Schulleitungen, Lehrkräften, Bildungsforscherinnen und -forschern und Eltern verstärkt hat. Der Beitrag beleuchtet unter dem Eindruck der Krisenerfahrungen der Pandemie Herausforderungen und Perspektiven für die adaptive Unterrichtsgestaltung und Schulpraxis nach der Krise.

Tannert, S., & Gröschner, A. (2021). Joy of distance learning? How student self-efficacy and emotions relate to social support and school environment. *European Educational Research Journal*, 20(4), 498–519. <https://doi.org/10.1177/14749041211024784>

In einer Reihe aufeinander aufbauender Regressionsmodelle wurden die von der Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsempfindungen (Pekrun & Stephens, 2009) postulierten Zusammenhänge zwischen Lernprozessen und dem motivationalen und emotionalen Erleben im Kontext der COVID-19-Krise untersucht. Es handelt sich um eine über dieses Buchkapitel hinausgehende Primäranalyse von Daten derselben Erhebung, die beispielsweise auch die Aktivierung, Atmosphäre und technischen Herausforderungen während digital gestützter Unterrichtseinheiten erfasst.

Literatur

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1–3. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. Holt, Rinehart & Winston.
- Cartland, J., Ruch-Ross, H. S., & Henry, D. B. (2003). Feeling at Home in One's School: A First Look at a New Measure. *Adolescence*, 38(150), 305–320.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' Enjoyment, Anger, and Anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46(1), 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Goodwin, A. P., Cho, S.-J., Reynolds, D., Silverman, R. & Nunn, S. (2021). Explorations of Classroom Talk and Links to Reading Achievement in Upper Elementary Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 27–48. <https://doi.org/10.1037/edu0000462>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The Role of Emotion Regulation in Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>

- Gröschner, A. (2021). Schulpraxis in Nähe und Distanz. *Pädagogische Führung (PädF). Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 32(5), 164–167.
- Gröschner, A., Schindler, A. K., Holzberger, D., Alles, M. & Seidel, T. (2018). How Systematic Video Reflection in Teacher Professional Development Regarding Classroom Discourse Contributes to Teacher and Student Self-Efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223–233. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.003>
- Harring, M. & Peitz, J. (2019). Peers. In: M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik* (S. 369–381). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586984>
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation Reconsidered. Toward a Developmental Model. *Human Development*, 21(1), 34–64. <https://doi.org/10.1159/000271574>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Falmer, NY: Routledge.
- Hauk, D. & Gröschner, A. (2021). Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im offenen und jahrgangsgemischten Unterricht: Eine videobasierte Fallstudie. In: G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 143–156). Münster: Waxmann.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Meta-Review on Findings About Teaching and Learning in Distance Education During the Corona Pandemic-Evidence from Germany, Austria and Switzerland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 1–75. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2009). Emotion Control in Collaborative Learning Situations: Do Students Regulate Emotions Evoked by Social Challenges. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463–481. <https://doi.org/10.1348/000709909X402811>
- Kolbe, M. (1999). Das Erleben eigener Wirksamkeit im Zusammenhang mit Schulleistungen, Lernfreude und Klassenklima. In: M. Jerusalem & R. Schwarzer (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Verbund selbstwirksame Schulen* (S. 3–24). Berlin: FSU Berlin.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 115–128). Stuttgart: Enke.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Linnenbrink, E. A. (2007). The Role of Affect in Student Learning: A Multi-Dimensional Approach to Considering the Interaction of Affect and Engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in education* (S. 107–124). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50008-3>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational psychologist*, 37(2), 69–78. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2020). Teachers' Strategies for Enhancing Shy Children's Engagement in Oral Activities: Necessary, but Insufficient? *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology* 24(2), 124–139. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991>
- Patrick, H. & Ryan, A. M. (2005). Identifying Adaptive Classrooms: Dimensions of the Classroom Social Environment. In: K. Anderson Moore & L. H. Lippman (Hrsg.), *What*

- Do Children Need to Flourish?* (S. 271–287). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_17
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R. & Perry, R. P. (2014). Control-Value Theory of Achievement Emotions. In: R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 119–141). London, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2009). Goals, Emotions, and Emotion Regulation: Perspectives of the Control-Value Theory. *Human Development*, 52(6), 357–365. <https://doi.org/10.1159/000242349>
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295–312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Radzik, M., Sherer, S. & Neinstein, L. S. (2008). Psychosocial Development in Normal Adolescents. Adolescent Health Care: a Practical Guide. In: L. S. Neinstein (Hrsg.), *Adolescent Health Care: a Practical Guide* (S. 52–58). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Ream, R. K. (2005). Toward Understanding how Social Capital Mediates the Impact of Mobility on Mexican American Achievement. *Social Forces*, 84(1), 201–224. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0121>
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I. & Depaepe, F. (2020). A Systematic Literature Review on Synchronous Hybrid Learning: Gaps Identified. *Learning Environments Research*, 23(1), 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. & Burgess, K. B. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 139–153. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Optimistic Self-Beliefs as a Resource Factor in Coping With Stress. In E. Hobfoll, M. W. DeVries (Hrsg.). *Extreme Stress and Communities: Impact and Intervention* (S. 159–177). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-015-8486-9_7
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* 44(1), 28–43.
- South, S. J. & Haynie, D. L. (2004). Friendship Networks of Mobile Adolescents. *Social Forces*, 83(1), 315–350. <https://doi.org/10.1353/sof.2004.0128>
- Schulz, R. & Heckhausen, J. (1996). A Life Span Model of Successful Aging. *American Psychologist*, 51(7), 702–714. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.702>

- Stanton-Salazar, R. D. & Spina, S. U. (2005). Adolescent Peer Networks as a Context for Social and Emotional Support. *Youth & Society*, 36(4), 379–417. <https://doi.org/10.1177/0044118X04267814>
- Tannert, S. & Gröschner, A. (2021). Joy of Distance Learning? How Student Self Efficacy and Emotions Relate to Social Support and School Environment. *European Educational Research Journal*, 20(4), 498–519. <https://doi.org/10.1177/14749041211024784>
- Tyson, D. F., Linnenbrink-Garcia, L. & Hill, N. E. (2009). Regulating Debilitating Emotions in the Context of Performance: Achievement Goal Orientations, Achievement-Elicited Emotions, and Socialization Contexts. *Human Development*, 52(6), 329–356. <https://doi.org/10.1159/000242348>
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443–463. <https://doi.org/10.1177/0013164407308475>
- Vallerand, R. J. & Reid, G. (1988). On the Relative Effects of Positive and Negative Verbal Feedback on Males' and Females' Intrinsic Motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 20(3), 239–250. <https://doi.org/10.1037/h0079930>
- Voss, T., & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 601–627. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Webb, N. M., Farivar S. H. & Mastergeorge, A. M. (2002). Productive Helping in Cooperative Groups. *Theory into Practice*, 41(1), 13–20. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_3
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *Ifo Schnelldienst*, 73(9), 25–39.
- Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Anhang 1.*Items soziale Unterstützung*

Skala	Items
Familiäre Unterstützung	<p>„Ein/e Erwachsene/r in unserem Haushalt erklärt mir bei Bedarf die Aufgabenstellungen aus der Schule.“</p> <p>„Ich weiß, dass ein/e Erwachsene/r in unserem Haushalt mir auch bei inhaltlichen Fragen im Rahmen des Fernunterrichts weiterhelfen kann.“</p> <p>„Mindestens ein/e Erwachsene/r in unserem Haushalt spricht deutsch als Muttersprache.“</p> <p>„Ich kann zu Hause jederzeit Hilfe bekommen, wenn ich technische Schwierigkeiten, z. B. mit dem PC oder der Videokonferenz, habe.“</p>
Schulische Unterstützung	<p>„Während der Schulschließung hatte ich das Gefühl, ausreichend über den aktuellen Stand durch die Schule informiert worden zu sein.“</p> <p>„Wenn ich Fragen hatte, wusste ich, wer meine Ansprechpartner/innen sind.“</p>
Peer-Unterstützung	Ich weiß, dass ich auch aus der Ferne Hilfe von anderen Schüler/inne/n erhalten kann.

Anhang 2.*Items Selbstwirksamkeitserleben*

Skala	Items
Selbstwirksamkeitserleben	<p>„Es wird mir gelingen, mein Lernpensum im Fernunterricht zu absolvieren, wenn ich mir Mühe gebe.“</p> <p>„Es wird mir keine Schwierigkeiten bereiten, meine geplanten Lernziele im Fernunterricht zu erreichen.“</p> <p>„Ich weiß, wie ich mich in unerwarteten Situationen während des Fernunterrichts verhalten soll.“</p> <p>„Auch bei überraschenden Ereignissen während des Fernunterrichts (z. B. dass ich mein Gedicht vortragen soll oder plötzlich nur noch den Ton ohne Bild höre) glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.“</p> <p>„Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Fernunterrichts sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.“</p> <p>„Was auch immer während des Fernunterrichts passiert, ich werde schon klar kommen.“</p> <p>„Für jedes Problem während des Fernunterrichts kann ich eine Lösung finden.“</p> <p>„Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.“</p> <p>„Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.“</p>

Christine W. Trültzsch-Wijnen & Sascha Trültzsch-Wijnen

Notfall-Fernunterricht aus Perspektive von Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrpersonen – eine internationale Mixed-Methods-Studie

Wie gestaltete sich der Notfall-Fernunterricht und wie sind Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrpersonen damit zurechtgekommen?

1. Einleitung

Die Ausbreitung der COVID-19-Pandemie zu Beginn des Jahres 2020 führte zu einem europaweiten Lockdown. Innerhalb kürzester Zeit wurde in den europäischen Ländern der Präsenzunterricht in den Schulen auf einen Notfall-Fernunterricht umgestellt. Zugleich mussten viele Eltern plötzlich von zu Hause aus arbeiten, oder weiterhin ihren beruflichen Verpflichtungen außer Haus nachgehen, während ihre Kinder zu Hause bleiben mussten. Ebenso wurden zwischenmenschliche Kontakte mit Freundinnen, Freunden und über die Kernfamilie hinausgehenden Familienmitgliedern auf ein Minimum reduziert. Diese raschen Veränderungen ohne die nötige Vorbereitungszeit brachten unterschiedliche menschliche, soziale und technische Herausforderungen mit sich.

2. Forschungsziel des Projekts Kids' Digital Lives in COVID-19 Times (KiDiCoTi)

Das Projekt Kids' Digital Lives in COVID-19 Times (KiDiCoTi) beleuchtet den Medienumgang Heranwachsender und ihrer Eltern in jener Zeit vor dem Hintergrund ebendieser Herausforderungen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus 26 Forschungszentren in 17 europäischen Ländern sowie des Forschungsbüros der UNICEF arbeiten dabei in einem internationalen und interdisziplinären Forschungsnetzwerk zusammen, das von der Abteilung B.4 des Joint Research Centres der Europäischen Kommission koordiniert und von der Generaldirektion Communication Networks Content Technology (CNECT.DDG2.G.3.001) der Europäischen Kommission unterstützt wird. Die Erhebungen wurden zum Teil von nationalen Partnerorganisationen kofinanziert; in Österreich erfolgte dies durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Trültzsch-Wijnen, C. W. & Trültzsch-Wijnen, S. (2023). Notfall-Fernunterricht aus Perspektive von Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrpersonen – eine internationale Mixed-Methods-Studie. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 313–329). Waxmann. CC BY-NC-SA 4.0

Im Rahmen dieses Projektes wurden unterschiedliche Studien durchgeführt, welche im Folgenden kurz dargestellt werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Untersuchung, wie digitale Medien für das Lernen, zur Freizeitbeschäftigung sowie zur Aufrechterhaltung sozialer Kontakte genutzt wurden. Ebenso wurde danach gefragt, ob und wenn ja inwiefern die Erfahrungen des Lockdowns und die damit verbundene Mediennutzung das allgemeine Wohlbefinden von Familien sowie die Sicherheit Heranwachsender im Internet beeinflusst haben.

3. Die Teilstudien: Design, Stichproben und Methoden

In elf Ländern wurde eine international vergleichende quantitative Studie mit Kindern im Alter von zehn bis 18 Jahren und deren Eltern durchgeführt. Diese wurde durch eine qualitative Studie mit Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren und deren Eltern, an der 15 Länder beteiligt waren, ergänzt. Darüber hinaus wurde in Österreich eine erweiterte quantitative Studie mit Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt. Im Rahmen dieses Beitrags können nur ausgewählte Ergebnisse dieser Studien präsentiert werden. Detaillierte Einblicke bieten die internationalen und nationalen Forschungsberichte zu unterschiedlichen Schwerpunktthemen, welche über die internationale Projektseite sowie über die nationalen Projektseiten zugänglich sind.¹

3.1 International vergleichende quantitative Repräsentativerhebung

Die international vergleichende quantitative Erhebung erfolgte in Österreich, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien Norwegen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien und in der Schweiz. Pro Land wurden jeweils ca. 500 Familien mit Kindern zwischen zehn und 18 Jahren befragt und im Zeitraum von Juni bis August 2020 insgesamt 6195 Kinder und 6195 Eltern interviewt. Die Datenerhebung erfolgte in repräsentativen nationalen Panels per standardisierter Onlinebefragung (CAWI-Methode). In Tabelle 1 ist die Stichprobe aufgeschlüsselt nach Ländern und soziodemografischen Daten dargestellt.

1 Österreichische Projektseite mit nationalen und internationalen Berichten: <https://www.plus.ac.at/covid19familien>
 EU Science Hub: <https://ec.europa.eu/jrc/en/science-update/kidicoti-kids-digital-lives-covid-19-times>

Tabelle 1: Zusammensetzung der internationalen Stichprobe (Lobe et al., 2021, S. 48)

	AT	FR	DE	IE	IT	NO	PT	RO	SI	ES	CH	Gesamt
Eltern (n)	510	544	513	504	1028	525	509	518	506	554	484	6195
weiblich (%)	45	57	47	51	49	51	48	47	68	44	47	
männlich (%)	54	43	52	48	51	49	52	53	32	56	51	
Einkommen unterdurchschnittlich (%)	22	23	16	26	22	23	25	21	20	12	27	
Einkommen durchschnittlich (%)	45	47	45	41	58	39	54	47	63	51	39	
Einkommen überdurchschnittlich (%)	33	30	39	33	20	37	21	32	17	37	34	
Kinder (n)	510	544	513	504	1028	525	509	518	506	554	484	6195
weiblich (%)	47	44	46	45	40	51	39	41	45	35	46	
männlich (%)	53	56	54	55	60	49	61	59	55	65	54	
10–12 Jahre (%)	37	31	26	30	34	28	35	35	25	36	35	
13–15 Jahre (%)	32	42	45	41	40	41	37	34	42	41	37	
16–18 Jahre (%)	33	30	39	33	20	37	21	32	17	37	34	

In Österreich nahmen 510 Jungen und Mädchen und ihre Eltern an der quantitativen Erhebung teil. Die Verteilung der Stichprobe auf die jeweiligen Bundesländer entspricht der tatsächlichen Bevölkerung in diesen Regionen. 54 Prozent der befragten Heranwachsenden sowie der Eltern waren männlich. Dies bedeutet, dass Jungen und Väter bzw. Erzieher im Vergleich zum Männeranteil in der österreichischen Gesamtbevölkerung leicht überrepräsentiert waren. Die Mehrheit der Eltern schätzte das Haushaltseinkommen der Familie als durchschnittlich (45 %) oder überdurchschnittlich (33 %) ein. 79 Prozent der Eltern war zum Zeitpunkt des COVID-19 Lockdown berufstätig. 21 Prozent waren aktiv vor Ort an ihrem Arbeitsplatz, 16 Prozent waren sowohl im Homeoffice als auch an ihrem Arbeitsplatz anwesend und 31 Prozent arbeiteten von zu Hause aus. 24 Prozent der Eltern gingen in dieser Zeit keiner beruflichen Tätigkeit nach (vorübergehend arbeitslos, Kurzarbeit oder Krankenstand) (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a, S. 11–13).

In jeder der ausgewählten Familien wurden ein Elternteil und ein Kind interviewt. Für Eltern und Kinder wurde jeweils ein eigener Fragebogen vom internationalen Forschungsteam entwickelt und in die entsprechenden Nationalsprachen übersetzt. Dabei wurden sowohl regionale Unterschiede einzelner Sprachen (z. B. Unterschiede im Deutschen, Österreichischen und Helvetischen) als auch nationale Besonderheiten (z. B. Bildungssystem) berücksichtigt, um Missverständnissen

unter den Befragten vorzubeugen. Eltern und Kinder wurden zu folgenden Bereichen befragt: habitualisierte Umgangsformen mit digitalen Technologien, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien, Fernunterricht über digitale Medien (Einstellungen, Motivation, Ängste, Teilnahme am Onlineunterricht, Kommunikation mit Lehrpersonen, elterliche Unterstützung, Schwierigkeiten und Herausforderungen, elterliche Wahrnehmung der Teilnahme ihrer Kinder am Fernunterricht, Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einschätzung der Auswirkung des Fernunterrichts auf die Bildung der Heranwachsenden, zusätzliche Bildungsaktivitäten sowie Bedarf einer Unterstützung), elterliche Sorgen hinsichtlich des Umgangs Heranwachsender mit digitalen Technologien, potenzielle Risiken des Umgangs mit digitalen Medien sowie positive Aspekte der Nutzung digitaler Technologien für das Wohlbefinden Heranwachsender und ihrer Familien (Vuorikari, Chaudron, Velicu, Cachia & Di Gioia, 2020).

Ein Großteil der Fragen und Skalen aus dem Bereich Onlineaktivitäten und dem Umgang mit Chancen und Risiken des Internets wurden zum Teil wörtlich aus dem Fragebogen der EU Kids Online Studie 2018 (Smahel, Machackova, Mascheroni, Dedkova, Staksrud, Ólafsson, Livingstone & Hasebrink, 2020) übernommen oder adaptiert. Die Skalen zum Wohlbefinden wurden vom Forschungsbüro der UNICEF zur Verfügung gestellt und wurden bereits zuvor entsprechend getestet. Weitere Details zum Erhebungsinstrument sind Lobe, Velicu, Staksrud, Chaudron & Di Gioia, (2021) zu entnehmen.

3.2 International vergleichende qualitative Erhebung

An der international vergleichenden qualitativen Studie nahmen Österreich, Belgien, Kroatien, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Litauen, Norwegen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien und die Schweiz teil. Die Erhebungsinstrumente umfassten einen kurzen Screeningfragebogen zur allgemeinen Medienausstattung und Mediennutzung der Familie, welcher sich an die Eltern richtete, Leitfäden für semistrukturierte Interviews mit Eltern und Kindern sowie eine sogenannte Zeitkapsel für Kinder. Diese Zeitkapsel diente zum einen als Erhebungsinstrument, zum anderen war sie so konzipiert, dass Kinder angehalten wurden, ihre Erfahrungen und Gedanken bezüglich der aktuellen Situation während der COVID-19-Pandemie für später in Form von Zeichnungen und der Beschreibung ihres Alltags (mit Hilfe von Piktogrammen) sowie ihrer Wünsche und Gefühle (mit Hilfe von Emoticons) festzuhalten. Die Inhalte dieser Zeitkapsel wurden für die Forschung abfotografiert. Der Screeningfragebogen und die Zeitkapsel wurden von den Eltern bzw. den Kindern ausgefüllt, bevor diese interviewt wurden. Die Informationen aus diesen Erhebungsinstrumenten dienten auch als Anknüpfungspunkte für die daran anschließenden semistrukturierten Interviews. Die Elterninterviews wurden jeweils nach den Kinderinterviews durchgeführt. Die qualitativen Erhebungsinstrumente wurden wie der quantitative Fragebogen gemeinsam vom internationalen Forschungsteam ent-

wickelt und an nationale Besonderheiten angepasst. Im Mittelpunkt dieser qualitativen Studie stand die Frage, wie digitale Medien von Kindern und ihren Eltern im Kontext von Fernunterricht, Freizeit und der Pflege sozialer Kontakte genutzt wurden. Der Fokus lag darauf zu verstehen, ob und wie sich die Erfahrungen des Lockdowns auf das Wohlbefinden der Familien, die allgemeine Mediennutzung der Familien sowie auf die Internetnutzung von Kindern (Sicherheit, Datenschutz, Chancen und Risiken) ausgewirkt haben. Es wurde untersucht, ob und wie der Lockdown das Verhalten und die Aktivitäten von Kindern und Familien im Zusammenhang mit digitalen Technologien verändert hat, ob sich Einstellungen von Kindern und Eltern gegenüber Online-Aktivitäten verändert haben, wie damit verbundene Chancen und Risiken von Eltern wahrgenommen werden, und welche Auswirkungen die Erfahrungen des Lockdowns aus Perspektive der Familien haben könnten (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020b).

Pro Land nahmen durchschnittlich zehn bis zwölf Familien an dieser qualitativen Erhebung teil. Ausgangspunkt für die Rekrutierung der Familien war die Kontaktaufnahme mit jenen Familien, die an einer zuvor durchgeführten international vergleichenden Studie zum Umgang Null- bis Achtjähriger mit digitalen Technologien (Chaudron, Di Gioia & Gemo, 2018) teilgenommen haben bzw. die im Kontext anderer nationaler Studien der beteiligten Forscherinnen und Forscher kontaktiert wurden. Diese Familien wurden von den Forschungsteams gebeten, andere Familien zu nennen, die eventuell an einer Teilnahme an der Studie interessiert wären. Darüber hinaus wurde Kontakt mit lokalen Familienberatungsstellen aufgenommen. Über diese Vorgehensweise konnte per Schneeballprinzip für jedes Land eine heterogene Stichprobe erstellt werden. In Österreich wurden mittels dieser Vorgehensweise zehn Familien rekrutiert, wobei auf eine gleichmäßige Verteilung hinsichtlich des sozialökonomischen Status, der Familienstruktur (Alleinerziehende, Mehrkindfamilien/Einzelkinder etc.), des Wohnortes (Stadt/Land, Ost-/Westregion) sowie des Geschlechts und des Alters der befragten Kinder geachtet wurde. Alle Interviews wurden im Juni 2020 durchgeführt. In sieben Fällen wurden die Familien von einem Mitglied des Forschungsteams persönlich aufgesucht und drei Interviews wurden per Videokonferenz durchgeführt (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020b).

3.3 Erweiterte nationale quantitative Erhebung

Zusätzlich zu den beiden beschriebenen international vergleichenden Studien wurde in Österreich eine weitere quantitative Erhebung durchgeführt. Ausgehend von dem im Rahmen des KiDiCoTi-Projekts entwickelten quantitativen Fragebogens wurden einzelne Module (allgemeine Mediennutzung, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien, Fernunterricht über digitale Medien) für eine Befragung von Lehrpersonen adaptiert. Das Ziel war, der Perspektive der Heranwachsenden und ihrer Eltern auch jene der Lehrerinnen und Lehrer hinzuzufügen. Zusätzlich zu den übernommenen Modulen wurden die Lehrpersonen zu allgemeinen Heraus-

forderungen des Fernunterrichts, zu ihrer Arbeitssituation während des Lockdowns und ihrem persönlichen Management des Notfall-Fernunterrichts befragt.

Die Befragung erfolgte mithilfe eines Onlinefragebogens. Der Link zu diesem Fragebogen erging über die Schulleitungen an alle Lehrerinnen und Lehrer eines österreichischen Bundeslandes, das hinsichtlich des sozialökonomischen Status der Bevölkerung sowie der Verteilung zwischen städtischer und ländlicher Bevölkerung in etwa dem österreichischen Durchschnitt entspricht. Die Befragung fand in den letzten Wochen vor den Sommerferien sowie in der ersten Ferienwoche (Ende Juni/Anfang Juli 2020) statt und ergab eine Rücklaufquote von 212 vollständig ausgefüllten Fragebögen. Im Gegensatz zur quantitativen Befragung der Heranwachsenden und ihrer Eltern handelt es sich bei der Lehrendenbefragung um keine repräsentative Stichprobe. Die Verteilung zwischen weiblichen (71 %) und männlichen (29 %) Lehrpersonen entspricht dennoch in etwa der tatsächlichen Verteilung an österreichischen Schulen. Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden Schulen und der polytechnischen Schule sind im Vergleich zu anderen Lehrpersonen in dieser Stichprobe etwas überrepräsentiert (Trültzsch-Wijnen & Sturm, 2021).

4. Ausgewählte Ergebnisse mit Fokus auf den Fernunterricht während des COVID-19 Lockdowns

Die drei beschriebenen Studien liefern ein sehr dichtes Datenmaterial, das in Summe die Situation von Familien mit Kindern im Alter von sechs bis 18 Jahren über 17 EU-Länder hinweg beschreibt und darüber hinaus einen Einblick in die Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern gibt. Es ist weder sinnvoll noch möglich, in diesem Beitrag alle Ergebnisse im Einzelnen zu beschreiben. Der Fokus wird daher auf das Lernen mit digitalen Technologien während des COVID-19 Lockdowns gelegt. Alle Studien wurden im Frühling bzw. Frühsommer 2020 durchgeführt. Dieser Erhebungszeitraum erweist sich aus folgenden Gründen als besonders aufschlussreich:

- a) Der erste Lockdown kam für alle unvorbereitet. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Eltern und Lehrpersonen mussten sich auf eine neue Situation einstellen. Unterschiedliche Formen des Lehrens und Lernens mit und ohne digitale Technologien wurden ausprobiert und Heranwachsende mussten sich an mehr Selbstorganisation, aber auch mehr Selbstbestimmung beim Lernen gewöhnen. Eltern mussten ihre Rolle in der Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen finden und waren zugleich mit beruflichen Herausforderungen des Homeoffice konfrontiert. In den weiteren Lockdown-Wellen waren alle Beteiligten besser vorbereitet, konnten auf Erfahrungen aus dem vorhergehenden Lockdown zurückgreifen und waren wesentlich routinierter in der Organisation ihres Alltags. Die Herausforderungen des Notfall-Fernunterrichts sowie damit verbundene Unsicherheiten und Strategien waren während des ersten Lockdowns wesentlich deutlicher erkennbar und für die Befragten wesentlich präsenter als in späteren Lockdown-Phasen.

- b) Im Frühling und Frühsommer 2020 waren alle europäischen Länder in einer ähnlichen Situation. Überall herrschte ein harter Lockdown, verbunden mit einem Notfall-Fernunterricht. Die Daten aus dieser Zeit sind daher sehr gut international vergleichbar. Im Laufe des Jahres 2020 kam es zu verschiedenen langen Phasen der Öffnung, gefolgt von unterschiedlich langen und strengen neuerlichen Lockdown-Phasen, was die internationale Vergleichbarkeit aufgrund unterschiedlicher Kontextbedingungen stark reduziert.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Erhebungen einander ergänzend dargestellt und Erkenntnisse der österreichischen Teilstudien werden in einen internationalen Kontext gestellt bzw. international vergleichende Ergebnisse mit detaillierten Informationen aus Österreich erweitert.

4.1 Technische Ausstattung der Akteure

Auf technischer Ebene sind österreichische Familien auch im internationalen Vergleich gut ausgestattet. Ein Großteil der Familien mit Kindern zwischen zehn und 18 Jahren war gut mit digitalen Geräten ausgestattet und hatte eine schnelle Internetverbindung. Schülerinnen und Schüler hatten damit gute Voraussetzungen, um an Online-Lernaktivitäten teilzunehmen (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a, S. 14). Ebenso gut waren Lehrerinnen und Lehrer technisch für den Onlineunterricht vorbereitet (Trültzsch-Wijnen & Sturm, 2021, S. 13). Allerdings hatten 20 Prozent der Familien lediglich eine langsame Internetverbindung und ein Viertel hatte nicht genügend digitale Geräte, dass alle Familienmitglieder ihren schulischen und beruflichen Aufgaben (Homeoffice) nachkommen konnten.

4.2 Arbeitsaufwand und -belastung der Schülerinnen und Schüler

Heranwachsende in allen, an der internationalen Befragung teilnehmenden Ländern haben während des Lockdowns im Frühling und Frühsommer 2020 zwischen sechs und acht Stunden mit der Nutzung digitaler Technologien verbracht; etwa die Hälfte dieser Zeit wurde für Lernaktivitäten aufgewendet. Der Arbeitsaufwand für die Schule als Kombination von Schulstunden (per Videokonferenz) und Hausaufgaben wurde sowohl innerhalb der einzelnen Länder als auch im länderübergreifenden Vergleich unterschiedlich erlebt. In Slowenien (63 %) und Portugal (51 %) gab mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im Alter von zehn bis 18 Jahren an, eine höhere Arbeitsbelastung zu haben als vor dem Lockdown; in Österreich, Frankreich, Deutschland, Rumänien und Spanien nannten 30–45 Prozent der Heranwachsenden eine ähnlich erhöhte Arbeitsbelastung. Im Gegensatz dazu empfand etwa die Hälfte der Jungen und Mädchen in Irland, Italien und Norwegen eine geringere Arbeitsbelastung im Vergleich zur Zeit vor dem Lockdown. 18–32 Prozent gaben an, keinen

Unterschied zu verspüren (Vuorikari et al., 2020, S. 8). In Österreich zeigt sich darüber hinaus, dass ältere Schülerinnen und Schüler einen deutlicheren Anstieg des Arbeitsaufwandes verspürten als jüngere Heranwachsende. Grundschulkindern empfanden den Umfang des Arbeitsaufwandes während des Lockdowns ähnlich wie die Sekundarstufenschülerinnen bzw. -schüler. Manche Eltern hatten allerdings den Eindruck, dass ihre Kinder zu viele Hausaufgaben während des Fernunterrichts bekommen haben (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020b; 2020a, S. 16).

4.3 Frequenz des (Online-)Kontaktes zu Lehrerinnen und Lehrern

Fast alle Schülerinnen und Schüler gaben an, dass digitale Technologien für schulbezogene Aktivitäten eingesetzt wurden und viele berichteten, dass digitale Lernplattformen genutzt wurden. Große Unterschiede zeigen sich allerdings hinsichtlich der Frequenz des Unterrichts mithilfe digitaler Technologien und des Kontakts mit Lehrerinnen und Lehrern. Während 75 Prozent und mehr Heranwachsende in Italien, Norwegen, Portugal und Rumänien angaben, zur Zeit des Lockdowns im Frühling 2020 täglich Onlinekontakt mit ihren Lehrerinnen und Lehrern zu haben, lag diese Zahl in Frankreich, Irland, Spanien und der Schweiz zwischen 50 Prozent und 75 Prozent, und in Deutschland, Österreich und Slowenien bei 34 Prozent bis 41 Prozent (ebd., S. 3).

53 Prozent der österreichischen Sekundarstufenschülerinnen und -schüler im Alter von zehn bis 18 Jahren hatten wöchentlich Kontakt mit ihren Lehrerinnen und Lehrern, 41 Prozent hatten sogar täglichen Kontakt mit Lehrpersonen. Aus internationaler Perspektive sind diese Zahlen allerdings eher niedrig (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a, S. 16). Hier befindet sich Österreich an vorletzter Position im Hinblick auf die Häufigkeit des Online-Kontakts zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern. Lediglich in Deutschland hatten noch weniger Jungen und Mädchen derselben Altersgruppe täglichen Kontakt zu ihren Lehrerinnen und Lehrern (34%). Im Gegensatz dazu standen in Italien, Norwegen, Portugal und Rumänien über 75 Prozent der Heranwachsenden in täglichem Austausch mit ihren Lehrerinnen und Lehrern (Vuorikari et al., 2020, S. 7).

4.4 Einsatz digitaler Technologien für den Fernunterricht

Abgesehen von regelmäßigen Kontakten ist es auch von Bedeutung, inwiefern digitale Technologien für den Fernunterricht eingesetzt wurden. In Österreich hatten nur 36 Prozent der Schülerinnen und Schüler zumindest einmal pro Woche tatsächlichen Onlineunterricht (z. B. über Videokonferenz etc.); tägliche online Lernaktivitäten fanden selten statt. Offensichtlich kontaktierten österreichische Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler vorrangig über digitale Technologien, um Arbeitsaufträge zu erteilen bzw. einzusammeln, jedoch weniger, um tatsächlich online zu

lehren. Dies erklärt auch, dass 18 Prozent der Heranwachsenden berichteten, zwar täglich oder zumindest wöchentlich Kontakt zu Lehrpersonen zu haben, aber dass zugleich keine online Lernaktivitäten stattfinden würden (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a, S. 16–18). Die Angaben der Schülerinnen und Schüler werden von jenen der Lehrpersonen bestätigt: 38,6 Prozent unterrichteten zumindest einmal pro Woche online, 23,6 Prozent täglich oder mehrmals am Tag, 11,3 Prozent gaben an, weniger als einmal pro Woche synchronen Onlineunterricht gegeben zu haben und über ein Viertel hat überhaupt nicht online unterrichtet (Trültzsch-Wijnen & Sturm, 2021, S. 16).

Darüber hinaus geht aus der Befragung von Familien mit Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren hervor, dass österreichische Primarstufenlehrerinnen und -lehrer kaum Lernplattformen oder andere digitale Technologien für den Fernunterricht eingesetzt haben. Stattdessen wurden in den Grundschulen zumeist Arbeitsblätter verteilt, die persönlich an der Schule abgeholt und wieder zurückgebracht werden mussten. Allerdings setzten außerschulische Institutionen auch für diese Altersgruppe digitale Technologien für den Fernunterricht ein. Eltern berichteten beispielsweise, dass Videokonferenzen und Videochats im Instrumentalunterricht, im Tanzunterricht sowie in der Sprachförderung eingesetzt wurden. Die Kinder berichteten äußerst positiv von diesen Erfahrungen und zeigten damit, dass digitale Technologien auch in dieser Altersgruppe gewinnbringend für den Fernunterricht eingesetzt werden können. Daher kritisierten Eltern von Grundschulkindern den mangelnden Einsatz digitaler Technologien in der Primarstufe (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a und b).

4.5 Bedarfe der Eltern hinsichtlich ihrer Unterstützung der Kinder

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Eltern ihre Kinder durch das Angebot ergänzender Lernmaterialien wie kostenlos angebotene Onlinematerialien und -übungen, Videos, MOOCs, aber auch analoge Lernmaterialien wie Bücher und Bildungsfernsehen unterstützte. 17 Prozent bis 29 Prozent der Eltern gaben an, auch kostenpflichtige Lernmaterialien zu nutzen. Im Allgemeinen haben Eltern jüngerer Schülerinnen und Schüler im Alter von zehn bis zwölf Jahren ihren Kindern mehr zusätzliche Lernmaterialien zur Verfügung gestellt, als Eltern von älteren Heranwachsenden (Vuorikari et al., 2020, S. 10). Auch die Eltern jüngerer Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren waren sehr bemüht, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen und nutzten dafür ebenfalls zusätzliche Lernmaterialien (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020b, S. 49). Zwei Drittel der Eltern sowohl jüngerer als auch älterer Heranwachsender gaben daher an, dass sie gerne mehr Vorgaben und Tipps zur Unterstützung ihrer Kinder beim Fernunterricht bekommen hätten (Vuorikari et al., 2020, S. 11); dies bestätigt sich auch in Österreich (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a, S. 34–35). Insgesamt betonten Eltern die Notwendigkeit einer stärkeren Unterstützung durch die Schulen, falls eine ähnliche Situation

in Zukunft erneut eintreten sollte. Über 80 Prozent der Mütter und Väter in Rumänien, Portugal, Irland, Spanien, Italien und Slowenien hätten sich von der Schule mehr Angebote für das gemeinsame Online-Lernen ihrer Kinder mit Mitschülerinnen und Mitschülern gewünscht. Ebenso hätten über 80 Prozent der Eltern Ideen und Hilfestellungen für außerschulische Aktivitäten während des Lockdowns begrüßt; dies war besonders der Fall in Rumänien, Portugal und Spanien. Etwa Dreiviertel der Eltern in Rumänien, Portugal, Irland und Spanien wünschten sich darüber hinaus auch Hilfestellungen für die psychologische Unterstützung ihrer Kinder während des Lockdowns. Außerdem wünschten sich in allen Ländern Eltern unterschiedliche Formen der Beratung und psychologischen Unterstützung für das einzelne Kind oder auch für die ganze Familie; besonders stark wurde dieser Wunsch ebenfalls in Spanien, Rumänien, Portugal, Irland und Italien geäußert (Vuorikari et al., 2020, S. 14–15).

4.6 Sorgen bezüglich negativer Auswirkungen des Fernunterrichts

Schülerinnen und Schüler sowie Eltern sorgten sich über potenziell negative Auswirkungen des Notfall-Fernunterrichts (z. B. schlechtere Noten zu bekommen), wobei sich in den meisten untersuchten Ländern Eltern mehr Sorgen machten als ihre Kinder. In Rumänien und Slowenien waren Eltern und Kinder gleichermaßen besorgt und in Norwegen machten sich Heranwachsende mehr Sorgen als ihre Mütter und Väter. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass insgesamt sowohl Eltern als auch Schülerinnen und Schüler in Österreich, Norwegen, Slowenien und der Schweiz weniger besorgt waren als etwa in Irland, Rumänien und Spanien (Vuorikari et al., 2020, S. 3–4). In Österreich hatten sowohl 43 Prozent der Kinder und Jugendlichen als auch der Eltern keine Sorgen, dass der Fernunterricht eine negative Auswirkung auf die Bildung der Heranwachsenden haben könnte, 57 Prozent waren zumindest teilweise besorgt. Eltern jüngerer Kinder zeigten sich etwas besorgter als Eltern älterer Heranwachsender. Jungen und Mädchen zwischen 13 und 15 Jahren machten sich diesbezüglich weniger Sorgen als jüngere (zehn bis zwölf Jahre) und ältere (16–18 Jahre) Schülerinnen und Schüler (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a, S. 24–25).

4.7 Positive Effekte des Fernunterrichts bei Schülerinnen und Schülern

Im internationalen Vergleich zeigen sich aber auch positive Effekte des Notfall-Fernunterrichts. Die Mehrheit der Eltern stellte fest, dass ihre Kinder während des Lockdowns neue Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien und in Bezug auf das Lernen mittels digitaler Medien erworben haben. Darüber hinaus wurde auch eine stärkere Selbstbestimmung bei der Bearbeitung von Schulaufgaben (die Zustimmungswerte reichten von 38 % der Eltern in Slowenien bis zu 62 % in Rumänien),

der Organisation schulischer Aktivitäten (Zustimmung von 39 % der Eltern in Portugal bis zu 61 % in Italien) und insgesamt ein höheres Engagement in der Bearbeitung von Schulaufgaben (Zustimmung von 35 % der Eltern in Österreich bis zu 57 % der Eltern in Italien und Spanien) genannt (Vuorikari et al., 2020, S. 12–13).

Darüber hinaus zeigten die befragten Kinder und Jugendlichen eine positive Einstellung zum Onlineunterricht und schätzten auch ihre eigenen Fähigkeiten, am Onlineunterricht teilzunehmen, positiv ein. In allen untersuchten Ländern gaben rund zwei Drittel der befragten Heranwachsenden an, schnell gelernt zu haben, wie man an Online-Lernaktivitäten teilnimmt. Insgesamt lässt sich aus dem internationalen Vergleich schließen, dass der Notfall-Fernunterricht Schülerinnen und Schülern auch Möglichkeiten eröffnet hat, neue Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien zu erwerben (ebd.). In Österreich gaben 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, schnell gelernt zu haben, an Online-Lernaktivitäten teilzunehmen und 49 Prozent hatten das Gefühl, auch dem schwierigsten Onlineunterricht gut folgen zu können. Die Schülerinnen und Schüler zeigten sich auch sehr motiviert hinsichtlich der Teilnahme am Onlineunterricht. Vor dem Hintergrund, dass die Befragung zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde, in der Kinder und Jugendliche bereits zwei Monate lang pandemiebedingten Fernunterricht hatten, ist es bemerkenswert, dass 46 Prozent angaben, weiterhin motiviert zu sein, am Onlineunterricht teilzunehmen. Darüber hinaus berichteten über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, dass sie immer den Eindruck hatten, im Onlineunterricht gut zu sein. Diesbezüglich zeigen sich keine Altersunterschiede (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a, S. 26).

Auch in der qualitativen Untersuchung der Familien mit jüngeren Kindern berichteten Eltern, dass Mädchen und Jungen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien erlangt haben. Sie lernten den Umgang mit Lern-Apps (die von den Eltern zur Verfügung gestellt wurden) sowie Nachrichten von der Schule zu erhalten und zu beantworten (zumeist E-Mails). Allerdings beinhaltete der Fernunterricht für die Mehrheit der Grundschul Kinder weder den Umgang mit Videokonferenzen, noch mit Lernplattformen oder digitalen Arbeitsblättern. Nichtsdestotrotz lernten viele in dieser Zeit mit Dateien auf dem Computer umzugehen sowie Dokumente zu drucken, oder diese (per E-Mail) an die Lehrperson zu schicken. Grundschul Kinder erwarben Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien vor allem hinsichtlich der freizeitorientierten Nutzung (z. B. Umgang mit Audio-Streamingplattformen und Onlinespielen oder Erstellung eigener, kreativer Inhalte) (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020b, S. 52–53).

4.8 Probleme der Schülerinnen und Schüler beim Fernunterricht

Trotz dieser positiven Ergebnisse ist aber nicht zu vernachlässigen, dass es in Österreich 12 Prozent der Heranwachsenden schwerfiel, am Onlineunterricht teilzunehmen und 18 Prozent Probleme hatten, schwierigen Unterrichtsinhalten online zu folgen (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a, S. 26). Über alle untersuch-

ten Länder hinweg zeigt sich darüber hinaus eine starke Abhängigkeit der Selbsteinschätzung und des Selbstbewusstseins der Heranwachsenden von ihrem sozialen Hintergrund. In fast allen teilnehmenden Ländern schätzten Jungen und Mädchen aus Familien mit unterdurchschnittlichem Haushaltseinkommen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Teilnahme am Onlineunterricht sowie allgemein im Umgang mit digitalen Technologien geringer ein als andere Heranwachsende (Vuorikari et al., 2020, S. 13–14).

4.9 Unterstützung der Eltern beim Lernen ihrer Kinder

Eine erfolgreiche Teilnahme am Fernunterricht bedarf auch der Unterstützung der Eltern. Diese konnten österreichische Eltern gut leisten, wie die Repräsentativerhebung zeigt: 60 Prozent hatten genügend Wissen in einzelnen Schulfächern, um ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Ähnlich viele Mütter und Väter (62 %) verfügten über ausreichende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien, um ihre Kinder bei Online-Lernaktivitäten zu unterstützen. Obwohl der Großteil der Eltern während des COVID-19 Lockdown berufstätig war (68 % waren entweder an ihrem Arbeitsplatz anwesend oder arbeiteten von zu Hause aus), hatten die meisten Mütter und Väter genügend Zeit für die Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen. Dennoch hatte ein Viertel der Eltern der Sekundarstufenschülerinnen und -schüler das Gefühl, nicht genügend Zeit für die Unterstützung ihrer Kinder zu haben. 34 Prozent hatten Schwierigkeiten, einen Überblick über Schulaufgaben und Abgabetermine zu behalten und 29 Prozent fiel dies zumindest teilweise schwer. Ein Großteil der Eltern war dazu in der Lage, seine Kinder zu motivieren, wenn sie frustriert waren, oder das Interesse an den Schulaufgaben verloren hatten; 14 Prozent hatten diesbezüglich aber auch Schwierigkeiten (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen, 2020a, S. 27–28). Aus der qualitativen Befragung von Familien mit Kindern zwischen sechs und zehn Jahren geht außerdem hervor, dass die Koordination des gleichzeitigen Arbeitens der Eltern von zu Hause aus und der Fernunterricht eine spezifische zeitliche Planung erforderte. Eltern, die im Homeoffice waren und gleichzeitig schulpflichtige Kinder mit Fernunterricht hatten, erlebten den COVID-19 Lockdown als anstrengende Zeit. Für Alleinerziehende war es besonders wichtig, genaue zeitliche Regeln aufzustellen, um die eigene Arbeit, den Fernunterricht der Kinder sowie häusliche Pflichten vereinbaren zu können (Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen 2020b, S. 50).

4.10 Befunde der Lehrerinnen und Lehrer zum Fernunterricht

Auch für Lehrerinnen und Lehrer bedeutete der Notfall-Fernunterricht einen erhöhten Aufwand an Zeit und Energie. Die Mehrheit gab an, dass ihnen die Trennung von Beruf und Privatleben während des Lockdowns schwergefallen ist und die Hälft-

te hatte das Gefühl, dadurch weniger Zeit für die eigene Familie zu haben. Zudem bekamen nur wenige von ihrer Schule konkrete Vorgaben für die Gestaltung des Fernunterrichts, weshalb ein Großteil selbstständig nach geeigneten Apps und geeigneter Software recherchierte. In der Sekundarstufe nutzte der Großteil eine Lernplattform, die von der Schule zur Verfügung gestellt wurde und ungefähr ein Drittel griff auf andere Lernplattformen oder Apps zurück. Auch wenn letztendlich die Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer sehr gut mit der Situation des Fernunterrichts zurechtkam, hätten sich die meisten mehr Unterstützung gewünscht. Als positives Resultat der Erfahrungen des Fernunterrichts erwähnten viele Lehrpersonen, dass sie zukünftig mehr digitale Medien in ihrem Unterricht einsetzen möchten und äußerten daher auch den Wunsch nach einem entsprechend breiteren Fortbildungsangebot (Trültzsch-Wijnen & Sturm 2021, S. 33–35).

5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Erhebungen der drei vorgestellten Studien fanden im Frühling und Frühsommer 2020 statt. Die Vorteile dessen hinsichtlich der internationalen Vergleichbarkeit der Daten wurden bereits genannt. Sie ermöglichen einen Einblick in das Notfallmanagement des Fernunterrichts während des ersten Lockdowns. Die Pandemie und damit verbundene Einschränkungen des öffentlichen Lebens und des Schulunterrichts dauern jedoch an und sind auch aktuell im Frühling 2021 Teil des Alltags vieler Heranwachsender und ihrer Familien. Viele haben aus den Erfahrungen der ersten Lockdown-Welle gelernt und manches ist sowohl in den Schulen als auch in den Familien zur Routine geworden. Die damit verbundenen Veränderungen im Laufe der Jahre 2020 und 2021 können mit diesen Erhebungen nicht nachvollzogen werden; sie sind Gegenstand anderer Forschungsprojekte. Viele Erkenntnisse aus dem Frühling und Frühsommer sind allerdings nach wie vor relevant, da Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern immer noch mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind. In diesem Sinne sind auch die Schlussfolgerungen aus den vorgestellten Studien zu lesen.

Die Studien zeigen, dass bereits zu Beginn der COVID-19-Pandemie sowohl international als auch in Österreich viele Familien über eine gute technische Ausstattung und einen schnellen Internetzugang verfügten. Dennoch hatten in Österreich 20 Prozent der Familien nur eine langsame Internetverbindung und ein Viertel hatte nicht genügend Geräte, damit alle Familienmitglieder ihren schulischen und beruflichen Aufgaben nachkommen konnten. Je länger die Einschränkungen des Schulunterrichts andauern, desto größer wird die Gefahr, dass Heranwachsende aus diesen Familien zu den Verliererinnen und Verlieren der Pandemie werden. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich dessen bewusst sein, und dürfen diese Kinder und Jugendlichen nicht aus den Augen verlieren. Gerade sozial schwächere Familien mit einer schlechten Medienausstattung bedürfen hier einer besonderen Unterstützung.

Ebenso muss die Arbeitsbelastung der Schülerinnen und Schüler im Blick gehalten werden, denn auch wenn der Unterricht nicht mehr in Präsenz, sondern online stattfindet, sollte diese nicht steigen. Dafür ist über die gesamte Zeit des Fernunterrichts eine intensive Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülern, Schülerinnen und Eltern nötig, um entsprechend sensibel reagieren und auch im Fernunterricht auf eine angemessene Differenzierung achten zu können. Um dies leisten zu können, müssen Lehrpersonen allerdings besser für den Onlineunterricht und die Nutzung digitaler Medien im Unterricht geschult werden – sowohl mediendidaktisch als auch hinsichtlich des Zeitmanagements in der Onlinelehre. Dies betrifft sowohl die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer als auch die Fortbildung von Lehrpersonen.

Eine bessere Aus- und Fortbildung wird allerdings nur Früchte tragen, wenn insgesamt die Verwendung digitaler Medien im Rahmen des regulären Schulunterrichts forciert und unterstützt wird. Digitale Medien und im besonderen Lernplattformen sollten ein integrativer Bestandteil des Unterrichts nicht nur in der Sekundarstufe II, sondern auch in der Sekundarstufe I sowie in der Primarstufe werden. Wenn digitale Medien im Unterricht für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer zum Schulalltag gehören, wird es in zukünftigen Situationen, die einen Fernunterricht erfordern, für alle Beteiligten einfacher sein, den Unterricht von der Präsenzlehre in die Onlinelehre zu transferieren. Wichtig ist, dass Lehren und Lernen über digitale Medien auch in der Primarstufe einzuführen. Die Erfahrungen des Lockdowns haben gezeigt, dass sich gerade jüngere Schülerinnen und Schüler viele Kompetenzen vor allem im freizeitorientierten Umgang mit digitalen Medien angeeignet haben, und dass der Einsatz digitaler Medien (z. B. Videokonferenzen, Videos, Lernplattformen, Apps) in der außerschulischen Bildung sehr gut funktioniert hat. Diese Erkenntnisse sollten für das zukünftige Lehren und Lernen in der Primarstufe genutzt werden. Insgesamt sollte über alle Schulstufen hinweg der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien weiter gefördert werden. Ein besonderer Fokus muss hier auch auf die Förderung schwächerer Schülerinnen und Schüler gelegt werden, um diese besser für den Onlineunterricht und das Lernen mit digitalen Medien vorzubereiten.

Die COVID-19-Pandemie überraschte weltweit Schulen und Schulsysteme, in Europa hat der schnelle Umstieg auf den Notfall-Fernunterricht im Großen und Ganzen gut funktioniert. Dennoch sollten Schulen für zukünftige Situationen, die einen Fernunterricht in ähnlicher Form erfordern, besser vorbereitet sein. Dazu bedarf es Notfallpläne sowie der Entwicklung von Handreichungen und Richtlinien für Schulleitungen und Lehrpersonen. Viele Lehrerinnen und Lehrer hätten sich auch während des Lockdowns im Frühling und Frühsommer 2020 mehr Unterstützung gewünscht und waren in den meisten Fällen auf sich alleine gestellt. Ein Teil dieser besseren Vorbereitung von Schulen könnte die Einigung auf eine einheitliche Lernplattform und insgesamt auf eine einheitliche Vorgangsweise der verschiedenen Lehrpersonen einer Schule im Falle der Anordnung von Fernunterricht sein.

Darüber hinaus braucht es nicht nur die Unterstützung von Lehrpersonen, sondern auch der Eltern. Es müssen Handreichungen und Empfehlungen entwickelt werden, damit Eltern ihre Kinder in zukünftigen Situationen, die einen Fernunterricht erfordern, bestmöglich unterstützen können. Von vielen Eltern wurden zudem mehr psychologische Angebote für die Unterstützung von Familien gefordert. Auch hier könnten entsprechende Notfallpläne entwickelt werden, um auf zukünftige Situationen, die einen Lockdown in ähnlicher Form erfordern, besser vorbereitet zu sein.

6. Überblick

6.1 Allgemeine Informationen zur Hauptstudie und den drei Teilstudien

Österreichische Projektwebsite: Kids' Digital Lives in COVID-19 Times (KiDiCoTi)
<https://www.plus.ac.at/covid19familien>

Internationale Projektwebsite
<https://ec.europa.eu/jrc/en/science-update/kidicoti-kids-digital-lives-covid-19-times>

6.2 Forschungsberichte

Anmerkung: Sowohl der qualitative als auch der quantitative Datensatz sind sehr umfangreich. Die hier aufgelisteten Projektberichte behandeln unterschiedliche Schwerpunktthemen.

Trültzsch-Wijnen, C. W. & Sturm, W. (2020). *Lehren während des COVID-19 Lockdown. Die Perspektive österreichischer Lehrer*innen auf den Fernunterricht*. KiDiCoTi Teilstudie.
<https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-6>

Dieser Bericht ist das Ergebnis einer österreichischen Teilstudie, die im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts KiDiCoTi durchgeführt wurde. Zusätzlich zur qualitativen und quantitativen Befragung von Schülerinnen und Schülern und deren Familien wurden in Österreich auch Lehrerinnen und Lehrer befragt. Ausgehend von der Situation des Fernunterrichts während des ersten COVID-19 Lockdowns in Österreich im Frühjahr 2020 beleuchtet dieser Bericht die Perspektive der Lehrpersonen auf das Distanzlehren.

Trültzsch-Wijnen, C. W. & Sturm, W. (2020). *Teaching During the CoVID-19 Lockdown: The Perspective of Austrian Teachers on Remote Schooling*. Austrian KiDiCoTi-Substudy.
<https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-5>

Abstract: Siehe oben, Bericht in Englisch

Trültzsch-Wijnen, C. W. & Trültzsch-Wijnen, S. (2020). *Fernunterricht während des COVID-19 Lockdown in Österreich (Frühling 2020)*. KiDiCoTi Nationaler Bericht.
<https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-3>

Der Fokus dieses Teilberichts liegt auf der Situation des Fernunterrichts während des ersten COVID-19 Lockdown in Österreich im Frühjahr 2020. Der Bericht stützt sich hauptsächlich auf eine quantitative Befragung von 510 Familien mit Kindern zwischen 10 und

18 Jahren. Zusätzliche Informationen zu jüngeren Kindern stammen aus einer qualitativen Befragung von 10 Familien mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren. Der Bericht beleuchtet, wie Kinder und Eltern mit dem Fernunterricht und im Besondern mit dem Onlineunterricht umgegangen sind.

Trültzsch-Wijnen, C. W. & Trültzsch-Wijnen, S. (2020). *Remote Schooling during the Covid-19 Lockdown in Austria (Spring 2020)*. KiDiCoTi National Report.

<https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-1>

Abstract: Siehe oben, Bericht in Englisch

Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Kinder, Digitale Medien und Covid-19: Digitale Praktiken, Sicherheit und Wohlbefinden der 6–12-Jährigen: Qualitative Teilstudie*. Nationaler Bericht Österreich, KiDiCoTi National Report.

<https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-4>

Dieser Bericht diskutiert die Ergebnisse der qualitativen Studie von Kids' Digital Lives in COVID-19 Times (KiDiCoTi) für Österreich. In Österreich wurden im Juni 2020 Interviews mit 10 Familien mit Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren durchgeführt und ausgewertet. Der Bericht enthält Porträts jeder Familie (Einzelfalldarstellungen) und Schlussfolgerungen entsprechend den Forschungsfragen (fallübergreifender Vergleich), die dazu dienen einen Überblick über die Situation insgesamt zu geben und Handlungsempfehlungen für Stakeholder zu entwickeln. Diese Empfehlungen fokussieren sich auf die Ausstattung und den Umgang mit digitalen Medien, Einschätzungen zum Home-schooling/ Fernunterricht aus Sicht von Eltern und Kindern, Online-Risiken, Regeln zur Mediennutzung, sowie Erziehung und Elternschaft während des Lockdowns (im Frühjahr 2020) und darüber hinaus.

Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Kids Digital Lives in Covid-19 Times: Digital Practices, Safety and Well-Being of the 6–12 Years Old: A Qualitative Study*. National Report Austria.

<https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-2>

Abstract: Siehe oben, Bericht in Englisch

Trültzsch-Wijnen, Christine W. & Trültzsch-Wijnen, S. (2022). *Medienerziehung in österreichischen Familien während der Covid-19 Pandemie*. KiDiCoTi Nationaler Bericht: Österreich. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2022-7>

Dieser themenspezifische Bericht ist das Ergebnis einer Studie, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Kids' Digital Lives in COVID-19 Times“ (KiDiCoTi) durchgeführt und von der Gemeinsamen Forschungsstelle (JRC) der Europäischen Kommission koordiniert wurde. Der Fokus liegt auf der Medienerziehung in österreichischen Familien während des ersten COVID-19 Lockdowns in Österreich im Frühling und Frühsommer 2020. Der Bericht stützt sich hauptsächlich auf eine quantitative Befragung von 510 Familien mit Kindern zwischen zehn und 18 Jahren. Zusätzliche Informationen zu jüngeren Kindern stammen aus einer qualitativen Befragung von 10 Familien mit Kindern zwischen 6 und 10 Jahren.

Trültzsch-Wijnen, Christine W. & Trültzsch-Wijnen, S. (2022). *Media Education in Austrian Families During the Covid-19 Pandemic*. KiDiCoTi National Report: Austria. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2022-8>

Abstract: Siehe oben, Bericht in Englisch.

Trültzsch-Wijnen, Christine W. & Trültzsch-Wijnen, S. (2022). *Der Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Herausforderungen des Internets während des Covid-19 Lockdowns in Österreich*. KiDiCoTi Nationaler Bericht. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2022-9>

Dieser themenspezifische Bericht ist das Ergebnis einer Studie, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Kids’ Digital Lives in COVID-19 Times“ (KiDiCoTi) durchgeführt und von der Gemeinsamen Forschungsstelle (JRC) der Europäischen Kommission koordiniert wurde. Der Fokus liegt auf dem Umgang mit Chancen und Risiken bei der Nutzung digitaler Technologien und Medien während des COVID-19 Lockdowns in Österreich. Der Bericht stützt sich auf eine repräsentative Befragung von 510 Familien mit Kindern zwischen zehn und 18 Jahren in Österreich.

Trültzsch-Wijnen, Christine W. & Trültzsch-Wijnen, S. (2022). *How Children and Adolescents Dealt With Challenges Using the Internet During the Covid-19 Lockdown in Austria*. KiDiCoTi National Report. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2022-10>
Abstract: Siehe oben, Bericht in Englisch.

Literatur

- Chaudron S., Di Gioia R. & Gemo M. (2018). *Young children (0–8) and digital technology. A qualitative study across Europe*. <https://doi.org/10.2760/294383>
- Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaudron, S. and Di Gioia, R. (2021). *How children (10–18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown – Spring 2020*. <https://doi.org/10.2760/562534>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Trültzsch-Wijnen, C. W. & Sturm, W. (2021). *Lehren während des COVID-19 Lockdowns: die Perspektive österreichischer Lehrer*innen auf den Fernunterricht*. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-6>
- Trültzsch-Wijnen, C. W. & Trültzsch-Wijnen, S. (2020a). *Fernunterricht während des COVID-19 Lockdowns in Österreich*. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-3>
- Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020b). *Kinder, digitale Medien und COVID-19. Digitale Praktiken, Sicherheit und Wohlbefinden der 6- bis 12-Jährigen*. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-4>
- Vuorikari, R., Chaudron, S., Velicu, A., Cachia, R. & Di Gioia, R. (2020). *How families handled emergency remote schooling during the time of Covid lockdown in spring 2020*. <https://doi.org/10.2760/31977>

*Susanne Roßnagl, Wolfgang Hagleitner, Claudia Schreiner, Fred Berger,
Christian Kraler & Livia Jesacher-Rößler*

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausbildungs- und Berufswahl von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II in Zeiten einer Pandemie – ausgewählte Befunde aus einer Paper-Pencil-Längsschnittstudie

Welche unterschiedlichen Wahrnehmungen und Verhaltensweisen der Mädchen und Jungen lassen sich beobachten?

1. Einleitung

Die Ausbildungs- und Berufswahl am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II stellt Schülerinnen und Schüler vor besondere Herausforderungen, da es gerade in Österreich ein äußerst differenziertes Ausbildungssystem gibt, das viele spezifische Bildungswegoptionen bietet. Dementsprechend kann eine Entscheidung für bzw. gegen einen Weg mitunter weitreichende Folgen für das spätere Leben haben. Jugendliche müssen sich daher über vielfältige Kanäle Informationen einholen, Motivation entwickeln, Unterstützung von nahestehenden Personen annehmen (z. B. Lehrkräften, Eltern, Peers) und über die eigenen Fähigkeiten gut Bescheid wissen, um eine passende Entscheidung treffen zu können. Es kann angenommen werden, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft, das Einholen von Informationen und der Wechsel in eine neue Schule in Zeiten einer Pandemie noch herausfordernder sind. So zeigt sich bereits, dass Unterstützungsmöglichkeiten zur Entscheidungsfindung limitierter waren: Vor allem persönliche (Beratungs-)Gespräche oder die Besichtigung potenzieller Ausbildungsstätten bzw. Schnupperpraktika fanden kaum statt. Erste Analysen haben bereits gezeigt, dass sich Mädchen und Jungen unterschiedlich verhalten in diesem Übergangsprozess, den sie auch unterschiedlich wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie sich die für die Ausbildungs- und Berufswahl relevanten Aspekte bei den Schülerinnen und Schülern von der 7. bis zur 9. Schulstufe vor dem Hintergrund der Pandemie zeigen und inwiefern geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten sind.

2. Theoretischer Bezugsrahmen und Forschungsstand

Schulische Übergänge werden in der Literatur häufig als Herausforderung oder als Krise dargestellt, seltener als Chance für Entwicklungen (Tillmann, 2013). Sie sind mit Unsicherheiten verbunden und erfordern eine Neuorientierung seitens der Jugendlichen, wobei nach dem Übergang eine Anpassung an die neue Schule erforderlich ist (Neuenschwander, Gerber, Frank & Rottermann, 2012). Ditton und Krüsken (2009) gehen davon aus, dass „Übergangsentscheidungen nur unzureichend als ein einmaliges, zu einem fixen Zeitpunkt anstehendes Ereignis analysiert werden können“ und daher Längsschnittuntersuchungen diesen Prozess untersuchen sollten. Der Ausbildungs- und Berufswahlprozess ist sehr komplex (von Wyl, Sabatella, Zoltinger & Berwerger, 2018) und von Jugendlichen wird eine hohe Anpassungsleistung verlangt, wobei sie beispielsweise auf Empfehlungen nahestehender Personen zurückgreifen und schul- und berufsbezogene Informationen einholen (Neuenschwander & Hartmann, 2011). Zu den unter normalen Umständen mit dem Transitionsprozess verbundenen Unsicherheiten kam mit der COVID-19-Pandemie ein weiterer Unsicherheitsfaktor hinzu. So wird in einer Studie, die von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegeben wurde, folgender Schluss für die Chancen Jugendlicher am Arbeitsmarkt gezogen: „Die Auswirkungen von Corona haben [...] zu einer tief greifenden Verunsicherung der jungen Menschen mit Blick auf ihre Bildungs- und Beschäftigungschancen geführt (Barlovic, Ullrich & Wieland, 2020).

Damit Jugendliche, unabhängig von gesamtgesellschaftlichen Krisen wie einer Pandemie, den Übergang in eine weiterführende Schule bzw. den Beruf erfolgreich bewältigen können,

- sind sie auf die Unterstützung ihres sozialen Umfeldes angewiesen (z. B.: Marciniak, Steiner & Hirschi, 2019), wobei diese Personen (z. B.: Eltern, Geschwister, Freundinnen/Freunde, Lehrkräfte, Berufsberaterinnen/-berater) als soziale Ressourcen bezeichnet werden und bei Belastungen und Herausforderungen unterstützen können (Neuenschwander et al., 2012). Im Ausbildungs- und Berufswahlprozess hat die Meinung von nahestehenden Personen eine leitende Funktion (von Wyl et al., 2018).
- müssen sie auf personale Kompetenzen zurückgreifen können (z. B.: Rübner & Höft, 2019; Dumfahrt, Krammer & Neubauer, 2016, von Wyl et al., 2018), wobei Selbstwirksamkeitserwartungen eine besondere Rolle spielen (Schunk & Meece, 2005). Diese Kompetenzen werden auch häufig als personale Ressourcen bezeichnet (Neuenschwander et al., 2012).
- ist es erforderlich, dass sie sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst werden (Driesel-Lange, Kracke, Hany & Kunz, 2020),
- sind sie gefordert, sich eigenverantwortlich über ihre schulischen und beruflichen Möglichkeiten zu informieren (Driesel-Lange, Kracke, Hany & Schindler, 2013; Lipowski, Kaak, Kracke & Holstein, 2015) und
- sollen sie ausbildungs- und berufswahlbezogene Motivationen entwickeln (z. B.: Marciniak et al., 2019; Forßbohm, 2015).

In der vorliegenden Untersuchung wird vom Konzept der Berufswahlbereitschaft ausgegangen, wobei der Fokus auf eine frühe diesbezügliche Bereitschaft und Fähigkeit von Jugendlichen im Alter von 13 bis 15 Jahren gelegt wird. In diesem Alter müssen die Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I in der Mittelschule, in der sich die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe befinden, eine erste Entscheidung in Richtung ihres Berufswunsches fällen: Sie wählen eine Schule der Sekundarstufe II aus, die zu ihren Interessen sowie Stärken und Schwächen passt. Diese Entscheidung ist ein erster Schritt, um den Berufswunsch realisieren zu können.

Es gibt verschiedene Modelle zur Berufs- und Laufbahntheorie. Drei zentrale Faktoren zeigen sich dabei als Gemeinsamkeit in den verschiedenen Modellen: Planung, Exploration und Entwickeln einer beruflichen Identität (Hirschi, 2008b). Soziale Kontextfaktoren (Familie, Region, Arbeitsmarkt, soziale Ungleichheit) und deren Einfluss auf die Entwicklung einer beruflichen Identität werden jedoch kaum berücksichtigt (Rübner & Höft, 2019). Eines dieser Untersuchung zugrunde gelegte Modell der Berufswahlbereitschaft stammt von Höft und Rübner (2019) und geht auf das Konzept von Super (1955) zur „vocational maturity“ zurück (Hirschi, 2008b). Das Modell der *Dimensionen des beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozesses* beinhaltet fünf Aspekte, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Berufswahlprozess von Relevanz sind und einer Hierarchie unterliegen: (1) Zuerst müssen *Problembewusstsein und Einsatzbereitschaft* für die Beschäftigung mit berufswahlrelevanten Themen vorhanden sein. (2) Daran anschließend erfolgt die *berufliche Selbsteinschätzung*, wobei in dieser Phase die Fähigkeiten, Interessen, Fertigkeiten und Werte ausgelotet werden, sowie (3) eine Recherchephase, in der ein *beruflicher Informationsstand* über verschiedene Berufe entsteht. Dieser Wissensstand führt in der nächsten Phase (4) zum *Entscheidungsverhalten*, in dem die gewonnenen Erkenntnisse verarbeitet werden und eine Entscheidung getroffen wird, die in der Phase der (5) *Realisierungsaktivitäten* umgesetzt wird. In den einzelnen Phasen spielen die Familie, die Freundinnen und Freunde, die Schule, Praktika, Medien, Berufsberatung und der Ausbildungsmarkt jeweils eine wesentliche Rolle (Rübner & Höft, 2019).

Zudem spielt das aus der sozial-kognitiven Lerntheorie stammende SCCT-Prozessmodell („Social Cognitive and Career Theory“) im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eine Rolle, das eine Weiterentwicklung älterer Berufswahltheorien darstellt. Faktoren der Person und Umwelt beeinflussen die Lernerfahrungen, die als Ausgangspunkt für das zentrale Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung dienen und wiederum die Interessen, die Ziele, die Wahl und die Ergebniserwartungen beeinflussen (Rübner & Höft, 2019; Hirschi, 2008a). Selbstwirksamkeitserwartungen beinhalten die Einstellung einer Person den eigenen Fähigkeiten gegenüber und der Überzeugung, eine Handlung ausüben zu können, um bestimmte Ziele zu erreichen (Hirschi, 2008a).

Studien konnten belegen, dass die Jugendlichen vom schulischen Umfeld beeinflusst werden und mit zunehmendem Alter mehr Wissen und Kompetenzen entwickeln (Patton & Creed, 2001). Hinsichtlich der Geschlechtsunterschiede sind die empirischen Befunde heterogen, jedoch zeigen Mädchen häufig höhere Werte bei

kognitiven Dimensionen, wobei dies mit höheren schulischen Leistungen einhergehen könnte (z. B.: Creed & Patton, 2003; Hirschi, 2009). Allerdings scheint es ihnen schwerer zu fallen, berufliche Entscheidungen zu treffen, wobei dieser Befund auf das Dilemma hinweisen könnte, dem sich Mädchen noch immer ausgesetzt sehen: Beruf und Familie in Einklang bringen zu wollen (Patton & Creed, 2001).

In einer Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung (Barlovic et al., 2020) wurden die ausbildungs- und berufswahlrelevanten Aspekte Jugendlicher in Zeiten von Corona bei 1.700 Personen im Alter von 14 bis 20 Jahren im Juli 2020 erhoben. 16 Prozent stimmen voll und ganz zu, sich Sorgen zu machen, wie ihre Zukunft bezüglich Schule, Ausbildung, Studium oder Beruf aussieht und 27 Prozent stimmen zu, dass es schwieriger geworden ist, einen passenden Ausbildungs- oder Praktikumsplatz zu finden. 61 Prozent geben an, dass es in Corona-Zeiten weniger Möglichkeiten gibt, Informationsveranstaltungen an Schulen zu besuchen.

Insgesamt zeigt die Literaturrecherche, dass es wenige Studien gibt, die die Ausbildungs- und Berufswahl in Zeiten der Pandemie fokussieren und dass eine empirische Überprüfung von Theorien und Modellen zur Berufslaufbahnforschung bzw. Berufswahlentscheidung mittels Längsschnittstudien noch fehlt (Sailer & Schuth, 2014; Neuenschwander et al., 2012). Somit kann der vorliegende Beitrag zu dieser offensichtlichen Forschungslücke einen Beitrag leisten.

3. Forschungsdesign der COVID-Befragungsstudie am Übergang von der Sekundarstufe I in die weiterführenden Schulen und Ausbildungen

In diesem Abschnitt wird zuerst der Kontext erläutert, innerhalb dessen die vorliegende Studie durchgeführt wurde, um anschließend die Beschreibung der Stichprobe sowie die berichteten Ergebnisse besser einordnen zu können.

3.1 Forschungsziel

Vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie werden ausgehend vom Modell der Berufswahlbereitschaft und dem SCCT-Modell (Höft & Rübner, 2019) die für die Ausbildungs- und Berufswahl relevanten Aspekte bei den Schülerinnen und Schülern von der 7. bis zur 9. Schulstufe untersucht. Dabei wird auch analysiert, inwiefern sich geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen.

3.2 Kontext: Modellregion Bildung Zillertal

Den Kontext der Befragungen zum Lernen während der Pandemie bildet die Modellregion Bildung Zillertal. Dieses Projekt startete bereits im Jahr 2014 und hat zum Ziel, regionale Strukturen der Schulentwicklung im Bereich formaler Bildung zu untersuchen (Rößler & Kraler, 2019; Rößler & Schratz, 2018). Das Projekt ist im Jahr 2019 in die zweite Phase gegangen und ist gekennzeichnet von einer engen Zusammenarbeit der 38 Schulen des Tals (Volksschulen, Mittelschulen und höhere Schulen) mit dem Forschungsteam der Universität Innsbruck, welches das Projekt wissenschaftlich begleitet (Rößler & Kemethofer, 2018; Jesacher-Rößler & Kemethofer, 2020). Die zweite Phase des Projekts fokussiert die Bildungswege der Schülerinnen und Schüler aus der Region. Dieser Fokus steht im Kontext der geografischen Lage des Zillertals als ländlich-alpine Region, die von tiefen Seitentälern geprägt ist, was die Bildungsaspirationen, aber auch die Bildungsmöglichkeiten der Jugendlichen signifikant einschränkt. Dies betrifft insbesondere den Übergang von der Sekundarstufe I in die mittleren und höheren Schulen der Sekundarstufe II bzw. die berufliche Ausbildung (Jesacher-Rößler, 2020).

3.3 Erhebungsmethode

Vor diesem Hintergrund wurde eine längsschnittlich angelegte, schriftliche Paper-Pencil-Befragungsstudie konzipiert, die im Frühling 2019 gestartet ist und eine vollständige Kohorte zu mehreren Zeitpunkten vor sowie nach dem Übergang in die Sekundarstufe II in den Blick nimmt. Dabei geht es in den ersten Befragungen vor allem um Einstellungen sowie personale, soziale und schulische Ressourcen der Schülerinnen und Schüler für den Entscheidungsprozess sowie den Übergang (Schreiner, Roßnagl, Berger & Kraler, 2020b). Die späteren Befragungen fokussieren auf die Bewältigung des Übergangs. Zielgruppe der ersten Befragung (t_1) im Frühjahr 2019 waren alle Schülerinnen und Schüler der 7. Schulstufen. Sie standen somit etwas mehr als ein Jahr vor dem Übergang in die Sekundarstufe II. Der zweite Befragungszeitpunkt (t_2) war ursprünglich für das Frühjahr 2020 geplant, musste allerdings Corona-bedingt auf Juli 2020 verschoben werden. Diese ersten beiden Erhebungen fanden in den Mittelschulen des Tals jeweils als Vollerhebung der einen Kohorte statt. Die Mittelschule ist die einzige Schulform im Zillertal, die an die Primarstufe (Volksschule) anschließt. Obwohl es neben der Mittelschule in Österreich auch die Möglichkeit gibt, nach der Primarstufe ein Gymnasium zu besuchen (Allgemeinbildende Höhere Schule – AHS), wird von dieser Möglichkeit von den Zillertaler Jugendlichen kaum Gebrauch gemacht. Das nächstgelegene Gymnasium befindet sich außerhalb des Tales, wodurch nahezu 97 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Modellregion im Anschluss an die Primarstufe eine im Tal gelegene Mittelschule besuchen (siehe Rößler & Kraler, 2019).

Für die dritte Erhebung (t_3) in der 9. Schulstufe – und damit nach dem Wechsel in die weiterführenden Schulen oder Ausbildungen – musste die Schulstichprobe deutlich erweitert werden. Diese umfasste alle Schulen, in die Jugendliche aus dem Zillertal in der Regel wechseln. Das sind die Polytechnischen Schulen im Tal (als berufsvorbereitendes Jahr, meist vor dem Übergang in die duale Ausbildung), die höheren Schulen im Zillertal (zur Wahl stehen eine berufsbildende Oberstufenform mit Tourismusschwerpunkt sowie seit kurzem ein Oberstufengymnasium) sowie verschiedene berufsbildende mittlere und höhere sowie allgemeinbildende höhere Schulen im Inntal. Die Befragung zu t_3 wurde wiederum als Vollerhebung der 9. Schulstufe in diesen Schulen durchgeführt. Für die Längsschnittstudie können allerdings nur die Absolventinnen und Absolventen der Zillertaler Mittelschulen (die bereits Zielgruppe von t_1 und t_2 waren) herangezogen werden.

Ursprünglich war die Längsschnittstudie ausgerichtet auf die Bedingungen des Aufwachsens im Zillertal mit einem Fokus auf Bildungswege, Nahtstellen im Bildungssystem und die Bewältigung von Übergängen. Die zweite Erhebung wurde dann jedoch von der COVID-19-Pandemie nicht nur in der logistischen Umsetzung der Befragung, sondern auch inhaltlich massiv beeinflusst. Der geplante Befragungszeitpunkt fiel mitten in den ersten strikten Lockdown (Mitte März bis Mitte Mai 2020), während dem die Schulen den Betrieb vollständig auf Distanzunterricht umstellen mussten. Die Schulen waren geschlossen und boten ausschließlich für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in systemrelevanten Berufen arbeiteten, Betreuung an. Der Rest des Schuljahres (von etwa Mitte Mai bis zum Schulschluss Mitte Juli) wurde im Schichtbetrieb unterrichtet (Wechselunterricht): Die Schülerinnen und Schüler jeder Klasse wurden in zwei Gruppen eingeteilt, die abwechselnd die Schule besuchten. Die jeweils andere Gruppe lernte an diesen Tagen zu Hause. Die zweite Befragung fand Ende Juni/Anfang Juli 2020 – kurz nach der Phase des Distanzunterrichts – statt. Deshalb wurde der Fragebogen für die 8. Schulstufe um Items zum Erleben des Distanzunterrichts und des Lockdowns erweitert.

Die dritte Erhebung (t_3) wurde plangemäß im Frühjahr 2021 durchgeführt. Aber auch sie war – wie der Übergang in die Sekundarstufe II für die betroffene Kohorte – immer noch von den Bedingungen der Pandemie geprägt und wurde deshalb ebenfalls inhaltlich um COVID-bezogene Themen erweitert. Wie massiv die Phase zwischen dem letzten Semester in der Mittelschule bis zum Ende des ersten Schuljahres in der neuen Schule für die befragte Kohorte von Pandemie-bedingten Einschränkungen geprägt war, zeigt Abbildung 1. In Summe verbrachten die Schülerinnen und Schüler etwa 22 Wochen im Distanzunterricht, 20 Wochen in diversen Formen des Wechselunterrichts und nur etwa 17 Wochen im Präsenzunterricht. Dabei fällt insbesondere die kurze Phase des Präsenzunterrichts zu Beginn der 9. Schulstufe, direkt nach dem Wechsel in eine neue Schule mit neuer Umgebung, neuer Klassenzusammensetzung, neuen Lehrpersonen etc. auf. Die vierte Befragung (t_4) ist für das Frühjahr 2022 geplant.

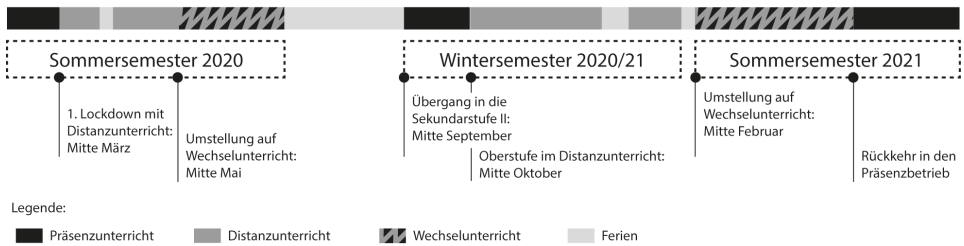


Abbildung 1: Formen des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler am Übergang in die Sekundarstufe II (von Februar 2020 bis zum Ende des Schuljahres 2020/21, eigene Darstellung)

3.4 Längsschnittstichprobe

Alle 310 Schülerinnen und Schüler der sieben neuen Mittelschulen im Zillertal, im österreichischen Bundesland Tirol, waren zu drei Erhebungszeitpunkten eingeladen, an der freiwilligen, schriftlichen Befragung teilzunehmen. Insgesamt lagen zu $N = 99$ Schülerinnen und Schülern verwertbare Fragebögen aus allen drei Schulstufen vor (Tabelle 1). Dies entspricht Rücklaufquoten von etwa 75 Prozent je Erhebungszeitpunkt und einer kombinierten Rücklaufquote über alle drei Messzeitpunkte von 32 Prozent. Im Schnitt sind die Jugendlichen zum Zeitpunkt der dritten Erhebung in der 9. Schulstufe 15,8 Jahre alt, 44,4 Prozent sind weiblich. Die erste Befragung in der siebten Schulstufe (Mai 2019) fand noch vor der Pandemie statt und bevor endgültige Entscheidungen zur weiteren Bildungslaufbahn gefallen waren. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung in der achten Schulstufe (Juni 2020) hatten die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Pandemie wesentliche Teile des zweiten Semesters im Distanzunterricht oder Wechselunterricht verbracht. Die achte Schulstufe ist geprägt von umfangreichen Aktivitäten zur Wahl der weiteren Bildungswege. Zum Zeitpunkt der Befragung standen die Noten sowie in den meisten Fällen auch die Wahl für den Bildungsweg bereits fest. Die Befragung in der neunten Schulstufe (April 2021) wurde auf alle Schulen ausgedehnt, in die Schülerinnen und Schüler des Zillertals üblicherweise wechseln, darunter auch viele Schulen im Inntal, was sich in der hohen Fallzahl ($N = 593$) niederschlägt.

Tabelle 1: Übersicht über die drei Erhebungsjahre und die Längsschnittkohorte (eigene Darstellung)

	2019 (7. Stufe)	2020 (8. Stufe)	2021 (9. Stufe)	2019/20 Längsschnitt
N	231	234	593	99
weiblich (%)	52,4	53,6	45,0	44,4
Alter M (SD)	13,34 (0,46)	14,48 (0,45)	16,0 (.82)	15,82 (.73)
Alter (range)	12,53 – 15,62	13,66 – 16,75	12,11 – 19,95	13,15 – 18,49

Die Repräsentativität wurde über den Bildungshintergrund der Eltern der Stichprobe und dessen Abgleich mit Bildungsdaten aller Eltern von Schülerinnen und Schülern

der 8. Schulstufen im Jahr 2019 ermittelt (IQS)¹. Der Bildungshintergrund der Eltern der Stichprobe zeigt sich dabei deutlich niedriger als jener aller Eltern im Zillertal und nochmals niedriger als jener aller Eltern in Tirol und in Gesamt-Österreich.

Tabelle 2: Bildungshintergrund der Eltern der Stichprobe im Vergleich mit Grundgesamtheiten (eigene Darstellung)

	n	max. Pflicht- schule	Berufs- ausbildung	Matura	Univ. oder vergleichbar
Zillertal / Tirol (eigene Studie)					
Eltern (Maximum Mutter und Vater)	99	6,2%	68,0%	18,6%	7,2%
Mutter	94	12,8%	64,9%	16,0%	6,4%
Vater	88	11,4%	69,3%	15,9%	3,4%
Zillertal / Tirol (IQS)					
Eltern (Maximum Mutter und Vater)	316	5,1%	56,7%	25,4%	12,7%
Mutter	316	10,0%	62,8%	18,8%	8,4%
Vater	316	14,2%	67,0%	12,6%	6,2%
Tirol (IQS)					
Eltern (Maximum Mutter und Vater)	6.859	7,0%	38,7%	27,1%	27,2%
Mutter	6.859	12,1%	46,5%	22,5%	18,9%
Vater	6.859	11,8%	51,0%	19,4%	17,7%
Österreich (IQS)					
Eltern (Maximum Mutter und Vater)	78.672	7,9%	33,3%	27,7%	31,1%
Mutter	78.672	13,7%	39,1%	24,2%	23,0%
Vater	78.672	12,5%	46,2%	21,2%	20,1%

3.5 Stärken und Limitationen des Studiendesigns

Die vorliegende Längsschnittstudie ist trotz der vergleichsweise kleinen Stichprobengröße eine Vollerhebung in einer Region. Für diese Region (und ähnliche Regionen im ländlich-alpinen Raum) ist die Stichprobe zumindest der ersten beiden Befragungszeitpunkte repräsentativ, wie Vergleichsanalysen mit den Daten der nationalen Standardüberprüfungen zeigen (siehe Berger, Schreiner, Hagleitner, Jesacher-Rößler, Roßnagl & Kraler, 2021). Die spezielle Situation in Bezug auf die geografische Lage sowie die Zusammensetzung der Bevölkerung (vergleichsweise wenige Personen mit Migrationshintergrund, vergleichsweise wenige Personen mit hohen Formalabschlüssen) ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Gleichzeitig erweist sich die längsschnittliche Anlage der Studie als große Stärke, insbesondere mit einem ersten Erhebungszeitpunkt deutlich vor Ausbruch der Pandemie.

1 Bei der Ermittlung des Bildungshintergrundes der Eltern wurde jeweils der höhere Bildungsabschluss der beiden Elternteile herangezogen.

Das Stichprobenprofil der dritten Erhebung unterscheidet sich insofern deutlich von jenen der beiden ersten Erhebungen, als der Anteil der Mädchen im Vergleich zu den Jungen deutlich kleiner ist und der Bildungshintergrund der Eltern deutlich niedriger. Eine Erklärung könnte sein, dass einige Jugendliche aus bildungsaffinen Familien, womöglich mehr Mädchen als Jungen, in geografisch weiter entfernte Internatsschulen gewechselt sind. Falls diese Vermutung zutrifft, könnte die untersuchte Stichprobe repräsentativ für jene Schülerinnen und Schüler sein, die beim Übertritt in die Sekundarstufe II in Schulen wechseln, die ein tägliches Pendeln zulassen.

3.6 Messinstrumente

Ausgehend vom Modell der Berufswahlbereitschaft und dem SCCT-Modell (Höft & Rübner, 2019) werden die für die Ausbildungs- und Berufswahl relevanten Aspekte bei den Schülerinnen und Schülern von der 7. bis zur 9. Schulstufe vor dem Hintergrund der Pandemie auf geschlechtsspezifische Unterschiede untersucht. Im Folgenden werden daher Ergebnisse für die Selbstwirksamkeitserwartungen, die Einsatzbereitschaft, die Eigenverantwortung, die berufliche Selbsteinschätzung, die Berufswahlkompetenz, die berufliche Entscheidung, die Entscheidungssicherheit und Umweltfaktoren sowie die aktuelle pandemiebedingte Situation präsentiert. Dabei werden Veränderungen im Längsschnitt sowohl für das gesamte Sample als auch getrennt nach Geschlechtern mit Hilfe des Friedman-Tests dargestellt. Ergänzend werden geschlechtsspezifische Unterschiede innerhalb der Erhebungsjahre mit Hilfe des Kruskal-Wallis-Tests berichtet. Aufgrund ordinalskalierten Variablen und nicht normalverteilter Werte, variierender Schiefe und Kurtosis zwischen den Erhebungszeitpunkten und der kleinen Teilstichproben unterschiedlicher Größen wurde auf diese nonparametrischen Verfahren zurückgegriffen (Bühner & Ziegler, 2017). Die aktuelle pandemiebedingte Situation, der berufliche und ausbildungsrelevante Informationsstand, die diese Berufswahlbereitschaft beeinflussen könnten, sowie die Realisierung auf Ebene der Wahl zwischen weiterbildender Schule und Lehre, werden deskriptiv dargestellt.

Ausgehend von diesen Analysemethoden werden im Folgenden die Skalen, die auf unterschiedliche geschlechtsspezifische Einschätzungen im Längsschnitt überprüft werden, beschrieben und näher erläutert anhand von Beispielimten und zentralen deskriptiven Kennwerten.

Die „Selbstwirksamkeitserwartung“ misst anhand von sieben Items die subjektive Überzeugung, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können (Jerusalem & Schwarzer, 2003; Beispielimten: *Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.*). Es wird angenommen, dass es sich dabei um ein Merkmal handelt, welches Einfluss auf die Ausbildungs- und Berufswahl nimmt, als ein Element des Problembewusstseins selbst jedoch beeinflussbar ist, etwa durch die Schulschließungen, den Distanzunterricht und den damit einhergehenden begrenzten Möglichkeiten als Folge der

COVID-19-Pandemie. Das Antwortschema ist vierstufig (1 = „stimmt nicht“, 4 = „stimmt genau“) (Cronbach's $\alpha(t_1) = 0.80/\alpha(t_2) = 0.81/\alpha(t_3) = 0.85$; $Md(t_1) = 2.57/Md(t_2) = 2.71/Md(t_3) = 2.71$, $sd(t_1) = 0.53/sd(t_2) = 0.50/sd(t_3) = 0.56$).

Berufswahlkompetenz benennt ein „Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten“ als Voraussetzung für eine wohlbegründete Berufswahlentscheidung (Driesel-Lange et al., 2013). Eine begründete Berufswahlentscheidung wird vor dem Hintergrund der eigenen Interessen, Fähigkeiten, Werte und Ziele sowie der Anforderungen und Erträge einer beruflichen Tätigkeit getroffen (Driesel-Lange, 2011). Die Skala „Berufswahlkompetenz“ misst vor allem den Teilaspekt des eigenverantwortlichen Engagements bei der Suche nach Informationen über die beruflichen Möglichkeiten. Sie besteht aus acht Items (Driesel-Lange, 2013, Beispielitem: *Ich habe darüber nachgedacht, für welchen Beruf ich mich eigne.*) und die Antwortkategorien sind vierstufig (1 = „stimmt nicht“, 4 = „stimmt genau“) (Cronbach's $\alpha(t_1) = 0.88/\alpha(t_2) = 0.89/\alpha(t_3) = 0.84$; $Md(t_1) = 3.13/Md(t_2) = 3.13/Md(t_3) = 3.19$; $sd(t_1) = 0.62/sd(t_2) = 0.55/sd(t_3) = 0.49$).

Die Skala „Eigenverantwortung im Berufswahlprozess“, bestehend aus sechs Items, erhebt das eigene Engagement bei der Entwicklung beruflicher Pläne (Driesel-Lange, 2013; Beispielitem: *Ich tue jetzt schon viel dafür, um herauszufinden, wie es mit mir nach der Schule weitergeht.*). In Anlehnung an das ThüBOM-Modell der Berufswahlkompetenz (Lipowski et al., 2015) ist das Erkennen der eigenen Verantwortung eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Motivation und eigener Pläne und damit auch eine wichtige personale Ressource. Das Antwortschema ist vierstufig (1 = „stimmt nicht“, 4 = „stimmt genau“). (Cronbach's $\alpha(t_2) = 0.82/\alpha(t_3) = 0.81$; $Md(t_2) = 3.17/Md(t_3) = 3.25$; $sd(t_2) = 0.60/sd(t_3) = 0.61$.)

Nach Ratschinski (2014) ist die „Entschiedenheit“ oder auch „Entscheidungssicherheit“ neben den Konzepten Eigenaktivität, Realismus und Berufsbindung eines von vier Aspekten der (beruflichen) Identitätsentwicklung, um Hinweise auf den Status der Berufswahlkompetenz zu erlangen, sowie der wichtigste Einzelprädiktor für Berufsreife. Die fünf Items entstammen im Original dem EBwHS-Fragebogen (Seifert & Stangl, 1986) und sind negativ formuliert (Beispielitem: *Ich weiß nicht recht, was ich tun soll, um den richtigen Beruf zu wählen.*). Niedrige Werte entsprechen also hoher Entscheidungssicherheit (Antwortschema: 1 = „stimmt nicht“, 4 = „stimmt genau“). Cronbach's $\alpha(t_2) = 0.86/\alpha(t_3) = 0.85$; $Md(t_2) = 3.60/Md(t_3) = 3.60$; $sd(t_2) = 0.68/sd(t_3) = 0.79$

Der Beginn der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020 und die damit verbundenen Schulschließungen mit Fortsetzung des Schulbetriebs im Distanzunterricht waren Anlass, 19 Items zum Distanzunterricht zu entwerfen und im Rahmen der Befragung der achten und der neunten Schulstufe zu erheben (Berger et al., 2021). Aufgrund einer Faktorenanalyse konnte eine Subskala bestehend aus drei Items identifiziert werden, die Ängste und Sorgen in Verbindung mit der schulischen und beruflichen Entwicklung thematisiert. Alle Items waren negativ formuliert und mit 1 = „oft“ bis 4 = „nie“ kodiert, weshalb niedrige Werte größere Ängste und Sorgen

bedeuten. (Beispielitem: *Ich hatte Angst vor der Zukunft*. Cronbach's $\alpha(t_2) = 0.70/\alpha(t_3) = 0.77$; $Md(t_2) = 2.80 /Md(t_3) = 2.80$; $sd(t_2) = 0.64 /sd(t_3) = 0.74$)

Eine weitere Subskala aus den selbstkonstruierten Items zur schulischen COVID-19-Situation leuchtete konkret die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht aus. Zwei der fünf Items waren negativ formuliert und wurden rekodiert (1 = „oft“, 4 = „nie“), womit niedrigere Werte für eine bessere Bewältigung des Distanzunterrichts sprechen. (Beispielitem: *Das Lernen fiel mir leicht*. Cronbach's $\alpha(t_2) = 0.80/\alpha(t_3) = 0.82$; $Md(t_2) = 1.60/Md(t_3) = 2.80$; $sd(t_2) = 0.70/sd(t_3) = 0.79$).

Familie, Peers und Schule spielen eine Rolle im Sinne des Umwelteinflusses im Berufswahlprozess. Daher wurde eine Skala zur Wichtigkeit der Denkweisen anderer herangezogen. Die Items wurden der Skala Ausbildungs- und Berufswahlmotive (in Anlehnung an die VODAFONE-Stiftung, 2014) entnommen (Beispielitem: *Für mich ist es wichtig, was meine Eltern über meine Entscheidung denken.*). Sie messen den Einfluss der Eltern, der Lehrkräfte und der Peers auf die Ausbildungs- und Berufswahlentscheidungen der Schülerinnen und Schüler und wurden in der siebten und achten Schulstufe erhoben. Das Antwortschema ist vierstufig (1 = „gar nicht wichtig, 4 = „sehr wichtig“; Cronbach's $\alpha(t_1) = 0.69/\alpha(t_2) = 0.71$; $Md(t_1) = 2.67/Md(t_2) = 2.00$; $sd(t_1) = 0.66/sd(t_2) = 0.70$)

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zuerst geschlechtsspezifische Aspekte der Ausbildungs- und Berufswahl als Hintergrund für die pandemiebedingte Situation beschrieben. Anschließend wird auf die Berufswünsche und die Aktivitäten zur Wahl einer Ausbildung bzw. eines Berufes eingegangen sowie auf deren Realisierung, die auf der Darstellung der gewählten Schule auf der 9. Schulstufe basiert. Im letzten Abschnitt werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede für Teilbereiche der Berufswahltheorien dargestellt.

4.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede bezogen auf die pandemiebedingte und allgemeine Situation

4.1.1 COVID-19: Wohlfühlen

Jungen fühlen sich zu allen drei Messzeitpunkten gesundheitlich deutlich wohler als Mädchen². Im 7. Schuljahr geben dies 73 Prozent der Mädchen und 87 Prozent der Jungen an. Bei den Mädchen sinkt dieser Wert im 8. Schuljahr auf 66 Prozent und

2 Itemwortlaut: „Einige Menschen fühlen sich sehr wohl in ihrer Haut, bei anderen ist das weniger der Fall. Wie ist das bei dir?“ (von 1 „Ich fühle mich gesundheitlich sehr unwohl“ bis 5 „Ich fühle mich gesundheitlich sehr wohl“). Für die Ermittlung gesundheitlichen Wohlbefindens wurden die Antwortkategorien 4 & 5 addiert.

bei den Jungen steigt er auf 91 Prozent. Bei beiden Gruppen nimmt der gesundheitliche Wohlfühlfaktor im 9. Schuljahr ab, wobei nunmehr 43 Prozent der Mädchen sich wohl fühlen und 83 Prozent der Jungen. Den Distanzunterricht³ erlebten die Mädchen positiver als die Jungen: Im 8. Schuljahr gaben 86 Prozent der Mädchen an, dass es ihnen im Distanzunterricht gut bis sehr gut ging, während Jungen dies nur zu 64 Prozent berichteten. Bei beiden Gruppen nahm der Wert im 9. Schuljahr ab, bei den Mädchen sehr deutlich um 32 Prozentpunkte und bei den Jungen gering um 4 Prozentpunkte.

Nachfolgend wird auf die wichtigsten Ergebnisse der Längsschnittanalysen und der Gruppenvergleiche auf Skalenbasis eingegangen. In den Tabellen 6 und 7 (siehe Abschnitt 4.2.3) sind alle Ergebnisse differenziert dargestellt.

4.1.2 COVID-19: Ängste und Sorgen

Sowohl auf Skalen- wie auch auf Itemebene zeigen sich für die gesamte Stichprobe wie auch für beide Geschlechter und für alle Items signifikante Veränderungen über die beiden Erhebungszeitpunkte (Skala: $w=0.56$; $p=.000^{***}$). Ängste und Sorgen in Verbindung mit der eigenen schulischen und beruflichen Zukunft haben sich, nach Auskunft der Jugendlichen, nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II deutlich erhöht, bei Jungen stärker als bei Mädchen.

Der Vergleich innerhalb der Schulstufen zeigt darüber hinaus deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Jungen berichten gegenüber den Mädchen in beiden Schulstufen deutlich weniger Ängste und Sorgen (2020: $r=.042$; $p=.000^{***}$; 2021: $r=0.22$; $p=.030^*$), wobei sich die Abstände zwischen den Geschlechtern von 0.6 im achten auf 0.4 Antwortpunkte im neunten Schuljahr verringert haben.

4.1.3 COVID-19: Lernen im Distanzunterricht

Für die Gesamtstichprobe sind für alle Einzelitems wie auch für den Skalenwert ($w=0.39$; $p=.000^{***}$) signifikante Veränderungen zu beobachten. Die Schülerinnen und Schüler gaben an, in der neunten Schulstufe mit der Situation des Distanzunterrichts deutlich schlechter zurechtzukommen als ein Jahr zuvor in der achten Stufe. Diese Veränderung ist beinahe ausschließlich bei den Mädchen zu beobachten; sie zeigen bei allen fünf Items signifikante Veränderungen (Skalenwert $w=0.75$; $p=.000^{***}$).

Der Vergleich innerhalb der Schulstufen macht deutlich: Mädchen gaben in der achten Schulstufe noch an, besser mit dem Distanzunterricht zurechtzukommen als Jungen ($r=0.30$; $p=.003^*$). In der neunten Schulstufe – nach dem Wechsel der Ju-

3 Itemwortlaut: „Wie ist es dir insgesamt in den Wochen des Distanzunterrichts gegangen?“ (von 1 „gar nicht gut“ bis 5 „sehr gut“). Für die Ermittlung des Wohlbefindens im Distanzunterricht wurden die Antwortkategorien 4 & 5 addiert.

gendlichen in eine neue Schule – unterscheiden sich die Einschätzungen der Geschlechter nicht mehr voneinander.

4.1.4 Bildungshintergrund

Tabelle 3 stellt den Bildungshintergrund der Eltern⁴ zum Zeitpunkt der dritten Erhebung (2021), getrennt nach den Geschlechtern und differenziert nach postsekundärer Ausbildung sowie maximal sekundärer Ausbildung dar. Die postsekundäre Ausbildung umfasst dabei die Meisterausbildung sowie Ausbildungen an Akademien, Kollegs, Fachhochschulen und Universitäten. Die Eltern der Jungen haben in etwas mehr Fällen eine postsekundäre Ausbildung als jene der Mädchen (33 % vs. 27 %).

Tabelle 3: Bildungshintergrund der Eltern der Stichprobe, zum Zeitpunkt der 3. Erhebung (2021, eigene Darstellung)

	Mädchen		Jungen	
	n	%	n	%
postsekundäre Ausbildung	12	27,3	18	32,7
max. sekundäre Ausbildung	32	72,7	37	67,3
Gesamt	44	100,0	55	100,0

4.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede betreffend die Berufswünsche sowie die Aktivitäten zur Schul- und Berufswahl und deren Realisierung

4.2.1 Entwicklung der Berufswünsche

Mit Hilfe der offen formulierten Frage „Welchen Beruf möchtest du später einmal ausüben?“ wurde die Entwicklung der Berufswünsche erhoben und vorgegebenen Branchen-Kategorien zugeordnet (Tabelle 4). Allgemein fällt auf, dass technik-bezogene Berufe für Mädchen und Berufe in Bildung, Erziehung, Medizin, Pflege und Gesundheit, kaufmännische Berufe sowie Berufe in der Verwaltung bzw. dem öffentlichen Dienst für Jungen weitgehend unattraktiv sind.

Über die drei Erhebungszeitpunkte zeigen sich einige interessante Entwicklungen: Jungen nannten zunehmend technische Berufe sowie Berufe im Metall- und Maschinenbau als Wunschberufe, während jene im Bereich Computer, IT oder Elektrotechnik seltener genannt wurden. Handwerkliche Berufe wurden für beide Geschlechter attraktiver, allerdings haben in der 9. Schulstufe deutlich mehr Jungen ein Handwerk als Berufswunsch genannt. Für Mädchen verlieren Berufe in der Land-, Tier- und Forstwirtschaft sowie im Tourismus, Gastgewerbe und im Lebensmittelge-

4 Bei Angaben zu beiden Elternteilen wurde jeweils der höhere Bildungsabschluss gezählt.

Tabelle 4: „Welchen Beruf möchtest du später einmal ausüben?“, über drei Schulstufen, nach Geschlecht (eigene Darstellung)

	7. Schulstufe						8. Schulstufe						9. Schulstufe					
	Mädchen		Jungen		Gesamt		Mädchen		Jungen		Gesamt		Mädchen		Jungen		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
keine Angabe	7	15,9	4	7,5	11	11,3	13	29,5	10	18,2	23	23,2	3	7,3	0	0,0	3	3,3
2 Angaben	7	15,9	3	5,7	10	10,3	8	18,2	10	18,2	18	18,2	8	19,5	1	2,0	9	10,0
3 oder mehr Angaben	1	2,3	3	5,7	4	4,1	2	4,5	2	3,6	4	4,0	4	9,8	1	2,0	5	5,6
Technischer Beruf, Metall und Maschinenbau	0	0,0	9	17,0	9	9,3	1	2,3	14	25,5	15	15,2	1	2,4	16	32,7	17	18,9
Kaufmännischer Beruf, Handel	4	9,1	1	1,9	5	5,2	3	6,8	0	0,0	3	3,0	5	12,2	1	2,0	6	6,7
Medizinischer Beruf, Pflege Gesundheit	6	13,6	0	0,0	6	6,2	5	11,4	0	0,0	5	5,1	6	14,6	1	2,0	7	7,8
Handwerklicher Beruf	0	0,0	6	11,3	6	6,2	2	4,5	2	3,6	4	4,0	3	7,3	11	22,4	14	15,6
Künstlerisch, gestalterischer Beruf, Mode	3	6,8	1	1,9	4	4,1	1	2,3	0	0,0	1	1,0	2	4,9	0	0,0	2	2,2
Beruf in Bildung, Erziehung	8	18,2	0	0,0	8	8,2	5	11,4	1	1,8	6	6,1	6	14,6	0	0,0	6	6,7
Beruf in Verwaltung, öffentlicher Dienst, Recht	1	2,3	0	0,0	1	1,0	0	0,0	1	1,8	1	1,0	1	2,4	0	0,0	1	1,1
Beruf in Land-, Tier-, oder Forstwirtschaft	2	4,5	2	3,8	4	4,1	1	2,3	0	0,0	1	1,0	0	0,0	2	4,1	2	2,2
Beruf in Computer, IT, Elektrotechnik	0	0,0	9	17,0	9	9,3	0	0,0	3	5,5	3	3,0	0	0,0	2	4,1	2	2,2
Beruf im Tourismus, Gastronomie, Lebensmittelgewerbe	4	9,1	3	5,7	7	7,2	3	6,8	1	1,8	4	4,0	2	4,9	3	6,1	5	5,6
Beruf in Bau, Architektur, Vermessung	1	2,3	9	17,0	10	10,3	0	0,0	9	16,4	9	9,1	0	0,0	8	16,3	8	8,9
Sonstige	0	0,0	3	5,7	3	3,1	0	0,0	2	3,6	2	2,0	0	0,0	3	6,1	3	3,3
Gesamt	44	100,0	53	100,0	97	100,0	44	100,0	55	100,0	99	100,0	41	100,0	49	100,0	90	100,0

werbe an Attraktivität. Kaufmännische Berufe, Handel sowie handwerkliche Berufe wurden hingegen in der 9. Stufe häufiger genannt.

Obwohl in der zweiten Befragung (8. Schulstufe) die Bildungswegentscheidungen in den meisten Fällen feststanden, machten doch in Summe knapp die Hälfte (46%) keine Angaben bzw. zwei oder mehr Angaben zu ihren Berufswünschen, deutlich mehr als in der 7. und nochmals mehr als in der 9. Schulstufe. Über alle drei Erhebungszeitpunkte hatten Jungen mehr Klarheit über ihre Berufswünsche als die Mädchen.

4.2.2 Aktivitäten zur Schul- und Berufswahl

Mädchen haben, bis auf eine Ausnahme (Absolvierung eines Schnupper-/Berufsorientierungspraktikums), mehr Aktivitäten gesetzt. Am deutlichsten zeigt sich dies bei der Internetsuche über weiterführende Schulen (Mädchen: 84%; Jungen: 42%) sowie beim Ausfüllen eines Fragebogens zu Interessen und Fähigkeiten (Mädchen: 68%; Jungen: 41%). 67 Prozent der Mädchen und 48 Prozent der Jungen nahmen an Informationsveranstaltungen in weiterführenden Schulen teil (Abbildung 2). Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Einschätzungen der Jugendlichen in der 9. Schulstufe zur Frage „*War der Übergang von der 4. Klasse in die neue Schule in die Oberstufe für dich insgesamt belastend oder nicht?*“. Jungen berichten eine deutlich geringere Belastung als die Mädchen (Mädchen: 80%; Jungen: 55%), obwohl letztere in der 8. Schulstufe mehr Informationen eingeholt und Aktivitäten unternommen haben, um sich für eine Schule oder einen Beruf zu entscheiden.

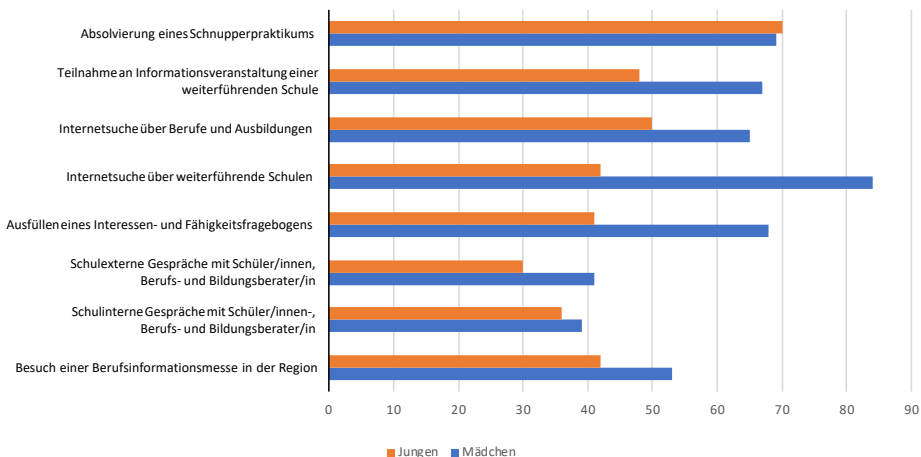


Abbildung 2: Geschlechtsspezifische Aktivitäten zur Wahl eines Berufes/einer Schule (eigene Darstellung)

4.2.3 Schul- und Ausbildungswünsche und deren Realisierung

Tabelle 5 gibt Auskunft darüber, wie sich die Pläne der Jugendlichen in der 7. und 8. Schulstufe hinsichtlich ihrer Schul- und Ausbildung nach der Mittelschule darstellten und wie sie letztlich in der 9. Schulstufe umgesetzt wurden⁵. Ab der 8. Schulstufe ist ein Trend weg von Berufsschule/Lehre zu erkennen. Mädchen finden sich in der 9. Stufe beinahe doppelt so häufig in Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) wieder, als dies ihren Plänen in der 7. Stufe entsprach. Jungen hingegen sind, entgegen ihren Plänen in der 7. Stufe, letztlich seltener in höheren Bildungsgängen, aber häufiger in Polytechnische Schulen (PTS: diese Schulform ist einjährig und bereitet gezielt auf den Übertritt in eine Lehre vor) und Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) gewechselt.

4.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede bezogen auf einzelne Teilbereiche der Berufswahlbereitschaft in Zeiten einer Pandemie

Im Folgenden werden innerhalb der einzelnen Teilbereiche jeweils zum einen die Ergebnisse der Veränderungsmessung dargestellt, die sowohl für die gesamte Gruppe als auch für die Geschlechter berechnet wurden (siehe Tabelle 6). Zum anderen werden die Ergebnisse der Geschlechtervergleiche präsentiert, die jeweils innerhalb der Schulstufen berechnet wurden (siehe Tabelle 7).

5 Hier ist anzumerken, dass die Befragung in der 8. Schulstufe im Juni und Juli 2020 stattfand, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Schul- und Ausbildungswege in der 9. Stufe für die meisten Jugendlichen bereits feststanden. So erklärt sich auch die hohe Übereinstimmung der Angaben in der 8. und 9. Schulstufe.

Tabelle 5: Schul- und Ausbildungswünsche in der 7. und 8. Schulstufe und deren Realisierung in der 9. Schulstufe, nach Geschlecht (eigene Darstellung)

	„In welche Schule wirst du nach der Mittelschule gehen?“																	
	7. Schulstufe						8. Schulstufe						9. Schulstufe					
	Mädchen		Jungen		Gesamt		Mädchen		Jungen		Gesamt		Mädchen		Jungen		Gesamt	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Berufsschule / Lehre	3	7,0	7	13,2	10	10,4	0	0,0	1	1,8	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Polytechnische Schulen (PTS)	11	25,6	25	47,2	36	37,5	12	27,9	33	60,0	45	45,9	12	27,3	36	65,5	48	48,5
Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)	14	32,6	6	11,3	20	20,8	14	32,6	10	18,2	24	24,5	14	31,8	9	16,4	23	23,2
Höhere Technische Lehranstalten (HTL)	1	2,3	6	11,3	7	7,3	1	2,3	5	9,1	6	6,1	0	0,0	5	9,1	5	5,1
Berufsbildende höhere Schulen (BHS)	9	20,9	5	9,4	14	14,6	7	16,3	3	5,5	10	10,2	9	20,5	2	3,6	11	11,1
Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS)	5	11,6	4	7,5	9	9,4	9	20,9	3	5,5	12	12,2	9	20,5	3	5,5	12	12,1
Gesamt	43	100,0	53	99,9	96	100	43	100,0	55	100,1	98	99,9	44	100,1	55	100,1	99	100,0

Tabelle 6: Veränderungen personaler und sozialer Ressourcen über drei Schulstufen, nach Geschlecht

	Vergleich der 7., 8. und 9. Schulstufe											
	Alle				Jungen				Mädchen			
	n	w	Sig.	n	w	Sig.	n	w	Sig.	n	w	Sig.
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	99	0,06	,847	55	0,14	,579	44	0,15	,599			
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	98	0,15	,349	55	0,26	,147	43	0,10	,800			
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	98	0,31	,008**	55	0,29	,103	43	0,36	,060			
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	98	0,12	,467	55	0,10	,760	43	0,20	,405			
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	96	0,17	,259	54	0,16	,500	42	0,18	,504			
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	97	0,12	,479	54	0,13	,638	43	0,24	,289			
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	96	0,28	,022*	53	0,20	,332	43	0,38	,042*			
Skala	98	0,21	,115	55	0,23	,236	43	0,33	,101			
Ich kann meine Fähigkeiten gut einschätzen.	96	0,04	,941	52	0,29	,115	44	0,32	,101			
Ich weiß bereits, was mir an meinem späteren Beruf einmal wichtig ist.	97	0,19	,162	53	0,12	,704	44	0,37	,048*			
Ich habe mir Gedanken darüber gemacht, wie mein späteres Leben aussehen soll.	98	0,07	,796	54	0,14	,609	44	0,30	,137			
Ich habe darüber nachgedacht, für welchen Beruf ich mich eigne.	97	0,02	,986	54	0,03	,976	43	0,00	,1000			
Ich weiß gut über meine Stärken Bescheid.	96	0,15	,324	52	0,05	,947	44	0,32	,102			
Ich weiß gut über meine Schwächen Bescheid.	96	0,24	,064	52	0,28	,136	44	0,32	,102			
Ich weiß, in welchen Bereichen meine Interessen liegen.	97	0,11	,540	54	0,05	,940	43	0,25	,262			
Ich weiß, was mir für mein Leben wichtig ist.	97	0,12	,482	53	0,11	,709	44	0,41	,025*			
Skala	98	0,17	,223	54	0,16	,484	44	0,57	,001***			
Mein Vater hört immer aufmerksam zu, wenn ich etwas erzähle.	94	0,36	,002**	51	0,17	,485	43	0,63	,000***			
Wenn bei mir etwas schief gelaufen ist, redet mein Vater immer mit mir über die Sache.	91	0,07	,783	48	0,09	,808	43	0,06	,927			
Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinem Vater über alles reden kann.	93	0,27	,033*	50	0,24	,240	43	0,30	,139			
Mein Vater hat viel Verständnis für meine Probleme.	93	0,19	,181	50	0,25	,214	43	0,14	,656			
Skala	93	0,24	,068	50	0,17	,469	43	0,38	,047*			

Responsivität Mutter	Meine Mutter hört immer aufmerksam zu, wenn ich etwas erzähle.	98	0,20	,133	54	0,04	,948	44	0,39	,036*
	Wenn bei mir etwas schief gelaufen ist, redet meine Mutter immer mit mir über die Sache.	99	0,05	,887	55	0,12	,662	44	0,22	,348
	Ich habe das Gefühl, dass ich mit meiner Mutter über alles reden kann.	99	0,18	,201	55	0,12	,661	44	0,29	,162
	Meine Mutter hat viel Verständnis für meine Probleme.	98	0,17	,259	54	0,17	,444	44	0,16	,572
	Skala	99	0,07	,774	55	0,12	,668	44	0,25	,260
Teacher support	Unsere Lehrer/innen interessieren sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen [S/S].	98	0,39	,001***	54	0,39	,016*	44	0,40	,029*
	Die Lehrer/innen unterstützen uns zusätzlich, wenn wir Hilfe brauchen.	99	0,25	,049*	55	0,23	,239	44	0,28	,179
	Die Lehrer/innen unterstützen uns beim Lernen.	99	0,26	,032*	55	0,20	,338	44	0,37	,047*
	Unsere Lehrer/innen erklären etwas so lange, bis wir es verstehen.	96	0,29	,017*	53	0,27	,153	43	0,33	,101
	Die Lehrer/innen geben uns Gelegenheit, unsere Meinung zu sagen.	98	0,08	,748	55	0,09	,800	43	0,12	,719
Skala	99	0,28	,019*	55	0,26	,146	44	0,32	,111	
Vergleich der 7. und 8. Schulstufe										
Was andere denken	Alle	n	w	Sig.	n	w	Sig.	n	w	Sig.
	Für mich ist wichtig, was meine Eltern über meine Entscheidung denken.	99	0,38	,000***	55	0,50	,000***	44	0,21	,162
	Für mich ist wichtig, was meine Freunde/Freundinnen über meine Entscheidung denken.	99	0,42	,000***	55	0,45	,001***	44	0,39	,009**
	Für mich ist wichtig, was meine Lehrer/innen über meine Entscheidung denken.	99	0,26	,010**	55	0,19	,157	44	0,34	,023*
Skala	99	0,44	,000***	55	0,49	,000***	44	0,38	,011*	
Vergleich der 8. und 9. Schulstufe										
Eigenverantwortung im Berufswahlprozess	Alle	n	w	Sig.	n	w	Sig.	n	w	Sig.
	Ich mache mir jetzt schon viele Gedanken darüber, was ich einmal werden will.	97	0,03	,777	53	0,05	,695	44	0,12	,414
	Ich informiere mich darüber, welche beruflichen Möglichkeiten es für mich gibt.	98	0,08	,423	54	0,17	,223	44	0,03	,835
	Ich tue jetzt schon viel dafür, damit ich später einen guten Beruf habe.	98	0,21	,039*	54	0,15	,273	44	0,28	,061
Ich bin bereit, Verantwortung dafür zu übernehmen, wie es mit mir nach der Schule weitergeht.	98	0,03	,752	54	0,03	,835	44	0,04	,808	
Ich tue jetzt schon viel dafür, damit später etwas aus mir wird.	97	0,00	1,000	54	0,00	1,000	43	0,00	1,000	
Ich tue jetzt schon viel dafür, um herauszufinden, wie es mit mir nach der Schule weitergeht.	97	0,12	,238	53	0,14	,317	44	0,10	,513	
Skala	98	0,15	,138	54	0,04	,763	44	0,29	,056	

Entscheidungs-sicherheitsprozess	Ich weiß überhaupt nicht, welche Berufe für mich in Frage kommen.	95	0,07	,493	53	0,11	,405	42	0,03	,827
	Ich weiß überhaupt noch nicht, was ich später einmal tun könnte.	98	0,10	,303	54	0,17	,225	44	0,04	,808
	Ich schwanke oft, welchen Beruf ich später einmal ergreifen soll.	98	0,05	,593	54	0,05	,695	44	0,17	,273
	Ich weiß nicht recht, was ich tun soll, um den richtigen Beruf zu wählen.	98	0,13	,194	54	0,03	,808	44	0,23	,127
	Ich denke oft daran, was ich einmal beruflich machen könnte, aber ich habe mich noch nicht [...] entschieden.	98	0,10	,327	54	0,11	,414	44	0,09	,564
Skala		98	0,14	,163	54	0,09	,493	44	0,19	,206
Angste & Sorgen im Distanzunterricht	Ich habe mich [...] gefragt, ob ich für die kommenden Schuljahre bzw. meine Lehre ausreichend vorbereitet sein werde.	97	0,49	,000***	53	0,57	,000***	44	0,40	,008**
	Ich habe mich gefragt, ob ich durch den Unterricht von zu Hause viel Stoff versäume.	98	0,47	,000***	54	0,50	,000***	44	0,44	,003**
	Ich hatte Angst vor der Zukunft.	97	0,41	,000***	54	0,50	,000***	43	0,30	,050*
Skala		98	0,56	,000***	54	0,60	,000***	44	0,51	,001***
Lernen im Distanzunterricht	(recodiert) Es war für mich schwierig meinen Lernalltag zu strukturieren.	98	0,33	,001***	54	0,11	,423	44	0,63	,000***
	Das Lernen fiel mir leicht.	97	0,34	,001***	54	0,14	,317	43	0,60	,000***
	Ich konnte die Arbeitsaufträge, die an mich gestellt wurden, problemlos alleine bewältigen.	95	0,37	,000***	53	0,30	,028*	42	0,48	,002**
	(recodiert) Es war schwierig für mich, zu Hause zu lernen.	98	0,25	,015*	54	0,00	1,000	44	0,57	,000***
	Ich konnte meine Lehrerinnen und Lehrer gut erreichen.	97	0,28	,007**	53	0,20	,144	44	0,38	,012*
Skala		98	0,39	,000***	54	0,10	,475	44	0,75	,000***

*p <= 0,05; **p <= 0,01; ***p <= 0,001. Sign. Level .05 (Friedmann-Test)

Tabelle 7: Vergleich der Geschlechter auf Skalenebene, jeweils innerhalb der Schulstufe

Geschlechterunterschiede	7. Stufe (2019)			8. Stufe (2020)			9. Stufe (2021)		
	n	r	Sig.	n	r	Sig.	n	r	Sig.
Skala Selbstwirksamkeitserwartung	99	0,08	,453	99	0,02	,807	98	0,15	,146
Skala Berufswahlkompetenz	99	0,21	,035	99	0,01	,916	98	0,01	,917
Skala Responsivität Vater	97	0,06	,560	96	0,05	,640	96	0,13	,220
Skala Responsivität Mutter	99	0,06	,522	99	0,02	,835	99	0,08	,454
Skala Teacher Support	99	0,04	,668	99	0,08	,417	99	0,02	,832
Skala Wichtigkeit der Denkweise anderer	99	0,02	,873	99	0,01	,923			
Skala Explorationsverhalten im Berufswahlprozess				99	0,12	,238			
Skala Eigenverantwortung im Berufswahlprozess				99	0,15	,134	98	0,12	,243
Skala Entscheidungssicherheit im Berufswahlprozess				99	0,32	,001***	98	0,33	,001***
Skala COVID-19: Ängste und Sorgen im Distanzunterricht				98	0,42	,000***	98	0,22	,030*
Skala COVID-19: Lernen im Distanzunterricht				98	0,30	,003**	98	0,01	,903

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$. Sign. Level .05 (Kruskal-Wallis-Test) $r \geq 0.10$ kleiner Effekt, $r \geq 0.30$ moderater Effekt, $r \geq 0.50$ starker Effekt (Bühner & Ziegler, 2017)

4.3.1 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen

Auf Skalenebene zeigen die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung keine signifikante Veränderung über die drei Erhebungszeitpunkte, weder für die gesamte Gruppe ($w=0.21$; $p=.115$), noch innerhalb der Geschlechter. Auf Itemebene zeigt sich für die gesamte Gruppe ein signifikanter Rückgang der Selbstwirksamkeitserwartung bei dem Item *Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann* ($w=0.31$; $p=.008^{**}$). Dieser Effekt ist bei den Mädchen stärker als bei den Jungen ($w=0.29$ / $w=0.36$), wird aber nicht signifikant. Ein signifikanter Anstieg konnte bei dem Item *Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern* nachgewiesen werden ($w=0.28$; $p=.022^*$). Dieser Effekt wird, bei Betrachtung nach den Geschlechtern, nur bei Mädchen signifikant ($w=0.38$; $p=.042^*$). Der Gruppenvergleich zeigt in keiner der drei Schulstufen bedeutsame Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

4.3.2 Berufliche Selbsteinschätzung anhand der Berufswahlkompetenz

Auf Skalenebene zeigt sich ein konstanter, jedoch moderater Anstieg der Skalenmittelwerte von 2019 bis 2021 ($M=3.10/3.19/3.24$). Dieser wird jedoch nicht signifikant. Zudem weisen alle Einzelitems in der Erhebung 2021 höhere Mittelwerte auf als 2019, jedoch sind auch diese Anstiege nicht ausreichend, um signifikant zu werden. Mädchen berichten gegenüber den Jungen deutliche Kompetenzgewinne bei den Items *Ich weiß bereits, was mir an meinem späteren Beruf einmal wichtig ist* ($w=0.37$; $p=.048^*$) und *Ich weiß, was mir für mein Leben wichtig ist* ($w=0.41$; $p=.025^*$). Der Gruppenvergleich zeigt auch hier in keiner der drei Schulstufen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

4.3.3 Einsatzbereitschaft im Berufswahlprozess durch die Übernahme von Eigenverantwortung

Weder für die gesamte Stichprobe noch für die Geschlechter lassen sich auf Skalenebene signifikante Veränderungen über die Zeit nachweisen. Die Mittelwerte liegen zwar für alle Items zum zweiten Erhebungszeitraum auf gleichem Niveau oder höher, zeigen jedoch nur im Falle des Items *Ich tue jetzt schon viel dafür, damit ich später einen guten Beruf habe* eine signifikante Änderung ($w=0.21$; $p=.039^*$); diese ist nur in der Gesamtstichprobe nachzuweisen, zeigt sich aber zumindest als Tendenz in den Einschätzungen der Mädchen ($w=0.28$; $p=.061$). Der Gruppenvergleich zeigt in keiner der drei Schulstufen bedeutsame Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

4.3.4 Entscheidungssicherheit im Berufswahlprozess

Die Analysen zeigen weder auf Skalen- noch auf Itemebene bedeutsame Veränderungen zwischen der achten und neunten Schulstufe, sowohl für die gesamte Stichprobe als auch für beide Geschlechter. Obwohl in der neunten Schulstufe wesentliche schul- und berufswahlorientierte Weichen gestellt wurden und obwohl die Schülerinnen und Schüler in ihrer persönlichen Entwicklung knapp ein Jahr reifen konnten. Im Gegenteil, die Mittelwerte liegen bei beiden Geschlechtern und bei den meisten Items (geringfügig) über⁶ jenen der achten Schulstufe. Ein Vergleich auf Basis der Mittelwerte mit den Daten von Ratschinski (2014, S. 5) zeigt für beide Schulstufen höhere Entscheidungssicherheit bei unserer Stichprobe; wobei Ratschinski Haupt- und Realschülerinnen und -schüler der 7. bis 10. Schulstufe befragte.

Bemerkenswert ist ferner, dass hier erstmals in unseren Analysen innerhalb der Schulstufen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern nachweisbar sind

6 Durch die negative Polung der Items sprechen höhere Werte für niedrigere Entscheidungssicherheit.

(2020: $r=0.32$; $p=.000^{***}$; 2021: $r=0.33$; $p=.001^{***}$). Jungen berichten zu beiden Erhebungszeitpunkten eine deutlich höhere Entscheidungssicherheit als Mädchen.

4.3.5 Umwelteinflüsse im Berufswahlprozess

Die Veränderung der Wichtigkeit der Denkweisen anderer zwischen den beiden Messzeitpunkten (t_1 und t_2) zeigt sich auf Skalenebene für die gesamte Stichprobe ($w=0.44$; $p=.000^*$), aber auch differenziert nach Geschlecht (Jungen: $w=0.49$; $p=.000^{***}$; Mädchen: $w=0.38$; $p=.011^*$) signifikant. Jugendliche berichten bei allen Items, sowohl für die gesamte Stichprobe als auch für die Geschlechter über einen Rückgang des Einflusses ihrer Eltern, der Peers und der Lehrpersonen. Allerdings werden diese Rückgänge bei dem Item *Für mich ist wichtig, was meine Eltern über meine Entscheidung denken* für die Mädchen, und bei dem Item *Für mich ist wichtig, was meine Lehrer/innen über meine Entscheidung denken* für die Jungen nicht signifikant. Der Vergleich der Einschätzungen der Jungen und Mädchen zeigt auch hier in keiner der drei Schulstufen bedeutsame Unterschiede.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden Aspekte der Ausbildungs- und Berufswahl anhand geschlechtsspezifischer Unterschiede – basierend auf dem Modell der Berufswahlbereitschaft und dem SCCT-Modell von Höft und Rübner (2019) – vor dem Hintergrund der pandemiebedingten Situation -untersucht.

Für die pandemiebedingte Situation zeigt sich, dass sich im zweiten Jahr der Pandemie die Jungen und Mädchen weniger wohlfühlen als noch vor der Pandemie, sich aber Jungen über alle drei Messzeitpunkte insgesamt weitaus wohler fühlen. Im Distanzunterricht ist es umgekehrt: Hier fühlten sich die Mädchen wohler als die Jungen, wobei es beiden Gruppen weniger gut ging im zweiten Lockdown: den Jungen nur geringfügig, den Mädchen aber sehr deutlich. Dies zeigt sich auch in Bezug auf das Lernen im Distanzunterricht, wobei die Mädchen in der 9. Schulstufe nach eigener Einschätzung weniger gut zurechtkamen als die Jungen, dies aber in der 8. Schulstufe noch umgekehrt war. Jungen waren auch viel weniger ängstlich und besorgt hinsichtlich ihrer Zukunft als Mädchen. Auch in der Studie der Bertelsmann Stiftung (Barlovic et al., 2020) gab ein Sechstel der Jugendlichen an, sich Sorgen bezüglich der beruflichen Zukunft zu machen. Vermutlich informieren sich Jungen deshalb auch weniger über ihre beruflichen Möglichkeiten und sind sich nicht so unsicher wie die Mädchen. Dies zeigt sich auch an anderer Stelle nochmals deutlich: Bei der Analyse des Berufswunsches sind sich Jungen sicherer als Mädchen und zeigen weniger Veränderungen von der 7. bis zur 9. Schulstufe. Jungen wählen häufiger Berufe in technischen und handwerklichen Bereichen, während Mädchen Wünsche für kaufmännische, medizinische oder erzieherische Berufe äußern. In Bezug

auf die Realisation der Ausbildungswahl finden sich Mädchen viel öfter in Allgemeinbildenden Höheren Schulen als sie dies noch in der 7. Schulstufe vermuteten. Bei den Jungen verhält es sich umgekehrt: Sie wollten in der 7. Schulstufe noch vermehrt in maturaführende Schulen wechseln, haben dieses Vorhaben dann tatsächlich in geringerer Zahl im 9. Schuljahr umgesetzt. Jungen hatten weniger Ängste, zugleich konnten sie ihre Pläne bzgl. Schulwahl nicht realisieren (siehe Tabelle 3). Umgekehrt hatten Mädchen mehr Ängste und Sorgen und erlebten den Übergang belastender. Zugleich konnten sie ihre Pläne nicht nur häufiger als Jungen realisieren, sondern waren sogar erfolgreicher als geplant. Diese Befunde sind auch insofern bemerkenswert, als der Bildungshintergrund von den Eltern der Mädchen etwas niedriger ist als jener der Eltern der Jungen. Hier wäre in weiteren Analysen interessant zu untersuchen, ob dieses Ergebnis mit den Noten am Ende der 8. Schulstufe zusammenhängen könnte.

Ein zentraler Aspekt der Berufswahl (vgl. SCCT-Modell) sind die Selbstwirksamkeitserwartungen, die keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede über die drei Erhebungszeitpunkte aufzeigen. Mädchen sind sich jedoch sicherer über die drei Erhebungszeitpunkte, ein auftauchendes Problem meistern zu können. Als ein Element der Einsatzbereitschaft zeigt die Eigenverantwortung über zwei Erhebungszeitpunkte ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die berufliche Selbsteinschätzung, die mittels der Berufswahlkompetenz gemessen wurde, zeigte, dass diese über die drei Erhebungszeitpunkte zunimmt. Damit werden auch die Befunde von Patton und Creed (2001) bestätigt. Womöglich standen den Schülerinnen und Schülern im achten und neunten Schuljahr aufgrund der Einschränkungen als Folge der Pandemie nicht alle Möglichkeiten zur Informationsbeschaffung in derselben Weise zur Verfügung, wie dies unter normalen Umständen möglich wäre. Dies könnte möglicherweise Auswirkungen auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz gehabt haben.

Um eine berufliche Entscheidung treffen zu können, wurde das Maß an Entscheidungssicherheit untersucht. Hier zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowohl in der 8. als auch in der 9. Schulstufe, auch wenn die Entscheidungssicherheit in den beiden Jahren nur geringfügig zunimmt. In beiden Erhebungsjahren sind Mädchen deutlich unsicherer hinsichtlich ihrer Berufswahlentscheidungen als Jungen und dies, obwohl Mädchen deutlich mehr Ressourcen in ihre Aktivitäten zur Schul- und Berufswahlentscheidung investiert haben und sich auch hinsichtlich ihrer Berufswahlkompetenz nicht von Jungen unterscheiden. Dies könnte auch ein Indiz dafür sein, dass es in Zeiten einer Pandemie schwieriger ist, Entscheidungen bezüglich der beruflichen Zukunft zu treffen. Dieses Ergebnis bestätigt auch den Befund von Patton und Creed (2001), die vermuten, dass dies mit der Doppelrolle der Mädchen zusammenhängen könnte, die Beruf und Familie vereinen können möchten und deshalb mehr Unsicherheiten zeigen. Die Berufswahl realisieren werden bereits 77 Prozent der Jungen und 25 Prozent der Mädchen, da sie nach der 9. Schulstufe eine Lehre planen. Die hier dargestellten geschlechtsspezifischen Unterschiede stellen eine mögliche Erklärung für unterschiedliche Ausbildungs- und

Berufswahlmotive vor, in weiteren Untersuchungen ist geplant, diese auch hinsichtlich des Bildungshintergrundes der Eltern zu analysieren.

5.1 Weitere Publikationen zu dieser Stichprobe

5.1.1 Publikationen zur Kohorte 1: Jugendliche der 7. Schulstufe von Mittelschulen vor der Pandemie im Jahr 2019 (N = 231)

Clusteranalysen brachten zum Vorschein, dass es zwei Gruppen von Jugendlichen in der 7. Schulstufe der Mittelschulen gibt: die eine Gruppe kann auf sehr viele soziale und personale Ressourcen zurückgreifen, während die andere viel weniger Ressourcen zur Verfügung hat. (Roßnagl, Schreiner, Berger & Kraler, 2021e)

5.1.2 Publikationen zur Kohorte 2: Jugendliche der 8. Schulstufe von Mittelschulen nach dem ersten Lockdown 2020 (N = 234)

Mittels eines Regionalberichtes, der allen teilnehmenden Mittelschulen zur Verfügung gestellt wurde, erfolgte eine erste deskriptive Auswertung der Schülerinnen- und Schülerbefragung, die im Juli 2020 in den 8. Schulstufen der Mittelschulen stattfand. Dabei konzentrierte sich die Auswertung auf jene Items, die das Distanzlernen der Schülerinnen und Schüler untersucht hatte. Die Befunde zeigen zum einen, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler den Wunsch äußerte zurück in die Schule zu können sowie eher moderate Zukunftsängste aufwiesen. In Bezug auf die Erreichbarkeit von Lehrpersonen verwiesen die Daten auf eine zufriedenstellende Situation auf Seiten der Befragten, wobei die Ergebnisse zum Teil an den einzelnen Schulen variierten. Für 16 % bzw. 13 % der befragten Schülerinnen und Schüler verursachten der Distanzunterricht und die damit einhergehende Umstellung auf digitale Fernlehre größere Probleme. Die Daten zeigten überdies, dass besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler durch den Distanzunterricht benachteiligt wurden. (Schreiner, Jesacher-Rößler, Roßnagl, Berger & Kraler, 2020a)

Der praxisorientierte Beitrag zeigte, dass die sich stetig verändernde und unklare Ausgangslage (ab Oktober 2020) dazu führte, dass viele Schulstandorte im Krisen- bzw. Reaktionsmodus verweilten und Phasen der Reflexion und Entwicklung eher hintangestellt wurden. Nichtsdestoweniger weisen die Ergebnisse der Datenerhebung darauf hin, dass standortspezifische Bedingungen in der Interpretation und Umsetzung der vorgegebenen Maßnahmen Einfluss auf die Wahrnehmung des Distanzunterrichtes unter den Schülerinnen und Schülern hatten und somit Schulentwicklungsprozesse auch während des Distanzunterrichtes weitergelaufen sind. (Jesacher-Rößler, Schreiner, Roßnagl, Berger, Kraler & Hagleitner, 2021b)

Die Befragung am Ende der 8. Schulstufe der Mittelschule, zeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler, die sich für den Ausbildungsweg weiterführende Schule ent-

scheiden, ein höheres Maß an Unsicherheiten zeigen, aber auch einen höheren Leistungsanspruch haben als jene Jugendlichen, die den Ausbildungsweg Lehrberuf wählen. (Jesacher-Rößler, Schreiner, Berger, Kraler, Roßnagl & Hagleitner, 2021a)

5.1.3 Publikationen zur längsschnittlichen Kohorte 1 und 2: Jugendliche der 7. und 8. Schulstufe von Mittelschulen vor der Pandemie 2019 und nach dem ersten Lockdown 2020 (N = 155)

Distanzunterricht ist vor allem für Schülerinnen und Schüler herausfordernd, die vor der Pandemie ein niedriges Leistungsniveau zeigten und deren Lernmotivation ebenfalls niedrig war. Die Unterstützung durch Lehrkräfte und Eltern während der Pandemie half den Jugendlichen, mit den Anforderungen des selbstregulierten Distanzunterrichts besser zurecht zu kommen. (Berger et al., 2021)

Regressionsanalysen zeigten, dass folgende Faktoren signifikant positive Einflüsse darauf haben, wie gut Jugendliche mit den Anforderungen an selbstreguliertes Lernen im Distanzunterricht umgehen konnten: Muttersprache Deutsch, weibliches Geschlecht, Leistungsniveau, Lernmotivation, Unterstützung durch Lehrkräfte und Eltern. Signifikant negative Effekte haben das Gefühl des Alleinseins sowie Zukunftsängste und -sorgen. (Schreiner, Jesacher-Rößler, Berger, Roßnagl, Kraler & Hagleitner, 2021b)

Der pandemiebedingte Wechsel in den Distanzunterricht im März 2020 traf Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulen und politische Entscheidungsträger weitgehend unvorbereitet. Auf der Basis der längsschnittlichen Daten aus der Modellregion Bildung Zillertal zeigt der Beitrag auf, dass das Lernen zu Hause insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Leistungsniveau vor der Krise herausfordernd war und Unterstützungs- sowie Kompensationsmaßnahmen nicht ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Erstsprache fokussieren sollten. (Schreiner, Berger, Hagleitner, Jesacher-Rößler, Roßnagl & Kraler, 2021a)

Vor der Pandemie (7. Schulstufe, 2019) fühlten sich die Jugendlichen noch viel wohler als am Ende der 8. Schulstufe (2020). Die Selbstwirksamkeitserwartungen steigen signifikant an von 2019 auf 2020, während die Wichtigkeit der Denkweisen anderer für die Schul- oder Berufswahl signifikant abnimmt. (Roßnagl, Hagleitner, Berger, Schreiner, Jesacher-Rößler & Kraler, 2021a)

In der 8. Schulstufe setzen Mädchen mehr Aktivitäten, um eine Ausbildungs- oder eine Berufswahl treffen zu können. Pandemiebedingt sinkt das Interesse bei Mädchen und Jungen, Berufe im Tourismusbereich zu wählen. Signifikante Effekte lassen sich durch Selbstwirksamkeitserwartungen und die Unterstützung durch Eltern auf die Berufswahlkompetenz in der 8. Schulstufe nachweisen, in der 7. Schulstufe zusätzlich noch durch die Unterstützung von Lehrkräften. (Roßnagl, Hagleitner & Jesacher-Rößler, 2021b)

5.1.4 Publikationen zur längsschnittlichen Kohorte 1, 2 und 3: Jugendliche der 7. und 8. Schulstufe von Mittelschulen vor der Pandemie 2019 und nach dem ersten Lockdown 2020 sowie der 9. Schulstufe (Polytechnische Schulen, Berufsbildende mittlere Schulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Berufsbildende höhere Schulen) nach dem zweiten Lockdown (N = 99)

Es zeigen sich signifikante Unterschiede über 3 Jahre von 2019 bis 2021 zwischen Jugendlichen, die Eltern mit einer maximal sekundären Ausbildung haben, und jenen, deren Eltern eine postsekundäre Ausbildung haben: erstere nimmt einen deutlichen Rückgang bei der Unterstützung durch Lehrkräfte wahr und sie zeigen auch deutlich geringere Selbstwirksamkeitskompetenzen, Berufswahlkompetenzen und nehmen die Beziehungen zu Vater- und Mutter negativer wahr. (Roßnagl, Hagleitner, Jesacher-Rößler, Schreiner, Berger & Kraler, 2021c)

5.1.5 Publikationen zur Kohorte 2 und 3: Jugendliche der 8. Schulstufe von Mittelschulen nach dem ersten Lockdown 2020 (N = 234) sowie der 9. Schulstufe (Polytechnische Schulen, Berufsbildende mittlere Schulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Berufsbildende höhere Schulen) nach dem zweiten Lockdown (N = 593)

Während des ersten Lockdowns vor dem Übergang in die Sekundarstufe II haben die Schülerinnen und Schüler noch häufiger über die schulische Zukunft nachgedacht als nach diesem, das Lernen fiel ihnen leichter, der Wunsch, wieder zurück in die Schule zu können, war stärker. Zudem berichteten sie, die Lehrkräfte besser erreicht zu haben. Die Ängste vor der Zukunft wurden während des zweiten Lockdowns größer sowie auch das Gefühl, einsam zu sein. Laut Eigenaussagen war das Wohlbefinden während der zweiten Phase des Distanzunterrichts geringer. (Roßnagl, Hagleitner, Schreiner, Jesacher-Rößler, Berger & Kraler, 2021d)

Literatur

- Barlovic, I., Ullrich, D. & Wieland, C. (2020). *Ausbildungsperspektiven in Zeiten von Corona. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen*. [herausgegeben von Bertelsmann Stiftung]. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugendumfrage-all>. Letzter Zugriff am 31.08.2021.
- Berger, F., Kraler, C., Roßnagl, S., Rößler, L., Schreiner, C. & Hagleitner, W. (2020). *Modellregion Bildung Zillertal. Zillertaler Jugendbefragung zum Übergang von der Sekundarstufe I in die Lehre und in weiterführende Schulen. Item- und Skalenhandbuch*. Universität Innsbruck.
- Berger, F., Schreiner, C., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S. & Kraler, C. (2021). Predicting coping with self-regulated distance learning in times of COVID-19: Evidence from a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701255>

- Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. aktual. u. erw. Aufl.). Halbergmoos: Pearson.
- Creed, P. A. & Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29(4), 277–290. <https://doi.org/10.1177/089484530302900405>
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* [Sonderheft 12/2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften]. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 74–102. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_4
- Driesel-Lange, K. (2011). *Berufswahlprozesse von Jungen und Mädchen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl*. Münster: Lit.
- Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Kunz, N. (2020). Berufswahlkompetenz theoriegeleitet fördern: Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Auflage, S. 281–297). Waxmann.
- Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Schindler, N. (2013). Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 281–297). Münster: Waxmann
- Dumfahrt, B., Krammer, G. & Neubauer, A. (2016). Die Rolle von Fähigkeit, Persönlichkeit und Interesse bei der Entscheidung zwischen Schule und Berufsausbildung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(4), 187–199. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000184>
- Forßbohm, D. (2015). Berufswahl als Entscheidung. Zur Entwicklung eines Modells von der Berufswahl. *Bwp*, 27. http://www.bwpat.de/ausgabe27/forssohm_bwpat27.pdf. Letzter Zugriff am 31.08.2021.
- Hirschi, A. (2008a). Kognitive Laufbahntheorien und ihre Anwendung in der beruflichen Beratung. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 9–34). Zürich, Wien: LIT-Verlag.
- Hirschi, A. (2008b). Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 155–172). Zürich, Wien: LIT-Verlag.
- Höft, S. & Rübner, M. (2019). Berufswahlbereitschaft und Ausbildungsreife. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 63–84). Berlin: Springer Verlag.
- IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im öst. Schulwesen (2019). Zur Verfügung gestellte Daten.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2013). SWE. Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung und Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4515>
- Jesacher-Rößler, L. (2020). Naht- oder Sollbruchstellen? Transitionen im österreichischen Bildungssystem. Ein Vorwort. *Erziehung & Unterricht*, 3/4, 296–298.
- Jesacher-Rößler, L. & Kemethofer, D. (2020). Kooperation auf regionaler Ebene – Schulaufsicht und Schulleitung im Dickicht institutioneller Umwelten. In D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 335–358). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_16
- Jesacher-Rößler, L., Schreiner, C., Berger, F., Kraler, C., Roßnagl, S. & Hagleitner, W. (2021a). „Schaffen wir das?“ Einflüsse der Pandemie auf das Unsicherheitsgefühl von Schüler*innen am Übergang zwischen Sekundarstufe I und II. *DDS*, Beiheft 18, 101–123. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.05>
- Jesacher-Rößler, L., Schreiner, C., Roßnagl, S., Berger, F., Kraler, C. & Hagleitner, W. (2021b). *Data-oriented school improvement in times of the pandemic* [Powerpoint Präsentation].

- Online-Vortrag bei WELSoFocus, COVID-19 Educational Research (CoVER): Crisis in Society and Impact on Education around the World, 1. Februar 2021.
- Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015). Handbuch Schulische Berufsorientierung. Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule – Beruf. Materialien 189. In Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.), *Materialien 189*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/64eaf00a-415b-41de-95fd-9c63260c6956/Materialien_189_Heft.pdf. Letzter Zugriff am 31.08.2021.
- Marciniak, J., Steiner, R. & Hirschi, A. (2019). Berufswahlbereitschaft bei Jugendlichen – Welche Faktoren sind für eine erfolgreiche Berufswahl wichtig? *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*, 48(1), 6–9. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/9607>. Letzter Zugriff am 31.08.2021.
- Neuenschwander M. P. (2017). Schultransitionen. Ein Arbeitsmodell. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (S. 3–20). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16981-7_1. Letzter Zugriff am 10.02.2021.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94156-1>
- Neuenschwander, M. P. & Hartmann, R. (2011). Entscheidungsprozesse von Jugendlichen bei der ersten Berufs- und Lehrstellenwahl. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 4, 41–44. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/6694>. Letzter Zugriff am 26.07.2021.
- Patton, W. & Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *Career Development Quarterly*, 49(4), 336–351. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00961.x>
- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 27. http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf. Letzter Zugriff am 28.02.2021.
- Rößler, L. & Kemethofer, D. (2018). Innovative Transitionsprozesse im Kontext regionaler Schulentwicklung. *Transfer Forschung Schule*, 4, 175–184.
- Rößler, L. & Kraler, C. (2019). 2. *Zwischenbericht Modellregion Bildung Zillertal*. Universität Innsbruck.
- Rößler, L. & Schratz, M. (2018). Regionale Schulentwicklung. Die Modellregion Bildung Zillertal als Beispiel. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 83–108). Münster, New York: Waxmann.
- Roßnagl, S., Hagleitner, W., Berger, F., Schreiner, C., Jesacher-Rößler, L. & Kraler, C. (2021a). *Veränderung relevanter Aspekte in der Ausbildungs- und Berufsorientierungsphase unter den Bedingungen der Pandemie am Beispiel einer Längsschnittstudie mit Jugendlichen der Sekundarstufe*. [Powerpoint Präsentation]. Vortrag im Rahmen der Online-digiGEBF, 23. April 2021.
- Roßnagl, S., Hagleitner, W. & Jesacher-Rößler, L. (2021b). *Veränderte Berufs- und Ausbildungswahl von Jugendlichen in Zeiten der Pandemie? Ausgewählte Befunde einer österreichischen Längsschnittstudie*. [Powerpoint Präsentation]. Vortrag im Rahmen des Online-Kolloquiums „Bildung unter Pandemiebedingungen“, Sektion Bildung und Erziehung (DGS), 20. Mai 2021.
- Roßnagl, S., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Schreiner, C., Berger, F. & Kraler, C. (2021c). *Veränderung relevanter Aspekte für die Berufs- und Ausbildungswahl in Zeiten der Pandemie am Beispiel einer Längsschnittstudie bei Jugendlichen in der Sekundarstufe I* [Powerpoint Präsentation]. Vortrag beim online-Kongress der DGS und ÖGS, Post-

- Corona-Gesellschaft? Pandemie, Krise und ihre Folgen im Rahmen der Ad-hoc-Gruppe 137: Covid-19 und Bildungsungleichheiten, 23. August 2021.
- Roßnagl, S., Hagleitner, W., Schreiner, C., Jesacher-Rößler, L., Berger, F. & Kraler, C. (2021d). *Schulübertritt als besondere Herausforderung in Zeiten einer Pandemie? Veränderungen in der Wahrnehmung des Distanzunterrichts aus Sicht von Schüler*innen am Ende der 8. Schulstufe und nach dem Übertritt in eine neue Schule in der 9. Schulstufe* [Powerpoint Präsentation]. Online-Vortrag bei der WELSmain-Tagung World Education Leadership Symposium and Network, COVID-19 und Bildungsforschung: gesellschaftliche Krisen und deren Auswirkungen auf Schule und Bildung, 29. September 2021.
- Roßnagl, S., Schreiner, C., Berger, F. & Kraler, C. (2021e). The Importance of Social and Personal Resources for Young People in the Career and Education Orientation Phase [Powerpoint Präsentation]. Online Vortrag bei der ECER-Tagung, 6. September 2021.
- Rübner, M. & Höft, S. (2019). Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 39–62). Berlin: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_1
- Sailer M. & Schuth E. (2014). Berufswahl und Identitätsbildung am Beispiel von Laufbahnentwicklungstheorien (S. 551–566). In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_31
- Schreiner, C., Berger, F., Hagleitner, W., Jesacher-Roessler, L., Roßnagl, S. & Kraler, C. (2021a). *Distance Learning in Times of Crisis: Resources and Impediments for Coping with the Challenges* [Powerpoint Präsentation]. Online-Vortrag bei WELSpocus, COVID-19 Educational Research (CovER): Crisis in Society and Impact on Education around the World, 1. Februar 2021.
- Schreiner, C., Jesacher-Rößler, L., Berger, F., Roßnagl, S., Kraler, C. & Hagleitner, W. (2021b). *Students' perceptions of learning and educational transitions during pandemic* [Powerpoint Präsentation]. Vortrag bei der Online TEPE-Tagung Challenges of distance teaching in teacher education and education, 21. Mai 2021.
- Schreiner, C., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S., Berger, F. & Kraler, C. (2020a). MoBiZi – Schüler*innen-Befragung 2020 (8. Schulstufe). Bewältigung des Distanzunterrichts während COVID-19 in der Modellregion Bildung Zillertal. Regionalbericht_V1. www.mbz-tirol.at
- Schreiner, C., Roßnagl, S., Berger, F. & Kraler, C. (2020b). Die Bedeutung von Eltern, Freundinnen und Freunden sowie Lehrpersonen für die Berufs- und Ausbildungsorientierung im Jugendalter. *Erziehung & Unterricht*, 170(3/4), 354–363.
- Schunk, D. h. & Meece, J. L. (2005). Self-efficacy development in adolescences. In F. Pajares & T. C. Urdan (Hrsg.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (S. 71–95). Greenwich, CT: Information Age.
- Seifert, K.-H. & Stangl, W. (1986). Der Fragebogen Einstellung zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. *Diagnostica*, 32(2), 153–164. <https://www.stangl-taller.at/STANGL/WERNER/BERUF/PUBLIKATIONEN/EBwA.pdf>. Letzter Zugriff am 31.08.2021.
- Tillmann, K.-J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen – eine berufsbiografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15–32). Münster: Waxmann.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2014). *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Schule_und_dann.pdf. Letzter Zugriff am 31.08.2021.
- Von Wyl, A., Sabatella, F., Zollinger, D. & Berwerger, B. (2018). Reif für den Beruf? Schwierigkeiten und Ressourcen von Jugendlichen im Berufswahlprozess. In F. Sabatella & A. von Wyl (2018), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Belastungen und Ressourcen* (S. 2–22). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4>

Manuela Egger & Stephan Gerhard Huber

Generation C: die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf junge Erwachsene in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine Youth-Peer-Interviewstudie

Welche Folgen hatte COVID-19 in den verschiedenen Themenbereichen Schule, Beruf und Übergang, Familie, Politik und Gesellschaft, Freunde sowie Familie für junge Erwachsene?

1. Einleitung

COVID-19 hat weitreichende Auswirkungen auf unser Leben. Insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene hat sich durch die Krise in deren privatem sowie schulischem oder beruflichem Umfeld einiges verändert. Unsicherheiten, Planänderungen und Zukunftsängste begleiten junge Erwachsene, wobei der Umgang mit den Auswirkungen der pandemischen Situation unterschiedlich ausfällt. Die Anforderung an die Jugendlichen, *„auf die sich schnell wechselnden sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen mit einem hohen Maß an biografischem Selbstmanagement zu reagieren“* (Huber & Hurrelmann, 2016, S. 25), sind präsenter und herausfordernder denn je. Zur Situation von Auszubildenden berichtet Jürg Schweri, Professor am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), dass aufgrund fehlender Infrastruktur für den Fernunterricht an manchen Schulen oder durch pandemiebedingte Kurzarbeit der Lernenden theoretische und/oder praktische Bildungslücken zu verzeichnen seien (Kunz, 2021). Andererseits habe die erforderliche schnelle Anpassung an die Umstände zu einem „Turbo-Reifeprozess“ der jungen Erwachsenen geführt, wie Schramm (2021) konstatiert. Häufig ist vom Schlagwort der „Generation Corona“ die Rede, wobei ein kritischer Diskurs darüber besteht, inwiefern der Begriff positiv oder negativ konnotiert ist. So argumentieren Anger, Sandner, Danzer, Plüneck, Köller, Weber, Mühlemann und Pfeifer (2020) mit den prognostizierten Langzeitfolgen hinsichtlich der individuellen Bildungswege, während Kai Maaz, Geschäftsführender Direktor des DIPF/Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation, die Generation nicht als gescheitert abstempelt und sich stattdessen einen zielführenden Umgang im Bildungssystem wünscht (Fouraté, 2021).

Hinsichtlich der Schulsituation haben die Befunde des Schul-Barometers (Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider, & Pruitt, 2020) bereits im Früh-

jahr 2020 ein deutliches multiperspektivisches Stimmungsbild skizziert, vor dessen Hintergrund weiterführende Erkenntnisse und Analysen der Zielgruppe junger Erwachsener in der vorliegenden Teilstudie hervorgehen.

2. Forschungsstand

Aus diversen im Rahmen der COVID-19-Pandemie durchgeführten Studien gehen die Auswirkungen der krisenbedingt situativ veränderten Rahmenbedingungen auf das Leben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen hervor, welche eine grundlegende Basis für die vorliegende Teilstudie bilden. Diese Befunde lassen die durch die Pandemie ausgelösten Herausforderungen an junge Erwachsene deutlich werden.

Zur Beschreibung und Einschätzung der während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 bestehenden Schulsituation in Deutschland, Österreich und der Schweiz aus Sicht verschiedener im Schulwesen beteiligter Akteure wie Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitungen, Mitarbeitenden in Schulen, Schulverwaltung/Schulaufsicht und Unterstützungssystem wurde das Schul-Barometer (Huber et al., 2020) lanciert, eine vom 24. März 2020 bis Anfang April 2020 durchgeführte Online-Befragung. Die Befunde des Schul-Barometers zeigen, dass das Gefühl von Sicherheit in Planung und verbindliche Regelungen während des Homeschoolings für alle beteiligten Akteurinnen und Akteure von großer Bedeutung ist, was eine gute Kommunikation und einen steten Austausch zwischen allen involvierten Personengruppen voraussetzt. Zum onlinebasierten Unterricht haben sich einige Schülerinnen und Schüler positiv im Sinne der Förderung des selbstständigen Lernens, der Kompatibilität mit ihrem individuellen Lerntyp, der als angenehm empfundenen Lernatmosphäre zu Hause, der Abwechslung zum normalen Unterricht, der digitalen Bildung als Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt sowie des Erhalts unmittelbarer Rückmeldung geäußert. So lassen sich Flexibilisierung und Individualisierung vordergründig als gewinnbringende Aspekte der Veränderung der schulischen Situation hinsichtlich der Umstellung auf digitalen Unterricht definieren. Gleichzeitig wurde die erforderliche Selbstständigkeit mitsamt der Koordination mit den entsprechenden Lehrkräften von 20–25 Prozent der Schülerinnen und Schüler als herausfordernd erachtet. 52 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie sich in der aktuellen Situation (eher) stark belastet fühlen. Dies deckt sich auch mit den Befunden von Schnetzer und Hurrelmann (2022). Zusammenhangsanalysen zeigten zudem, dass Schülerinnen und Schüler, welche eine Lernzeit von 25 Stunden und mehr im Homeschooling aufwendeten, ihren *Tagesablauf besser strukturieren und planen* konnten, einen *größeren Lernzuwachs* und eine *häufigere Lernkontrolle der Lernaufgaben durch die Lehrkräfte* erfuhren, mehr *Freizeitaktivitäten wie Sport oder Lesen* ausübten und *nicht das Gefühl von Ferien* hatten im Vergleich zu denjenigen Schülerinnen und Schülern, welche weniger als neun Stunden pro Woche in ihre Lernzeit investierten. Die großen Unterschiede in der wöchentlichen Lernzeit und in der Motivation lassen zudem einen Schereneffekt pro-

agnostizieren, wobei primär die geringere Strukturierungs- und Planungsfähigkeit sowie die geringere Kompetenz zum selbstregulierten Lernen, gefolgt von limitierten Ressourcen und fehlender familiärer Unterstützung, ausschlaggebend für das Zurückbleiben sozioökonomisch schlechter gestellter Schülerinnen und Schüler sind. (Huber & Helm, 2020) Dies zeigt sich in einem Gefühl der Hilflosigkeit bei den entsprechenden Jugendlichen, wie Dohmen und Hurrelmann (2021) konstatieren. Die Erkenntnisse von Huber und Helm (2020) sowie Dohmen und Hurrelmann (2021) werden auch von Goldan, Geist und Lütje-Klose (2020) unterstützt, die aufgrund dessen mehr Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf fordern.

Die Auswirkungen der Pandemie beschränken sich jedoch nicht nur auf schulische Aspekte, sondern auch auf die Freizeitgestaltung, die Verwirklichungschancen und nicht zuletzt auf die emotionale Lage von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Diverse Forschende haben sich der Identifizierung von Faktoren angenommen, die das Wohlbefinden junger Erwachsener beeinflussen. In diesen Zielgruppen-gerichteten Fokus gehören mitunter die im Zeitraum vom 15. April 2020 bis 3. Mai 2020 bundesweit durchgeführte JuCo-Studie (Andresen, Lips, Möller, Rusack, Schröder, Thomas, & Wilmes, 2020) zur Befragung Jugendlicher und junger Erwachsener im Alter von 15 bis 30 Jahren und die in der Schweiz durchgeführte CorSJH-Umfrage, „Die Corona-Krise aus Perspektive von jungen Menschen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“ (Jenkel, Schmid, & Günes, 2020). In letzterer steht das Gefühl, *gut mit der Krisensituation umgehen zu können*, in signifikant positivem Zusammenhang mit den Faktoren *etwas Gutes in der Krisensituation zu sehen, Kontakt zu Freunden und zur Familie zu haben, gutes Wohlbefinden vor der Krise* sowie die *Erachtung der Institution als sicherer Ort hinsichtlich Corona*, während aus den Regressionsanalysen der JuCo-Studie ersichtlich wird, dass Faktoren, wie *sich nicht beschützt zu fühlen* sowie *keinen ungestörten Raum, finanzielle Sorgen, niemanden zum Reden, oder keine gute Atmosphäre zu Hause zu haben* einen signifikant negativen Einfluss auf das Wohlbefinden nehmen (Lips, 2021). Die Befunde der wiederkehrenden YASS-Studie zeigen in Ergänzung auf, dass die Absolvierung einer Berufs- oder Allgemeinbildung nach der obligatorischen Schule einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit der Befragten ausübt, während junge Erwachsene ohne Abschluss einer Ausbildung unzufriedener sind (Mischler, Huber, Lussi, & Keller, 2022). Diese momentan eingeschränkten Möglichkeiten sind auch im Hinblick auf die Capabilities, die erkannten Verwirklichungschancen, über die ein Individuum verfügt, um seine individuellen Ziele zu erreichen (Sen, 1993), von Interesse, da diese erkannten Verwirklichungschancen durch die politischen Maßnahmen wie Einschränkungen im öffentlichen Leben beeinflusst werden können.

Präpandemische und situative Kongruenzen zeigen sich weiter in den Erkenntnissen der Befragungen zur Corona-Situation hinsichtlich der Bedeutsamkeit sozialer Kontakte im Leben junger Erwachsener, die im Einklang mit den kurz vor Ausbruch der Pandemie veröffentlichten Analysen der 18. Shell-Jugendstudie (Albert, Hurrelmann, Quenzel, & Schneekloth, 2019) stehen. Diese Studie identifiziert das

soziale Umfeld als Kernfaktor für das Wohlbefinden der befragten Generation. Das Ausmaß der Auswirkungen von sozialer Isolation kann durch den Corona-Report von Pro Juventute (2021) bestätigt werden. Aus dem Sorgenbarometer wird deutlich, dass die psychische Belastung, Konflikte mit den Eltern sowie das befürchtete oder tatsächliche Wegfallen von Freundschaften zu zentralen Themen bei Jugendlichen geworden sind. Hier zeigt sich insbesondere die Problematik während der Schulschließung und des Fernunterrichts in Bezug auf schutzbedürftige Schülerinnen und Schüler, für welche die Schule ein Ort der Zuflucht darstellt und als *Careunit* fungiert. Weiter kristallisiert sich präpandemisch in der 18. Shell-Jugendstudie die Forderung nach mehr Mitspracherecht heraus, die nach wie vor – oder erst recht – während der Krisensituation im Vordergrund steht: Junge Erwachsene fühlen sich während der Coronapandemie unzureichend informiert oder wahr- und ernstgenommen, wie die Befunde aus der JuCo-Studie zeigen (Andresen et al., 2020a). Dies deckt sich wiederum mit den Ergebnissen der groß angelegten Befragung in Österreich, „Generation Corona“ (Ö3, 2021), in welcher rund 69 Prozent angeben, die Interessen der jungen Generation würden bei der Bekämpfung der Coronapandemie von der Politik kaum beachtet. Weiter wird die Angst davor deutlich, dass die wirtschaftlichen Auswirkungen der Corona-Krise von ihrer Generation getragen werden müssten.

Wie Voigts (2020) anmerkt, überwiege zudem die Stigmatisierung der gesamten Generation als „Regelbrecher“, Bedürfnisse und Sorgen der jungen Erwachsenen würden hingegen in Vergessenheit geraten. Durch die Schließung diverser Vereine wie beispielsweise der Jugendorganisationen sei den Jugendlichen nicht nur Freiheit, sondern auch die Plattform zur Wortmeldung genommen worden. Auch Gravelmann (2020) beobachtet zunehmende Kritik an den jungen Erwachsenen und befürchtet einen Generationenkonflikt, in dem sich erneut Ignoranz gegenüber der „Generation Corona“ zeigt, weshalb sie ausdrücklich die Notwendigkeit von zusätzlicher wissenschaftlicher Beobachtung der jungen Erwachsenen und ihrer Wahrnehmung der Krise, unter anderem spezifisch in Feldern der Kinder- und Jugendhilfe, betont. Veränderungen in der Atmosphäre zeigten sich auch in der Familie, wobei mehrheitlich Verschlechterungen zu verzeichnen waren (Walper, Reim, Schunke, Berngruber, & Alt, 2021). Dennoch hält sich die Mehrheit der jungen Deutschen an die Maßnahmen, wie die Befragungen von Spittler (2020) und Betsch, Korn, Felgendreff, Eitze, Schmind, Wieler, Schmich, Stollorz, Ramharter, Bosnjak, Omer, Thaiss, De Bock und von Rügen (2020) belegen. Dies insbesondere zum Schutz von anderen und sich selbst – der Respekt vor dem Virus wird deutlich. Auch in Österreich werden aus einer Umfrage Ängste hinsichtlich der aktuellen Situation bei den Jugendlichen deutlich – sowohl vor einer Ansteckung ihrer Angehörigen mit dem Coronavirus als auch vor den wirtschaftlichen Folgen wie beispielsweise ihrer beruflichen Zukunftsmöglichkeiten (Schabus & Eigl, 2021). Das Nahtstellenbarometer zeigt sogar, dass 17 Prozent der Jugendlichen, die im Sommer 2021 die obligatorische Schule abgeschlossen haben, und 16 Prozent derjenigen, die im Sommer 2022 abschließen werden, ihre Ausbildungspläne geändert haben (Golder, Mousson, Venetz, & Rey,

2022). Die Auswertung der acht zwischen März 2020 und Juli 2021 durchgeführten Befragungswellen des SRG-Corona-Monitors (Bosshard, Bütikofer, Hermann, Krähenbühl, & Wenger, 2021) zur Abbildung der Einstellungen und Sorgen Jugendlicher in der Schweiz zeigen zudem, dass sich die Vermögensverhältnisse der jungen Generation stärker verändert haben als bei den restlichen Altersgruppen, die Belastung durch die Einschränkungen als hoch empfunden wurde, und die größten Ängste der sozialen Isolation und der eingeschränkten Freiheit gelten. Die Beurteilung der politischen Situation bildet ab, dass das Vertrauen der jungen Erwachsenen in den Bundesrat gesunken ist und gewisse Maßnahmen wie die Schließung der Geschäfte als zu drastisch empfunden wurde, jedoch die Pandemiebekämpfungsstrategie grundsätzlich befürwortet wurde.

Durch das quantitative Design konnten in den verschiedenen Befragungen repräsentative Ergebnisse erzielt werden, jedoch fehlt die Beleuchtung der individuellen Umgangsweisen, die Verortung allfälliger kontextueller Auffälligkeiten und Bewältigungsstrategien sowie teilweise der direkte Vergleich zwischen den Ländern im DACH-Raum, in welcher sich die politische Lage doch erheblich unterschied. Weiter stellt sich die Frage, wie spezifisch junge Erwachsene im Übergang das Jahr erlebt haben und welche Veränderungen es im Laufe des Jahres gab. Mit dem Schul-Barometer (Huber et al., 2020) konnten erstmals die Unterschiede zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz beleuchtet werden, wobei auch hier die Hintergründe der Ergebnisse und detaillierte Beschreibungen der individuellen Umgangsweisen im zeitlichen Verlauf von Interesse sind.

3. Design

3.1 Zielsetzung, Forschungsfrage

Wie aus dem aktuellen Forschungsstand hervorgeht, ergeben sich insbesondere für junge Erwachsene weitreichende Folgen durch die Krisensituation. Im Sinne der immer wieder erläuterten Forderung nach Wahrnehmung und Berücksichtigung der Stimme junger Erwachsener (Albert et al., 2019; Andresen et al., 2020; Gravelmann, 2020; Voigts, 2020), soll mit der vorliegenden Studie ein Beitrag zur Jugendforschung anhand situativer Analysen von Einflüssen externer Extrembedingungen auf die Lebens- und Gefühlswelt, exemplarisch am Beispiel von COVID-19, geleistet werden. Es gilt, detaillierter zu verstehen, wie das Jahr 2020 von jungen Erwachsenen erlebt wurde und welche zentralen Themen sich aus den Aussagen der Interviewten aus verschiedenen Lebenswelten identifizieren lassen. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Erkenntnisse aus unterschiedlichen Befragungen (z. B. Andresen et al., 2020a; Jenkel et al., 2020) besteht im Gegensatz zu den Bestandsaufnahmen der Umfragen der Anspruch, durch das gewählte Verfahren des semistrukturierten Interviews eine ausführliche Darstellung der retrospektiven, gegenwärtigen und antizipierten Erfahrungen junger Erwachsener im zeitlichen Verlauf zu skiz-

zieren. Im Vergleich zu den quantitativen Befragungen sollen in der vorliegenden Interviewstudie somit strukturiert vertiefend die verschiedenen allenfalls kontextbasierten Sichtweisen, Erfahrungen, Perspektiven, Meinungen, Sorgen und Wünsche von jungen Erwachsenen verstanden werden. Dies hat das Ziel, eine Einsicht in das Ausmaß der Auswirkungen von COVID-19 auf jugendrelevante Bereiche zu erhalten und zentrale Veränderungen im Leben junger Erwachsener identifizieren zu können. Der Fokus liegt auf jungen Erwachsenen im Übergang von Schule / Ausbildung in einen neuen Lebensabschnitt, wodurch die Analysen die individuellen Handlungsweisen unter den aktuell erschwerten externen Bedingungen zeigen sollen. Durch die qualitative Erhebung in Form von Interviews werden ausführlichere Beschreibungen und spontanes Nachfragen ermöglicht, wodurch weitere Erkenntnisse für die Jugendforschung anhand der beschriebenen Handlungsweisen unter veränderten Bedingungen hervorgehen sollen. Es soll ein breiteres Verständnis der Ambiguitätstoleranz bzw. des Umgangs mit Ungewissheit und Komplexität erlangt werden, was einen Einblick in die psychische Gesundheit und Stärke im Sinne der Resilienz von jungen Erwachsenen im Übergang, die gerade in der Krisensituation gefordert sind, ermöglichen soll.

Daraus geht folgende Forschungsfrage hervor: Wie erleben junge Erwachsene die Krise retrospektiv, gegenwärtig und antizipiert? Themen, die von Interesse sind, umfassen die Bereiche Schule, Beruf und Übergang, Familie, Politik und Gesellschaft, Freunde sowie Freizeit.

3.2 Theoretischer Rahmen

Wie die Jugend und die jungen Erwachsenen diese neue Situation, ausgelöst durch COVID-19, erleben, ist von großem Interesse. Denn in diesem Lebensabschnitt passiert vieles, was auch die Persönlichkeit prägt. Befragt man Menschen ab dem 40. Lebensjahr, so zeigt sich, dass sie sich überproportional an Vorkommnisse im Alter zwischen 15 und 35 Jahren erinnern. Dieses Phänomen wird in der Psychologie Reminiszenzeffekt genannt (Conway & Haque, 1999; Jansari & Parkin, 1996). In diesem Lebensabschnitt ändert sich vieles in Bezug zum Selbst (Rathbone, Moulin, & Conway, 2008) und nimmt Einfluss auf die restliche Lebensspanne.

Die Lebensphase der Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird als eigenständige Entwicklungsphase angesehen. In dieser Phase kommt es zu Veränderungen wie bspw. in der Wohnsituation, indem junge Erwachsene das Elternhaus verlassen. Das Gefühl des Erwachsenseins entwickelt sich. Ebenso bietet der Lebensabschnitt viele Möglichkeiten, Neues zu entdecken und zu erproben (Arnett, 2000). Bronfenbrenner (1996) beschreibt Einflussfaktoren wie Familie, Freunde, Schule, Arbeitsplatz ebenso wie Subkulturen und soziale Schichten, welche die Entwicklung von Individuen beeinflussen. Wie in jeder Lebensphase stellen sich den Jugendlichen und jungen Erwachsenen Herausforderungen, die gemeistert werden sollen.

Diese Herausforderungen werden in Anlehnung an Havighurst (2003) als Entwicklungsaufgaben bezeichnet. Den jungen Menschen stellen sich unterschiedliche „Entwicklungsaufgaben“, deren Bewältigung zum Wohlbefinden der Individuen beiträgt. Zu den Entwicklungsaufgaben gehören nach Havighurst (2003) in der Adoleszenz beispielsweise der Beziehungsaufbau zu Gleichaltrigen, die Unabhängigkeit von den Eltern, die Vorbereitung auf die weitere schulische bzw. berufliche Laufbahn, die Wertebildung und das Anstreben eines sozial verantwortlichen Verhaltens. Im jungen Erwachsenenalter gehören die Partnerwahl, die Familiengründung, das Wohnen, der Berufseinstieg, die Verantwortungsübernahme als Staatsbürger und das Finden einer angemessenen sozialen Gruppe dazu. In Anlehnung daran hebt Hurrelmann (2012, S. 95) die vier zentralen Themen 1.) Qualifizieren, 2.) Binden, 3.) Konsumieren und 4.) Partizipieren hervor. Somit stehen Themen wie Schulbildung, Übergang ins Berufsleben, soziales Netzwerk wie Familie und Freunde oft im Mittelpunkt von Jugendstudien. Dem Bereich Bildung bzw. Schule spricht Fend (2006) vier soziale Funktionen zu: 1.) Die soziale Integration, 2.) Die Allokation (Zuteilung sozialer Positionen), 3.) Die Qualifikation für berufliche Aufgaben, und 4.) Die Enkulturation (Einführung in das kulturelle Erbe der Gemeinschaft).

Darüber hinaus orientieren sich die Themen und Ansätze am theoretischen Rahmen der YASS-Studie, die sich mit Themen im Leben der jungen Erwachsenen befasst, die auf der Grundlage des „Capability Approaches“ (CA), nach Sen (1993) ausgewählt wurden. Der CA ist eine Theorie der Gerechtigkeit. Wahrgenommene Verwirklichungschancen und das Erreichen von Lebenszielen stehen dabei im Mittelpunkt. In Anlehnung an den Young Adult Survey Switzerland der Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x (Huber, 2016, 2019, 2022) unterliegt auch die vorliegende Teilstudie dem Ansatz des stabilen subjektiven Lebenskonzepts mit individuellen Lebensperspektiven als Voraussetzung für die situative Bewältigung von Handlungsanforderungen und die Persönlichkeitsbildung (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Damit einhergehend bildet das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (1973) eine weitere Basis der theoretischen Rahmung. Hierbei wird auf die Stadien V und VI Bezug genommen, in welchen sich die Interviewpartnerinnen und -partner befinden. In Phase V Jugendalter (12–20 Jahre) geht es um das Spannungsfeld zwischen Identität und Identitätsdiffusion, in Phase VI Frühes Erwachsenenalter (20–45 Jahre) wird Intimität und Solidarität vs. Isolierung zentral (Erikson, 1973, S. 151, 214, 215).

Von Interesse ist zudem die Zufriedenheit von jungen Erwachsenen. Wohlbefinden als solches gliedert Ryff in sechs Dimensionen: 1.) self-acceptance, 2.) positive relations with other people, 3.) autonomy, 4.) environmental mastery, 5.) purpose in life, 6.) personal growth (Ryff, 1995, S. 101). Sen (1993) verbindet damit das ungehemmte Auftreten in der Gesellschaft. Das Ausmaß der Veränderungen und das Erleben sehr unterschiedlicher und manchmal als widersprüchlich wahrgenommener politischer Entscheidungen stellen hohe Anforderungen an die Ambiguitätstoleranz, definiert als „(...) Fähigkeit von Menschen, widerstreitende Bedürfnisse und Ansichten nebeneinander bestehen zu lassen.“ (Schrader, 2004, S. 16). Diese wird bei-

spielsweise gefordert, wenn ein Widerspruch zwischen dem erforderlichen Verhalten in einer Situation und dem erwarteten Verhalten besteht (McLain, 2009). Hierbei wird die Ambiguitätstoleranz als niedrig eingestuft, wenn das Individuum die erlebte Spannung schnell abgewendet haben will, ohne sich damit auseinanderzusetzen, und/oder die Situation als bedrohlich erachtet wird, während eine hohe Ambiguitätstoleranz eine aktive Auseinandersetzung mit den entsprechenden Möglichkeiten bzw. verschiedenen Meinungen und/oder die Einschätzung der Situation als Herausforderung ermöglicht (Budner, 1962; Hirsh, Mar, & Peterson, 2012; Krappmann, 2000; McLain, 2009; Reis, 1997).

Daran lässt sich auch die Thematik der Widerstandskraft anknüpfen. Im Sinne der Invulnerabilität geht es hierbei um das Ertragen und Meistern von Krisensituationen. Die geforderte Resilienzstärke steht in kontextbasierter Abhängigkeit von äußeren und inneren Determinanten, wobei Protektion unterstützend wirkt (Gabriel, 2005).

Laut Hurrelmann und Quenzel kann zudem davon ausgegangen werden, dass Jugendliche ein stabiles Selbstkonzept benötigen, um mit individuellen Zielvorstellungen die sich stellenden Herausforderungen zu bewältigen (Hurrelmann & Quenzel, 2016). Des Weiteren sind Faktoren wie die empfundene Selbstwirksamkeit von Relevanz. Es ist eine grundlegende Annahme, dass Menschen nur dann erfolgreich sein können, wenn sie sich als fähig empfinden, eine gewisse Kontrolle über die Situation auszuüben, und so Selbstwirksamkeit empfinden (Bandura, 2010). Nur wenn Menschen das Gefühl haben, ein gewünschtes Ergebnis durch ihre Taten zu erreichen, werden sie die Tat ausführen. Die Selbstwirksamkeit spielt somit eine wichtige Rolle in der Motivation, Ziele zu erreichen (Bandura, 2010). Selbstwirksamkeit steht in Zusammenhang mit Selbstregulation, die auf einer gewissen Autonomie basiert. Laut Burchardt & Holder (2012, S. 8) umschreibt Autonomie den Grad an Wahlfreiheit und Kontrolle, die eine Person in bedeutenden Bereichen des eigenen Lebens hat.

3.3 Methodologisches und methodisches Vorgehen

3.3.1 Sample

Bei der Stichprobenwahl wurde im Sinne der Repräsentativität eine möglichst heterogene Gruppe gewählt. Zu den Interviewpartnerinnen und -partnern gehören junge Erwachsene im Alter von 17 bis 20 Jahren. Die Altersspanne wurde im Hinblick auf die Fokussierung junger Erwachsener in Übergängen gewählt. Dem Prinzip der Varianzmaximierung folgend (Patton, 2002), unterscheidet sich das Sample in diversen maßgeblichen Merkmalen wie Wohnort, Geschlecht, Bildungsverlauf und weiteren persönlichen sowie soziodemografischen Merkmalen, was zur Triangulation der Daten beiträgt. Die Befragungen erfolgten in den drei Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz, wobei sich darunter sowohl Partizipierende ländlicher als

auch städtischer Wohnregionen befinden. Die Stichprobenziehung erfolgte basierend auf den definierten maximal kontrastierenden Merkmalen (Land (D-A-CH) und Wohnort (ländlich/städtisch), Geschlecht, Bildungsverlauf und aktuelle Tätigkeit). Die Kriterien gesteuerte Fallauswahl (Kelle & Kluge, 1999, S. 39) dient dazu, eine große Heterogenität zu erreichen, was der Berücksichtigung der maximalen Vielfalt dient. Der vorliegende Bericht umfasst die Daten von 23 Interviewpartnerinnen und -partnern.

3.3.2 Datenerhebung und Materialbeschreibung

Der gewählte Interviewtyp ist das semistrukturierte Interview. Es eignet sich insbesondere für die vorliegende Studie, da die erlebten Veränderungen im Leben der jungen Erwachsenen in verschiedenen Themen, welche in der anschließenden Analyse die Oberkategorien darstellen, von Interesse sind. Die Fragen unterteilen sich in die Themenkomplexe *Schule, Beruf/Übergang, Familie, Politik/Gesellschaft, Freunde* und *Freizeit* und beziehen sich auf die retrospektiven, momentanen und antizipierten Erfahrungen, Meinungen, Sorgen und Wünsche der jungen Erwachsenen, zu welchen die Interviewteilnehmenden zunächst offen erzählen, bevor im Sinne der halboffenen Form auf spezifische Aspekte näher eingegangen werden kann.

Die Interviews wurden zwischen März und Mai 2021 über Zoom oder persönlich durchgeführt und aufgezeichnet. Davon wurden einige Interviews im Multiplikatorensystem geführt, welches anhand eines dreistufigen Verfahrens erfolgte. Im Rahmen des Multiplikatorensystems wurden ausgewählte Personen zunächst geschult und haben anschließend als Peer-Interviewer fungiert. Dieses Verfahren bietet sich insofern für die gewählte Zielgruppe an, da ein Gespräch unter Gleichaltrigen einerseits zu einem höheren Engagement der Befragten führen kann, und andererseits die Partizipation junger Erwachsener im Forschungsprozess ermöglicht wird, was wiederum zu einer tieferen Auseinandersetzung mit der Thematik führt (Lile & Richards, 2018). Die Interviews wurden über eine Dauer von ca. 60 Minuten über Zoom geführt. Die Methode, in der Jugendliche Gleichaltrige interviewen, wird als *Youth Peer Interview* bezeichnet (Lile, 2014).

Für die Verwendung der Youth Peer-Interview-Methode spreche neben dem Ausbau professioneller Kompetenzen der Interviewerinnen und Interviewer die Validität der Daten; die persönliche Wahrnehmung einer Situation und eines Kontextes beeinflusse gemäss White & Klein (2008, in Lile, 2014) das Verhalten und die Art der eigenen Äußerungen, da die Tendenz bestehe, sich dem Publikum, in diesem Fall dem Interviewer, anzupassen, um in die vermeintlich erwartete Rolle zu schlüpfen. Die Interviewführung durch Peers könne demnach positiv zum authentischen Antwortverhalten der Interviewten beitragen.

Anschließend wurden die 23 Interviews transkribiert. Die Transkription richtet sich nach dem Regelsystem einfacher Transkription nach Dresing & Pehl (2017,

S. 20–23). Im Sinne des gewählten Auswertungsverfahrens der inhaltlichen Strukturierung wurde nonverbale Kommunikation dementsprechend nicht transkribiert.

3.3.3 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der Interviews wurde das Verfahren der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015) gewählt. Die Methode dient der Verortung und Darstellung der zentralen Aussagen der Gesprächspartner und setzt sich aus der Gegenüberstellung von Analyseeinheiten (Kategorien) und deren entsprechenden Textaussagen der Interviewten zusammen, was eine Kontextverortung der entsprechenden Aussagen ermöglicht (Aeppli, Gasser, Tettenborn, & Gutzwiller, 2016). Im Zuge des angewandten semistrukturierten Interviews dient die Auswertungsmethode insbesondere der thematischen Strukturierung des Gesagten zur Identifikation von der Zielstellung der Studie entsprechenden Auffälligkeiten hinsichtlich des individuellen Erlebens. Dies soll dem Anspruch an die Generierung von Thesen durch qualitative Inhaltsanalysen (Mayring, 2015) gerecht werden. Hierbei wurden 17 der 23 Interviews systematisch durch ein gründliches Codierungssystem bearbeitet und die restlichen sechs aufgrund der erreichten Sättigung komplementär ergänzend geprüft.

4. Ergebnisse der Studie

4.1 Schule

Es zeigen sich schulische Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen. Beschrieben wird, dass die Veränderungen des Unterrichts in Kombination mit den fehlenden Freizeitangeboten und daraus resultierender Omnipräsenz der Schule zu einem großen Motivationsverlust geführt haben. Insbesondere der soziale Kontakt habe gefehlt, da im Unterricht auch ein gegenseitiges Anspornen zum Lernen stattfindet und die Mitschülerinnen und Mitschüler so normalerweise als Lernantrieb fungieren würden. Während die als herausfordernd geschilderten Veränderungen zum Zeitpunkt der Interviews in der Schweiz durch den wieder relativ regulär stattfindenden Unterricht in Retrospektive geschildert wurden, haben die Interviewpartnerinnen und -partner aus Deutschland und Österreich zum Zeitpunkt der Interviews noch von gegenwärtigen Schwierigkeiten gesprochen. Dennoch wurde erwähnt, dass es mit der Zeit leichter wurde, sich die Aufgaben einzuteilen und einen guten Lernrhythmus zu finden.

Neben verschiedenen Nachteilen wurden auch Vorteile genannt. Insbesondere die Studierenden unter den Interviewten haben gesparte Pendelzeit/-kosten geschätzt und ihren Lernprozess als effizienter beschrieben, wobei hier Faktoren wie eine große Räumlichkeit und eine ruhige Lernatmosphäre als ausschlaggebend dafür erklärt wurden. Personen, welche sich selber als schüchtern beschrieben haben, beurteilten

den Unterricht unterschiedlich: So beschrieben es einige als Hemmschwelle, im digitalen Unterricht das Mikrofon einzuschalten und sich zu melden, da hierbei der Name und das Gesicht für alle ersichtlich sei, während im Hörsaal Meldungen mit weniger Aufmerksamkeit einhergingen. Andere wiederum empfanden es als eine Erleichterung, sich zu öffnen und mit anderen zu kommunizieren.

4.2 Politik

Bei den Interviewten hat sich durch die wechselnden Beschlüsse, Änderungen und wahrgenommenen Widersprüche eine große Unsicherheit manifestiert. Zudem haben ihnen Begründungen für die ergriffenen Schutz-Maßnahmen gefehlt. Die Unterschiede in den politischen Pandemiebekämpfungsstrategien scheinen auch die jungen Erwachsenen in den drei Ländern verschieden zu beeinflussen. So scheinen sich die politischen Entscheidungen in der Einstellung zur Pandemie bzw. dem Respekt vor dem Virus widerzuspiegeln. In Deutschland und Österreich wird beispielsweise von den Interviewten erwähnt, dass sie sich regelmäßig testen lassen und das Einhalten der Maßnahmen sogar einen Einfluss auf den Freundeskreis habe (s. Kapitel 4.3 Freunde). In der Schweiz hingegen wird kaum etwas von freiwilligem Testen oder Tragen von Masken erwähnt. Auch da erwähnt eine Person, dass sie große Angst vor dem Virus habe, da sie die Nebenwirkungen durch Erkrankung eines Familienmitglieds nahe miterlebt habe, jedoch äußern viele der Interviewten, dass das Virus für sie kaum greifbar sei und sie keine Angst vor einer Ansteckung haben. Gleichzeitig wird in Deutschland und Österreich teilweise davon gesprochen, dass man sich noch einen härteren Lockdown gewünscht hätte und man das Handeln der Politik als unverantwortlich empfinde, während in den Schweizer Interviews die Entscheidungen des Bundesrates befürwortet oder noch weitere Lockerungen der Maßnahmen gewünscht werden.

Was sich in allen drei Ländern zeigt, ist eine unterschiedliche Auseinandersetzung mit der Politik. So befassen sich einige intensiv mit den politischen Entscheidungen, während andere sich einfach passiv den Bestimmungen fügen, und wieder andere sich gar nicht mit der Politik auseinandersetzen.

4.3 Freunde

Im Freundeskreis zeigt sich eine starke Reduktion in diversen Bereichen. So haben die Interviewten sich seltener getroffen, hatten weniger Gesprächsstoff aufgrund der Ereignislosigkeit und es gab sogar Reduktionen im Freundeskreis. In einigen Interviews aus Deutschland und Österreich wurde erläutert, dass man sich mit Freunden, welche sich nicht an die COVID-Regeln halten, nicht mehr träfe. Auch der Kontakt zu Freunden, mit denen man vorher durch eine bestimmte Aktivität wie Fuß-

ballspielen verbunden war, sei weggefallen. Gleichsam habe sich gezeigt, wer zu den wahren Freunden gehöre.

Das Sammeln von sexuellen Erfahrungen war ebenfalls erschwert, da die Möglichkeiten des Kennenlernens beschränkt waren, die Eltern häufiger zu Hause waren, und auch die Angst vor einer Ansteckung mit COVID-19 mitspielte. Dadurch seien jedoch, wie die Interviewten schildern, junge Erwachsene schneller Beziehungen eingegangen – ein sogenannter „Corona-Buddy“ gesucht worden – oder sie hätten an einer instabilen Beziehung festgehalten, um Einsamkeit zu vermeiden oder zu reduzieren. Gut funktionierende Beziehungen hätten an Wert gewonnen und seien mehr geschätzt worden.

4.4 Freizeit

Viele der Hobbies, welche die jungen Erwachsenen zuvor ausgeübt haben, sind durch die Einschränkungen weggefallen. Vermisst werden insbesondere die gemeinsamen Aktivitäten, beispielsweise Mannschaftssport, und das Gemeinschaftsgefühl bei gemeinsamen Unternehmungen. Ein wesentlicher Verlust für die jungen Erwachsenen stellt auch das weggefallene Feiern dar. Für sie bedeutet der Wegfall des Feierns auch den Verlust der Möglichkeit, sich selbst auszudrücken, Kultur zu leben, sich vom Alltag abzulenken, Spaß zu haben und neue Kontakte zu knüpfen. Veränderungen im Alkohol- und Drogenkonsum gab es hingegen in beide Richtungen: Eine Reduktion, da vorher nur im Feiernkontext konsumiert wurde, oder eine Erhöhung, da die jungen Erwachsenen beispielsweise nicht zur Schule mussten und so weniger Bedenken hatten, auch unter der Woche zu trinken.

Die Interviewten erwähnen, dass anfangs die Mediennutzung zugenommen habe. Insbesondere die männlichen Interviewten haben deutlich mehr gezockt. Sie genossen das gegenseitige kompetitive Messen sowie das dadurch ermöglichte Kontakthalten mit ihren Freunden.

Was neue, wichtige Bedeutung erfahren hat, war das Spazieren. Das ganztägige Arbeiten am Computer während des Fernunterrichts hat zu einem erhöhten, verspürten Bewegungsdrang geführt. Neben vermehrtem Radfahren sind die Jugendlichen mehr spazieren gegangen, da es eine mit den COVID-Maßnahmen zu vereinbarende Möglichkeit war, Freunde zu treffen, abzuschalten und angestaute Energie freizulassen. Spazieren wurde so zum neuen Trend bei Jugendlichen, wodurch auch die Natur bewusster wahrgenommen wurde.

4.5 Familie

Das plötzlich beengte Zusammenleben in der Familie wurde unterschiedlich beurteilt. So gab es einige, die den vermehrten familiären Kontakt geschätzt haben und beschrieben, dass Familienstärke aufgebaut werden konnte, während andere mehr familiäre Konflikte erlebten. Diese waren bedingt durch die individuelle Belastungssituation der einzelnen Familienmitglieder oder durch Restriktionen der Eltern ihren Kindern gegenüber. Einigen jungen Erwachsenen wurde verboten, sich mit ihren Freunden oder ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin zu treffen, was zu Reibereien geführt hat.

4.6 Übergang

Der Großteil der Interviewten, die sich zum Zeitpunkt der Interviews direkt vor den Abitur- bzw. Maturaprüfungen befanden, beurteilte den Schulabschluss zu Corona-Zeiten negativ. Bei den deutschen und österreichischen Interviewten wurden Abschlussfeiern wie Matura-/Abibälle abgesagt, worüber sie Frust und Unzufriedenheit empfanden. Ihnen fehlte das gemeinsame Zelebrieren ihres Abschlusses mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Seitens der Schweizer Interviews zeigt sich diesbezüglich eine enorme Wertschätzung, da die Maturareisen und -bälle bei ihnen durchgeführt wurden. Einige der Interviewten sorgten sich darum, dass ihre Abschlüsse von der Gesellschaft als wertlos erachtet werden könnten.

Die fehlenden Vorbereitungsangebote im Hinblick auf berufliche oder universitäre Ausbildungen wie Praktika, Info- und/oder Schnuppertage führten zu großer Planungsunsicherheit. Bereits gefällte Pläne, wie beispielsweise Reisen im Zwischenjahr, waren teilweise nicht mehr umsetzbar. Die Entscheidungen waren aufgrund dessen von viel Spontanität geprägt. Weiter besteht Angst vor dem Einstieg in den neuen Lebensabschnitt. Die jungen Erwachsenen fürchten sich davor, dass der Einstieg in Distanzlehre stattfindet und so weder die richtige Atmosphäre erlebt werden kann noch neue Kontakte geknüpft werden können.

4.7 Persönlichkeit

Die Auswirkungen der Pandemie hatten auch einen Einfluss auf die Psyche. Es blieb den jungen Erwachsenen mehr Zeit, sich über ihre Persönlichkeit, Identität und ihren Entwicklungsprozess Gedanken zu machen. Einige erlebten positive Veränderungen mit neu gewonnenem Selbstvertrauen – die Reflexionsphasen und die bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst haben dazu beigetragen, dass sie besser wussten, wer sie sind und was sie wollen. Bei anderen haben sich stattdessen Selbstzweifel bemerkbar gemacht. Dazu beigetragen hat, dass der soziale Austausch reduziert war und Unsicherheiten über die eigenen Interaktions- und Auftrittskompeten-

zen entstanden sind, da diese nicht mehr trainiert werden konnten. Die persönliche Stimmung war zudem bei vielen geprägt von Einsamkeit, Gereiztheit und Lustlosigkeit.

5. Diskussion der Ergebnisse

Der Fragestellung der Studie entsprechend zeigen sich diverse Veränderungen in allen Bereichen, welche im Folgenden in Rückbezug auf den Forschungsstand und den theoretischen Rahmen diskutiert werden.

5.1 Schule

Die genannten Aspekte decken sich größtenteils mit den Befunden bereits vorliegender Studien zum Fernunterricht. So konnte auch in der groß angelegten schulischen Befragung des Schul-Barometers (Huber et al., 2020) dargelegt werden, dass zu den Herausforderungen Motivationsverlust, ein schlechter Lernort und Schwierigkeiten in der Tagesrhythmisierung gehören. Weiter deckt sich auch die besonders große Belastung für bereits vorbelastete Jugendliche mit dem aktuellen Forschungsstand (Dohmen & Hurrelmann, 2021; Huber & Helm, 2020; Pro Juventute, 2021; Schnetzer & Hurrelmann, 2022). Durch die Interviewsituation konnte im Gegensatz zu den Befragungen vertiefter auf die Begründungen, Veränderungen und individuellen Coping-Mechanismen eingegangen werden. Wie die Interviewten erwähnen, haben sie sich im Laufe des Jahres mehr und mehr an die Situation gewöhnt und konnten besser damit umgehen, sodass zum Zeitpunkt der Interviews eine gute Tagesstruktur existierte.

Unterschiede zwischen den Ländern zeigen sich insofern, als in der Schweiz vorwiegend retrospektiv über die Herausforderungen erzählt wird, während in Deutschland und Österreich zusätzlich auch gegenwärtig von erschwerten Bedingungen gesprochen wird, was mit dem Unterschied in Länge und Härte der Maßnahmen zusammenhängen könnte.

Die Zugewinne decken sich ebenfalls mit den Befunden aus dem Schul-Barometer (Huber et al., 2020). Die gewonnene Selbstständigkeit als positiv konnotierte und auch so von den Jugendlichen wahrgenommene Auswirkung der Schulschließung lässt sich damit erklären, dass Autonomie und Selbstständigkeit als wesentliche Bestandteile für gutes Wohlbefinden nach Ryff (1995) angesehen werden.

5.2 Politik

Der Wunsch nach mehr Berücksichtigung junger Erwachsener im Hinblick auf politische Entscheidungen deckt sich mit den Aussagen verschiedener Forschenden (Albert et al., 2019; Andresen et al., 2020; Gravelmann, 2020; Voigts, 2020).

Die stark präsente Unsicherheit betrifft unter anderem die vierte Dimension nach Ryff (1995, S. 101), die *environmental mastery*. Diese Fähigkeit kann aufgrund der Maßnahmen nur mehr eingeschränkt trainiert werden, was sich auf die VI. Phase der Identitätsbildung nach Erikson (1973, S. 151, 214, 215) auswirkt, in der die Balance zwischen Intimität und Solidarität vs. Isolierung ohnehin ein großes, mit Unsicherheit verbundenes, Thema ist. Isolierung als neue Solidarität schränkt die für die Identitätsbildung relevanten Erfahrungen ein und fordert zudem eine hohe Ambiguitätstoleranz (Frenkel-Brunswik, 1949), in dessen Rückbezug sich bereits in den analysierten Interviews merkbliche Unterschiede feststellen lassen. Wie McLain (2009) beschreibt, ist die Ambiguitätstoleranz niedrig, wenn die erlebte Spannung schnell abgewendet werden will, während eine hohe Ambiguitätstoleranz für eine aktive Auseinandersetzung mit einer Herausforderung steht (Budner, 1962; Hirsh et al., 2012; Krappmann, 2000; McLain et al., 2015; Reis, 1997). So zeigen sich in den Aussagen sowohl die aktive Auseinandersetzung, die einen Perspektivwechsel mit einschließt, eher passive Verhaltensweisen im Sinne von Akzeptanz/Fügung und auch Abwendung im Sinne von Ignoranz der politischen Entscheide. Dass die Jugendlichen unter den Einschränkungen leiden, deckt sich ebenfalls mit den Befunden aus anderen Studien (Bosshard et al., 2021; Pro Juventute, 2021). Insgesamt werden in Deutschland und Österreich die gravierenderen und länger anhaltenden Maßnahmen im Vergleich zur Schweiz beschrieben, was aus den in den Interviews angesprochenen Einbußen in verschiedenen Themenbereichen ersichtlich wird.

5.3 Freunde

In Rückbezug auf die sechs Dimensionen von Wohlbefinden nach Ryff (1995, S. 101) ist zu erwähnen, dass die Pandemie die zweite Dimension, sprich gute Beziehungen zu anderen Personen, stark beeinträchtigt hat. So sind Kontakte aus Vereinen und Freizeitaktivitäten weggefallen, Treffen wurden massiv reduziert. Zudem wurde berichtet, dass sich die jungen Erwachsenen nur noch mit Personen treffen, welche die Maßnahmen gleichermaßen einhalten und/oder sich vor den Treffen jeweils testen lassen, insbesondere in Deutschland und Österreich, während dies in der Schweiz gar nicht thematisiert wird und/oder keinen Einfluss auf die Treffen hat. Grund könnte sein, dass die politischen Maßnahmen in Deutschland und Österreich deutlich strenger und länger andauernd ausfielen als in der Schweiz und sich demnach die politischen Entscheidungen in der Vorsicht der jungen Erwachsenen widerspiegeln könnten.

Das fehlende Sammeln sexueller Erfahrungen und die in den Interviews gestellten Fragen danach, was sich sexuell ergeben hätte, wenn die Pandemie nicht gewesen wäre, kann zudem auf die Phase V der Identitätsfindung nach Erikson (1973, S. 151, 214, 215) zurückgeführt werden. Es besteht die Gefahr, dass Jugendliche aufgrund dieser Einschränkungen in eine Identitätsdiffusion geraten. Dass sich viele junge Erwachsene nach ihrer eigenen Beschreibung in eine Beziehung gestürzt haben, um weniger einsam zu sein, ihre bereits bestehende Beziehung mehr geschätzt haben und/oder trotz vermehrten Konflikten zusammengeblieben sind, zeigt erneut das starke Bedürfnis nach Nähe und Gemeinschaft als wichtigem Teil des Wohlbefindens nach Ryff (1995).

5.4 Freizeit

Sehr präsent ist der Wegfall des Feierns. Wie die jungen Erwachsenen beschreiben, verbinden sie das Feiern mit Vorfreude, der Möglichkeit, Stil und Persönlichkeit auszudrücken, mit Anerkennung, Kultur, Ablenkung / Abschalten, mit dem Knüpfen neuer Kontakte, mit Tanzen und Spaß haben. Sen (1993) sieht dieses ungehemmte Auftreten in der Gesellschaft als wichtigen Teil guten Wohlbefindens an, was den von den jungen Erwachsenen empfundenen Verlust erklären kann. Auch die sozialen Beziehungen, relevant im Hinblick auf weggefallenes Ausgehen und weggefallene Hobbies, sind ein wichtiger Faktor für das psychologische Wohlbefinden (Ryff, 1995).

Hinsichtlich der Kompensation kommen die Cluster der Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann (2012) zum Zuge, zu welchen unter anderem das Konsumieren, sprich der Umgang mit Freizeit- und Medienangeboten, gehört. Schule, Spazieren und Zocken haben an Präsenz gewonnen. Sie erklären dies mit einer Art des Kontakthaltens, das erneut den Drang nach sozialen Beziehungen als Teil des Wohlbefindens (Ryff, 1995) zeigt.

5.5 Familie

In Bezug auf die Familie spielen die Regeln der Eltern, die teilweise zu Konflikten geführt haben, eine große Rolle:

Damit waren die jungen Erwachsenen in ihrer Autonomie, einer der sechs Dimensionen des psychologischen Wohlbefindens nach Ryff (1995) eingeschränkt. Unabhängigkeit und Selbstbestimmung waren sowohl politisch als auch familiär beschnitten. Erneut kann auf die VI. Phase nach Erikson (1973, S. 151, 214, 215), die Phase der Intimität und Solidarität vs. Isolierung im frühen Erwachsenenalter, verwiesen werden: Indem familiäre, aber auch freundschaftliche Kontakte zum Schutz von Risikogruppen reduziert werden, zeigen die jungen Erwachsenen Solidarität

durch Isolierung. Diese erhöhte Solidarität deckt sich mit den Befunden von Credit Suisse (2020)

5.6 Übergang

Im Übergang sind Entwicklungsaufgaben von Interesse, zu denen nach Havighurst (2003) unter anderem die Bewältigung der schulischen und berufseinmündenen Laufbahn zählt. Diese Aufgabe stellt die jungen Erwachsenen in dieser Zeit vor besondere Herausforderungen. Wie sie erwähnen, sind insbesondere die fehlenden Vorbereitungsangebote erschwerend und führen zu Planänderungen, Planungsunsicherheit und Zukunftsangst, was sich mit dem aktuellen Forschungsdiskurs (Golder et al., 2022; Ö3, 2021) deckt. Diese Unsicherheit geht einher mit der fünften Dimension nach Ryff (1995), der Existenz von Lebenszielen als Beitrag zum Wohlbefinden. Zum Zuge kommt hierbei, in Anlehnung an den Capability Approach nach Sen (1993), wie die Verwirklichungschancen schließlich wahrgenommen werden. Wie erwähnt wird, bleiben die bereits prä-pandemisch gefassten Pläne der jungen Erwachsenen weitgehend bestehen, während jene, die zuvor noch keinen Plan gemacht hatten, mit Spontanität reagieren. In Rückbezug auf die Allokationsfunktion von Schule nach Fend (2006) ist weiter die Abhängigkeit verschiedener reziproker Bedingungen zu erkennen. So entscheiden Ergebnisse von Prüfungen über die weiteren Möglichkeiten hinsichtlich beruflicher oder akademischer Laufbahn von jungen Erwachsenen, wobei erstere von diversen internalen und externalen Determinanten abhängen, welche durch die Pandemie stark beeinflusst wurden. So gab es external beispielsweise Unterschiede in der Unterstützungsmöglichkeit der Eltern während des Fernunterrichts sowie auch in den Räumlichkeiten zu Hause, und internal verschiedene Umgangsweisen mit den psychischen Belastungen sowie auch Unterschiede in der Selbstregulation und Resilienz, was sich wiederum auf die Leistungen in den Prüfungen ausgewirkt hat

5.7 Persönlichkeit

In Bezug auf die Persönlichkeit fallen insbesondere die erhöhte Reflexion und die Selbstzweifel auf. Hier lässt sich Bezug nehmen auf die Phase V nach Erikson (1973, S. 151, 214, 215), welche der Frage nach dem ‚Wer bin ich?‘ nachgeht. Hinsichtlich der sechsten Dimension, dem persönlichen Wachstum nach Ryff (1995), sind dementsprechend im vorliegenden Datenmaterial sowohl positive als auch negative Veränderungen zu verzeichnen – Selbstzweifel bei den einen, erhöhte Selbstsicherheit bei den anderen. Ersteres ergab sich unter anderem aufgrund der persönlichen Introversion als Folge des fehlenden Kontakts mit anderen, welche sich zudem als Unsicherheit im bereits gefassten Plan hinsichtlich des weiteren Werdegangs manifestieren. Die sogenannte Identitätsdiffusion als Bestandteil der fünften Phase nach

Erikson (1973, S. 151, 214, 215) wurde hier ausgelöst durch die geforderte soziale Isolation bzw. deren Folgen.

6. Ausblick auf weitere Forschung

Die Auswertung des vorliegenden Berichtes bezieht sich auf die 23 geführten Interviews im DACH-Raum. Einige davon wurden von Interviewpartnerinnen und -partnern geführt, die zugleich als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fungiert haben. Damit sollten eine höhere Validität der Daten und ein Einbezug der jungen Erwachsenen in den Forschungsprozess ermöglicht werden mit dem Ziel, ein breiteres Spektrum an Interviewpartnerinnen bzw. -partnern und eine höhere Sättigung im Datenmaterial zu erreichen.

Für die weitere Forschung wäre die fokussierte Untersuchung der Ambiguitätstoleranz von jungen Erwachsenen von Interesse, sowie eine repräsentative Studie – retrospektiv – zum erlebten Übergang der interviewten Personen. In weiterer Perspektive sollten die langfristigen Folgen der Planungsunsicherheit und spontanen Entscheidungen, die Identitätsbildung sowie die verzeichneten schulischen Lücken untersucht werden – dies im Sinne von Responsive Research mit laufender Untersuchung seitens der Forschung und zeitnahe Reaktion der Praxis durch fortlaufenden Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft.

7. Limitierungen

Berücksichtigt werden muss, dass die Ergebnisse von einer positiven Verzerrung geprägt sind, sprich die Bereitschaft zur Interviewteilnahme sich auf eine bestimmte Zielgruppe erstreckt, welche sich dafür Zeit genommen hat. Die Perspektive von jenen, die sich – weniger positiv gestimmt und aufgeschlossen – nicht für ein Interview gemeldet haben, fehlt. Der subjektiven Färbung des Materials wurde im Sinne der Triangulation so gut wie möglich durch die vorab definierten, maximal kontrastierenden Merkmale entgegengewirkt. Das zuvor gelegte Forschungsziel hat eine modifizierte Gesprächsführung ermöglicht, wodurch die Antworten der Interviewpartnerinnen und -partner zur Sättigung geführt haben, jedoch bestand die Gefahr des Abschweifens auf nicht mehr für die Forschungsfrage relevante Mitteilungen der Teilnehmenden. Dies war insbesondere bei für die Teilnehmenden sehr persönlichen und/oder emotionalen Themen der Fall (beispielsweise Depressionen, individuelle Vorbelastungen). Weiter ist eine Verzerrung durch zuvor erfolgte Meinungsbildung der Interviewpartnerinnen und -partner zu einzelnen Themen, z.B. durch Peers oder Medien, nicht auszuschließen, insbesondere da viel über Corona und die Auswirkungen der Maßnahmen in den Medien berichtet wurde. Überaus wichtig ist, die Ergebnisse nicht verallgemeinernd zu interpretieren und die äußeren Faktoren zu beachten; so würde Fernunterricht unter Normalumständen – sprich wenn

keine sozialen Einschränkungen und Beschränkungen in den Freizeitangeboten existieren würden - von den Interviewteilnehmenden möglicherweise positiver bewertet werden.

8. Fazit

Es haben sich in allen Bereichen zentrale Veränderungen im Leben der jungen Erwachsenen gezeigt. Durch das Interviewverfahren war es möglich, die Veränderungen im zeitlichen Verlauf besser verstehen zu können und die individuellen Auswirkungen und Umgangsweisen zu beleuchten. Im Hinblick auf die gewählte Methode des Youth Peer Interviews sind die positiven Erfahrungen hiermit hervorzuheben: Beim Vergleich der Transkripte ist ersichtlich, dass die Jugendlichen weniger gehemmt über persönliche Themen wie Drogenkonsum, Sexualität oder Regelverstöße erzählten, wenn sie von Gleichaltrigen befragt wurden. Darüber hinaus erklärten die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren selbst, dass die Interviews ihnen halfen, verschiedene Perspektiven im Umgang mit den Auswirkungen der Krise zu verstehen. Sie an der Datenerhebung teilhaben zu lassen, scheint sie also in ihrer Selbstreflexion und somit dem Finden von geeigneten Bewältigungsstrategien zu unterstützen. Inhaltlich sind die Unterschiede zwischen den Ländern interessant: So scheint sich die Härte der Maßnahmen in der Furcht vor einer Ansteckung bei den Jugendlichen widerzuspiegeln, wie das jeweilige Testen vor den Treffen mit Freunden in Deutschland und Österreich gegenüber der Schweiz zeigt. Auch rekonstruiert sich teilweise der Freundeskreis nach gleicher Einhaltung der COVID-Maßnahmen. In der Schweiz hingegen wird das Einhalten der Regeln als eher weniger herausfordernd beschrieben, da die Regeln vergleichsweise schwach und von kurzen Zeitintervallen waren. Was sich über mehrere Themen hinweg herauskristallisiert, ist, dass den jungen Erwachsenen der soziale Kontakt fehlt. Auffällig ist, dass die genannten Herausforderungen, Konflikte und Unsicherheiten praktisch alle sechs Dimensionen des Wohlbefindens nach Ryff (1995) betreffen: Statt einer guten Selbstakzeptanz haben sich Selbstzweifel gebildet, positive Beziehungen zu anderen konnten einerseits nur reduziert ausgelebt werden und waren andererseits vermehrt von Konflikten geprägt, die Autonomie wurde durch die Politik und die Eltern stark eingeschränkt, die Veränderungen und erlebten Widersprüche in den politischen Entscheidungen haben zu Unsicherheit im Umgang mit der Umgebung geführt und die fehlenden Vorbereitungsangebote haben das Befassen mit den eigenen Lebenszielen erschwert. Hinsichtlich des persönlichen Wachstums gab es hingegen beide Seiten: Personen, welche sich durch die gewonnene Zeit mehr mit sich selbst beschäftigt und sich besser kennengelernt haben und solche, die das Gefühl haben, stehengeblieben zu sein. Feiern als zentrale Freizeitbeschäftigung im Leben der jungen Erwachsenen wird stark vermisst, da sie damit Vorfreude, Ausdruck der eigenen Persönlichkeit, Anerkennung, Kultur, Ablenkung / Abschalten, neue Kontakte knüpfen, Tanzen und Spaß verbinden, welche wiederum zentrale Faktoren für ein gutes Wohl-

befinden nach Ryff (1995) darstellen. Hingegen wurde das Spazieren zum neuen Feiern. Insgesamt lässt sich sagen, dass es insbesondere für die jungen Erwachsenen keine leichte Zeit war und sie auch nach der Pandemie durch Unterstützung seitens Schule, Politik und Gesellschaft gestützt und aufgefangen werden sollten. Die Befunde in näherem Detail inklusive abgeleiteten Thesen und Handlungsempfehlungen für die Praxis sind in Huber, Günther und Schneider (im Druck) zu finden. Weiter wurden die aus der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x / YASS ausgewerteten Befunde zu den Werten mit den qualitativen Erkenntnissen der vorliegenden Interviewstudie verglichen (Egger, Huber, & Mischler, 2022) und eine Publikation mit auf den Bewältigungsstrategien und Erfahrungen im Kontext Schule / Beruf liegendem Fokus veröffentlicht (Egger & Huber, 2022).

Literatur

- Aeppli, J., Gasser, L., Tettenborn, A., & Gutzwiller, E. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. UTB-Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838546957>
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2019). *Die 18. Shell-Jugendstudie – Eine Generation meldet sich zu Wort*. 14(4), 19–20. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.06>
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Massnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Anger, S., Sandner, M., Danzer, A. M., Plünnecke, A., Köller, O., Weber, E., Mühlemann, S., Pfeifer, H., & Wittek, B. (2020). Schulschliessungen, fehlende Ausbildungsplätze, keine Jobs: Generation ohne Zukunft? *ifo Schnelldienst*, 73(9), 03–24.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. In I. Weiner & E. Craghead (Hrsg.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Betsch, C., Korn, L., Felgendreff, L., Eitze, S., Schmind, P., Wieler, L., Schmich, P., Stollorz, V., Ramharter, M., Bosnjak, M., Omer, S. B., Thaiss, H., De Bock, F., & von Rüden, U. (2020). *COVID-19 Snapshot Monitoring (COSMO Germany) – Wave 20 [Data set]: Bd. PsychArchives*. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.4223>
- Bosshard, C., Bütikofer, S., Hermann, M., Krähenbühl, D., & Wenger, V. (2021). *Die Schweizer Jugend in der Pandemie. Datenauswertung des SRG-Corona-Monitors im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit BAG*. Sotomo.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, 29–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
- Burchardt, T., & Holder, H. (2012). Developing Survey Measures of Inequality of Autonomy in the UK. *Social Indicators Research*, 106(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9797-6>

- Conway, M. A., & Haque, S. (1999). Overshadowing the Reminiscence Bump: Memories of a Struggle for Independence. *Journal of Adult Development*, 6(1), 35–44. <https://doi.org/10.1023/A:1021672208155>
- Credit Suisse. (2020). *Jugendbarometer 2020. Die politisierte Jugend bekennt Farbe*. gfs.bern.
- Dohmen, D., & Hurrelmann, K. (2021). *Generation Corona?: Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*. Beltz Juventa.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Aufl.). Eigenverlag.
- Egger, M., & Huber, S.G. (2022). Consequences of COVID-19 on Education and Work of Young Adults: An Expert and Peer Interview Study in Germany, Austria, and Switzerland of Their Perspectives on the Past, Present and Future. *Youth* 2(4), 610–632. <https://doi.org/10.3390/youth2040043>
- Egger, M., Huber, S. G., & Mischler, M. (2022). Aus aktuellem Anlass: Entwicklungen in der Corona-Pandemie – Veränderungen im Leben junger Erwachsener hinsichtlich Familie, Freunden und Beruf. In S. G. Huber (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland, Band 3* (S. 180–188). BBL / OFCL / UFCL.
- Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Suhrkamp.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Eine Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fouraté, S. (2021, Februar 12). *Bildungsforscher über Corona-Jahrgang: „Eine Verlängerung des Schuljahrs würde die Probleme nicht lösen“*. Hessenschau Online. <https://www.hessenschau.de/gesellschaft/bildungsforscher-ueber-corona-jahrgang-verlaengerung-des-schuljahrs-wuerde-die-probleme-nicht-loesen.corona-schulen-forschung-100.html>
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, 108–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>
- Gabriel, T. (2005). Resilienz: Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 208–218. <https://doi.org/10.13109/zptm.2005.51.2.208>
- Goldan, J., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 189–201). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.12>
- Golder, L., Mousson, M., Venetz, A., & Rey, R. (2022). *Nahtstellenbarometer 2022. Zentrale Ergebnisse März/April 2022*. gfs.bern. <https://cockpit.gfsbern.ch/de/cockpit/nahtstellenbarometer-2022/>
- Gravelmann, R. (2020). Jugend in Coronazeiten. Diskurse in Gesellschaft und Wissenschaft. *Dialog Erziehungshilfe*, 4, 39–45.
- Havighurst, R. J. (2003). *Developmental tasks and education*. University of Chicago Press.
- Hirsh, J. B., Mar, R. A., & Peterson, J. B. (2012). Psychological entropy: A framework for understanding uncertainty-related anxiety. *Psychological Review*, 119(2), 304–320. <https://doi.org/10.1037/a0026767>
- Huber, S. G. (Hrsg.). (2022). *Young Adult Survey Switzerland. Junge Erwachsene heute*. Band 3. BBL / OFCL / UFCL.
- Huber, S. G. (Hrsg.). (2019). *Young Adult Survey Switzerland. Junge Erwachsene heute*. Band 2. BBL / OFCL / UFCL.
- Huber, S. G. (Hrsg.). (2016). *Young Adult Survey Switzerland. Junge Erwachsene heute*. Band 1. BBL / OFCL / UFCL.
- Huber, S. G., Günther, P. S., & Schneider, N. (in Druck). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Weitere Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruijt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Ers-

- te Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz.* Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 37–60). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Huber, S. G., & Hurrelmann, K. (2016). Die Situierung der ch-x/YASS Studie in der Jugendforschung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland* (S. 25–29). BBL / OFCL / UFCL.
- Hurrelmann, K. (2012). Jugendliche als produktive Realitätsverarbeiter. Zur Neuausgabe des Buches „Lebensphase Jugend“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(1), 15–16.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. Aufl.). Beltz Juventa.
- Jansari, A., & Parkin, A. J. (1996). Things that go bump in your life: Explaining the reminiscence bump in autobiographical memory. *Psychology and Aging*, 11(1), 85–91. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.11.1.85>
- Jenkel, N., Schmid, M., & Günes, C. (2020). „Die Corona-Krise aus der Perspektive von jungen Menschen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe (CorSJH), Erste Ergebnisse. [https://www.integras.ch/ images/aktuelles/2020/20200902_CorSJH_](https://www.integras.ch/images/aktuelles/2020/20200902_CorSJH_)
- Kelle, U., & Kluge, S. (Hrsg.). (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11776-6>
- Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (9. Aufl.). Klett-Cotta.
- Kunz, S. (2021, Februar 6). *Lehrabschlussprüfungen – Ausbildung in der Pandemie: Lernende leiden unter Bildungslücken und drohen durch Prüfungen zu fallen*. Luzernerzeitung Online. <https://www.luzernerzeitung.ch/wirtschaft/lehrabschlusspruefungen-ausbildung-im-ausnahmезustand-lernende-leiden-unter-bildungsluecken-und-drohen-durch-pruefungen-zu-fallen-ld.2094107>
- Lile, J. R. (2014). *The peer interview methodology: Participatory qualitative interviewing and discussion in a youth garden project*. Oregon State University. <https://doi.org/10.1177/0743558416670009>
- Lile, J. R., & Richards, L. (2018). Youth as Interviewers: Methods and Findings of Participatory Peer Interviews in a Youth Garden Project. *Journal of Adolescent Research*, 33(4), 496–519.
- Lips, A. (2021). The Situation of Young People at Home During COVID-19 Pandemic. *Childhood Vulnerability Journal*. <https://doi.org/10.1007/s41255-021-00014-3>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Überarb. Aufl. Beltz.
- McLain, D. L. (2009). Evidence of the properties of an ambiguity tolerance measure: The multiple stimulus types ambiguity tolerance scale-II (mstat-II). *Psychological Reports*, 105, 975–988. <https://doi.org/10.2466/PRO.105.3.975-988>
- McLain, D. L., Kefallonitis, E., & Armani, K. (2015). Ambiguity tolerance in organizations: Definitional clarification and perspectives on future research. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00344/full>. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00344>
- Mischler, M., Huber, S. G., Lussi, I., & Keller, F. (2022). Ausbildung und Lebenszufriedenheit. In S. G. Huber (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland, Band 3* (S. 34–46). BBL / OFCL / UFCL.
- Ö3. (2021). *Generation Corona. Online-Umfrage*. https://www.generation-corona.at/ergebnisse.php?utm_source=int&utm_media=story

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Pro Juventute. (2021). *Corona-Report. Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf Kinder, Jugendliche und ihre Familien in der Schweiz*. Pro Juventute Schweiz.
- Rathbone, C. J., Moulin, C. J. A., & Conway, M. A. (2008). Self-centered memories: The reminiscence bump and the self. *Memory & Cognition*, 36(8), 1403–1414. <https://doi.org/10.3758/MC.36.8.1403>
- Reis, J. (1997). *Inventar zur Messung von Ambiguitätstoleranz*. Asanger.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Schabus, M., & Eigl, E.-S. (2021). „Jetzt Sprichst Du!“ – Belastungen und psychosoziale Folgen der Corona-Pandemie für österreichische Kinder und Jugendliche. <https://doi.org/10.31219/osf.io/9m36r>
- Schnetzer, S., & Hurrelmann, K. (2022). *Trendstudie: Jugend in Deutschland. Jugend im Dauerkrisen-Modus – Klima, Krieg, Corona* (Jugend in Deutschland – Trendstudie Sommer 2022).
- Schrader, S. (2004). *Grosses Wörterbuch Psychologie: Grundwissen von A-Z*. Compact.
- Schramm, D. (2021, Februar 25). *Ich sage „Generation C“ kann auch ein Qualitätssiegel sein*. [Twitter]. https://www.linkedin.com/posts/dario-schramm-6977271b5_ich-sage-generati-on-corona-kann-auch-ein-activity-6770396964883337216-Zff7
- Sen, A. (1993). „Capability and well-being“. In M. Nussbaum & A. Sen (Hrsg.), *The Quality of Life*. Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>
- Spittler, M. (2020). Corona – Eine Generationenfrage? In TUI Stiftung (Hrsg.), *Junges Deutschland in Zeiten von Corona – Mit Einordnung im europäischen Vergleich. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren* (S. 3–9). TUI Stiftung.
- Voigts, G. (2020). Vom „Jugend vergessen“ zum „Jugend ermöglichen“. Bewegungs-, Beteiligungs- und Freiräume für junge Menschen in Corona-Zeiten. In *Forum Kinder- und Jugendsport* (2. Aufl., Bd. 1, S. 93–99). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/s43594-020-00022-5>
- Walper, S., Reim, J., Schunke, A., Berngruber, A., & Alt, P. (2021). *Die Situation Jugendlicher in der Corona-Krise*. Deutsches Jugendinstitut.

Katrin Hasengruber & Petra Aigner

Afrikanische Familien mit Kindergartenkindern während der Coronakrise in Österreich – eine Mixed-Methods-Studie

Wie haben Kindergärten während der Lockdowns versucht, die Bildungspartnerschaft mit den Eltern und elementare Bildungsprozesse aufrechtzuerhalten?

1. Einleitung

Die COVID-19-Pandemie beeinflusste seit dem Frühjahr 2020 maßgeblich diverse Ebenen des alltäglichen Lebens und der gesellschaftlichen Interaktion. Auf Grund der Kindergarten- und Schulschließungen werden langfristige negative Folgen im Bereich der Bildung für Kinder und Jugendliche prognostiziert. Kinder aus sozio-ökonomisch schwachen Familien und Kinder aus Familien mit Migrationsbiografien werden als besonders betroffen bezeichnet (ADAS & LIFE, 2020; Schober, Lüftenegger & Spiel, 2020; Spiel & Holzer, 2020). Studien zu den Auswirkungen der Pandemie auf Familien und Kinder gibt es im deutschsprachigen Kontext zum Beispiel von Zartler (2020), Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab (2020) oder Urlen & Winkelhofer (2020). Allerdings existieren kaum Studien, die sich explizit mit den Auswirkungen der Kindertageseinrichtungsschließungen auf Familien mit Migrationshintergrund und deren Kinder im Kindergartenalter beschäftigen – obgleich im Jahr 2020 in Österreich ca. zwei Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (24% der Gesamtbevölkerung) lebten und ein Fünftel der Kinder, die im Jahr 2019/20 Kinderbetreuungseinrichtungen besuchten, einen familiären Kontext mit Migrationshintergrund aufwiesen (Statistik Austria, 2021).

In diesem Beitrag wird auf die afrikanische Community Österreichs fokussiert, da diese im spezifischen Kontext der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung als wissenschaftlich wenig beforscht gilt. Beleuchtet werden daher die Erfahrungen, die Familien mit afrikanischem Migrationshintergrund mit den Corona-bedingten Kindertageseinrichtungsschließungen während der Lockdowns im Frühjahr und Herbst 2020 machten.

Folgenden Forschungsfragen wird insbesondere nachgegangen:

- Wie haben afrikanische Familien mit Kindergartenkindern den Lockdownalltag erlebt?
- Was waren die größten Herausforderungen für die Kinder im Kindergartenalter?
- Welche Angebote gab es von Seiten des Kindergartens?

Einleitend werden aktuelle elementarpädagogische Hintergründe und Studien zu den Kindertageseinrichtungen, vor allem Österreich und Deutschland betreffend, vorgestellt. Danach wird die afrikanische Community Österreichs im Detail in einem Mapping beleuchtet und im Kontext der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung situiert. Folgend werden die zur Durchführung der Studie angewandten Methoden vorgestellt. Die Studie wurde von Juli 2020 bis April 2021 österreichweit im Rahmen eines Projektes zu Homeschooling unter Anwendung eines Methodenmixes durchgeführt. Ein Teilbereich der Studie beschäftigte sich spezifisch mit der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung unter Fokus auf die afrikanische Community. Die Erkenntnisse dieser Studie werden anschließend dargestellt und mit bestehenden Forschungsergebnissen des Elementarpädagogikbereichs bezüglich Familien mit und ohne Migrationshintergrund vergleichend analysiert.

2. Design

2.1 Theoretischer Rahmen: Erfahrungen und Umgang mit der COVID-19-Situation von Familien mit Kindern im Kindergartenalter – Forschungsstand im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum gibt es einige Studien, welche die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Familien mit Kindern allgemein erforschten (z. B. Zartler, 2020). Eine intensivere Auseinandersetzung erfolgte in Studien, die entweder Eltern mit Kindern im Kindergartenalter als Zielgruppe definieren (Cohen, Oppermann & Anders, 2020; Deutsches Jugend Institut (DJI) & Robert-Koch-Institut (RKI), 2021) oder die teilweise differenzierte Analysen nach Alter der Kinder vorgenommen haben und daher auch Aussagen zu Kindergartenkindern und deren Familien machen können (Langmeyer et al., 2020; Andresen, Lips, Möller, Rusack, Schröder & Thomas et al., 2020) (siehe Tabelle 1). Obwohl die gesichteten Studien die Diversität von Familien auch in ihren Analysen anerkannten, wurde nicht untersucht, welche Auswirkungen die Kindertageseinrichtungsschließungen und die covidbedingte Ausnahmesituation für Familien und Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund und nicht-deutscher Familiensprache mit sich brachten.

Tabelle 1: Überblick über die gesichteten Studien zu COVID-19 und Familie im deutschsprachigen Raum

Studie	Autor*innen/ Institution	Methode	Befragte	n	Zeit
Allgemeine Studien zu Familien und COVID-19					
AT	Corona und Familien-leben Zartler	Interviews Zeittagebuch	Elternteile mit Kindern im Kindergarten- bzw. Schulalter	98	ab 16.03.2020
Studien, die teilweise differenzierte Analysen nach Alter der Kinder vorgenommen haben					
DE	Kindsein in Zeiten von Corona Langmeyer et al.	Onlinebefragung	Elternteile mit Kindern im Alter von 3 bis 15 Jahren <i>Zu einem Kind der Familie (=Zielkind) wurden vertiefte Angaben erhoben. 44 % der Zielkinder waren im Kindergartenalter</i>	12.628	22.04. bis 21.05.2020
DE	KiCo Andresen et al.	Onlinebefragung	Familien mit Kindern unter 15 J. <i>Pro Familie wurde nach allen Kindern u. deren Situation gesondert gefragt</i>	25.000	24.04. bis 03.05.2020
DE	SOEP-CoV-Studie Zinn et al.	Telefonbefragung	Stichprobe des Sozio-ökonomischen Panel (SOEP)	12.000	ab 04 2020
Studien, die explizit Familien mit Kindern im Kindergartenalter adressieren					
DE	Corona-KiTa-Projekt DJI & Robert Koch-Institut	Onlinebefragung	Elternteile mit min. einem Kind im Vorschulalter <i>Modul Elternbefragung – 4. Welle</i>	6.866	02 bis 03 2021
DE	Familien & Kitas in der Corona-Zeit Cohen et al.	Onlinebefragung	Elternteile mit min. einem Kind im Vorschulalter	9.436	09.04. bis 24.05.2020

2.1.1 Elterliche Erfahrungen mit den Lockdowns

Die Erfahrungen, die allgemein bei Familien mit Kindern unter 15 Jahren auftraten, umfassten – unabhängig vom Alter der Kinder – das Spektrum von großen Belastungserfahrungen, Sorgen und weitreichenden negativen Konsequenzen einerseits, bis zur Wahrnehmung der Ausnahmesituation als Chance zur Neugestaltung des Familienlebens andererseits (vgl. Zartler, 2020; Andresen et al., 2020, S. 11).

In der in Deutschland durchgeführten Studie „Kindsein in Zeiten von Corona“ wurden Eltern nach der Einschätzung der allgemeinen Bewältigung der Corona-Situation gefragt (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 40): Während zwölf Prozent der befragten Eltern mit Kindern zwischen drei und 15 Jahren sehr gut und 48 Prozent eher gut mit der neuen Situation zurechtkamen, gab ein Drittel der Befragten an, eher nicht gut und sechs Prozent gar nicht gut zurechtzukommen.

2.1.1.1 Lockdowns als Bereicherung

Zu den Bereicherungen wurden beispielsweise eine Entschleunigung des Alltags und neue Freiheiten sowie mehr gemeinsame Zeit gezählt. Positive Auswirkungen wurden von den befragten Eltern von Kindern im Kindergarten- und/oder Schulalter überwiegend dann wahrgenommen, wenn die Rahmenbedingungen wie eine große Wohnung, ein Außenflächenzugang (Garten, Balkon...) oder keine finanziellen Sorgen zu haben u.ä., gut waren (Zartler, 2020; Andresen et al., 2020; Langmeyer et al., 2020; Cohen et al., 2020).

2.1.1.2 Lockdowns als Negativerfahrung

Eltern(teile) waren damit konfrontiert, die Betreuung und Bildung ihrer Kinder im Kindergarten- und/oder Schulalter zu Hause mit den Anforderungen aus Erwerbs- und Hausarbeit zu vereinbaren (vgl. Cohen et al., 2020, S. 6), was häufig zu einer „Rollenüberlastung“ führte, die zum Beispiel an erhöhtem Stresserleben, Konflikten und verstärkter Mediennutzung der Kinder sichtbar wurde (Zartler, 2020).

Während Modalitäten der Erwerbsarbeit, die finanzielle Lage, die Familienform, die Wohnsituation und die Unterstützung durch die Bildungsinstitution für die Bewältigung der COVID-Situation eine Rolle spielten, beeinflussten der Bildungshintergrund der Eltern, ihr Geschlecht, die Anzahl und das Alter der Kinder die Einschätzung der elterlichen Krisenbewältigung nicht (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 41–43).

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf empfanden Berufstätige, im Homeoffice Tätige, nicht in systemrelevanten Berufen tätige Elternteile mit Kindern im Kindergarten- und/oder Schulalter, und jene, die in der Krise einen größeren Erwerbsarbeitsumfang als zuvor hatten, belastender (vgl. Cohen et al., 2020, S. 14–19; Langmeyer et al., 2020, S. 42).

Schwieriger war die Bewältigung der Krise für jene Befragten mit Kindern im Kindergarten- und/oder Schulalter, die ein sehr geringes Familieneinkommen hatten¹, verglichen mit jenen Familien, die von ihrem Einkommen bequem leben konnten (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 41). Alleinerziehende taten sich in der Bewältigung schwerer als Familien mit beiden Elternteilen im Haushalt (ebd., S. 40). Auch ein fehlender Zugang zu Außenflächen (Garten/Terrasse) konnte die Situation verschärfen (ebd., S. 43).

Eltern von Kindern, die den Kindergarten Corona-bedingt vorübergehend nicht besuchen konnten, wiesen ein höheres Stresserleben auf als jene, deren Kinder den Kindergarten auch während der Pandemie regelmäßig besuchten und auch als jene, deren Kinder ebenso vor Corona generell nicht institutionell betreut wurden (vgl. DJI & RKI, 2021, S. 8–10). Diejenigen, die Kontakt zu den pädagogischen Fachkräf-

¹ Ebenso in Cohen et al. (2020).

ten hatten, während das Kind nicht im Kindergarten war, nahmen die Situation als weniger belastend wahr (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 43).

2.1.2 Berichtete Erfahrungen der Kinder

Kindergartenschließungen bzw. der eingeschränkte Betrieb sowie Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen veränderten maßgeblich den gewohnten Alltag von Kindern (vgl. DJI & RKI, 2021, S. 10). Grundbedürfnisse von Kindern nach Spiel, Bewegung und Interaktion mit Gleichaltrigen konnten nur eingeschränkt befriedigt werden (vgl. Executive Committee, World Organisation for Early Childhood Education (OMEPE), 2020, S. 119). Wie Kinder im Kindergartenalter die Lockdowns erlebten und welche Lerngelegenheiten sich ihnen boten bzw. genutzt werden konnten, hing noch stärker als sonst von ihrem familiären und häuslichen Umfeld sowie vom sozioökonomischen Hintergrund der Eltern ab (Langmeyer et al., 2020).

Der Einschätzung der Eltern nach kamen ihre Kinder zwischen drei und 15 Jahren besser mit der Corona-Krise zurecht als sie selbst – wobei sich diese Beurteilung nicht nach dem Alter der Kinder unterschied (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 59–62): 15 Prozent der Kinder kamen mit der aktuellen Situation sehr gut, 53 Prozent eher gut zurecht. 38 Prozent der Kinder bewältigten den Ausnahmezustand eher nicht gut, vier Prozent gar nicht gut. Die elterliche Einschätzung des generellen Zurechtkommens der Kinder mit der neuen Situation war wiederum vom Bildungshintergrund der Eltern und vom Familieneinkommen abhängig (Eltern mit formal höherer Bildung und höherem Einkommen nahmen eine bessere Bewältigung wahr). Kinder mit Geschwistern, Kinder, die (sehr) häufig Kontakt mit den Großeltern hatten und Kinder, deren Eltern sich eher nicht belastet fühlten, sowie Kinder, in deren Familie während der Ausnahmesituation wenig Konflikte auftraten, kamen besser zurecht.

2.1.2.1 Betreuungssituation und Auswirkungen

Die fehlende oder eingeschränkte institutionelle Kinderbetreuung während der Lockdowns kompensierten – über alle Bildungsniveaus und Erwerbssituationen hinweg – überwiegend die Mütter. Laut der deutschen „SOEP-CoV-Studie“ betreuten Mütter ihre drei- bis fünfjährigen Kinder Corona-bedingt um durchschnittlich vier Stunden und Väter um dreieinhalb Stunden mehr als zuvor, wobei die väterliche Kinderbetreuungszeit während der Lockdowns überproportional gestiegen war (vgl. Zinn et al., 2020, S. 2). Laut der in Deutschland durchgeführten Studie „Kindsein in Zeiten von Corona“ verbrachten 88 Prozent der Kinder im Kindergartenalter mehr Zeit mit der Mutter als vor Corona (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 30). Die Kinder verbrachten insgesamt auch mehr Zeit mit dem Vater (75 %) und – falls vorhanden – mit ihren Geschwistern (87 %), die teilweise auch Betreuungsaufgaben für ihre jüngeren Geschwister übernahmen (ebd.). Der Kontakt mit den Großeltern hat zwar bei

vielen Kindern abgenommen (88 %), dennoch erhielt ein Teil der Familien weiterhin Unterstützung bei der Betreuung ihrer Kinder (ebd.).

Kinder, die während der Pandemie nicht auf den Kindergartenbesuch verzichten mussten, kamen aus Elternperspektive insgesamt etwas besser mit der Pandemiesituation zurecht (vgl. DJI & RKI, 2021, S. 10–11). Bei jenen Kindern, die während des Lockdowns zu Hause waren, nahmen die Eltern bei Wiederaufnahme des Kindergartenbesuchs einen Anstieg des Wohlbefindens ihres Kindes wahr (ebd.).

2.1.2.2 Soziale Kontakte

Kindergartenschließungen sowie Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen hatten Auswirkungen auf die sozialen Kontakte der Kinder, insbesondere weil institutionelle Bildungseinrichtungen und das Wohnumfeld zentral für das Schließen und Pflegen von Freundschaften im Vorschulalter sind (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 50–55): Ein Drittel der Kindergartenkinder hatte gar keinen oder wenig direkten, telefonischen oder digitalen Kontakt zu ihren Freundinnen und Freunden². Persönliche Treffen fanden nur bei zwei bis drei Prozent häufig statt. Gelegentliche Zusammenkünfte mit Abstand erlebten 16 Prozent der Kinder im Kindergartenalter. Nur ein geringer Anteil der Kindergartenkinder telefonierte regelmäßig mit ihren Freundinnen und Freunden bzw. hatte Kontakt via Videobotschaften.

Über zwei Fünftel der Kindergartenkinder verbrachte im Lockdown mehr Zeit alleine als vor Corona (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 30), in Folge fühlte sich ein Teil der Kinder einsam. Zwölf Prozent der Eltern von Kindern im Kindergartenalter stimmten voll und ganz zu, dass sich ihr Kind einsam fühle, weitere 19 Prozent stimmten dem eher zu und 27 Prozent stimmten teilweise zu. Ein Drittel der Kindergartenkinder fühlte sich eher nicht und 13 Prozent gar nicht einsam (vgl. ebd., S. 62–65).

Das Einsamkeitserleben ihres Kindes im Kindergartenalter wurde von Eltern in finanziell sehr angespannter Lage höher eingeschätzt (ebd.). Positiv wirkte sich der Kontakt zum Kindergarten aus. Kinder, die in Kontakt mit einer pädagogischen Fachkraft standen, wurden von den Eltern als weniger einsam wahrgenommen (ebd.).

2.1.2.3 Freizeitaktivitäten

Aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Virusverbreitung veränderte sich auch das Freizeitverhalten bzw. die Aktivitäten von Kindern im Kindergartenalter (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 31–32): 61 Prozent der Kinder spielten während der Ausgangsbeschränkungen mehr in Innenräumen als vor Corona. Zwei Fünftel hat-

2 Im Vergleich dazu hatten nur 6% der Jugendlichen der Sekundarstufen (fast) gar keinen Kontakt zu ihren Freunden.

ten mehr Gelegenheit draußen zu spielen als zuvor, dem gegenüber standen jedoch 30 Prozent an Kindern, die seltener ins Freie kamen. Über zwei Drittel der Kinder sahen covidbedingt mehr fern bzw. Videos oder nutzten häufiger Streamingdienste, 61 Prozent hörten öfter Musik oder Hörspiele als zuvor und ein knappes Drittel der Kinder spielte auch häufiger am Computer, Tablet oder Handy. Die Internetnutzung ist für die Mehrheit der Kindergartenkinder (80 %) gleichgeblieben. Die tendenziell häufigere Nutzung von (neuen) Medien und Technologien stand nicht unbedingt in Konkurrenz zu klassischen Freizeitaktivitäten. Fast zwei Drittel der Kinder im Kindergartenalter haben ihre Freizeit während der Lockdowns häufiger für Basteln, Malen, Handarbeiten, 44 Prozent der Kinder bekamen öfter Bücher vorgelesen oder schauten selbst Bücher an, nur sechs Prozent hatten seltener die Möglichkeit sich mit Büchern zu beschäftigen³.

2.1.3 Bildungsangebote von und Kontakt mit Kinderbetreuungseinrichtungen

Die österreichische elementarpädagogische Landschaft war vor der COVID-19-Pandemie durch eine partielle De-Familiarisierung von Kindheit und Kindern und eine zunehmende „Institutionalisierung der frühen Kindheit“ charakterisiert (Fürstaller & Lehner, 2020, S. 45). Fast alle Kinder verbrachten einen Teil des Tages in nichtfamiliären Betreuungskontexten, wobei in den letzten Jahren ein stärkerer Fokus auf frühe Bildung und Förderung gelegt wurde. Um einen inhaltlich-fachlichen Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen zu bieten und um Kontinuität von der Elementar- bis zur Primarbildung sowie Qualitätsstandards zu gewährleisten, wurde 2009 der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich implementiert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), 2009). Die Einführung eines Kindergartenpflichtjahres hatte unter anderem zum Ziel, die sprachlichen Kompetenzbereiche von Kindern mit Migrationsbezug zu fördern (Aigner, 2017), wobei die Rolle der Sprache in Zusammenhang mit Integrationsprozessen allgemein und spezifisch in Zusammenhang mit dem Bildungsbereich kontrovers diskutiert wird (Aigner, 2013). Einerseits wird die Familiensprache für Integration allgemein, besonders aber für den Bildungserfolg als maßgeblich erachtet (Stanat & Christensen, 2006). Andererseits argumentieren zum Beispiel Herzog-Punzenberger (2013) oder Gogolin (2019), dass der Bildungshintergrund und die sozioökonomische Ausgangsposition der Eltern maßgeblich für Leistungsunterschiede sind, nicht aber eine nicht-deutsche Familiensprache. Dem Kindergarten wurde ein eigenständiger Bildungsauftrag (vgl. Hartel, Hollerer, Smidt, Walter-Laager & Stoll, 2019, S. 183) und zunehmend die Aufgabe zugeschrieben, für alle Kinder, gleich welcher Herkunft, in Form von früher Bildung für gute Startchancen für die Bildungslaufbahn zu sorgen (Bollig & Betz, 2016).

3 Ebenso in Cohen et al., 2020.

Während des ersten Lockdowns im Frühling 2020 (Mitte März bis Anfang Mai) hatten viele Kindergärten geschlossen oder durften lediglich einen Notbetrieb für Kinder von Eltern mit systemrelevanten Berufen anbieten. Im Spätherbst und Winter 2020/21 kam es zu weiteren Lockdowns und Schulschließungen. Österreichs Kindergärten blieben während der Folgelockdowns geöffnet. Die Empfehlungen an die Eltern hinsichtlich des Kindergartenbesuchs während der Folgelockdowns von Seiten der Einrichtungsträger, Leitungen und pädagogischen Fachkräfte differierten regional und unter verschiedenen Einrichtungen ebenso stark wie die Entscheidungen der Eltern. Inwiefern es während der COVID-19-Pandemie zu sozial selektiver Teilhabe an elementarer Bildung kam und soziale Ungleichheiten verstärkt wurden, bleibt offen, da Daten zur Besuchsquote im Kindergarten während Corona für Österreich nicht verfügbar sind.

Studienergebnisse weisen, wie oben skizziert, darauf hin, dass von elementarpädagogischen Fachkräften geleistete Beziehungs- und Bildungsarbeit sowie das Aufrechterhalten des Kontaktes mit Familien und Kindern während der Kindertageseinrichtungsschließung eine wichtige Rolle für die Bewältigung der Ausnahmesituation spielen kann.

Elternbefragungen aus Deutschland kamen jedoch zu dem Schluss, dass dieses Unterstützungspotenzial nur einen Teil der Kindergartenkinder erreichte. Der Großteil der Kinder im Kindergartenalter hatte im ersten Lockdown keinen regelmäßigen Kontakt zu ihren Bezugspädagoginnen und -pädagogen. Die Studie „Kindsein in Zeiten von Corona“ zeigte, dass im ersten Lockdown Kontakte zum Kindergarten meistens nur selten oder manchmal stattfanden (63 %) (vgl. Langmeyer et al., 2020, S. 24). Nur bei elf Prozent der Kinder wurde von den Eltern von einem regelmäßigen persönlichen Austausch (häufiger bis sehr häufiger Kontakt mit ihren pädagogischen Fachkräften) berichtet. Rund 26 Prozent der Kinder bzw. ihrer Familien hatten überhaupt keinen Kontakt zu ihrem Kindergarten. Das wichtigste Medium, um Kontakt zu pflegen waren Briefe (42 %, aber nur 2 % der Kinder bekamen häufig einen Brief). Allerdings ist bei Briefen oder E-Mails nicht klar, inwieweit das jeweilige Kind in den Kontakt einbezogen war oder es sich um Interaktionen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften handelte. Direkt an das Kind gerichtet waren vermutlich Videobotschaften, die 21 Prozent der Kinder erhielten (4 % sehr häufig oder häufig). Unmittelbaren Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften durch seltene oder gelegentliche persönliche Treffen mit Abstand hatten 14 Prozent der Kinder, die den Kindergarten Corona-bedingt nicht besuchten.

Die Studie „Familien & Kitas in der Corona-Zeit“ aus Deutschland kam zu einer deutlich positiveren Einschätzung. Über 80 Prozent der Eltern gaben an, Kontakt mit dem Kindergarten gehabt zu haben, welcher mehrheitlich durch die Einrichtung initiiert wurde (79 %). Kontinuierlich in Kontakt standen allerdings auch nur 37 Prozent der Eltern (vgl. Cohen et al., 2020, S. 23).

Ein Großteil der Eltern (jeweils über 90 %) befürwortete den Kontakt, und erlebte ihn als hilfreich (85 %) (vgl. Cohen et al., 2020, S. 23). Dass dieser vor allem digital stattfand, wurde überwiegend begrüßt. Erhoben wurden auch die Wünsche der

Eltern an die pädagogischen Fachkräfte. Jeweils mehr als die Hälfte der Befragten wünschte sich, dass die pädagogischen Fachkräfte mit dem Kind persönlich kommunizieren, sich nach dem Befinden des Kindes erkundigen, auf Fördermöglichkeiten zu Hause hinweisen und Materialien bereitstellen. 47 Prozent wünschten sich regelmäßige Tipps zu möglichen Aktivitäten und ein gutes Drittel hätte gerne Unterstützung bei der Vernetzung mit anderen Kindern gehabt (ebd., S. 24).

2.2 Ein Mapping der afrikanischen Community Österreichs im Kontext des Bildungssystems

Besonders die afrikanische Community Österreichs gilt als wissenschaftlich wenig beforscht, insbesondere im Kontext des Elementarpädagogikbereichs. Studien beschäftigen sich vor allem mit Diskriminierungen und Rassismus am Arbeitsmarkt und anderen Sphären, wie dem Bildungssystem allgemein, genauso wie mit der Geschichte der afrikanischen Migration nach Österreich (Sauer, 2006; Hofer, Titelbach, Weichselbaumer & Winter-Ebner, 2013; IDB, 2018). Daher wird zuallererst ein Mapping der afrikanischen Community in Österreich erstellt, das sich im Besonderen auf Schülerinnen und Schüler afrikanischer Staatsangehörigkeit bezieht.

Die afrikanische Community ist stetig gewachsen. Im Jahr 2010 lebten 21.937 afrikanische Staatsangehörige in Österreich, im Jahr 2020 war die Community auf 35.599 Personen angewachsen. Daher waren im Jahr 2020 0,4 Prozent der in Österreich ansässigen Bevölkerung afrikanische Staatsbürgerinnen und -bürger. Dies entspricht einem Anteil von 2,4 Prozent an der ausländischen Bevölkerung (1.486.223) in Österreich (Statistik Austria, 2021).

Überwiegend stammten im Jahr 2020 die Afrikanerinnen und Afrikaner aus Nigeria (21 % bzw. 7.344 Personen), gefolgt von jenen aus Ägypten (18 % bzw. 6.141 Personen), aus Somalia (19 % bzw. 6.703 Personen), aus Tunesien (7 % bzw. 2.480 Personen), Marokko (4 % bzw. 1.500 Personen) und Ghana (4 % bzw. 1.355 Personen) (ebd.).

Im Jahr 2020 lebten 52 Prozent (18.069) der Afrikanerinnen und Afrikaner in Wien, gefolgt von elf Prozent (4.059) in Oberösterreich und zehn Prozent (3.670) in der Steiermark. 42 Prozent (15.050) der Afrikanerinnen und Afrikaner sind weiblich, 58 Prozent (20.549) männlich (ebd.).

In Tabelle 2 ist ersichtlich, dass 39 Prozent (13.922) der Afrikanerinnen und Afrikaner am 1.1.2020 zwischen 30 und 44 Jahre alt waren, 27 Prozent (9.425) zwischen 15 und 29 Jahre, 18 Prozent (6.325) unter 15 Jahren, 14 Prozent (4.885) zwischen 45 und 59 Jahre und drei Prozent (1.042) der Altersgruppe 60+ angehörten (ebd.). Im Vergleich zur österreichischen Bevölkerung (nach Staatsangehörigkeit) kann die in Österreich ansässige afrikanische Community als bedeutend ‚jünger‘ beschrieben werden; im Jahr 2020 waren 31 Prozent der österreichischen Bevölkerung jünger als 30 Jahre, wogegen 45 Prozent der afrikanischen Community in dieser Altersgruppe angesiedelt waren. 14 Prozent der österreichischen Bevölkerung war unter 15 Jah-

ren alt, wogegen 18 Prozent der afrikanischen Bevölkerung Österreichs jünger als 14 Jahre war (ebd.).

Tabelle 2: Altersstruktur afrikanischer und österreichischer Staatsangehöriger im Jahr 2020

Altersgruppen	Österreich In Prozent	Afrika In Prozent
unter 15 Jahre	14	18
15 bis 29 Jahre	17	27
30 bis 44 Jahre	18	39
45 bis 59 Jahre	23	14
60 bis 74 Jahre	17	3
75 Jahre +	11	0
Gesamt	100	100
N=	7.414.841	35.599

Quelle: Statistik Austria (2021); eigene Berechnungen/ STATcube (2021).

Im Jahr 2019 gab es insgesamt 333.410 Kinder in Österreich⁴, die eine Kinderbetreuungseinrichtung besuchten (Kindertagesheimgruppe, Kinderbetreuungsgruppe, Kindergartengruppe, Hortgruppe, Altersgemischte Betreuungsgruppe), davon 267.159 (80 %) inländische und 66.251 (20 %) ausländische Kinder (Statistik Austria, 2021). Hiervon waren knapp 9,5 Prozent Kindergartenkinder mit rumänischer Staatsbürgerschaft, acht Prozent (5.215) mit deutscher Staatsbürgerschaft und 5.301 oder acht Prozent mit türkischer Staatsbürgerschaft. 15 Prozent der Kindergartenkinder stammte aus Asien. 2.570 Kindergartenkinder stammten aus Afrika, das entspricht einem Anteil von 0,8 Prozent an der Gesamtgruppe der Kindergartenbetreuten Österreichs und knapp vier Prozent der ausländischen Kindergartenkinder (ebd.).

Tabelle 3 beschreibt den Anteil der Kinder in unterschiedlichen Einrichtungstypen differenziert nach inländischen und afrikanischen Kindergartenkindern im Jahr 2019/20.

Tabelle 3: Kinder in Kindertagesheimen nach Staatsangehörigkeit im Jahr 2019/20

Betreuungsform	Österreich In Prozent	Afrika In Prozent
Krippengruppen	13	10
Kindergartengruppen	60	45
Hortgruppen	14	27
Altersgemischte Betreuungsgruppen	13	18
Gesamt	100	100
N=	333.410	2.570

Quelle: Statistik Austria (2021); eigene Berechnungen/ STATcube (2021).

4 Ohne Steiermark.

Der Familiensprache wird im Kontext von Bildungserfolg und der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung – wie bereits dargelegt – eine tragende Rolle zugeschrieben. Nach Familiensprache ausgewertet, gaben im Jahr 2018 97 Prozent der afrikanischen Schülerinnen und Schüler an, zu Hause Deutsch nicht als Umgangssprache zu verwenden (ebd.).

2.3 Methoden

Die Studie zu Kindern in Kinderbetreuungseinrichtungen (vor Beginn der Volksschule), mit Schwerpunkt auf das Pflichtkindergartenjahr, war Bestandteil einer größeren Studie, welche auf die Auswirkungen von Corona-bedingten Schulschließungen auf Familien mit afrikanischem Migrationshintergrund fokussierte. Die Gesamtstudie wurde von Juli 2020 bis April 2021 österreichweit unter Anwendung eines Methodenmixes durchgeführt.

2.3.1 Quantitative Ebene

Auf quantitativer Ebene wurden zu dem Teilbereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über Fragebögen Erfahrungen während der Lockdowns von Kindern vor allem im Pflichtkindergartenjahr erfasst. Inhaltlich befassten sich die Fragebögen mit den folgenden Themenkomplexen: (1) Erfahrungen und pädagogische Konzepte im Bereich des Kindergartenpflichtjahres, (2) Kontakt mit den Kindergärten, (3) institutionelle Unterstützungsangebote und (4) Umgang mit Onlinekontakt mit Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen.

Die Umfrage wurde über einen Gatekeeper aus der afrikanischen Community implementiert und erfolgte über convenience sampling. Sie wurde im September und Oktober 2020 in ganz Österreich (besonders Tirol, Oberösterreich, Wien und Steiermark) durchgeführt und erfasste daher die Erfahrungswerte bis zu diesem Zeitpunkt. In der Teilstudie wurden in Österreich lebende Afrikanerinnen und Afrikaner, die von Homeschoolingprozessen im Zuge der Corona-Krise direkt betroffen waren, inkludiert, also jene Personen, die der afrikanischen Gemeinschaft zugehörig waren, in Österreich lebten und Kinder hatten, von denen zumindest eines das letzte Kindergartenjahr absolvierte. Nach einer Bereinigung des Datenmaterials reduzierte sich der finale Stichprobenumfang derjenigen Eltern, die mindestens ein Kind in einer Kindertagesbetreuungsstätte untergebracht hatten, auf $n = 50$ Familien. Die Daten wurden mit Verfahren der beschreibenden und explorativen Statistik ausgewertet.

2.3.2 Qualitative Ebene

Es wurden semi-strukturierte Interviews mit insgesamt vierzehn afrikanischen Familien geführt, wobei fünf afrikanische Familien, deren Kinder den Kindergarten besuchten, für den Fokus der Teilstudie zu Kindergartenkindern relevant waren. Die qualitativen Interviews wurden im Dezember 2020 nach dem zweiten Lockdown und im April 2021 nach Ende der Lockdowns durchgeführt. Die Auswahl der Personen ergab sich über einen Gatekeeper aus der afrikanischen Community, vor allem nach snowball sampling (Denscombe, 2010). Die Interviews wurden mit MAXQDA codiert und mit qualitativer Inhaltsanalyse analysiert. Die Studie wurde DSGVO konform durchgeführt. Die Interviews wurden in Englisch geführt. Der Leitfaden enthielt dem Fragebogen der quantitativen Studie ähnliche Themenkomplexe.

Tabelle 4: Merkmale der Befragten in den qualitativen Interviews

	Vater/ Mutter	Herkunfts- land	Alter	Bildungs- abschluss	Beruf	Wohnort	Bil- dungs- institu- tion	Kind 1 (Alter/ Gender)	K 2	K 3
KDG01	Mutter	Ghana	34	Universität	Hausfrau	Land	KG	5/M	3/W	1M/
KDG02	Mutter	Sambia	35	Pflicht- schule	Ange- stellte	Stadt	KG	5/M	7/F	
KDG03	Vater	Nigeria	51	Universität	Selbstst.	Stadt	KG	5/M	3/W	
KDG04	Vater	Nigeria	44	Pflicht- schule	Selbstst.	Stadt	KG	4/M	9/M	7/W
KDG05	Mutter	Nigeria	33	Universität	Ange- stellte	Stadt	KG	4/M	3/M	

2.3.3 Limitationen

Die Anzahl der durchgeführten Interviews (5 Interviews) mit afrikanischen Familien mit Kindergartenkindern ist gering, da die Feldforschungsphase der Studie zum gegebenen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist. Bei der quantitativen Befragung mussten ebenfalls Einschränkungen in Kauf genommen werden, zum Beispiel wurde in der Studie zur Erfassung des sozio-ökonomischen Hintergrunds der Teilnehmenden nur das Einkommen erhoben.

3. Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zu den Erfahrungen während der Lockdowns und zum Umgang mit der COVID-Situation von afrikanischen Familien in Österreich mit Kindern im Kindergartenalter dargestellt. Zuerst wird auf die

Erfahrungen aus der Elternperspektive, anschließend auf die Situation der Kinder im Kindergartenalter (aus der Sicht ihrer Eltern) und dann auf elementare Bildung unter COVID-Bedingungen eingegangen.

3.1 Elterliche Erfahrungen mit den Lockdowns

Bei der Erfassung der elterlichen Erfahrungen mit den Lockdowns ging es um eine allgemeine Wahrnehmung der Situation, die sich bei Eltern mehrerer Kinder vermutlich nicht ausschließlich auf ihr Kind im Kindergartenalter beziehen wird. Für die mittels Fragebogen befragten Eltern von Kindern bis 15 Jahren, die mindestens ein Kind im Kindergartenalter haben, kristallisierte sich als größte Herausforderung am Homeschooling während des ersten Lockdowns heraus, dass sie ihren Kindern nicht alles erklären konnten, was für den Lernprozess beziehungsweise die Aufgabebewältigung nötig gewesen wäre: 54,5 Prozent stimmten dieser Aussage voll oder eher zu (siehe Abbildung 1).

Sehr gemischt reagierten die Eltern auf die Frage nach der Organisation des Tagesablaufs. So gaben 40,9 Prozent an, dass die Strukturierung des Alltags ihrer Kinder im Homeschooling problemlos vonstattenging, 20,5 Prozent reflektieren über diesen Aspekt mit eher gemischten Gefühlen und die restlichen 38,6 Prozent hatten größere Schwierigkeiten mit der Organisation des Homeschooling-Alltags.

In Bezug auf die Betreuung bzw. Förderung der Kinder wurde von mehr als der Hälfte der Eltern (54,6%) angemerkt, dass es grundsätzlich möglich war, sich den Kindern individuell zu widmen. Ein gutes Drittel der Eltern gab jedoch an, sich aufgrund der Betreuung mehrerer Kinder nicht bei jedem Kind ausreichend um das Lernen kümmern zu können. Es ist zu vermuten, dass potenzielle Unterstützungsbedarfe von schulpflichtigen Geschwistern vorrangig wahrgenommen wurden.

Gut ein Drittel der Befragten berichtete, dass sie aufgrund ihrer beruflichen Verpflichtungen nur eingeschränkt Bildungsprozesse ihrer Kinder unterstützen konnten. Diesem Anteil stehen 45,5 Prozent entgegen, die Betreuungsleistungen und Beruf vereinbaren konnten oder keinem Beruf nachgingen und sich demnach auf ihr Kind/ihre Kinder konzentrieren konnten.

Hinsichtlich des Lerninteresses der Kinder wurde von gut der Hälfte der Eltern eine hohe Motivation angegeben. Bei einem Fünftel war die Motivation bei den Kindern nur teilweise vorhanden und 27,9 Prozent der Befragten berichtete von größeren Motivationsproblemen in Bezug auf das Distance-Learning ihrer Kinder.

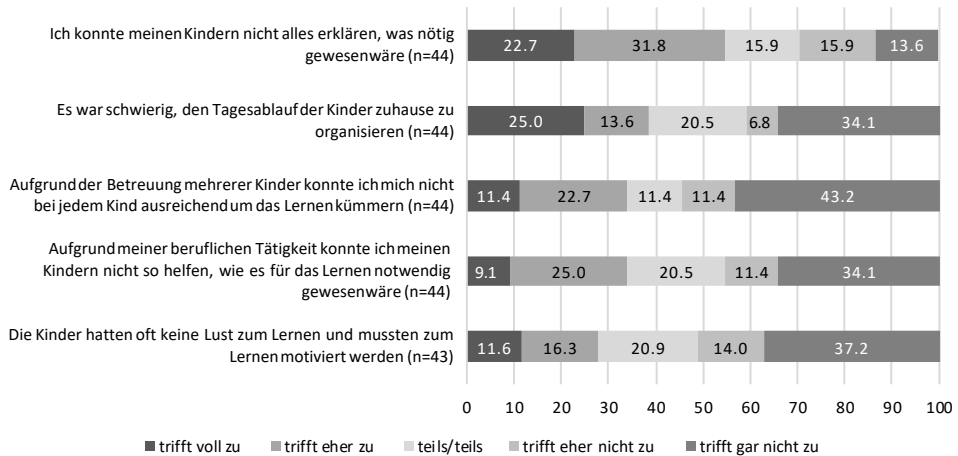


Abbildung 1: Erfahrungen mit dem Homeschooling von Eltern mit Kindern bis 15 Jahren mit mindestens einem Kind im Kindergartenalter (Angaben in Prozent)

3.1.1 Lockdowns als Bereicherung

Die gemeinsam verbrachte Zeit wurde in mehreren Interviews als positive Seite der Lockdowns betont. Dies wurde als Erleben eines größeren Familienzusammenhalts und als ein sich besser Kennenlernen beschrieben. Eine 34-jährige Mutter eines fünfjährigen Sohnes aus Ghana beschrieb:

The children, oh my word, they enjoyed every moment of being with us for 24 hours [...] inside, it was really a wonderful time for them. We made sure that they weren't lacking too much (M/34/S/5_Int. KDG01)⁵.

3.1.2 Lockdowns als Negativerfahrung

Aus den Interviews kann geschlossen werden, dass das plötzliche Einsetzen des ersten Lockdowns als besonders herausfordernd erlebt wurde. Niemand hatte Zeit, sich auf die neue Situation vorzubereiten, der Alltag veränderte sich für die meisten Familien schlagartig. Die fehlenden Routinen führten teilweise zu Überforderung und chaotischen Zuständen. Die 34-jährige ghanaische Mutter berichtete:

The first lockdown was difficult for us as parents, because this was a new thing for us: the routine changed, and not just for us as parents, but I think that my son also was having a bit of a challenge adjusting to the new situation of a changed routine [...]

5 Lesehilfe: (M... Mutter bzw. V...Vater/Alter des Elternteils/S...Sohn/T...Tochter/Alter des Kindes_Interviewnummer).

in the first lockdown, it was really a crazy schedule. We were running, and we didn't know left or right, putting things together (M/34/S/5_Int. KDG01).

Insbesondere jene Eltern(teile), die sich zu Hause um das Kind bzw. die Kinder kümmerten, den Haushalt führten und gleichzeitig im Homeoffice arbeiteten, erlebten eine zugespitzte Vereinbarkeitsthematik. Den gleichzeitigen Anforderungen aus den verschiedenen Rollen gerecht zu werden, wurde als belastend dargestellt. Die Mutter aus Ghana exemplifizierte:

In both lockdowns, it was not easy to combine work with taking care of the kids. For my husband, he had to work from home, I also had to work from home as a full time student. And this was really challenging because, with the kids at home, apart from helping my son to do his schoolwork, I also had to adjust with care of other younger siblings of his. So the caring of younger siblings, helping the school beginner, and combining it with personal studies as a full time Master's student then, and my husband full time working was really difficult (M/34/S/5_Int. KDG01).

Das Zurechtkommen mit den Folgelockdowns wurde von manchen Familien als einfacher erachtet, da die Situation nicht mehr völlig unbekannt war und teilweise schon neue Routinen geschaffen wurden. Ein Teil der Kinder besuchte während des zweiten Lockdowns auch wieder den Kindergarten, sodass sich die Vereinbarkeitsthematik entschärfte, wie beispielsweise ein 51-jähriger Vater eines Schulanfängers aus Nigeria erzählte:

So we are taking the children to the kindergarten and maybe doing one or two things at home on our own. [...] I find it a little bit easier because maybe we got the experience from the first one (V/51/S/5_Int. KDG03).

3.2 Berichtete Erfahrungen der Kinder

Insgesamt versuchten die interviewten Eltern für ihre Kinder das Beste aus der Situation zu machen und Belastungen von ihren Kindern fernzuhalten, indem sie die Kinder beschäftigten und ihre eigenen Bedürfnisse zurückstellten. Eine 35-jährige Mutter eines Schulanfängers aus Sambia beschrieb:

[...] we tried to make it for them so that it doesn't look so hard, complicated like it was. We tried our best to find something that will keep them busy (M/35/S/5_Int. KDG02).

3.2.1 Betreuungssituation und Auswirkungen

Es wurden Arrangements bez. der Kinderbetreuung getroffen, die einerseits an die Erwerbssituation, andererseits an die Bedürfnisse der Kinder geknüpft wurden. In den Interviews finden sich sowohl an traditionelle Geschlechterrollen anknüpfende Arbeitsteilungen bzw. Adjustierungen als auch diese konterkarierende. Ein 44-jähriger nigerianischer Vater eines Vierjährigen argumentierte:

Actually I worked more with the child. Because I am selfemployed, but my wife is not selfemployed. So she had to go to work. Because I can actually determine when I go to work or when I don't go to work, so I had more time to take care of my kids (V/44/S/4_Int. KDG04).

3.2.2 Soziale Kontakte

Die meisten Interviewten beobachteten, dass die Kinder ihre Freunde und den Kindergartenbesuch vermissten und die Einschränkung sozialer Kontakte für die betroffenen Kinder als schwierig erachtet wurde. Eine 33-jährige nigerianische Mutter eines Vierjährigen beschrieb:

Sometimes he wanted to go to school back, „Mummy school, I want to go to school“. And then he sometimes started to call the name of his friends. [...] And sometimes he brings some book and said: „Mummy malen, malen“. This is what they do in the school. They always draw. That are things they do together. And then again, when we are driving out, Richtung Schule oder irgendwo mein Sohn points: „Mama, Schule, Schule!“ (M/33/S/4_Int. KDG05).

Das Wahrnehmen von sozialen Auswirkungen der Lockdowns und Kindertagesstättenschließungen spiegelt sich auch im Anerkennen des kindlichen Bedürfnisses nach Kontakt mit Gleichaltrigen und dessen entwicklungsförderlicher Komponente wider. Dem Kindergarten wird von den Eltern gerade in diesem Bereich Kompetenz zugeschrieben. So unterstreicht beispielsweise die Mutter eines Schulanfängers aus Sambia die soziale Komponente des Kindergartenbesuchs:

The advantages of being at school, I would say is that they have contact with other kids and learn also more from there, but when they are at home, it is only them and they are already used to each other and they can't really play the way they play with their friends when they meet their friends there (M/35/S/5_Int. KDG02).

3.2.3 Freizeitaktivitäten

Insbesondere im ersten Lockdown wurden die Ausgangs- und Kontaktbeschränkungen von den interviewten Familien als strikt wahrgenommen und die Zeit überwiegend in den Wohnräumen verbracht. Seltener als zuvor ins Freie bzw. außer Haus zu können, wurde als Belastung für die Kinder empfunden. Die 33-jährige nigerianische Mutter beschrieb diese Erfahrung folgendermaßen:

The experience was so horrible and difficult to contain [...] I was in the house with the children and because the first lockdown was so serious that every movement was reduced. And that reason I was in the house, my children was in the house and it was difficult. It was so difficult (M/33/S/4_Int. KDG05).

In den neuen Tagesstrukturen spielten einerseits das Spielen der Geschwister untereinander, andererseits gemeinsames Spielen oder Tätigsein mit den Eltern, z. B. das Involvieren der Kinder in Haushaltstätigkeiten, sowie spielerische Lernaktivitäten z. B. vorlesen oder malen, eine Rolle. Der 51-jährige Vater eines Schulanfängers aus Nigeria exemplifizierte:

We gave them some form of activities like of learning sometimes, then we listened for them. Maybe after that time we have a break. We do drawing, after the drawing they go and do some other baby involved, then they play before they sleep. [...] we read again or we do paint. [...] We had a kind of plan and followed it through that period (V/51/S/5_Int. KDG03).

3.3 Bildungsangebote von und Kontakt mit Kinderbetreuungseinrichtungen

Auf Grund einer der zentralen Fragen der Studie, die sich mit dem letzten Kindergartenjahr und der Vorbereitung auf den nahenden Schulstart beschäftigte, wurde eruiert, inwiefern Kindergärten aktiv die Schulvorbereitung während des Lockdowns vorantrieben.

Diesbezüglich wurden u. a. elementarpädagogische Konzepte erfasst, die während des ersten Lockdowns besonders an Schulanfängerkinder hätten vermittelt werden können. Wie nachfolgende Abbildung verdeutlicht, wurde Bildungsarbeit im Distanzmodus von Kindergarten zu Kindergarten sehr unterschiedlich gehandhabt. So gaben 45 Prozent an, dass der Kindergarten nur selten oder gar keine Materialien zur Schulvorbereitung bereitgestellt hatte. Informationen und Tipps in Bezug auf den Wechsel von Kindergarten zu Schule wurden nach Angabe der befragten Eltern ebenfalls äußerst heterogen von den einzelnen Kindergärten gehandhabt: 48,7 Prozent der Befragten fanden sich gut informiert durch ihren Kindergarten, 10,3 Prozent antworteten mit eher gemischten Gefühlen und die übrigen 41 Prozent der Befragten äußerten sich eher negativ im Sinne eines Mangels an bereitgestellten Informationen. Überdies gaben 39 Prozent der Befragten an, dass persönlicher Aus-

tausch auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen gar nicht gesucht wurde und die Eltern mit ihrem Kind und dessen Entwicklung weitgehend allein gelassen wurden.

Des Weiteren gaben 65,1 Prozent der Befragten an, gar keine oder nur selten Angebote zur Sprachförderung während bzw. nach dem ersten Lockdown erhalten zu haben, obgleich gerade bei den jüngeren Kindern sprachliche Förderung besonders wichtig ist.

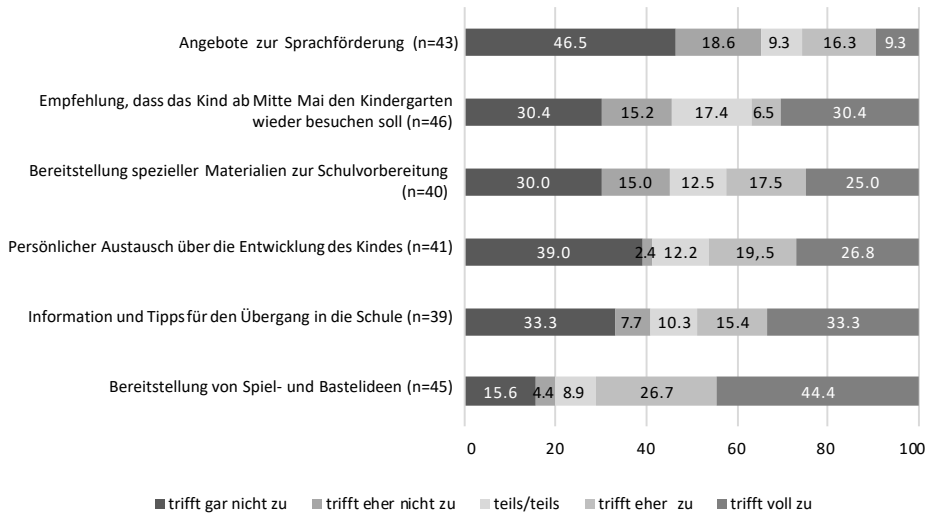


Abbildung 2: Maßnahmen seitens des Kindergartens zur Förderung der Kinder vor Schuleintritt im Distanzmodus (Angaben in Prozent)

Auf Basis des Interviewmaterials zeigte sich, dass sich für manche der befragten Familien der Kontakt mit dem Kindergarten während der Lockdowns auf organisatorische Aspekte, beispielsweise aktuelle ministerielle Vorgaben oder Bedarfserhebungen, welche via Telefon, SMS oder Mail kommuniziert wurden, beschränkte. Die Aussage der 35-jährigen Mutter eines Schulanfängers aus Sambia veranschaulichte dies:

The only things that they used to call us about mostly was to ask how he's doing, and we got also some questions, like if he was going to kindergarten or if he would be staying home this week. Or there was another time, because one of the aunties got sick, they called us also to tell us that we should still watch him, even though he hasn't been going (M/35/S/5_Int. KDG02).

Der Möglichkeit, sich bei Bedarf an die Fachkräfte zu wenden, waren sich die Interviewten bewusst. Im untenstehenden Zitat des nigerianischen Vaters eines Sohnes im letzten Kindergartenjahr wird ersichtlich, dass keine Notwendigkeit eines Kontakts zum Kindergarten gesehen wurde und eine Initiative zur Kommunikation durch die pädagogischen Fachkräfte gar nicht erwartet wurde:

The kindergarten offered that kind of opportunity. They told us that if you have difficulties, you can bring the child to the school or you can bring your kids to the school. But we looked at them since we are at home. We didn't see any need of accepting such an offer. [...] I didn't feel that there was a need for them to contact, that's not how I feel. What I felt that if there was any need, I would have contacted. [...] (V/51/S/5_Int. KDG03).

Der ausschließlich schriftliche Kontakt kann aus der Perspektive der Mutter eines Sohnes im letzten Kindergartenjahr aus Ghana auch Vorteile für das inhaltliche Verständnis dessen, was kommuniziert wird, haben:

Any exchange was via the electronic media. And as a migrant family, I am not so conversant with German [...] the interaction was much better for me, because if everything is done through writing and not so much of the frontal exchange, it made this much easier and understandable for me. Before the lockdown, most of the interaction was in person, and sometimes we struggled as parents a bit to understand. But I will say, fortunately, since everything got into writing, interaction got easier for us as parents (M/34/S/5_Int. KDG01).

Hinsichtlich der elementaren Bildungs- und Beziehungsarbeit im Distanzmodus erlebten die Interviewten die ganze Bandbreite – von gar keinem Angebot für die Kinder bis zu regelmäßigen Bildungsanregungen, die sie vom Kindergarten erhalten hatten. Dies zeigen exemplarisch die Aussagen der Mutter und des Vaters aus Nigeria von jeweils vierjährigen Kindern:

Es gibt kein Angebot für die Kinder. Weil es gibt keine. Wir haben selbst darüber gedacht, was machen wir jetzt. Einfach die Kinder beschäftigen. Sonst keine besonderen Hinweise von der Schule, wir haben keine bekommen (M/33/S/4_Int. KDG05).

[...] they were sending us materials, the things we can do with the kids at home to keep them busy. Little stories we can read for them [...] so they were always in contact (V/44/S/4_Int. KDG04).

Aus dem Interview mit der Ghanaerin geht hervor, dass die Familie auch Feedback von den pädagogischen Fachkräften zu den vom Kind zu Hause gemachten Bildungsaktivitäten, die der Kindergarten initiiert hatte, bekam. Dinge, die dafür notwendig waren und zu Hause nicht zur Verfügung standen, wurden vom Kindergarten zur Abholung bereitgestellt. Gelegentlich wurde via Videochat mit den Kindern interagiert.

Basically, when we do things, we send photos, scanned things of what he had been able to do from what we had to do with him at home. And the feedback: „Yes, this is good“. So we were getting feedback. And when we needed things to be used at home which we did not have, the school made arrangements for pickup (M/34/S/5_Int. KDG01).

Doch auch wenn die pädagogischen Fachkräfte dieses Kindergartens grundsätzlich sehr engagiert waren, konnte das Kind aus der Perspektive der ghanaischen Mutter

nur bedingt von dem Distanz-Bildungsangebot profitieren. Einerseits fiel es ihrem Kind schwer zu Hause Aktivitäten auszuführen, die es mit dem Kindergarten assoziierte, unter anderem auch zu Hause Deutsch zu sprechen – was sonst in seinem familiären Kontext nicht üblich ist. Andererseits wurde von den pädagogischen Fachkräften nicht berücksichtigt, ob alle Kinder bzw. deren Eltern, die zur Teilhabe an den Bildungsangeboten notwendigen Deutschkompetenzen mitbrachten.

He did not understand everything, that I'm sure of. Because his response, doing interaction via the Internet, I would say most of the time, I could see from the response of the teachers he was interacting with, this is not what they expect as output. I would also say that this is a boy who has said to himself that "When I get home it's English, when I'm in that place it's German." So now he's at home and he has to interact in German (M/34/S/5_Int. KDG01).

Die Mutter aus Ghana beobachtete, dass sich die Kindergartenschließung und die daher fehlenden Gelegenheiten, auf Deutsch zu kommunizieren, negativ auf die deutsche Sprachentwicklung ihres Sohnes ausgewirkt haben. Aufgrund eigener mangelnder Deutschkompetenzen trotz hoher Bildungskompetenz der Eltern, konnten weder sie noch die Angebote aus dem Kindergarten (siehe oben) diese Defizite kompensieren.

I will say we really felt a gap when it comes to language. I saw, as a migrant family, both parents, we are migrants, and this is a child who is in a full-time German-speaking school. And both parents, we are not on that level of even doing interaction in German with him. There was really a gap, and I see that in this period he really lagged behind when it comes to the language. You know, when the assignment comes, it doesn't come in English, it comes in German, so fortunately both of us are educated, we were using translation apps to translate most of the assignments that came to us, to be able to help him at home. It is questionable how effective these translation apps are. So basically, I would say that it was effective, but language-wise, my son really was deficient. I don't know how we can make up for it now, but we'll see how things go (M/34/S/5_Int. KDG01).

Von den interviewten Familien wurden – bis auf eine Ausnahme – wenig Handlungsempfehlungen zur Verbesserung des Distance Learnings mitgeteilt. Die Hintergründe hierfür werden in verschiedenen Dimensionen vermutet. Einerseits waren die Eltern mit dem Angebot möglicherweise sehr zufrieden „*They tried their best*“ (V/44/S/4_Int. KDG04), andererseits fühlten sie sich unter Umständen selbst für die Förderung ihres Kindes während der Lockdowns zuständig „*we told ourselves that we had to accept the situation, so that we can handle any situation that comes around*“ (M/35/S/5_Int. KDG02) oder schreiben dem Kindergarten ohnehin nur einen geringen Bildungsauftrag zu „*At the level of kindergarten they are not learning much, it's more like a play school where they go and keep the kids busy drawing or painting or run around [...]*“ (V/51/S/5_Int. KDG03).

Jene Interviewpartnerin, die negative Konsequenzen der Lockdowns auf die Deutschsprachkompetenzen ihres Sohnes wahrgenommen hat, betonte, dass die Situation von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache und insgesamt die individuelle Situation der Kinder beim weiteren Bildungsangebot berücksichtigt werden sollte. Konkret wünscht sie sich ein zusätzliches (Sprach-)förderangebot für Kinder, die nach den Kindergartenschließungen Aufholbedarf haben.

Personally, I asked the teachers, "How do we make up for this gap that has been created, how do we close the gap?" Because the curriculum doesn't really change, you have to continue, so I wondered how to make up for this loss, definitely there has been a gap. So I think that I will come from my situation as a migrant mum with a migrant dad and not good in language, I think that it will be good that individual situations of the kids are factored in. If there could be some extra hours given to particular kids who have some of these situational experiences, to be able to close that gap, it would be good. That's just my suggestion. (M/34/S/5_Int. KDG01).

4. Fazit

Im Zentrum dieses Kapitels stand, die subjektiven Erfahrungen von Familien mit afrikanischem Migrationshintergrund im Kontext der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung während der Corona-bedingten Lockdowns von Frühjahr 2020 bis Frühjahr 2021, zu beleuchten. Die Studie wurde von Juli 2020 bis April 2021 österreichweit im Rahmen eines Projektes zu Homeschooling unter Anwendung eines Methodenmixes durchgeführt, wobei ein Teilbereich der Studie spezifisch die Erfassung von Daten im Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in den Fokus rückte.

Wenngleich afrikanische Familien die Lockdowns und elterliche Kinderbetreuung vereinzelt und zumindest temporär als willkommene Familienzeit und daher Bereicherung erachteten, gaben doch 40 Prozent der Teilnehmenden an, korrespondierend mit allgemeinen Studien wie von Cohen et al. (2020), dass die Organisation des Alltags rund um die elterliche Kinderbetreuung und die Vereinbarkeit von Beruf und Betreuungsaufgaben die Familien vor schwierige Aufgaben stellte.

Im Zuge der Studie bestätigte sich – ebenfalls korrespondierend mit bereits durchgeführten Studien, wie der von Zinn, Kreyenfeld & Bayer, (2020) oder Langmeyer et al. (2020), dass die Verantwortung für die elterliche Kinderbetreuung hauptsächlich bei den Müttern lag, wobei auch Väter weitaus mehr Zeit als bis zu diesem Zeitpunkt üblich, mit den Kindern in Betreuungssituationen verbrachten. Das Fehlen sozialer Kontakte und ein damit für Kinder entstehendes Einsamkeitsgefühl, wie von Langmeyer et al. (2020) befunden, zeigte sich auch bei den afrikanischen Familien.

Die zur Verfügung stehenden häuslichen Ressourcen und der sozioökonomische Hintergrund der Familien werden mit unterschiedlichen Erfahrungen der Lockdownphasen assoziiert. Technische Ausstattung im Haushalt und die Wohnraum-

gegebenheiten fallen hier besonders ins Gewicht. Ein von den Teilnehmenden beschriebener Mangel an Gärten oder Außenflächen führte dazu, dass die Lockdowns als limitierend im Bereich der Freizeitgestaltungsmöglichkeiten wahrgenommen wurden, denn es war notwendig, die Freizeit prädominant in Innenräumen zu verbringen. In den Interviews wurde diesbezüglich teilweise von Raumeinge berichtet. In internationalen Studien wird dieser Aspekt vor allem mit Familien mit einem schwachen sozioökonomischen Hintergrund in Zusammenhang gebracht und thematisiert (Zartler, 2020).

Studienergebnisse aus Deutschland (insbesondere Cohen et al., 2020; DJI & RKI, 2021; Langmeyer et al., 2020) lassen darauf schließen, dass Eltern und Kinder, die Kontakt zum Kindergarten hatten, besser mit der Situation zurechtkamen und das Einsamkeitserleben von Kindern reduziert werden konnte. Zudem könnten die Impulse der pädagogischen Fachkräfte dazu beigetragen haben, auch zu Hause jene Bildungsprozesse anzuregen, die vor der Pandemie im Kindergartenalltag ermöglicht wurden – auch in der gegenständlichen Studie war der Anteil an Eltern, die von den Kindergärten Spiel- und Bastelideen erhielten, hoch.

Während nach Sichtung des Forschungsstandes Auskunft über die Kontakthäufigkeit gegeben werden kann, bleibt vage, in welchen pädagogischen Bereichen Bildungsprozesse angeregt wurden. Hier fokussierte die gegenständliche Studie auf die Beziehungs- und Bildungsarbeit der pädagogischen Fachkräfte. Mit manchen afrikanischen Familien dürfte überwiegend Organisatorisches kommuniziert worden sein. Außerdem schienen viele Kindergärten, insbesondere hinsichtlich des Austausches mit den Eltern über die Entwicklung des Kindes sowie der Unterstützung der bevorstehenden Transition in die Schule im Distanzmodus, an ihre Grenzen gestoßen zu sein (je über 40% der befragten afrikanischen Eltern gaben in diesen Bereichen an, keine oder kaum Angebote bekommen zu haben).

Voraussetzung, um an den Bildungsangeboten des Kindergartens im Distanzmodus teilhaben zu können, ist das inhaltliche Verständnis dieser Anregungen. In den gesichteten Studien wurde der Aspekt des Aufgabenverständnisses im Elementarbereich nicht aufgegriffen. Dass dies, insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund, auch im Elementarbereich eine Rolle spielen kann, zeigte sich in der gegenständlichen Studie. 54,5 Prozent der afrikanischen Eltern mindestens eines Kindergartenkindes gaben an, von den Bildungsinstitutionen übermittelte Aufgabenstellungen schwer an ihre Kinder weitervermitteln zu können. Gleichzeitig wurden im Rahmen der qualitativen Interviews sprachliche Hürden beim Distance-Learning als Schwierigkeit thematisiert.

In der Corona-bedingten Ausnahmesituation, die auch die Bildungsbedingungen im Elementarbereich maßgeblich beeinflusste, war es für pädagogische Fachkräfte wahrscheinlich schwierig, dem Bildungsbereich Sprache bzw. sprachlicher Heterogenität und den damit verbundenen Bedarfen optimal gerecht zu werden, wobei der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan darauf verweist, dass „kontinuierliche Sprachförderung eine Querschnittsaufgabe in elementaren Bildungseinrichtungen darstellt“ (BMBWF 2009, S. 18). Durch die Kindergartenschließungen re-

duzierten sich sowohl Gelegenheiten für alltagsintegrierte Sprachförderung als auch spezifische Sprachförderprogramme zur Unterstützung des Erwerbs bzw. der Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen in der Erst- bzw. Zweitsprache. Auf Basis der Daten scheint der Versuch, dies durch Distanzangebote zu kompensieren, lediglich in geringem Ausmaß bzw. in einem Teil der Einrichtungen stattgefunden zu haben. 65 Prozent der Befragten gaben an, gar keine oder nur selten Angebote zur Sprachförderung während bzw. nach dem ersten Lockdown erhalten zu haben. Gleichzeitig wünschten sich die Befragten zusätzliche Sprachförderangebote.

5. Ausblick der Forschung

Die Feldforschungsphase zu den Erfahrungen von Familien mit Migrationshintergrund mit Corona-bedingten Schließungen von Bildungseinrichtungen ist zum gegebenen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen. Während die erste Projektphase auf die afrikanische Community fokussierte, werden in der zweiten Projektphase unter Anwendung eines Methodenmixes die Zielgruppen um weitere migrantische Communities (z. B.: bosnische Community, türkische Community) erweitert. Im Zentrum der weiteren Datenauswertung werden vergleichende und triangulierende Analysen stehen. Die Weiterführung und Erweiterung dieser Studie soll hiermit einen Beitrag leisten, bestehende Forschungslücken mit Bezug zu den Auswirkungen von COVID-19-bedingten nationalen und regionalen Kindergarten- und Schulschließungen auf Familien mit Migrationshintergrund zu schließen.

Weitere Studien, wie zum Beispiel „Elementare Bildung unter COVID-19-Bedingungen“, welche vor dem theoretischen Hintergrund pädagogischer Qualität sowie sozialer Ungleichheiten im Kindergarten, Herausforderungen und Chancen der Pandemie aus der Perspektive von Kindergartenleitungen untersuchen, beabsichtigen ebenfalls bestehende Forschungslücken zu schließen.

Literatur

- ADAS & LIFE. (2020). Ergebnisse der ADAS-Corona Umfrage. *ADAS-Rundbrief vom 25. Juni 2020*. Berlin. Verfügbar unter <https://life-online.de/umfrage-zum-thema-home-schooling/> (Zugriff am 20.04.2021).
- Aigner, P. (2013). Integration, Interkultur oder Diversität? Anmerkungen zu Fragen von Theorie und Praxis ethnisch-kultureller Vielfalt in Österreich. *WISO Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift*, 36(2), 27–53.
- Aigner, P. (2017). *Migrationsoziologie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18999-4>
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. Verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.18442/121> (Zugriff am 27.04.2021).

- Bollig, S. & Betz, T. (2016). Ungleichheiten in früher Kindheit. Was trägt die öffentliche Kindertagesbetreuung zu deren Abbau oder Verstärkung bei? In N. Georges, D. Schronen & R. Urbé (Hrsg.), *Sozialalmanach 2016*, S. 331–344.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungs-Rahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> (Zugriff am 12.12.2020).
- Cohen, F., Oppermann, E. & Anders, Y. (2020). *Familien & Kitas in der Corona-Zeit*. Universität Bamberg. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/344412473_Familien_Kitas_in_der_Corona-Zeit (Zugriff am 27.04.2021).
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
- Deutsches Jugend Institut (DJI) & Robert-Koch-Institut (RKI). (2021). *Monatsbericht der Corona-KiTa-Studie – März 2021*. Verfügbar unter <https://corona-kita-studie.de/monatsberichte-der-corona-kita-studie> (Zugriff am 27.04.2021).
- Executive Committee, World Organisation for Early Childhood Education (2020). OMEP Position Paper: Early Childhood Education and Care in the Time of COVID-19. *IJEC* 52, 119–128 <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00273-5>
- Fürstaller, M. & Lehner, K. (2020). Elementarpädagogische Forschung an Fachhochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 45–65).
- Gogolin, I. (2019). Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. *Journal for educational research online*, 11 (1), 74–91.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/332014987_Elementarpadagogik_in_Osterreich_Voraussetzungen_und_Wirkungen_elementarer_Bildung/link/5c9b5db7299bf116949d0b5/download (Zugriff am am 04.01.2021).
- Herzog-Punzenberger, B. (2013). Migration, Mehrsprachigkeit und Chancen(un)gleichheit im Bildungsbereich. *WISO Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift*, 36 (2), 117–144.
- Hofer, H., Titlbach, G., Weichselbaumer, D. & Winter-Ebner R. (2013). *Diskriminierung von MigrantInnen am österreichischen Arbeitsmarkt*. Verfügbar unter <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/2246/1/IHSPR6311119.pdf> (Zugriff am 04.01.2021).
- IDB – Initiative für ein diskriminierungsfreies Bildungswesen. (2018). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen*. Verfügbar unter <https://diskriminierungsfrei.at/jahresbericht-2018> (Zugriff am 15.01.2021).
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. Deutsches Jugendinstitut (DJI). Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf (Zugriff am 27.04.2021).
- Sauer, W. (2006). *Von Soliman zu Omofuma – Afrikanische Diaspora in Österreich, 17. bis 20. Jahrhundert*. Wien: Studienverlag.
- Schober, B., Lüftenecker, M. & Spiel, Ch. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? Erste Ergebnisse der vierten Erhebung bei Schüler*innen*. Verfügbar unter https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf (Zugriff am 20.12.2020).
- Spiel, C. & Holzer, J. (2020). *Unterrichten unter Covid 19 – Bedingungen. Erste Ergebnisse einer Studie mit Lehrer*innen*. Verfügbar unter https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Erstergebnisse_Lehrpersonen.pdf (Zugriff am 20.12.2020).
- Stanat, P. & Chistensen, G. (2006). Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Waxmann.
- Statistik Austria. (2021). *Statcube retrieved: Jänner & Mai 2021*. Verfügbar unter: <https://statcube.at/statistik.at/ext/statcube/jsf/login.xhtml> (Zugriff am 15.02.2021).
- Zartler, U. (2020). *Corona – eine Zumutung für Familien? Symposium „Leben mit Corona“*. Institut für Höhere Studien. Wien, 30.06.2020. Verfügbar unter https://www.ihs.ac.at/file-admin/public/2016_Files/Photos/Veranstaltungen/2020/Leben_mit_Corona/Praesentationen/03_Zartler_30.06.2020_IHS.pdf (Zugriff am 27.04.2021).
- Zinn, S., Kreyenfeld, M. & Bayer, M. (2020). *Kinderbetreuung in Corona-Zeiten: Mütter tragen die Hauptlast, aber Väter holen auf*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Online verfügbar unter <https://www.econstor.eu/handle/10419/222881> (Zugriff am 27.04.2021).

Susanne Schwab, Alexandra Gutschik, Katharina-Theresa Lindner & Julia Kast

Emotionales Erleben von Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern im temporären Fernunterricht – eine Mixed-Methods-Auswertung

Belastete Lehrkräfte und Eltern versus gelassene Schüler:innen?

1. Einleitung

Die Umstellung des Präsenzunterrichts auf Homeschooling und die damit einhergehenden Veränderungen für die Lebenswelten von Lehrpersonen, Schüler:innen und Erziehungsberechtigten schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher brachte weitreichende Folgen für das emotionale Empfinden aller Beteiligten mit sich. Ziel der INCL-LEA Studie (Inclusive-Home-Learning; siehe Schwab, Lindner & Kast, 2020a; Schwab & Lindner, 2020) war es, ebendiese Perspektiven hervorzuheben und die Sichtweisen unterschiedlicher Akteur:innen im österreichischen Schul- und Bildungswesen zu beleuchten. Das Forschungsprojekt umfasste qualitative sowie quantitative Erhebungsmethoden. Der vorliegende Beitrag fokussiert ausgewählte quantitative Ergebnisse und liefert Einblicke in die Perspektiven von Lehrpersonen (N=206), Schüler:innen (N=262) und Erziehungsberechtigten (N=286) mit Fokus auf deren emotionales Erleben während der Pandemie hinsichtlich der Gestaltung und Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse.

2. Inclusive-Home-Learning

2.1 Design & Forschungsziel

Im Zuge der Coronapandemie und der teilweisen Schulschließungen war es Ziel der INCL-LEA Studie (Inclusive-Home-Learning; siehe Schwab et al., 2020a; Schwab & Lindner, 2020), Auswirkungen auf den österreichischen Schulkontext zu identifizieren. Dabei standen insbesondere verschiedene Sichtweisen, jene der österreichischen Lehrkräfte, aber auch jene der Schüler:innen selbst und deren Eltern im Mittelpunkt der Studie. Fragen, welche im Fokus der Erhebung standen, bezogen sich unter anderem auf die Gestaltung und konkrete Umsetzung von Unterricht sowie dadurch entstehende Konsequenzen – wie Aspekte verstärkter Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung.

Schwab, S., Gutschik, A., Lindner K.T. & Kast, J. (2023). Emotionales Erleben von Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern im temporären Fernunterricht – eine Mixed-Methods-Auswertung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 411–430). Waxmann. CC BY-NC-SA 4.0

Die Studie besteht aus vier Teilstudien. An der ersten Teilstudie (INCL-LEA Teacher) nahmen insgesamt 3467 Lehrkräfte während des ersten Lockdowns in Österreich (April/Mai 2020) mittels einer Online-Fragebogenerhebung teil. Parallel fand eine Mixed-Methods-Studie statt. Im Rahmen dieser Studie wurden insgesamt 56 Schüler:innen, jeweils ein Elternteil sowie eine Lehrkraft mittels leitfadengestützter Interviews befragt. Dazugehörig zur qualitativen Interviewerhebung nahmen 263 Schüler:innen 286 Erziehungsberechtigte und 206 Lehrpersonen an einer weiteren Onlineumfrage (INCL-LEA-STEP¹) teil. Während der zweiten Schulschließung (November 2020) wurde erneut ein Online-Fragebogen an österreichische Lehrpersonen ausgeschickt, welcher von 2651² Lehrkräften ausgefüllt wurde. In einer erweiterten Projektauslegung wurde vom Projektteam eine Onlineumfrage an Dozierende und Studierende der Universität Wien versandt. Darin wurden ähnliche Aspekte wie im Projekt zur Erhebung der Schulsituation – adaptiert auf den Hochschulkontext – erhoben (INCL-LEA-HET; siehe dazu Schwab., Resch, Lindner, Gutschik, Zehentner & Woltran, 2020b)³.

2.2 Theorie

2.2.1 Schulsituation in Österreich während COVID-19

Am 12. März 2020 erklärte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) COVID-19 zu einer weltweiten Pandemie (WHO-Regionalbüro für Europa, 2020). Aufgrund des exponentiellen Wachstums der Anzahl an infizierten Personen wurde von der österreichischen Bundesregierung mit Wirkung vom 15. März 2020 ein nationaler Lockdown verordnet (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 15.03.2020). Im Rahmen des Lockdowns wechselten am 16. März 2020 höhere Schulen (ab der 9. Schulstufe) und zwei Tage später auch alle Volks-, Sonder- und Mittelschulen vom Präsenzbetrieb zum Homeschooling von zu Hause aus (BMBWF, 2020). Während dieser ersten Phase der Schulschließungen bereiteten Lehrpersonen Arbeitspakete für die Schüler:innen vor und/oder unterrichteten digital über diverse Plattformen (z. B. Microsoft Teams, Moodle etc.). Erst nach über zwei Monaten des Homeschoolings öffneten die Schulen in Österreich ab 15. Mai 2020 wieder schrittweise. Bis zum Ende des Schuljahres 2019/20 wurde der Unterricht dann in

-
- 1 Die qualitativen wie auch quantitativen Befragungen der Schüler:innen, Eltern und Lehrkräfte wurden in Kooperation mit Kolleg:innen der Universität Trier (Prof. Dr. Christoph Schneider, Dr.in Marcela Pozas und Verena Letzel; siehe dazu u. a.: Letzel, Pozas & Schneider, 2020) durchgeführt.
 - 2 Erste Auswertungen zur zweiten Befragung (siehe z. B. Projekthomepage) beinhalten eine abweichende (kleinere) Stichprobe, da diese Analysen vor Ablauf der Teilnahmedeadline durchgeführt wurden.
 - 3 Da der Fokus des vorliegenden Beitrags auf dem schulischen Kontext und nicht auf dem Hochschulkontext liegt, werden die Ergebnisse der INCL-LEA-HET Studie im Rahmen dieses Beitrags nicht näher ausgeführt. Bei Interesse können Informationen über INCL-LEA-HET der Projekthomepage entnommen werden.

Form eines Schichtbetriebes an den Schulen in Präsenzform fortgesetzt (BMBWF, 07.05.2020). In diesem Zusammenhang wurde es von Lehrpersonen als besonders problematisch wahrgenommen, dass die Kommunikation der Regierung in Bezug auf die sofortige Umstellung auf Homeschooling⁴ nicht über die Bildungsdirektionen erfolgte. Auch konnte keine Koordination über Schulleitungen stattfinden, da Lehrkräfte gleichzeitig wie Eltern und Schüler:innen aus den Medien über die aktuellen Veränderungen erfuhren (siehe z. B. Schwab et al., 2020a). Auch die Ergebnisse von Reischl und Schmölz (2020) bestätigen für Österreich einen Mangel an Qualität und Quantität in der Kommunikation schulspezifischer Informationen. Dabei führen Reischl und Schmölz auch an, dass die Umstellung des Unterrichts mit sofortiger Wirkung auf digitale Medien teilweise per E-Mail angeordnet wurde (Reischl & Schmölz, 2020).

Das Schuljahr 2020/21 startete regulär im September 2020 unter Einhaltung allgemeiner Hygiene- und Abstandsregeln und der Einführung einer vierstufigen Corona-Ampel. Im Rahmen der Stufen dieser Ampel wurden Maßnahmen für den Schulbetrieb (z. B. Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes, Verhalten im Musik- und Turnunterricht, Durchmischung verschiedener Klassen, Schulveranstaltungen etc.) in Abhängigkeit der Anzahl an Neuinfektionen mit COVID-19 festgehalten (BMBWF, 17.08.2020). Aufgrund des Anstieges der Fallzahlen kam es im Herbst und Winter 2020/21 erneut zu Umstellungen des regulären Schulbetriebs auf Homeschooling in ganz Österreich. Mit Wirkung zum 3. November 2020 wechselten alle Schüler:innen der Sekundarstufe 2 (ab der 9. Schulstufe) ins Homeschooling, von 17. November 2020 bis 4. Dezember 2020 stellten auch alle anderen Schultypen den Präsenzbetrieb auf Homeschooling um⁵ (BMBWF, 14.11.2020). Auch für diese zweite Lockdownphase in Österreich wurde festgestellt, dass Lehrkräfte die Kommunikation der Maßnahmen als ungenügend empfanden (siehe Schwab & Lindner, 2020). Um die Ergebnisse mit den Worten einer Lehrkraft wiederzugeben: „Ich empfinde es als sehr unangenehm, dass die Direktionen und das Lehrpersonal die Maßnahmen aus den Medien erfahren müssen und dann innerhalb kürzester Zeit (meist innerhalb eines Wochenendes) umsetzen müssen“ (Schwab & Lindner, 2020, S. 5). Kritisiert wurden hierbei auch Aspekte wie die mangelhafte Vorlaufzeit oder auch der gesundheitliche Schutz des Lehrpersonals (z. B. mangelnde Hygieneausstattung sowie die mangelnde oder späte Verfügbarkeit von FFP-2-Masken). Zudem wurde die technische Ausstattung hinsichtlich digitaler Endgeräte als unzureichend empfunden. Der dritte schu-

4 Die sofortige Umstellung auf den Fernunterricht führte dazu, dass sowohl in Medien als auch in der Forschung eine begrifflich unscharfe Verwendung einzelner Begriffe wie „Homeschooling“, „Distance Learning“, „Fernunterricht“ etc. vorherrscht(e). Thematisch geht es dabei jeweils darum, dass die Wissensvermittlung sowie ggf. die Überprüfung von Lerninhalten nicht wie üblich gemeinsam in der Schule, sondern unter einer räumlichen Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet (siehe dazu z. B. Fogolin, 2018). Demnach fanden hier eine Adjustierung und damit einhergehende Neubedeutung des Begriffs statt, welche auf die globalgesellschaftlichen Ereignisse der Pandemie zurückzuführen sind.

5 Sonderschulen stellten erst mit 25. Jänner 2021 auf Distance Learning um. Schulautonom kann die Schulleitung für einzelne Schüler:innen, Klassen oder die gesamte Schule Präsenzunterricht anordnen (BMBWF GZ 2021-0.032.901).

liche Lockdown fand nach den Weihnachtsferien statt. Vom 7. Jänner 2021 bis 29. Jänner bzw. 5. Februar 2021 stellten alle Schultypen den Präsenzbetrieb auf Homeschooling um⁶ (BMBWF, 14.11.2020). Seit März 2020 wechselten alle Schüler:innen also mehrmals vom Präsenzbetrieb in den Schulen ins Homeschooling.

2.2.2 Auswirkungen von COVID-19 auf das Schulsystem und beteiligte Akteur:innen

Der rasche Umstieg von Unterricht vor Ort zu Homeschooling erforderte viel Flexibilität und Kreativität von Lehrpersonen sowie Schüler:innen, aber auch Eltern, da Lehrpersonen die Arbeitsmaterialien an die unterschiedlichen Gegebenheiten der Schüler:innen zu Hause (z. B. Arbeitsplatz) und die verfügbaren digitalen Ressourcen (W-LAN, Smartphone, Tablet etc.) anpassen sollten und erst kurzfristig über Pressekonferenzen von den bevorstehenden Schulschließungen erfuhren. Bei einer Befragung von Schüler:innen durch Schober, Lüftenegger, Spiel, Holzer, Korlat Ikanovic, Pelikan & Fassl, (2020) wurde in Bezug auf die digitalen Ressourcen für Österreich festgestellt, dass etwa 15 Prozent der Schüler:innen in Österreich kein technisches Endgerät (Computer, Laptop) für das häusliche Lernen während des ersten Lockdowns verwenden konnten. Dies deckt sich mit Ergebnissen weiterer Studien aus dem deutschsprachigen Raum (z. B. Huber et al., 2020), in welchen Lehrpersonen angaben, dass einige Schüler:innen nicht digital erreicht werden konnten. Etwas bedenklicher zeigten sich die Ergebnisse von Schwab und Lindner (2021), welche für den ersten Lockdown in Österreich zu dem Ergebnis kamen, dass nach Angaben der Lehrkräfte etwa ein Viertel aller Schüler:innen nicht genügend Möglichkeiten hatte, zu Hause am Computer, Laptop oder Tablet zu arbeiten, um dem Unterricht mittels digitaler Medien folgen zu können. Für fast zehn Prozent der Schüler:innen wurden diesbezüglich gar keine Möglichkeiten gesehen. Besonders dramatisch gestaltete sich die Situation dabei für Schüler:innen einzelner Risikogruppen wie beispielsweise jener, welche eine Deutschförderklasse oder Sonderschulklasse besuchten. Nach Ergebnissen der Schul-Barometer-Studie (Huber et al., 2020) sind die individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen entscheidend für den Erfolg während des Homeschoolings. Zu diesen individuellen Voraussetzungen zählen die spezifischen Kompetenzen und Bedürfnisse der einzelnen Schüler:innen, das Alter sowie die technische Ausstattung und die Unterstützung durch Familienmitglieder. Gerade die Unterstützung durch Eltern beim Lernen von zu Hause ist nach Forsa (09.04.2020) ein Faktor, welcher sich auf die Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit auswirken könnte. 86 Prozent der befragten Lehrpersonen gaben an, dass ihrer Einschätzung nach soziale Ungleichheit in Bezug auf Bildungschancen durch das Homeschooling zunehmen würde (Forsa, 09.04.2020). Vor allem Schüler:innen aus sozioökonomisch be-

6 Sonderschulen stellten erst mit 25. Jänner 2021 auf Distance Learning um. Schulautonom kann die Schulleitung für einzelne Schüler:innen, Klassen oder die gesamte Schule Präsenzunterricht anordnen (BMBWF GZ 2021-0.032.901).

nachteiligten Verhältnissen und aus anderen Risikogruppen (z. B. Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache, sonderpädagogischem Förderbedarf) sind nach Ergebnissen der Schul-Barometer-Studie (Huber et al., 2020) die Bildungsverlierer:innen des Homeschoolings. Dies deckt sich auch mit Ergebnissen der INCL-LEA Studie.

„Die sogenannte „Leistungsschere“ ist in den letzten Wochen extrem auseinandergegangen. Was schon während eines normalen Schuljahres schwierig ist auszugleichen, ist nun nahezu unmöglich wettzumachen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sowie sozial Benachteiligte werden dieses Schuljahr zwar nicht „sitzenbleiben“, aber damit ist das Problem nur aufgeschoben. Die tun mir jetzt schon leid, wenn sie in der nächsten Klasse nicht nur mithalten, sondern auch noch fast ein ganzes Semester des Vorjahres nachholen sollen.“ (Lehrkraft einer Volksschule; siehe Schwab & Lindner, 2021, S. 58).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass insbesondere für Schüler:innen mit Migrationshintergrund, Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Schüler:innen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien befürchtet wird, dass diese den schulischen Anschluss im Hinblick auf den Lernfortschritt verlieren. Folglich wird auch die Schere zwischen Risiko- und Nicht-Risiko-Schüler:innen durch COVID-19 verstärkt. Die befragten Lehrpersonen in einer Studie von Forsa (09.04.2020) zeichnen hier noch weitreichendere negative Konsequenzen auf: Ein Drittel der Lehrpersonen gab an, dass sie die Gefahr von Lerndefiziten aufgrund der Schulschließung nicht nur bei Schüler:innen aus Risikogruppen, sondern bei einem Großteil der Schüler:innen sehen.

2.2.3 Das emotionale Erleben von Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern während COVID-19

Da die Umstellung auf Homeschooling für alle Akteur:innen in der Schule eine neue Situation darstellte, gibt es erst wenige publizierte Studien, welche Auswirkungen auf das emotionale Wohlbefinden von Schüler:innen, Lehrpersonen und Eltern beforscht haben. Aus früheren Studien ist bekannt, dass die soziale Umgebung einen großen Einfluss auf das emotionale Wohlbefinden von Schüler:innen hat (Mainhard, Oudman, Hornstra, Bsoker & Goetz, 2018). Eine Studie von Zurbriggen und Venetz (2018) zeigte, dass das Ausmaß an sozialer Partizipation in der Schule Auswirkungen auf das Stresslevel, die Motivation, Konzentration und die Freude am Unterricht von Schüler:innen hat. Eine höhere Partizipation geht beispielsweise mit einer erhöhten Motivation und Konzentration und einem niedrigeren Stresslevel einher (Zurbriggen & Venetz, 2018). Neben den positiven Auswirkungen der Zusammenarbeit mit Peers (Zurbriggen & Venetz, 2018) haben auch Lehrpersonen einen großen Einfluss auf das emotionale Wohlbefinden der Schüler:innen (Mainhard et al., 2018). Die Ergebnisse der Schul-Barometer-Studie (Huber et al., 2020) in Deutschland, Österreich und der Schweiz zeigen in Bezug auf das Stresslevel im Homeschooling, dass sich während des ersten Lockdowns 27 Prozent der Schüler:innen und 18 Prozent

der Eltern aufgrund der Schulsituation gestresst fühlten. Die Sorgen der Eltern während der ersten Schulschließung waren, dass ihre Kinder durch das Homeschooling in Bezug auf den Lernfortschritt zurückbleiben und langfristige negative schulische Konsequenzen davontragen würden. Diese Sorgen waren unabhängig davon, ob die jeweiligen Schüler:innen einer Risikogruppe (z. B. Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache etc.) angehörten oder nicht (Huber et al., 2020).

Die Studie Lernen unter COVID-19 (Schober et al., 2020) befragte Schüler:innen seit dem ersten Lockdown im März 2020 mehrmals zu ihren Erfahrungen und Erlebnissen während des Homeschoolings und beschäftigte sich unter anderem mit dem emotionalen Wohlbefinden der Schüler:innen. Ergebnisse der vierten Erhebung von Schober et al. (2020) zeigen die Entwicklung des Wohlbefindens von Schüler:innen in Bezug auf ihre Erfahrungen während des zweiten umfassenden Lockdowns im November 2020. Dabei gaben 44 Prozent der Schüler:innen an, sich im Homeschooling gut zu fühlen. 19,7 Prozent der Schüler:innen fühlten sich gleich wie im ersten Lockdown ab März 2020, 28,2 Prozent fühlten sich schlechter und fast die Hälfte der Befragten (48,9%) fühlte sich besser als während des Homeschoolings im Frühjahr 2020 (Schober et al., 2020). Als wichtige Faktoren für das emotionale Wohlbefinden von Schüler:innen während des Homeschoolings wurden von Schüler:innen unter anderem die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung über Online-Medien (z. B. Videokonferenzen, Telefonate, soziale Netze) genannt (Huber et al., 2020).

2.3 Die INCL-LEA Studie

Die Umstellung des Präsenzunterrichts auf Homeschooling und die damit einhergehenden Veränderungen für die Lebenswelten von Lehrpersonen, Schüler:innen und Erziehungsberechtigten schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher brachten weitreichende Folgen für das emotionale Empfinden aller Beteiligten mit sich. Ziel der INCL-LEA Studie (Inclusive-Home-Learning; siehe Schwab et al., 2020a; Schwab & Lindner, 2020) war es, ebendiese Perspektiven zu beleuchten und die Sichtweisen unterschiedlicher Akteur:innen im österreichischen Schul- und Bildungswesen zu betrachten. Mit Blick auf die INCL-LEA Studie muss betont werden, dass die Teilnahme freiwillig war und für die Stichprobe nicht angenommen werden kann, dass diese repräsentativ ist. Bei der Lehrkraftbefragung wurde insbesondere versucht, Lehrkräfte aus Sonderschulen und inklusiven Schulen in die Erhebung miteinzubeziehen. Höherbildende Schulen sind in der Studie hingegen unterrepräsentiert. Zudem wurde teilweise in Kooperation mit einzelnen Bildungsdirektionen der Link an ausgewählte Schulen versendet. Bei der Befragung der Schüler:innen, Erziehungsberechtigten/Eltern und Lehrkräfte ist zu berücksichtigen, dass jeweils zu einem Schulkind auch eine erziehungsberechtigte Person sowie eine Lehrkraft dieses Schulkindes

gebeten wurde, an der Erhebung teilzunehmen. Insofern ist die Triade (Schülerin, Schüler, Mutter, Vater, Lehrkraft) nicht unabhängig voneinander.

3. Zentrale Befunde der Studie im Überblick

3.1 Belastungsempfinden von Lehrkräften

Bezogen auf die Ergebnisse der Studie lässt sich für den ersten Lockdown feststellen, dass die Lehrkräfte ein sehr hohes Belastungspotenzial durch die Homeschooling Situation wahrgenommen haben. Beispielsweise stimmten 60.8 Prozent der Lehrkräfte der Aussage, dass sie sich in der aktuellen Situation stark belastet fühlen, (eher) zu. Etwa ein halbes Jahr später, während des zweiten Lockdowns, spitzte sich das Belastungsempfinden der Lehrpersonen zu: 75.2 Prozent der Lehrkräfte berichteten hier, sich (eher) belastet zu fühlen. Besonders stark war das Belastungserleben beispielsweise bei Lehrkräften der Volksschule, von welchen sich vier von fünf in der Situation des zweiten Lockdowns (eher) stark belastet fühlten. Zudem fühlten sich Lehrkräfte, welche in einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs unterrichteten, im Vergleich zu ihren Kolleg:innen besonders belastet⁷.

3.2 Bildungs- und Chancen(un-)gleichheit während der Schulschließung

Im Zuge der Erhebung wurden die Lehrkräfte nach ihrer Einstellung hinsichtlich der Entwicklung einzelner Schüler:innen, welche den unterschiedlichen Risikogruppen angehörten, befragt. Für den ersten Lockdown hatten Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen mit einem überdurchschnittlichen Schulerfolg die positivste Einstellung hinsichtlich deren Entwicklung im Homeschooling ($M=3.12$; $SD=0.60$), gefolgt von Schüler:innen ohne spezielle Merkmale ($M=2.76$; $SD=0.53$), Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen *Förderbedarf* ($M=2.04$; $SD=0.60$) und Schüler:innen aus Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen ($M=1.97$; $SD=0.55$). Die niedrigsten Werte konnten dabei bei Schüler:innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status gefunden werden ($M=1.86$; $SD=0.54$).

Betrachtet man die Einstellungen der Lehrpersonen auf der Ebene der einzelnen Items, zeigt sich folgendes Bild:

⁷ Insgesamt nahmen 41 Lehrkräfte an der zweiten Erhebung teil, welche entweder in einer Deutschförderklasse und/oder in einem Deutschförderkurs unterrichteten. Daher sind diese Aussagen nur eingeschränkt interpretierbar.

„Ich denke, dass sich dieses Kind im Home-Learning alleine fühlt.“

	stimmt gar nicht	stimmt genau
Schüler:in mit sonderpädagogischem Förderbedarf	7.6%	30.0%
Schüler:in mit niedrigem sozioökonomischem Status	3.9%	36.7%
Schüler:in mit überdurchschnittlichem Schulerfolg	34.9%	6.0%
Schüler:in aus Deutschförderklasse/Deutschförderkurs	5.0%	28.7%
Schüler:in ohne spezielle Merkmale	15.4%	6.7%

„Ich denke, dass die Leistungsmotivation von diesem Kind durch das Home-Learning sinkt.“

	stimmt gar nicht	stimmt genau
Schüler:in mit sonderpädagogischem Förderbedarf	4.4%	29.8%
Schüler:in mit niedrigem sozioökonomischem Status	2.3%	35.8%
Schüler:in mit überdurchschnittlichem Schulerfolg	34.5%	4.7%
Schüler:in aus Deutschförderklasse/Deutschförderkurs	3.3%	29.4%
Schüler:in ohne spezielle Merkmale	12.6%	5.3%

„Ich denke, dass dieses Kind im Home-Learning viel lernt und übt.“

	stimmt gar nicht	stimmt genau
Schüler:in mit sonderpädagogischem Förderbedarf	13.6%	3.2%
Schüler:in mit niedrigem sozioökonomischem Status	23.0%	2.3%
Schüler:in mit überdurchschnittlichem Schulerfolg	3.1%	37.8%
Schüler:in aus Deutschförderklasse/Deutschförderkurs	17.5%	2.5%
Schüler:in ohne spezielle Merkmale	2.5%	9.4%

„Ich denke, dass sich dieses Kind im Home-Learning weiterhin gut in Bezug auf die Schulleistung entwickeln wird.“

	stimmt gar nicht	stimmt genau
Schüler:in mit sonderpädagogischem Förderbedarf	18.9%	2.7%
Schüler:in mit niedrigem sozioökonomischem Status	24.2%	1.4%
Schüler:in mit überdurchschnittlichem Schulerfolg	2.6%	37.6%
Schüler:in aus Deutschförderklasse/Deutschförderkurs	23.1%	2.1%
Schüler:in ohne spezielle Merkmale	3.3%	11.4%

Bei der Befragung konnten die Lehrkräfte angeben, wie selbstwirksam sie sich bezüglich der einzelnen Risikogruppen während des Homeschoolings *fühlten*. Die höchsten Werte konnten auch hier bei Schüler:innen mit einem überdurchschnittlichen Schulerfolg gefunden werden ($M=3.34$; $SD=0.56$), gefolgt von Schüler:innen ohne spezielle Merkmale ($M=3.16$; $SD=0.56$), Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen *Förderbedarf* ($M=2.57$; $SD=0.69$) und Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischem Status ($M=2.56$; $SD=0.64$). Am wenigsten selbstwirksam fühlten sich Lehrkräfte gegenüber Schüler:innen aus einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs ($M=2.50$; $SD=0.67$).

Auf Item-Ebene konnten folgende Ergebnisse beobachtet werden:

„Ich kann diesem Kind trotz Home-Teaching passende Herausforderungen bieten.“

	stimmt gar nicht	stimmt genau
Schüler:in mit sonderpädagogischem Förderbedarf	12.5%	10.7%
Schüler:in mit niedrigem sozioökonomischem Status	9.0%	10.5%
Schüler:in mit überdurchschnittlichem Schulerfolg	1.4%	47.0%
Schüler:in aus Deutschförderklasse/Deutschförderkurs	11.4%	8.6%
Schüler:in ohne spezielle Merkmale	1.6%	33.2%

„Ich kann dieses Kind trotz Home-Teaching für Schulaufgaben motivieren.“

	stimmt gar nicht	stimmt genau
Schüler:in mit sonderpädagogischem Förderbedarf	8.8%	8.0%
Schüler:in mit niedrigem sozioökonomischem Status	9.0%	6.2%
Schüler:in mit überdurchschnittlichem Schulerfolg	1.1%	41.9%
Schüler:in aus Deutschförderklasse/Deutschförderkurs	8.5%	6.8%
Schüler:in ohne spezielle Merkmale	1.4%	22.4%

„Ich kann Lernaufgaben trotz Home-Teaching an die Bedürfnisse und Interessen des Kindes anpassen.“

	stimmt gar nicht	stimmt genau
Schüler:in mit sonderpädagogischem Förderbedarf	7.3%	18.7%
Schüler:in mit niedrigem sozioökonomischem Status	5.2%	15.9%
Schüler:in mit überdurchschnittlichem Schulerfolg	1.7%	43.9%
Schüler:in aus Deutschförderklasse/Deutschförderkurs	7.8%	14.6%
Schüler:in ohne spezielle Merkmale	1.8%	33.3%

4. Ausgewählte Befunde wissenschaftlich ausgeführt – Einblicke in das emotionale Erleben von Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern während der Corona-Krise

4.1 Beschreibung des Messinstruments

Um die emotionalen Erfahrungen von Schüler:innen, Lehrpersonen und Eltern vor und während des Homeschoolings in Bezug auf das emotionale Wohlbefinden zu erfassen, wurde die PANA-Kurzskala (Schallberger, 2005) eingesetzt. Diese siebenstufige Likert-Skala besteht aus acht bipolaren Items der beiden Dimensionen Positive Aktivierung (PA) und Negative Aktivierung (NA). Unter Positiver und Negativer Aktivierung wird das Operieren von zwei gegen- und wechselseitigen adaptiven Motivationssystemen verstanden, welche zielgerichtetes Rückzugs- und Annäherungsverhalten beschreiben (Watson et al., 1999, zit. nach Zurbriggen & Venetz, 2018). Positive und Negative Aktivierung repräsentieren dabei nicht jeweils positive oder negative affektive Zustände – beispielsweise ist ein Item mit hoher PA voller Energie, während ein Item mit niedriger PA energielos ist (Schreiber & Jenny, 2020). Frühere Studien, welche die PANA-Skala eingesetzt haben, weisen eine akzeptable interne Konsistenz von Cronbachs' α .89 (PA) und .86 (NA) (Zurbriggen & Venetz, 2018) bzw. Cronbachs' α .85 (PA) und .80 (NA) (Schreiber & Jenny, 2020) auf.

4.2 Schüler:innen

4.2.1 Stichprobe

Die Ergebnisse der im Folgenden präsentierten Studie beziehen sich auf das INCL-LEA-STEP Projekt. Insgesamt haben 263 Schüler:innen (65 % weiblich, 34.2 % männlich, 0.8 % divers) an der Umfrage teilgenommen. Das Durchschnittsalter betrug 13.53 Jahre ($SD=3.83$). Etwa 22.1 Prozent der Schüler:innen sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch. In Bezug auf die Schulstufe besuchte die Mehrheit (32.9 %) die Sekundarstufe II (9.–13. Schulstufe), etwa ein Drittel die Primarstufe (1.–4. Schulstufe) und etwa ein Viertel die Sekundarstufe I (5.–8. Schulstufe). Nach eigenen Angaben verbrachten die Schüler:innen täglich etwa 4.19 Stunden ($SD=2.02$) im Homeschooling.

4.2.2 Ergebnisse

7.3 Prozent der befragten Schüler:innen gaben an, dass sie sich während des Homeschoolings aufgrund der Schulschließungen durch die Ausbreitung des COVID-19-Virus sehr energielos fühlten, während 16.8 Prozent der Aussage, voller Energie zu sein, „sehr“ zustimmten. Im Vergleich dazu gaben 6.5 Prozent der Schüler:innen

an, während des Regelschulbetriebs noch vor dem Ausbruch des Virus sehr energiegelos gewesen zu sein und 20.2 Prozent der Schüler:innen berichteten retrospektiv von voller Energie zu jener Zeit. Sehr gestresst im Homeschooling fühlten sich etwa 11.8 Prozent, während sich etwa 18.3 Prozent selbst als sehr entspannt wahrnahmen. Vergleichend dazu berichteten 18.3 Prozent von hoher Stressbelastung vor dem Homeschooling und lediglich 9.2 Prozent schätzten ein, sehr entspannt gewesen zu sein. Während etwa ein Viertel der Schüler:innen (25.1 %) im Homeschooling weder lustlos noch hoch motiviert war, so waren es 12.5 Prozent der Schüler:innen und Schüler, welche sich als „sehr lustlos“ einstufen und 9.5 Prozent der Angabe, hoch motiviert zu sein, „sehr“ stark zustimmten. Die Vergleichszahlen zum emotionalen Empfinden der Schüler:innen vor dem Homeschooling zeigten ein ähnliches Bild (10.3 % sehr lustlos, 24 % weder noch, 10.7 % hoch motiviert). Etwa 10.6 Prozent der Schüler:innen fühlten sich sehr gelangweilt während des Homeschoolings – zuvor waren dies etwa acht Prozent. Fast jede zehnte Schülerin und jeder zehnte Schüler (9.5 %) war sowohl während des Homeschoolings als auch zuvor (9.9 %) sehr besorgt. Der nachstehenden Abbildung sind die Mittelwerte für beide Zeitpunkte für die Schüler:innen zu entnehmen (siehe Abbildung 1).

N=262

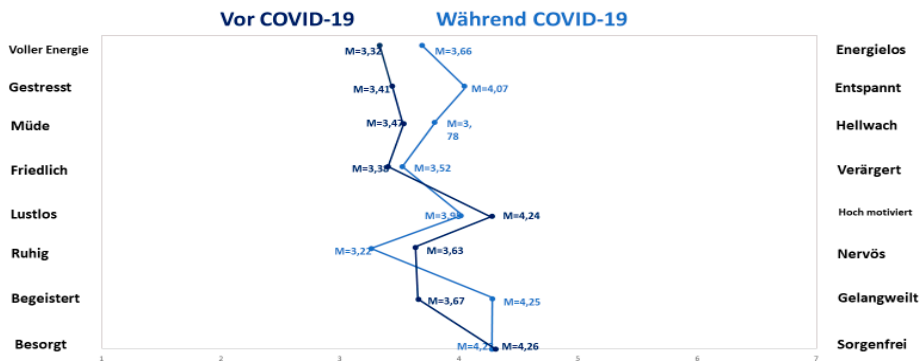


Abbildung 1: Emotionales Empfinden der Schüler:innen (eigene Darstellung)

4.3 Lehrer:innen

4.3.1 Stichprobe

Im Rahmen der Lehrkraftumfrage haben insgesamt 206 Lehrer:innen (83 % weiblich, 17 % männlich), welche zum Zeitpunkt der Erhebung an österreichischen Schulen tätig waren, den Fragebogen ausgefüllt. Im Durchschnitt waren diese 38.95 Jahre alt (SD=11.77), wobei die jüngste Person 23 Jahre und die ältesten Personen 65 Jah-

re alt waren. 92.2 Prozent der teilnehmenden Lehrpersonen gaben Deutsch als selbst gesprochene Erstsprache an. Die Mehrheit unterrichtete in der Primarstufe (37.6 %).

4.3.2 Ergebnisse

In Bezug auf die Frage, ob sich die Lehrkräfte voller Energie bzw. energielos fühlten, gaben lediglich 3.9 Prozent an, sich während des Homeschoolings voller Energie zu fühlen. In Bezug auf die Unterrichts- und Arbeitszeit vor COVID-19 waren dies 9.3 Prozent. (Eher) voller Energie fühlten sich vorher etwa 75.5 Prozent – dieser Prozentsatz sank auf 39 Prozent für die Zeit während des Homeschoolings. Sehr bzw. eher verärgert war während des Lockdowns etwa ein Viertel der Lehrkräfte (25.1 %), während dies zuvor weniger als jede zehnte Lehrkraft war (8.9 %). Auch die Motivationslage hat sich ins Negative verschärft. Waren es vor dem Homeschooling noch etwa 60.3 Prozent, welche (eher) hochmotiviert waren, so lag dieser Anteil während des Homeschoolings bei 48 Prozent. Auch der Anteil an Lehrkräften, welche angaben, während des Schul-Lockdowns besorgt zu sein (46.6 %), war etwas höher als jener vor den Schulschließungen (31.9 %) – wengleich auch dieser Anteil als hoch zu betrachten ist. In der nachstehenden Abbildung sind die Mittelwerte für beide Zeitpunkte für Lehrkräfte abgetragen (siehe Abbildung 2).

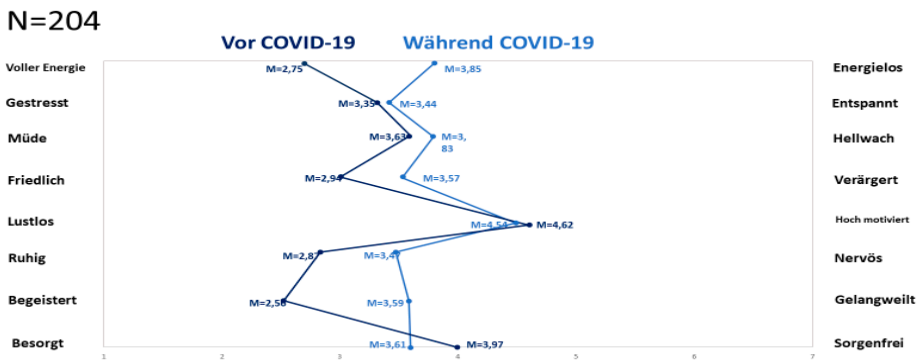


Abbildung 2: Emotionales Empfinden der Lehrpersonen (eigene Darstellung)

4.4 Erziehungsberechtigte

4.4.1 Stichprobe der Erziehungsberechtigten

An der Erhebung der Perspektive der Erziehungsberechtigten haben sich insgesamt 286 Personen (82.9 % weiblich, 17.1 % männlich) beteiligt. Das Alter der Proband:innen lag zwischen 27 und 66 Jahren ($M=43.64$, $SD=6.83$). 12.2 Prozent der Erziehungsberechtigten gaben eine andere selbst gesprochene Erstsprache als Deutsch an. Die Anzahl der Kinder im selben Haushalt lag zwischen einem und vier Kindern ($M=1.64$, $SD=0.65$). 61.9 Prozent der Erziehungsberechtigten gaben an, dass sie die jeweilige Person sind, welche sich hauptsächlich um das Homeschooling des eigenen Kindes/der eigenen Kinder kümmert. 30.9 Prozent gaben an, dass sich zwei Erziehungsberechtigte diese Aufgabe teilten.

4.4.2 Ergebnisse der Erziehungsberechtigten

Während fast zwei Drittel der Erziehungsberechtigten angaben, dass sie sich vor COVID-19 (eher) voller Energie fühlten, so waren dies während des Homeschoolings lediglich 40.7 Prozent.

Der Anteil an sehr stark gestressten Erziehungsberechtigten lag vor dem Homeschooling bei etwa 8.8 Prozent und stieg während der Schulschließungen auf 15.1 Prozent an. Im Vergleich dazu halbierte sich der Anteil an sehr entspannten Erziehungsberechtigten durch COVID-19 von sieben Prozent auf die Hälfte (3.5 %). Auch der Anteil an (eher) verärgerten Personen stieg von 8.5 Prozent auf 20.1 Prozent an, während der Anteil an (eher) sorgenfreien Erziehungsberechtigten von 43.8 Prozent auf 24.3 Prozent sank. In der nachstehenden Abbildung sind die Mittelwerte für beide Zeitpunkte für die Erziehungsberechtigten abgetragen (siehe Abbildung 3).

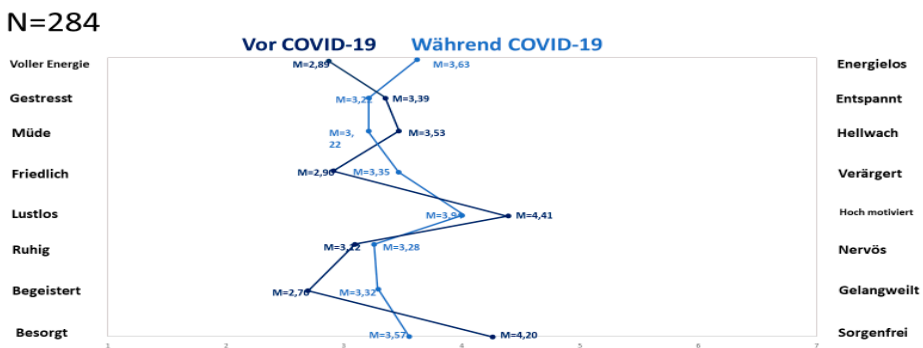


Abbildung 3: Emotionales Empfinden der Erziehungsberechtigten (eigene Darstellung)

5. Diskussion und Ausblick

Der mit der Ausbreitung des Corona-Virus einhergehende globalgesellschaftliche Wandel zeichnet sich in unzähligen Lebensbereichen ab. Besonders mit Blick auf den Bildungskontext und die Veränderungen für betroffene Akteur:innen im Schulsystem müssen weitreichende und langfristige Maßnahmen getroffen werden, um den neuen Anforderungen an Bildung und Gesellschaft gerecht werden zu können. Die präsentierten Ergebnisse unterschiedlicher Studien zeigen, dass die Zuspitzung der Herausforderungen in Bildungsinstitutionen adäquate Reaktionen sowie Adaptionen hinsichtlich des Schulbetriebs erfordert.

Die Verantwortung für die Gestaltung von inklusiven und adäquaten Bildungsprozessen für alle Schüler:innen einer Schulklasse liegt während regulärer Schuloperation (in diesem Fall vor dem Ausbruch des Virus und dessen Folgen) bei den zuständigen Lehrpersonen. In Klassenzimmern treffen unter genannten Umständen beinahe täglich durch Heterogenität und Diversität gekennzeichnete Schüler:innengruppen aufeinander, welche unterschiedliche Merkmale und Ausprägungen hinsichtlich komplexer Differenzdimensionen aufweisen, dazu zählen Alter, Sprache, sozioökonomischer Status, psychische und physische Verfassung, Kultur, Leistungsniveau, Entwicklungsstand, sowie Gender. Als Ausgangspunkt der Lehrperson für die Planung und Durchführung von Unterricht bedarf es professioneller Achtsamkeit und Sensibilität, um auf die schulischen Bedürfnisse der Schüler:innen hinsichtlich ihrer diversen Voraussetzungen adäquat zu reagieren und partizipative Lehr- und Lernprozesse zu ermöglichen (Walgenbach, 2014). Diese Forderung und Notwendigkeit des adaptiven und schüler:innengerechten Unterrichtens stellen für Lehrpersonen im beruflichen Alltag teilweise eine Herausforderung dar. Dies spiegelt sich auch in den retrospektiven Schilderungen der befragten Lehrpersonen in Bezug auf den Berufsalltag vor COVID-19 wider. Bereits in Bezug auf die Zeit während des Regelschulbetriebs berichten Lehrpersonen von erhöhter Besorgnisregung im Hinblick auf die Erfüllung ihrer pädagogischen Professionalität und Kompetenz. Jene Sorgen wurden seit der COVID-19-Situation und den damit einhergehenden Schulschließungen als beachtlich erhöht wahrgenommen. Durch die Verlagerung von Schule und Unterricht hin zum Fernunterricht fühlte sich der Großteil der befragten Lehrpersonen unvorbereitet und mit neuen Herausforderungen bei der Erfüllung der spezifischen Bildungsbedürfnisse der Schüler:innen konfrontiert. Diese Neuverortung schulischer Unterrichtsprozesse führt zu potenziellen Problemlagen hinsichtlich einer chancengleichen, barrierefreien sowie bedürfnisorientierten Bildung für alle Schüler:innen und Schüler. Die Sorgen und Bedenken von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher zeigen, dass vor allem bezüglich der Lernstandsentwicklung die Ängste und Sorgen groß sind (Huber et al., 2020; Kast, Lindner, Gutschik & Schwab, 2021). Betrachtet man die Antworten der Lehrpersonen, scheinen diese Befürchtungen nicht unbegründet. Vor allem für Schüler:innen und Schüler, welche auch während des Regelunterrichts als Risikoschüler:innen in Bezug auf

ihren Schulerfolg eingestuft werden, wird die Umstellung auf Homeschooling als problematisch wahrgenommen. Hierbei handelt es sich vor allem um Schüler:innen in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen, mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder geringem sozioökonomischen Status. Eine mögliche Herleitung der Gefährdung von Schüler:innen in Deutschförderklassen/Deutschförderkursen erfolgt über deren geringe Kenntnisse beziehungsweise als unzureichend eingestufte Kompetenzen in der Unterrichtssprache. Die direkte Vermittlung von Arbeitsaufträgen mit Unterstützung verbaler und nonverbaler Interaktionsmittel im Präsenzunterricht ermöglicht die interlinguistische Unterrichtsgestaltung und Förderung der Deutschkenntnisse von Schüler:innen und Schülern. Bei der Umstellung von Präsenzunterricht auf Homeschooling stehen Lehrpersonen somit vor einer neuen Herausforderung: Nicht nur die didaktische und pädagogische Adaption von Lehr- und Lerninhalten mit Blick auf die Sprachkenntnisse der Schüler:innen steht im Vordergrund, sondern als zielführend erachtete didaktische Potenziale, welche sich im Umgang mit einer diversen Schülerschaft bewährt haben, können aufgrund des digitalen Lehrformats nicht wie gewohnt genutzt werden. Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen hinsichtlich des Belastungsempfindens von Lehrpersonen aus Deutschförderklassen beziehungsweise Deutschförderkursen während des ersten und zweiten Lockdowns, welche – angeführt von Lehrpersonen der Volksschule – das höchste Belastungsempfinden aufwiesen. Ähnliche Beweggründe lassen sich für Lehrpersonen von Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf ausschlaggebend für erhöhtes Belastungsempfinden und maximierte Risikoeinschätzung hinsichtlich ihrer schulischen Weiterentwicklung finden. Im Hinblick auf Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischem Status tritt die tatsächliche Unterrichtsumsetzung in den Vordergrund. Im Zuge der Umstellung von Präsenzunterricht auf Online-Lehre gewinnen digitale Endgeräte an maßgeblicher Bedeutung, nicht nur für die erfolgreiche Absolvierung. Allein die partizipative Interaktion und Teilnahme am Unterrichtsgeschehen sowie der Zugang zu Aufgaben und die Erarbeitung und Abgabe dieser ist weitreichend abhängig von Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien wie Laptops, Tablets und Smartphones. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass nicht für jedes Familienmitglied eines Haushalts (Beispiel: zwei Erziehungsrechtigte im Home-Office und zwei schulpflichtige Schulkinder im Homeschooling) ein Endgerät für die Teilnahme am Unterricht beziehungsweise die Erledigung von Arbeitsaufträgen vorhanden ist. Als Antwort auf diese Problematik wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Möglichkeit geschaffen, digitale Endgeräte für Bundesschulen und deren Schüler:innen ohne adäquate Infrastruktur für die Dauer des Homeschoolings leihweise zur Verfügung zu stellen. Allerdings wird die „bloße“ Bereitstellung digitaler Geräte als nicht ausreichend für die erfolgreiche Umsetzung des Homeschoolings erachtet. Vor allem Lehrpersonen und Schüler:innen müssen auf professioneller Ebene im Umgang mit digitalen Medien geschult und gefördert werden, um digitale Lehr- und Lernprozesse zu etablieren sowie die Kluft zwischen Betroffenen mit fundierten Kenntnissen und jenen mit geringen Kompetenzen zu schmälern.

Hinsichtlich des emotionalen Empfindens der Schüler:innen wurde aufgezeigt, dass sich rund die Hälfte der Befragten während der zweiten Schulschließung im Vergleich zum ersten Lockdown besser fühlte. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre die erhöhte Anpassungsleistung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich neuer Situationen. Als förderliche Faktoren wurden vor allem die interaktive Kommunikation und Kooperation mit Mitschüler:innen sowie die gegenseitige Unterstützung bei Lernprozessen über digitale Kommunikationsformen genannt. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Konsequenzen des fehlenden sozialen Kontaktes zu Gleichaltrigen, welcher sowohl von Schüler:innen selbst, als auch von Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten als eine der größten Herausforderungen im Zusammenhang mit den Schulschließungen verstanden wird (Schwab & Lindner, 2020). Nicht nur durch den fehlenden Austausch mit Mitschüler:innen, sondern auch durch das Wegfallen des sozialen Ausweich- und Schutzraumes der Schule und dem damit einhergehenden Verlust gewohnter Tagesstrukturen und schulischer Bezugspersonen wurden Schüler:innen und Erziehungsberechtigte (eventuell auch in einer Doppelrolle als Erziehungsberechtigte und Lehrperson) mit neuen Problemlagen konfrontiert. Nicht nur aufgrund letztlich fehlender Ausweichmöglichkeiten und räumlicher Begrenztheit wurde die private Sphäre zu Hause somit sowohl zu einem verstärkten oder neuen Brennpunkt in Bezug auf ein erhöhtes Konfliktpotenzial zwischen Haushaltsmitgliedern als auch zu einem Herd psychischer Belastungen wie Angstzuständen und Depressionen sowie vermehrter häuslicher Gewalt (Schlack, Neuperdt, Hölling, De Bock, Ravens-Sieberer, Mauz, Wachtler & Beyer, 2020; Ravens-Sieberer, Kaman, Otto, Adedeji, Napp, Becker et al., 2021).

Bezugnehmend auf das Forschungsdesign der präsentierten INCL-LEA Studie ist hervorzuheben, dass die Perspektiven von Schüler:innen und Schülern, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen mit Blick auf den Regelschulbetrieb vor COVID-19 retrospektiv erhoben wurden. Dies bedeutet, dass die Teilnehmenden an der Studie zur Zeit des ersten Lockdowns zu ihren Erfahrungen und Empfindungen vor der Schulschließung befragt wurden. Daher ist nicht auszuschließen, dass die Wahrnehmung der Befragten des in der Vergangenheit liegenden Zeitraums vom Zeitpunkt der Erhebung und den derzeitigen Rahmenbedingungen beeinflusst wurde. Der Vergleich des situativen Zeitpunkts (erster Lockdown/zweiter Lockdown) mit einem retrospektiv betrachteten Zeitpunkt in der Vergangenheit (vor den Schulschließungen) kann zu Verzerrungen führen. Dennoch werden die gewonnenen Ergebnisse als relevant und gewinnbringend für die Bearbeitung des Themenbereichs erachtet.

Aus den Ergebnissen und Erkenntnissen der diversen Forschungsprojekte zum Thema COVID-19 und Bildung geht hervor, dass die durch die Bildungssituation während Corona hervortretenden Problematiken und Herausforderungen nicht neu sind. Die aufgeworfenen und im Zuge der Corona-Forschung präsentierten Schief lagen des Bildungssystems sollten vielmehr als Spiegelung beziehungsweise Beleuchtung bereits existenter Problematiken verstanden werden, auf die es zu reagieren gilt. Demnach unterstellt dieser Beitrag, dass die Folgekosten Corona-bedingter Schulschließungen nicht ausschließlich Konsequenz der Pandemie, sondern vielmehr Zu-

spitzung und Kumulation inadäquater Rahmenbedingungen für die Beschulung und Bildung einer diversen und intersektionalen Schüler:innen- und Schülerschaft zu verstehen sind.

In Hinblick auf die Konsequenzen der Entwicklung des Schulalltags sowie der bildungssituativen Rahmenbedingungen aufgrund der Verbreitung von COVID-19 scheint es unausweichlich, die Entwicklungen und Veränderungen im Sinne eines Forschungsansatzes des Monitorings zu begleiten sowie ständiger Evaluation zu unterziehen. Das derzeitige Corona-Resümee fällt unerwartet positiv auf. Durch die krisenhafte Veränderung des bislang als selbstverständlich betrachteten und befriedigend funktionierenden Bildungssystems und der damit einhergehenden Beleuchtung existenter, institutionell geschaffener Schwachstellen der Institution Schule mit dem Ergebnis der Reproduktion von Bildungsungleichheiten eröffnet sich die Möglichkeit einer Neuorientierung und Umstrukturierung zugunsten aller Schüler:innen und Schüler. Das ungenutzte Potenzial der Krise, welches die Schwachpunkte des Bildungssystems offenlegt, muss genutzt werden, um neue Impulse für die Gewährleistung inklusiver Lehr- und Lernsituationen zu schaffen.

6. Überblick über bisherige Publikationen

Kast, J., Lindner, K.-T., Gutschik, A. & Schwab, S. (2021). Austrian Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs Regarding At-Risk Students during Home Learning Due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education* 36 (1), 114–126. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872849>

Im Rahmen des Beitrags werden die Ergebnisse der INCL-LEA (INCLUSIVE Home LEARNING) Studie präsentiert, an welcher insg. 3.467 Lehrkräfte aus Österreich teilnahmen. Im Fokus stehen dabei die Einstellungen von Lehrkräften zur Entwicklung von unterschiedlichen Schüler:innen (z. B. Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischem Status, Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf). Zudem wurden die Selbstwirksamkeitserwartungen untersucht. Dabei zeigte sich, dass insbesondere die Förderung von Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine große Herausforderung darstellt.

Schwab, S. & Lindner, K.-T. (2021). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. *WISO*, 43 (4), 49–63. Verfügbar unter: https://www.isw-linz.at/fileadmin/user_upload/HP_Schwab.pdf. (Zugriff am 17. Februar 2021).

Im Rahmen dieses Beitrags wurden die Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit beleuchtet. Insbesondere zeigte sich, dass durch Homeschooling die Kluft zwischen sozioökonomisch besser und schlechter gestellten Schüler:innen vergrößert wurde. Zudem war das fehlende soziale Miteinander eine Herausforderung für alle Akteure. Erziehungsberechtigte wie Lehrkräfte wurden während des Homeschoolings stark beansprucht.

Link zur Projekthomepage:

<https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/bildungswissenschaften/forschungsprojekte/laufende-projekte/incl-lea-inclusive-home-learning/>

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020). *Maßnahmen in Schule und Unterricht*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona_info (Zugriff am 28. Jänner 2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (07.05.2020). *Umsetzung des Etappenplans für Schulen. Richtlinien für die Unterrichtsorganisation und die pädagogische Gestaltung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info (Zugriff am 28. Jänner 2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (17.08.2020). *Schule im Herbst 2020. Ein Konzept für einen erfolgreichen Start von Schulen und Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/schuleimherbst.html> (Zugriff am 28. Jänner 2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (14.11.2020). *Schulbetrieb ab dem 17. November 2020*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/schulbetrieb_20201207.html (Zugriff am 28. Jänner 2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (08.01.2021). *Schulbetrieb ab dem 25. Jänner 2021*. Verfügbar unter: <https://kfu.stv-lehramt.at/assets/files/SchulbetriebAbDem08Februar2021.pdf> (Zugriff am 18. November 2022).
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW). (15.03.2020). *Allgemeine Maßnahmen*. Verfügbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/coronavirus_in_oesterreich/weitere_maßnahmen_bekämpfung_coronavirus.html (Zugriff am 28. Jänner 2021).
- Fogolin, A. (2018). Strukturdaten Distance Learning/Distance Education – Potenziale der revidierten Fernunterrichtsstatistik für Hochschulen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* 2018 (1), 55–59. Verfügbar unter: <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/view/131/258>. (Zugriff am 28. Jänner 2021).
- Forsa. (Hrsg.). (09.04.2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona Krise*. Verfügbar unter: https://www.schulwerk-bayern.de/fileadmin/pics/Aktuelles_2020/20-04-27_Schulentwicklung_Forsat.pdf (Zugriff am 28. Jänner 2021).
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruit, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Kast, J., Lindner, K.-T., Gutschik, A. & Schwab, S. (2021). Austrian Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs Regarding At-Risk Students during Home Learning Due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education* 36 (1), 114–126. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872849>
- Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020). Energetic Students, Stressed Parents, and Nervous Teachers: A Comprehensive Exploration of Inclusive Homeschooling during the COVID-19 crisis. *Open Education Studies*, 2 (1), 159–170. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bsoker, R.J. & Goetz, T. (2018). Student Emotions in Class: The Relative Importance of Teachers and Their Interpersonal Relations with Students. *Learning and Instruction* 53, 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>

- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A. K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. & Hurrelmann, K. (2021). *Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie*. Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Reischl, J. & Schmölz, A. (2020). „Ich bin keine Pausenaufsicht, ich bin kein Retter ... ich bin Lehrer.“ Eine dokumentarische Analyse zur Rolle von Lehrenden in der COVID-19-Krise. *Medienimpulse* 58 (2). Verfügbar unter: https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_user_id=2190915&dlkey=WZ2AE7J8&content_type=application/pdf (Zugriff am 10. Oktober 2020).
- Schallberger, U. (2005). *Kurzskalen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS). Theoretische und methodische Grundlagen, Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften bei der Beschreibung intra- und interindividueller Unterschiede*. Forschungsberichte aus dem Projekt „Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit“, Nr. 6. Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Schlack, R., Neuperdt, L., Hölling, H., De Bock, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E., Wachtler, B. & Beyer, A.-K. (2020). Auswirkungen des COVID-19-Pandemiegeschehens und behördlicher Infektionsschutzmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. *Journal of Health Monitoring* 5(4), 23–34.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Korlat Ikanovic, S., Pelikan E. & Fassl, F. (2020). *Lernen unter COVID-19 Bedingungen. Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? Erste Ergebnisse der vierten Erhebung bei Schüler*innen*. Verfügbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf (Zugriff am 28. Jänner 2021).
- Schreiber, M. & Jenny, G.J. (2020). Development and Validation of the ‘Lebender Emoticon PANAVA’ Scale (LE-PANAVA) for Digitally Measuring Positive and Negative Activation, and Valence via Emoticons. *Personality and Individual Differences*, 160/109923. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109923>
- Schwab, S. & Lindner, K.-T. (2020). *Schule in Zeiten von COVID-19. Ergebnisse zur Situation von Lehrer*innen in österreichischen Schulen*. Verfügbar unter: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/INCL-LEA/Inclusive_Home_Learning_2.0.pdf (Zugriff am 17. Februar 2021).
- Schwab, S. & Lindner, K.-T. (2021). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. *WISO*, 43 (4), 49–63. Verfügbar unter: https://www.isw-linz.at/fileadmin/user_upload/HP_Schwab.pdf. (Zugriff am 17. Februar 2021).
- Schwab, S., Lindner, K.-T. & Kast, J. (2020a). Inclusive Home Learning – Quality of experience of students, teachers and parents and current implementation of home schooling. Verfügbar unter: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/INCL-LEA/INCL-LEA-T_und_STEP.pdf (Zugriff am 17. Februar 2021).
- Schwab, S., Resch, K., Lindner, K.-T., Gutschik, A., Zehentner, H. & Woltran, F. (2020b). *Studie „INCL-LEA HOCHSCHULE“ Inclusive Home Learning an der Universität Wien 2020*. Verfügbar unter: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/INCL-LEA/INCL-LEA-Hochschule.pdf (Zugriff am 27. Jänner 2021).
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität: Bedeutungsdimensionen eines Begriffsfeldes. In H.-C. Koller, N. Ricken & R. Casale (Hrsg.), *Heterogenität – zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Stuttgart: Ferdinand Schöningh (S. 19–44). https://doi.org/10.30965/9783657778379_004

- WHO-Regionalbüro für Europa. (2020). *WHO erklärt COVID-19-Ausbruch zur Pandemie*. Verfügbar unter: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic> (Zugriff am 30. August 2020).
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2018). Diversität und aktuelles emotionales Erleben von Schülerinnen und Schülern im inklusiven Unterricht. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in der Schule und Hochschule* (S. 87–102). Münster: Waxmann.

Edvina Bešić, Andrea Holzinger, Ursula Komposch & David Wohlhart

Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im (digitalen) Fernunterricht – Onlinebefragung steirischer Lehrpersonen

Praktiken, Chancen und Herausforderungen im Hinblick auf Distance Learning: aus der Ferne inklusiv?!

1. Einleitung

Die Coronapandemie hatte weltweit Schulschließungen zur Folge, während dieser Zeit wurde der Unterricht als Fernunterricht (Distance Learning)¹ fortgeführt. Schlagartig wurden flächendeckend digitale Werkzeuge in Unterricht und Kommunikation eingesetzt, während die Digitalisierung an Schulen bis zu diesem Zeitpunkt nur schleppend vorangekommen war. Kaspar, Becker-Mrotzek, Hofhues, König & Schmeick (2020, S. 12) begründen das schnelle Umstellen damit, dass digitale Lehr- und Lernformate nicht mehr nach ihrem potenziellen Mehrwert beurteilt wurden, sondern ganz einfach alternativlos geworden waren. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern alle Schülerinnen und Schüler an diesem von außen induzierten Digitalisierungsschub gleichermaßen teilhaben konnten und können oder ob bestehende Bildungsungleichheiten vertieft werden bzw. neue entstehen (vgl. Racherbäumer, Liegmann, Breiwe & van Ackeren, 2020, S. 303).

Für die inklusive Bildung wird Digitalisierung grundsätzlich als Chance für die differenzierte und individualisierte Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen begriffen (Thiele & Bosse, 2019; Zorn, Schluchter, & Bosse, 2019; Schulz, 2021). Digitalisierung ist in der Lage „ein Mehr an Teilhabe in Schule und Gesellschaft sowie im Besonderen Möglichkeiten der Rezeption und des Ausdrucks zu eröffnen“ (Bosse & Schluchter, 2019, S. 124). Durch den Einsatz digitaler Medien und assistiver Technologien können Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen gezielter gefördert und Bildungsangebote an ihre besonderen visuellen, auditiven und haptischen Bedürfnisse angepasst werden. Lernprozesse können „räumlich und zeitlich flexibler ... organisiert, individuelle Lernwege und Lerngeschwindigkeiten berücksichtigt, Selbstlernphasen durch vielfältige Materialien angereichert und kooperative Lehr-Lernformen sowie Lernerfolgskontrollen integriert werden“ (van Ackeren, Aufenanger, Eickelmann, Friedrich, Kammerl, Knopf et al., 2019, S. 109).

1 Distance Learning und digitaler Fernunterricht werden im Beitrag synonym verwendet.

Digital bedeutet aber nicht per se Distanz. Unter welchen Bedingungen kann digitale Fernlehre inklusive Wirkung entfalten? Ein wesentlicher Faktor dürfte ein guter, an inklusiven Prinzipien ausgerichteter Unterricht sein. Goldan, Geist & Lütje-Klose (2020, S. 198) weisen darauf hin, dass „die Prinzipien eines qualitativ hochwertigen (inklusive) Unterrichts [...] den Fernunterricht für alle [Schülerinnen und Schüler] begünstigen.“ Bešić & Holzinger (2020) verorten als eine zentrale Grundlage für digitalen Fernunterricht eine inklusive Medienbildung, die dafür Sorge trägt, dass die Bedarfe von Menschen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen in allen schulischen Programmen und Abläufen und in der Gestaltung von Bildungsmedien Berücksichtigung finden. Im COVID-19-bedingten (digitalen) Fernunterricht wurde aber auch die Gefahr der Entstehung und Verstärkung bestehender sozialer Ungleichheiten sichtbar (s.g. Schereneffekt, vgl. Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt, 2020, S. 7), da die Nutzung dieser Chancen auch von den „jeweiligen bildungsbezogenen, kulturellen, sozialen und finanziellen Ressourcen“ abhängt (Niesyto, 2019, S. 39). Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, Kinder mit einer Behinderung bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SpF), Kinder, die bereits vor der Coronapandemie Schwierigkeiten mit einer gleichberechtigten Teilhabe an der Schule hatten, wiesen deutliche Bildungsrückstände auf (Kuhfeld, Soland, Tarasawa, Johnson, Ruzek & Lui, 2020; Goldan et al., 2020; Schwab & Lindner 2020). Dies führt bei Huber et al. (2020, S. 7) zu der Annahme, dass sich in „Krisensituationen verschiedene Schulqualitäten deutlicher auswirken [und sich] vorhandene Unterschiede [zwischen Schülerinnen und Schülern] ... noch vergrößern“ und somit auch die Themen Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in den Vordergrund rücken.

Dieser Beitrag soll Perspektiven für eine Weiterentwicklung der in den Lock-downs erzwungenen Notfall-Fernlehre (Döbeli-Honegger, 2020) in Richtung größerer Bildungsgerechtigkeit aufzeigen. Nach einem kurzen Überblick über Studien, die sich spezifisch mit dem Thema Fernunterricht und Kinder mit Behinderungen beschäftigen, und einem Aufriss der Chronologie der Schulschließungen in Österreich werden die explorativen Studien für diesen Beitrag dargestellt. Ziel, Fragestellung und Durchführung gehen der Darstellung der gewonnenen Ergebnisse voraus. Schließlich runden Entwicklungsperspektiven des (digitalen) Fernunterrichts für Kinder mit Behinderungen vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der vorliegenden Studie und aktueller themenspezifischer Literatur den Beitrag ab.

2. Design

2.1 Theoretischer Hintergrund: Fernunterricht für Kinder mit Behinderungen – hinderliche und förderliche Aspekte

Die italienische Studie von Bellacicco und Ianes (2020), in welcher 3291 Lehrpersonen (85 Prozent davon Integrationslehrpersonen) befragt wurden, hebt hervor, dass

der (digitale) Fernunterricht besonders Kinder mit Behinderungen vor Herausforderungen stellte, da die von ihnen benötigten spezifischen Unterstützungs- und Lehrmittel für den digitalen Fernunterricht nicht immer verfügbar waren. In der Folge wurde mindestens eines von drei Kindern mit Behinderungen völlig vom Unterricht ausgeschlossen, da Fernunterricht entweder für diese Kinder gar nicht angeboten oder als unwirksam eingeschätzt wurde. 44 Prozent der Befragten gaben allerdings an, dass Kinder mit Behinderungen gut in den Fernunterricht der jeweiligen Klasse integriert, und fast 20 Prozent wiesen darauf hin, dass die individuellen Lehrpläne für den Fernunterricht adaptiert werden konnten. Die Zusammenarbeit mit den Familien erschien für die Befragten zufriedenstellend, insgesamt jedoch wurde die (unzureichende) Einbeziehung der Kinder mit Behinderungen in den digitalen Fernunterricht, die vielfach zur sozialen Exklusion führte, als mangelhaft bewertet.

Für Goldan et al. (2020) erscheinen der fehlende persönliche Kontakt zu den Lehrkräften und Mitschülerinnen und -schülern und die fehlende schulische Tagesstruktur im (digitalen) Fernunterricht für Kinder mit Behinderungen besonders herausfordernd. Dies trifft aber auch für Kinder ohne Behinderungen zu. Helm und Postlbauer (2021, S. 5) fanden in ihrer Studie in Österreich heraus, dass für acht von zehn Kindern der fehlende soziale Kontakt eine große Herausforderung im dritten Lockdown darstellte. Auf die Problematik fehlender Sozialkontakte weisen auch Schober, Lüftenegger und Spiel (2021) hin. Huber et al. (2020, S. 70) berichten, dass klare Strukturen und ein fester Rahmen „zur Planung der Lernziele und Arbeitsaufträge“ notwendig seien, damit Überforderung vermieden und Lernmotivation gesteigert werden kann. Goldan et al. (2020) beschreiben ebenfalls Maßnahmen, die sich während des (digitalen) Fernunterrichts für Kinder mit einem SpF als wirksam erwiesen haben, nämlich: 1) Differenzierung von Aufgaben, 2) bedarfsorientierte Unterstützung, 3) Aufrechterhaltung der Beziehung zu den Kindern, 4) angemessene Rückmeldungen zu den Arbeitsergebnissen und 5) Kontakt zu den Eltern. Besonders die Zusammenarbeit und offene Kommunikation mit den Eltern stellten wichtige Voraussetzungen für die Umsetzung des Fernunterrichts dar, da diese in dieser Zeit stark gefordert und teilweise auch überfordert waren. Dies ist aufgrund des Zusammenspiels vieler Faktoren, wie z.B. der Arbeitssituation, Kinderbetreuung oder anderer Pflichten der Erziehungsberechtigten nicht verwunderlich (vgl. Stenhoff, Pennington, & Tapp, 2020, S. 212).

Die soziale Inklusion von Kindern mit Behinderungen und die Elternkooperation wurden auch in der italienischen Studie von Parmigiani, Benigno, Giusto, Silvaggio und Sperandio (2020) als wichtige Faktoren für einen erfolgreichen digitalen Fernunterricht beschrieben. In einer qualitativen Studie mit 785 Lehrpersonen kamen Parmigiani et al. (2020, S. 12) zu dem Ergebnis, dass die größte Herausforderung, die während der Coronapandemie zu bewältigen war, der Kontaktverlust zu den Kindern und die daraus folgende Marginalisierung war. Sie leiten daraus die Forderung ab, die Kinder durch den Einsatz interaktiver und kooperativer Unterrichtsstrategien stärker einzubinden, auf diese Weise die Beziehungen zu Mitschüle-

rinnen und -schülern sowie Lehrpersonen zu pflegen und ihnen dadurch die Möglichkeit zu geben, sich als Teil einer Gemeinschaft zu fühlen.

Auch für Parmigiani et al. (2020, S. 9, 12) ist die Zusammenarbeit mit der Familie ein entscheidender Faktor für die erfolgreiche Umsetzung des digitalen Fernunterrichtes. Ist diese nicht gegeben, kann das vor allem bei jüngeren Kindern und denjenigen mit schweren Behinderungen, die Online-Aktivitäten nicht selbstständig bewältigen können, zu einem totalen Ausschluss aus dem digitalen Fernunterricht führen. Daneben muss auf die Verfügbarkeit von Geräten, die infrastrukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Internetanbindung) sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Nutzung verschiedener Anwendungen (Plattformen, Apps etc.) geachtet werden. Ein Kompetenzmangel im Umgang mit Hardware und Software wurde besonders bei Familien mit Kindern im Grundschulalter und bei Sonderpädagoginnen und -pädagogen ersichtlich. Die befragten Lehrpersonen hätten sich Fort- und Weiterbildungen im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens im Hinblick auf Kinder mit Behinderungen gewünscht, z. B. zur Materialerstellung und zur Unterrichtsverwaltung über Plattformen.

2.2 Der Kontext: Schulischer Lockdown in der COVID-19-Pandemie in Österreich

2.2.1 Der erste Lockdown

Am 11. März 2020 erklärte die WHO den COVID-19 Ausbruch zur Pandemie. Am gleichen Tag wurde in Österreich auf Basis des Beschlusses des Nationalen Sicherheitsrats die Schließung aller Schulen angekündigt, für Oberstufenschulen ab Montag, 16. März, für alle Kinder bis zur 8. Schulstufe ab Mittwoch, 18. März (Bundeskanzleramt, 2020). Allerdings waren die Schulen nicht vollständig geschlossen. Jenen Erziehungsberechtigten, die einen dringenden Bedarf an Kinderbetreuung hatten, insbesondere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in kritischen Bereichen der Infrastruktur, standen Kindergärten und Schulen auch während des Lockdowns offen. Schulen waren angehalten, für Kinder, die in die Schule kommen und jene, die in Distanz unterrichtet werden, verbindlich zu bearbeitende „Übungshefte“ zu erstellen, mit Kindern und Eltern in Verbindung zu bleiben, sie zu beraten und zu unterstützen (BMBWF, 2020a). Dieser Lockdown blieb bis zum 18. Mai aufrecht. Die Schule nahm in der Folge ihr Präsenzangebot für alle Kinder wieder auf, allerdings im Schichtbetrieb, wobei die Klassen geteilt und jeweils eine halbe Woche lang in Präsenz unterrichtet wurde (BMBWF, 2020b).

2.2.2 Der zweite und dritte Lockdown

Nach Ende der Sommerferien konnte der Schulbetrieb unter verstärkten Sicherheitsvorkehrungen wieder aufgenommen werden. Seitens des Bildungsministeriums wurde für allfällige Lockdown-Phasen ein Acht-Punkte-Plan erarbeitet, der den digitalen Fernunterricht durch Aufrüstung der IT-Infrastruktur, Ausstattung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern mit digitalen Endgeräten und Online-Schulungen für Lehrpersonen unterstützen und die Kommunikation mit den Eltern und die Unterrichtsorganisation über einheitliche Lern- und Kommunikationsplattformen erleichtern sollte (BMBWF, 2020c). Nach der vorübergehenden Verhängung eines Lockdowns *light* vom 3. bis 16. November 2020, der die Oberstufen wieder ins Distance Learning führte, wurde am 17. November ein zweiter harter Lockdown verhängt, auch für Kinder und Jugendliche in Pflichtschulen. Allerdings war die zumindest partielle Präsenz in der Schule gegenüber dem ersten Lockdown deutlich größer. Schober et al. (2021) geben in ihrer repräsentativen Studie an, dass mehr als 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler ausschließlich von zu Hause lernten. Zwischen den Bundesländern gab es allerdings deutliche Unterschiede. Während in Ober- und Niederösterreich etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler präsent waren, waren es in der Steiermark nur etwa 8 Prozent. Dieser zweite Lockdown endete für die Schulen mit dem 6. Dezember 2020.

Aber schon zwei Wochen später wurde ein dritter harter Lockdown verkündet, der den Schulbeginn nach den Weihnachtsferien prägte und der schrittweise bis zum Ende der Semesterferien 2021 verlängert wurde (BMBWF, 2020d).

2.2.3 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lockdown

Während im ersten Lockdown noch keine spezifischen Vorkehrungen für Schülerinnen und Schüler mit SpF getroffen wurden (Bešić & Holzinger, 2020; Schwab & Lindner 2020), kündigte der österreichische Bildungsminister schon zu Schulbeginn 2020/21 an, dass Kinder mit Förderbedarf auch bei allfälligen Schulschließungen in die Schulen kommen müssen. Im zweiten Lockdown boten Sonderschulen Präsenzunterricht an. Dies blieb auch im dritten Lockdown aufrecht, obwohl Vertreter von Sonderschulen forderten, für Schülerinnen und Schüler mit leichten Behinderungen, die im ersten Lockdown gut mit dem Distance Learning umgehen konnten, Fernunterricht anzubieten (aps, 2020).

Als Basis für die Handhabung des zweiten und dritten Lockdowns an inklusiven Volksschulen kann das ministerielle Schreiben (BMBWF, 2020e) angesehen werden, in dem die Schulleitungen allgemeiner Schulen aufgefordert wurden, Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf aktiv anzusprechen und zum Schulbesuch anzuhalten. Darüber hinaus waren die Volksschulen nicht mehr dem „Schichtbetrieb“ unterworfen, d. h., solange Präsenzunterricht durchgeführt werden konnte, erfolgte der Unterricht durchgängig in Präsenz (COVID-19-Schulverordnung § 34).

Die vermehrte Präsenz der Kinder und Jugendlichen wird auch in einer repräsentativen Elternbefragung zum Fernunterricht während der Coronapandemie in Österreich bestätigt. Rund ein Viertel der Eltern nutzte im 3. Lockdown eine Kinderbetreuung außerhalb des eigenen Haushalts. Drei von zehn Eltern berichteten zudem, dass ihre Kinder während der Schulschließungen mehr als drei Stunden täglich in der Schule waren (Helm & Postlbauer, 2021, S. 5). Der Fernunterricht über analoge Arbeitspakete, Arbeitspläne und Aufgabenblätter, Videokonferenzen und digitale Kooperationstools blieb aber auch im zweiten und dritten Lockdown eine relevante Komponente für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit SpF. Für das österreichische Bundesland Steiermark ist anzumerken, dass mehr als 80 Prozent aller Kinder mit SpF im Volksschulalter keine Sonderschule, sondern eine Volksschule besuchen (Kopp-Sixt, Komposch, Holzinger, & Pickl, 2017, S. 36).

2.3 Methodisches Vorgehen

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine wiederholte Querschnitterhebung. Die beiden Querschnitterhebungen werden im nachfolgenden Text als Studie 1 und Studie 2 beschrieben.

2.4 Ziel und Forschungsfragen

Mittels einer Online-Befragung mit überwiegend offenen Fragen sollten Anhaltspunkte zu den Praktiken, Chancen und Herausforderungen im Hinblick auf die Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im (digitalen) Fernunterricht gewonnen werden. Dabei stand die Perspektive von Lehrpersonen der Volksschule, welche in inklusiven Settings tätig sind, im Vordergrund. Studie 1 bezog sich auf Erfahrungen, die die Lehrpersonen während des ersten „harten“ Lockdowns machten, Studie 2 auf den zweiten und dritten Lockdown. Hier wurde zusätzlich das Ziel verfolgt, Unterschiede in der Umsetzung des (digitalen) Fernunterrichts gegenüber dem ersten Lockdown zu beschreiben.

Folgende Forschungsfragen standen im Zentrum:

- 1) Wie beschreiben die Lehrpersonen die Lern- und Kommunikationswege im (digitalen) Fernunterricht während der drei Lockdowns?
- 2) Welche Unterschiede werden in der Umsetzung des (digitalen) Fernunterrichts zwischen den drei Lockdowns ersichtlich?
- 3) Wie wurde der (digitale) Fernunterricht durch die Lehrpersonen gestaltet, auf welche Unterstützungssysteme wurde dabei zurückgegriffen, und welche methodischen und didaktischen Zugänge wurden gewählt, um Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in Zeiten der COVID-Pandemie Teilhabe am Bildungsprozess und an der schulischen Gemeinschaft zu ermöglichen?

2.5 Forschungsinstrumente

Der Fragebogen für die Studie 1 orientierte sich an Fragestellungen des italienischen Projektes „Oltre le distanze – Ideen und Projekte für eine inklusive Schule“ von Bellicco und Ianes (2020) und gliederte sich in vier Abschnitte mit insgesamt 18 Fragen. Der erste Abschnitt bestand aus sieben geschlossenen Fragen, jeweils mit der Option mehrere Antworten auszuwählen, und dazugehörigen offenen Fragen. In diesem Abschnitt, der sich auf die Situation in der jeweiligen Schule bezog, wurde gefragt, ob und wie der Fernunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen durchgeführt wurde, ob sie in diese Form des Unterrichts gut integriert werden konnten, ob und von wem Materialien angepasst wurden und ob und in welcher Form die Lehrpersonen Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern in folgenden sechs Bereichen bemerkten: 1) Lernen, 2) Autonomie, 3) Kommunikation, 4) sozial-emotionaler Bereich, 5) Beziehung zwischen den Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern, und 6) Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander. Im zweiten Abschnitt „Situation in den Familien“ wurde mit zwei Fragen abgefragt, ob die Lehrpersonen Familien kennen, in denen die Durchführung des digitalen Fernunterrichts nicht möglich war und was aus ihrer Perspektive die Gründe dafür sein könnten. Bei beiden Fragen wurden mehrere Antwortoptionen zur Auswahl gestellt. Im dritten Abschnitt wurden die Befragten gebeten einen „Fall“ zu schildern. Sie sollten dabei ein Kind beschreiben, mit dem sie (digitalen) Fernunterricht durchgeführt hatten, die Art der Behinderung schildern, mit welchen Medien sie das Kind und die Lernziele erreicht haben und welche Chancen und Herausforderungen der (digitale) Fernunterricht für das Kind brachte. Im letzten Abschnitt wurden die demografischen Angaben der Lehrpersonen erhoben (Geschlecht, Berufserfahrung, Funktionen in der Schule).

Für die Studie 2 erfolgte für den zweiten/dritten Lockdown eine Adaptierung des oben beschriebenen Fragebogens. Im ersten Abschnitt standen die zur Anwendung gekommenen Aufgaben- und Unterrichtsformate im Mittelpunkt sowie die Fragen, ob Schülerinnen und Schüler in der Schule vor Ort betreut wurden und wie oft dies im Rahmen der Woche erfolgte. Mit offenen Fragen wurde erhoben, wie die Kinder Feedback bekamen und die Lehrpersonen mit ihnen kommunizierten. Die Beschreibung der Chancen und der Herausforderungen des digitalen Fernunterrichts für Kinder mit Behinderungen erfolgte im Rahmen jeweils einer offenen Frage. Bei der Frage nach den Herausforderungen war eine Mehrfachauswahl möglich. Die Antwortoptionen orientierten sich an den Ergebnissen der ersten Studie. Der zweite Abschnitt „Situation in den Familien“ wurde nicht mehr abgefragt, da die Inhalte dieser Fragen in die „Herausforderungen“ inkludiert wurden. Abschließend wurden die Lehrpersonen gebeten, ihren Arbeitsaufwand während der drei Lockdowns und davor sowie die Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit einzuschätzen. Der adaptierte Fragebogen bestand aus insgesamt 20 Fragen.

2.6 Datenerhebung

Die Datenerhebung fand zu zwei Zeitpunkten statt. Die erste Befragung (Studie 1) wurde vom 18. Juni bis 13. Juli 2020 durchgeführt. Die zweite Befragung (Studie 2) fand vom 25. Januar bis 15. Februar 2021 statt. Die Datenerhebung erfolgte mit einem Onlinefragebogen. Der Umfragelink wurde per E-Mail jeweils an 142 steirische Lehrpersonen an Volksschulen verschickt. Bei den kontaktierten Personen handelte es sich einerseits um Lehrpersonen, die in ein laufendes Forschungsprojekt zum Thema Inklusion in der Volksschule eingebunden sind, und andererseits um Mitglieder des Netzwerks „Inklusive Bildung“ (Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019).

2.7 Stichprobe

Für die Studie 1 konnten 47 Fragebögen ausgewertet werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 35 Prozent. Bei 12 der 47 Fragebögen fehlten einzelne demografische Angaben und/oder die Fallbeschreibung. Von den befragten Personen gaben 29 an, eine Qualifikation im Bereich der Inklusiven Pädagogik zu haben und sieben waren in der Funktion der Schulleitung tätig, vier davon unterrichteten auch in einer Inklusionsklasse. Die Befragten befinden sich durchschnittlich seit ca. 23 Jahren ($M = 23,05$, $SD = 11,75$) im Schuldienst. Die Person mit der längsten Unterrichtserfahrung ist seit 41 Jahren in der Schulpraxis tätig, diejenige mit der geringsten seit fünf.

Für die Studie 2 wurden 53 Fragebögen ausgewertet. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 37 Prozent. Auch hier fehlten bei 17 Fragebögen vereinzelte Angaben (demografische Angaben und/oder die Fallbeschreibung). Die Mehrheit der Befragten ($n=26$) gab an, eine Qualifikation im Bereich der Inklusiven Pädagogik zu haben. Im Durchschnitt befanden sich die Befragten seit ca. 21 Jahren ($M = 21,24$, $SD = 10,53$) im Schuldienst, wobei die Person mit der längsten Unterrichtserfahrung seit 40 Jahren und diejenigen mit der geringsten seit zwei Jahren in der Schulpraxis tätig sind. In beiden Studien waren die Befragten mehrheitlich Frauen (jeweils $n = 37$).

2.8 Auswertung

In diesem Beitrag beziehen wir uns nur auf die Auswertung der qualitativen Daten aus zwei Themenbereichen (Kommunikationswege und Lernwege) und auf die Fallbeispiele. Die Einschätzungen der Lehrpersonen, die zu den offenen Fragen vorlagen, wurden in einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse mit induktiver und deduktiver Kategorienbildung ausgewertet. Die induktiven Kategorien wurden überwiegend bei der Studie 1 erstellt. Bei der Studie 2 wurde deduktiv mit den bereits erstellten Kategorien weitergearbeitet. Die Daten der zwei Studien wurden separat kodiert und an-

schließlich mit dem Ziel die Unterschiede zu beschreiben, miteinander verglichen. Die Datenanalyse erfolgte durch die Autorinnen, wobei uneindeutige Aussagen in gemeinsamer kommunikativer Validierung den Kategorien zugeordnet wurden.

2.8.1 Kategoriensystem

Die Themen „Kommunikationswege“ und „Lernwege“ sind in der nachfolgenden Abbildung 1 durch Rechtecke mit starken, schwarzen Formkonturen dargestellt. Die dazugehörigen Kategorien, Unterkategorien (Rechtecke mit schmaler Formkontur) sowie Codes (Ellipsen) können dieser Abbildung ebenfalls entnommen werden. Für jede Unterkategorie wurden die Codes „Chancen“, „Herausforderungen“ und „förderliche Aspekte“ erfasst. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden diese drei Codes bei der Kategorie „didaktisch-methodische Dimension“ nur einmal dargestellt.

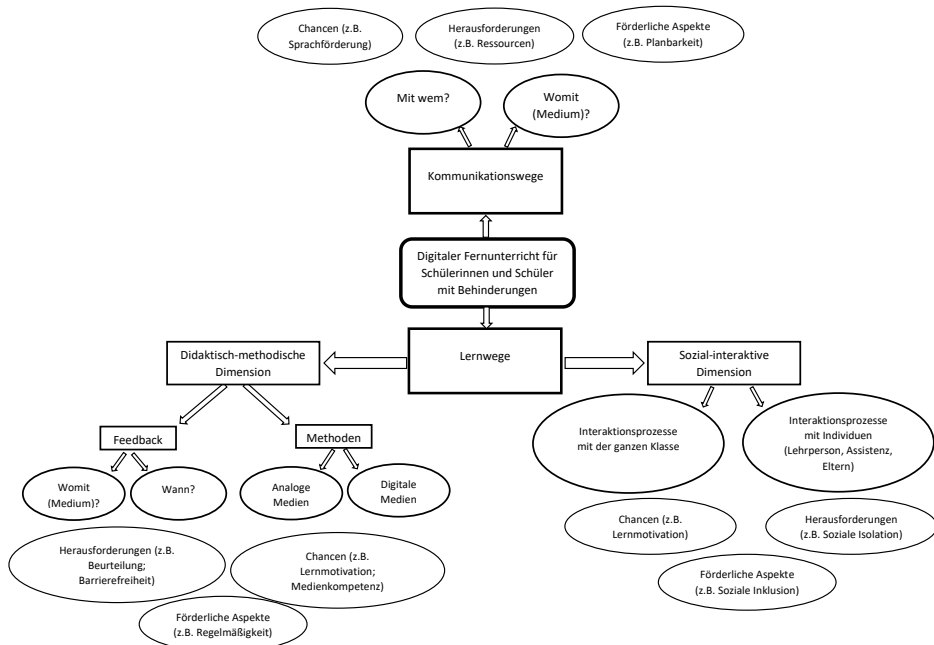


Abbildung 1: Kategoriensystem (Darstellung angelehnt an Parmigiani, 2020)

Eine weitere Kategorie, welche nicht in der Abbildung dargestellt wurde, ist „Betreuung in der Schule“. Diese wurde deduktiv erstellt und mit den beiden Codes „Umfang der Betreuung“ und „Grund für die Betreuung“ in der Schule erfasst.

2.8.2 Fallbeispiele

Die Fallbeispiele ermöglichen einen Einblick in die Individualität der Gestaltungswege des digitalen Fernunterrichts, auf welche Unterstützungssysteme dabei zurückgegriffen wurde, und welche methodischen und didaktischen Zugänge gewählt wurden, um Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen Teilhabe an der Bildung und an der schulischen Gemeinschaft zu ermöglichen.

Die Fallbeschreibungen wurden auf eine aus der Sicht des Autorenteams repräsentative Weise zu Textvignetten verarbeitet, die den pädagogischen Zugang der befragten Personen beschreiben. Sie sollen das Prägende und die Atmosphäre dieser besonderen Zeit des Lernens erfahrbar machen mit dem Ziel, den Leserinnen und Lesern „Erfahrungen über Erfahrungen“ zu ermöglichen (Meyer-Drawe, 2012). Gemäß den Kriterien der Konstruktion von Vignetten enthalten sie keine Interpretationen, sondern sind als Schnappschüsse zu verstehen, „die dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen herausnehmen“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, S. 35). Die für diesen Beitrag exemplarisch ausgewählten Vignetten thematisieren die Veränderungen in der Organisation des Unterrichts über den Zeitraum vom ersten zum dritten Lockdown und gehen auf das subjektive Belastungsempfinden der Lehrpersonen ein.

2.9 Limitationen der Studie

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollen vor allem als erste, richtungsweisende Erkenntnisse sowie kritische Schlaglichter zum (digitalen) Fernunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen während der Coronapandemie interpretiert werden. Sie stellen nur eine Sicht und einen Ausschnitt der Realität dar und sollten daher differenziert betrachtet werden. Wie bei der Mehrheit qualitativer Studien ist die Reichweite der Untersuchung begrenzt und die Ergebnisse sind nicht zwangsläufig auf andere Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und Schulen übertragbar oder verallgemeinerbar.

Eine weitere Limitation stellt die Auswahl der Stichprobe dar. Bei der vorliegenden Stichprobe handelt es sich um eine ad hoc-Stichprobe, um einen ausgewählten Personenkreis, der in aktuell laufenden Inklusionsprojekten der steirischen Hochschulen mitwirkt. Aufgrund der Involviertheit der Befragten in diese Projekte ist davon auszugehen, dass sie an der Weiterentwicklung inklusiver Qualität in Schulen interessiert sind und somit auch mehr Engagement in diese Arbeit investieren als andere.

3. Ausgewählte Befunde im Überblick

Die nachfolgenden, an den Forschungsfragen orientierten Ausführungen beschreiben Ergebnisse hinsichtlich der schulischen Betreuung während des ersten, zweiten und dritten Lockdowns sowie die wichtigsten Ergebnisse der Studie 1 und Studie 2 im Vergleich. An diese Kurzzusammenfassung schließt die Darstellung der Fallvignetten an, bei denen der pädagogische Zugang der Befragten im Fokus steht.

3.1 Betreuung vor Ort: Erster, zweiter und dritter Lockdown

Obwohl Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen unter bestimmten Bedingungen auch während des ersten Lockdowns in der Schule betreut werden konnten, fand überwiegend (digitaler) Fernunterricht statt (Bešić & Holzinger, 2020). Dies änderte sich vom ersten über den zweiten und dritten Lockdown. Während des zweiten Lockdowns waren Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen vereinzelt tageweise vor Ort in den Schulen. Vom zweiten zum dritten Lockdown zeigte sich die Tendenz zu mehr Betreuung vor Ort in den Schulen. Dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen im dritten Lockdown verstärkt an den Volksschulen betreut wurden, illustriert das Zitat einer befragten Lehrperson: *„Im zweiten Lockdown zwei bis drei Tage pro Woche, im dritten Lockdown größtenteils täglich.“* Das nachfolgende Zitat einer befragten Lehrperson fasst die Gründe für diese Veränderung zusammen:

„Der Grund für die Betreuung vor Ort war, dass es in Absprache mit den Eltern für sinnvoller empfunden wurde, wenn die Kinder in die Schule kommen. Einige der Eltern haben von Anfang an zugegeben, dass sie weder Lust noch Kraft haben, die Kinder zu Hause zu betreuen und andere haben die technischen Möglichkeiten zu Hause nicht gehabt.“

3.2 Der digitale Fernunterricht

Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen im Fernunterricht wurde durch die Art der Behinderung, das Engagement und/oder die IT-Kompetenzen der Eltern/Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen, die vorhandenen Ressourcen (z. B. Internetverbindung, Endgeräte zu Hause) und die Barrierefreiheit einzelner Tools beeinflusst.

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben die Ergebnisse der Studie 1 und der Studie 2 zu den Themen Kommunikationswege und Lernwege.

3.2.1 Kommunikationswege

Im ersten Lockdown (Studie 1) war die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Kindern mehrheitlich nur mit Unterstützung der Eltern/Erziehungsberechtigten bzw. der Schulassistenten, die mit den Kindern zu Hause arbeiteten, möglich. Vor allem der Austausch zwischen Lehrperson und Kindern, Lehrperson und Eltern/Erziehungsberechtigten, und die Einbeziehung der Unterstützungssysteme wurden als bedeutsam erachtet. Dabei waren Regelmäßigkeit und Planbarkeit wichtig. Die Art des Mediums spielte dabei eine untergeordnete Rolle. Am häufigsten wurde das Handy (Mobiltelefon) als Medium erwähnt – für Telefonate, aber auch Messenger-Dienste. Weiters wurden E-Mail, Lernplattformen und Videochats genannt. Positive Effekte entstanden laut den Lehrpersonen durch Kurznachrichten und tägliche Videotelefonate, da diese bei den Schülerinnen und Schülern „deutliches, langsames Sprechen“ förderten und dazu beitrugen, den aktiven Wortschatz auszubauen. Die Studie 2 ergab, dass während des zweiten Lockdowns die Kommunikation immer noch überwiegend über die Eltern/Erziehungsberechtigten stattfand. Im dritten Lockdown hingegen fand eine direkte Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern selbst statt, nicht nur weil diese im dritten Lockdown überwiegend in der Schule betreut wurden, sondern weil die Kinder mit der Zeit selbstständiger wurden und die einzelnen Tools selbst bedienen konnten. Die Lehrpersonen berichteten auch von einer allgemeinen Verbesserung der Kommunikation mit Eltern/Erziehungsberechtigten und Kindern, da diese bewusster und intensiver betrieben wurde.

3.2.2 Lernwege

Didaktisch-methodische Dimension: Methoden und Feedback

Eines der Ergebnisse der Studie 1 im Bereich der Lernwege war, dass die Arbeitsaufträge hauptsächlich mittels Wochen- und Tagesplänen übermittelt wurden. Abhängig vom Förderbedarf wurden diese Pläne individuell erstellt oder adaptiert. Bei der technischen Unterstützung und bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge spielten Eltern, Schulassistenten aber auch Gehörlosen- und Blindenpädagoginnen und -pädagogen eine zentrale Rolle. Einige Eltern mussten für die Umsetzung des digitalen Fernunterrichts geschult werden, einige konnten überhaupt keine Unterstützung leisten. Bei der Erarbeitung neuer Inhalte wurde der Mehrwert von Erklärvideos erwähnt. Die Rückmeldung zu den bearbeiteten Arbeitsaufträgen erfolgte entweder über Videotelefonie, per E-Mail oder über digitale Plattformen. In Studie 2 konnte im Bereich der Lernwege eine Veränderung vom ersten über den zweiten zum dritten Lockdown festgestellt werden. Da die Schülerinnen und Schüler zumindest teilweise in der Schule betreut wurden, wurde auch überwiegend mit analogen Arbeitsmaterialien gearbeitet. So wurden Arbeitspakete zusammengestellt, die Eltern in der Schule abholten, Arbeitspläne und Aufgabenblätter wurden per E-Mail verschickt oder über Plattformen zur Verfügung gestellt. Die Lehrpersonen berichteten aber

auch über den Einsatz von Videokonferenztools, Erklärvideos und über die Arbeit mit Online-Tools (z. B. Padlet, Seesaw). Neben den bereits erwähnten Formen der Rückmeldungen im Falle des Fernunterrichts, berichteten die Befragten auch von unmittelbaren mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen in der Betreuung.

Didaktisch-methodische und sozial-interaktive Dimension: Chancen und Herausforderungen

Sowohl in Studie 1 als auch in Studie 2 gaben die Befragten an, dass Lernen mit digitalen Medien selbstgesteuertes Lernen ermöglichte und eine positive Wirkung in Hinblick auf die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen erzielte, die im Unterricht während des Präsenzunterrichts sichtbar wurde.

Im Bereich der Lernmotivation ergaben beide Erhebungen, dass die abwechslungsreiche Arbeit mit unterschiedlichen Apps und der Einsatz der angeeigneten Kompetenzen im privaten Umfeld (z. B. E-Mail schreiben an Verwandte) eine Steigerung der Motivation der Schülerinnen und Schüler zur Folge hatte. Persönliches und zeitnahes Feedback zu Lernfortschritten sowie Lob steigerten die Lernbereitschaft und Lernmotivation. Motivationsfördernd war auch das Eingebundensein in die Kommunikations- und Lernwege der ganzen Klasse. Fehlte der Kontakt zu den Mitschülerinnen und -schülern, führte dies zu nachlassender Lernmotivation, sozialer Isolation und Vereinsamung.

Didaktisch-methodische Dimension: Herausforderung – Barrierefreiheit

Während des ersten Lockdowns wurde die mangelnde Barrierefreiheit von Tools als eine entscheidende Einschränkung der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen am Unterricht benannt. Dabei wurden spezifisch das Fehlen von (Lern-)Programmen, die Kinder ohne Unterstützung der Eltern/Erziehungsberechtigten installieren und bedienen können bzw. gezielt zur Förderung eingesetzt werden können sowie das Nichtvorhandensein von taktilen Medien für Schülerinnen und Schüler mit Sehbeeinträchtigungen als Barrieren beschrieben. Während des zweiten und dritten Lockdowns schienen diese Herausforderungen in den Hintergrund zu rücken, da die Befragten vermehrt von verschiedenen Tools und Apps berichteten, die ohne Probleme mit den Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden konnten. Man kann hier von einem digitalen Kompetenzzuwachs der Lehrenden und Lernenden ausgehen.

Didaktisch-methodische Dimension: Herausforderung – Schulische Tagesstruktur

Die Erhebung nach dem ersten Lockdown ergab, dass die fehlende Tagesstruktur als problematisch wahrgenommen wurde, was sich besonders bei Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen zeigte. Die Erhebung im zweiten und dritten Lockdown zeigte, dass es gelang, die Tagesstruktur einerseits durch die Anwesenheit in der Schule und andererseits durch die Erstellung von Wochenplänen, in welchen alle Aufgaben für die kommende Woche beschrieben wurden, aufrecht zu erhalten. Auf diesen Wochenplänen wurden auch die Termine für Videokonferenzen

angegeben, was zusätzlich zur Strukturierung beitrug. Auch tägliche Morgenrituale mittels Videokonferenzen konnten strukturbildend eingesetzt werden.

Didaktisch-methodische Dimension: Herausforderung – Lernfortschritte/Beurteilung

Die Beurteilung der Lernfortschritte wurde in beiden Studien von den befragten Lehrpersonen als große Herausforderung beschrieben. Sie gestaltete sich besonders schwierig, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht am Präsenzunterricht teilnahmen, da die Lehrpersonen nicht beurteilen konnten, was die Schülerinnen und Schüler eigenständig und was mit Hilfe von bzw. durch Schulassistenten und Eltern/Erziehungsberechtigte bearbeitet wurde. Die Beurteilung fiel den Lehrpersonen leichter, wenn die Schülerinnen und Schüler auch nur tageweise im Präsenzunterricht waren, da sie so Lernfortschritte und -defizite wahrnehmen konnten.

3.3 Einblicke in die Fallbeschreibungen

Im dritten Abschnitt des Fragebogens wurden die Lehrpersonen gebeten, anhand eines Kindes mit Behinderung zu beschreiben, wie der (digitale) Fernunterricht konkret umgesetzt wurde. In der ersten Erhebung erfolgte dies in 35 der 47 Fragebögen, in der zweiten Erhebung enthielten 34 der 53 Fragebögen eine Fallbeschreibung.

Diese Beschreibungen fokussierten Kinder mit unterschiedlichen Formen der Behinderung. Die exemplarische Auswahl der nun folgenden, in Vignetten gefassten Fallbeschreibungen zeigt Veränderungen auf, die sich im Verlauf vom ersten bis zum dritten Lockdown einstellten. Diese Veränderungen beziehen sich vor allem auf die Organisation des Unterrichts, auf die Kommunikation zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und Eltern/Erziehungsberechtigten, auf die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie auf das Belastungsempfinden der Lehrpersonen.

Im Bereich der Organisation des Unterrichts zeigte sich auch hier, dass die Kinder im zweiten/dritten Lockdown zunehmend in der Schule begleitet wurden.

Aufgrund der Erfahrungen während des ersten Lockdowns, in dem wir versucht haben, alle Schülerinnen und Schüler mit SpF im Zuge des Distance Learnings zu betreuen, kommt ein Teil dieser Kinder jetzt täglich zum Präsenzunterricht in die Schule. Sie haben nicht die nötige technische Ausstattung oder die Eltern sind nicht in der Lage, sie beim Lernen ausreichend zu unterstützen. (Schülerinnen und Schüler, unterschiedliche Förderbereiche, Studie 2, Fall 31)

Die Kommunikationsformen veränderten sich vom ersten zum zweiten/dritten Lockdown insofern, als die Kommunikation im ersten Lockdown verstärkt über die Eltern/Erziehungsberechtigten erfolgte, während sie in weiterer Folge zunehmend über die Kinder lief, vorwiegend an den Tagen, wo sie die Schule besuchten. Die Arbeitsaufträge und die Rückmeldung zu den bearbeiteten Aufgaben wurden in der Schule besprochen.

Im ersten Lockdown habe ich vorwiegend über die Eltern kommuniziert, im zweiten Lockdown mit dem Schüler selbst, im dritten Lockdown war der Schüler mehrmals in der Schule. Inwieweit die Lernziele erreicht wurden, lässt sich schwer beurteilen, weil ich nicht weiß, was der Schüler ohne Hilfe der Eltern gemacht hat. Motivierend waren gemeinsame Aktivitäten mit der ganzen Klasse, wie z.B. das gemeinsame Kurzturnen zweimal in der Woche. Besonders positiv habe ich in Erinnerung, wenn die Kinder am Ende der Woche vom „Best of“ der Woche berichtet haben. Da durften alle Kinder ein Arbeitsprodukt auf dem Padlet posten und kurz etwas dazu sagen. Es gab dazu keine Verpflichtung, aber mit der Zeit beteiligten sich alle Schülerinnen und Schüler der Klasse daran. Das war aber oft nur in Kooperation mit den Eltern möglich. (Schüler, Förderbereich Lernen und soziale und emotionale Entwicklung, Studie 2, Fall 35)

Die Lehrpersonen berichteten von einer Zunahme der Medienkompetenz sowohl bei den Eltern/Erziehungsberechtigten als auch bei den Kindern. Mit der Zunahme der Medienkompetenz ging auch eine erhöhte Selbstständigkeit sowie eine gesteigerte Lernmotivation einher.

Ich kommunizierte hauptsächlich über SchoolFox und Padlet. Die Lernziele erreichten wir mit Hilfe von Lernvideos, Arbeitspaketen, Arbeitsplänen und Online-Unterricht. Die Kompetenzerweiterung im Umgang mit digitalen Medien und die Möglichkeit der Vernetzung über das Internet erlebte ich sehr positiv. Die Online-Buchvorstellung über SchoolFox ist mir besonders positiv in Erinnerung geblieben. Der Schüler erstellte ein digitales Mindmap und teilte den Bildschirm. Er hat mich mit seinen ausgezeichneten Fähigkeiten im digitalen Bereich sehr beeindruckt. Außerdem hat er mit der App Book Creator ein eBook über ein Sachunterrichtsthema erstellt und online präsentiert. Wenn man diesen Buben kennt, weiß man, dass er ohne Hilfe von digitalen Medien weder eine Buchvorstellung noch etwas anderes präsentiert hätte. Der Einsatz von Laptop und iPad motiviert ihn so sehr, dass er freiwillig und gerne spricht, antwortet und erklärt. (Schüler, Autismus-Spektrum-Syndrom, Studie 2, Fall 56)

Das Belastungsempfinden stieg durch die Situation, Schülerinnen und Schüler sowohl zu Hause als auch in der Schule zu begleiten. Das ist auch im Zusammenhang mit dem ungleich höheren Zeitaufwand zu sehen, über den die Lehrpersonen in der vorliegenden Befragung berichteten.

Im Jänner waren die meisten Schülerinnen und Schüler in der Schule – da gab es nur für einzelne Schülerinnen und Schüler noch Fernunterricht. Ich konnte die Kinder, die zu Hause waren, nicht mehr in den gemeinsamen Unterricht einbeziehen. Dafür gab es an der Schule die technische Möglichkeit nicht. Diese Zeit hat mich am meisten belastet – in der Schule zu arbeiten, aber auch die Kinder zu erreichen, die zu Hause waren. Für die Klassengemeinschaft war das auch am wenigsten förderlich. Ein Schüler kam erst in der letzten Woche und es fiel ihm schwer, sich wieder an die Regeln zu halten. Im Verhalten und im Umgang zu den Mitschülerinnen und Mitschülern zeigte er große Rückschritte. Hier wie-

der ein gutes Lern- und Sozialklima aufzubauen, wird mich fordern. (Schülerinnen und Schüler, unterschiedliche Förderbereiche, Studie 2, Fall 55)

Die in Form von Vignetten dargestellten Fallbeispiele bestätigen die Ergebnisse der Analyse der Fragestellungen des ersten und zweiten Abschnitts des Fragebogens und ermöglichen vertiefte Einblicke in zentrale Erfahrungen von Lehrpersonen mit (digitalem) Fernunterricht für Kinder mit Behinderungen. Auch wenn sie nur Momentaufnahmen darstellen, können sie exemplarisch für vergleichbare Situationen gelesen werden und setzen so Impulse, die eigenen Erfahrungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen zu reflektieren und einen Transfer für die eigene Unterrichtspraxis herzustellen.

4. Zusammenfassung

Auf Basis, der eingangs skizzierten Studien können Gelingensbedingungen für einen inklusiven digitalen Fernunterricht folgendermaßen zusammengefasst werden: Von entscheidender Bedeutung ist die Aufrechterhaltung des Kontakts und der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern (Goldan et al., 2020; Helm & Postlbauer, 2021; Schober et al., 2021). Dabei kommt Eltern/Erziehungsberechtigten eine wichtige Rolle zu, da sie in vielen Fällen diesen Kontakt mit der Schule und den Lehrpersonen erst herstellen und aufrechterhalten müssen (Stenhoff et al., 2020; Bešić & Holzinger, 2020). Ein digitaler lernbezogener Kontakt setzt naturgemäß eine entsprechende IT-Infrastruktur vor Ort voraus (Bellacicco & Ianes, 2020), in der geeignete Plattformen für Kommunikation und Lernen vorhanden sind, die im Hinblick auf Inklusion durch möglichst hohe Barrierefreiheit gekennzeichnet sind und gegebenenfalls durch assistive Technologien ergänzt werden müssen (Bešić & Holzinger, 2020). Alle Beteiligten müssen über ausreichende IT-Kompetenzen verfügen, die zumindest eine grundlegende Nutzung ermöglichen. Lernprozesse im Fernunterricht benötigen ebenso wie die in Präsenz klare Aufgabenstellungen und einen Ablauf, der den Lernprozess über zeitliche Verläufe hinweg strukturiert. Aufgaben müssen individuell differenziert und an die jeweiligen Bedarfe angepasst werden, personale und materiale behinderungsspezifische Unterstützung ist erforderlichenfalls zu organisieren, und Lernergebnisse müssen zeitnah rückgemeldet werden (Goldan et al., 2020). Kooperative Aufgaben können den lernbezogenen sozialen Kontakt stärken (Parmigiani et al., 2020).

Dieses Bild wird durch die beiden vorgestellten Studien grundsätzlich bestätigt. Allerdings eignen sich diese dazu, einige Präzisierungen und Erweiterungen vorzunehmen, die über die vorliegenden Befunde hinausgehen. So können durch das Studiendesign bereits Fortschritte und Veränderungen zwischen den Lockdowns nachgezeichnet werden. Während im ersten Lockdown das Thema mangelnder Barrierefreiheit stark im Vordergrund stand, ist anzunehmen, dass in der Folge des ersten Lockdowns erweiterte IT-Kompetenzen aller Beteiligten und eine Ausweitung

des Wissens um geeignete Apps und Plattformen zum Abbau von Barrieren geführt hat. Auch im Hinblick auf die Strukturierung des Tagesablaufs zeigten sich Ansätze, die zu Beginn der Krise noch außer Reichweite schienen, wie das gemeinsame Morgenritual per Videokonferenz, oder Wochenpläne, die auch gemeinsame Videokonferenzen beinhalten. Dass die Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im zweiten und dritten Lockdown weitgehend direkt stattfinden konnte, dürfte eines der wichtigsten Erkenntnisse sein. Eine intensive Befassung mit einer inklusiven Medienbildung, wie im Bericht zur ersten Studie gefordert (Bešić & Holzinger, 2020), scheint demnach erfolgversprechend. Und auch wenn es vorerst nur ein singulärer Befund ist: Die intensive Nutzung digitaler Medien durch einzelne Kinder mit Behinderung weist auf einen erweiterten Möglichkeitsraum hin, der auch nach der Rückkehr zur Präsenz ausgebaut werden sollte.

Ein wesentlicher Aspekt für inklusive Lernsettings ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen stärker in die Kommunikations- und Lernwege der ganzen Klasse einbezogen werden sollen. Dadurch kann eine grundlegende Bedingung der Inklusion, nämlich die Partizipation an der Gemeinschaft und am gemeinsamen Arbeiten erfüllt werden.

Generell ist der in beiden Studien vorwiegend positive Befund zum Lernen mit digitalen Medien hervorzuheben, der diesen attestiert, zum selbstgesteuerten Lernen beizutragen und nachhaltig in Richtung erhöhter Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu wirken. Auch im Bereich der Lernmotivation ließen sich positive Effekte durch die Arbeit mit digitalen Apps erzielen, vor allem wenn sich diese auch außerhalb des schulischen Kontexts als nützlich erwiesen.

Differenziert zu sehen ist hingegen eine Hybridisierung von digitalem Fern- und Präsenzunterricht. Während einerseits der regelmäßige Kontakt in Präsenz die Kommunikation erleichtert und vor allem die Feststellung von Lernständen und -fortschritten und in der Folge lernförderliche Rückmeldungen ermöglicht, erscheint der Aufwand für einen zum Präsenzunterricht parallel geführten Fernunterricht für Lehrpersonen – zumindest auf Dauer gesehen – nicht leistbar und fördert auch die Klassengemeinschaft nicht.

5. Ausblick

Fickermann und Edelstein (2021, S. 110) berichten zu dem Stand der Forschung zum Thema „Schule und Corona“ in den DACH Ländern, dass in den meisten Studien die Herausforderungen und Belastungen des Fernunterrichtes für die Beteiligten, die „notwendigen technischen Voraussetzungen [und] die mit ihm verbundenen kommunikativen Aspekte ... im Mittelpunkt“ stehen. Die Situation von Kindern mit SpF wird hingegen nur in wenigen Forschungsprojekten aufgegriffen. Von den 84 vorgestellten Projekten widmen sich nur fünf diesem Thema und bei drei Studien sind die Publikationen noch ausständig. Fickermann und Edelstein (2021, S. 120) fordern daher: „Soll die mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention

bekräftigte Zielsetzung inklusiver Bildung auch unter den herausfordernden Bedingungen eines eingeschränkten Schulbetriebs Gültigkeit behalten, sind verstärkte Forschungsbemühungen in diesem Bereich ... unerlässlich“.

Für die Unterrichtsentwicklung muss das Ziel sein, aus der „Notfall-Fernlehre“ geeignete Schlüsse zu ziehen. Grundsätzlich bietet der digitale Unterricht viele Möglichkeiten im Rahmen der inklusiven Bildung. Unter der Voraussetzung, dass die Medien für Kinder zugänglich gemacht werden, kann dabei auf individuelle Lernwege und Lerngeschwindigkeiten besonders gut eingegangen werden. Das ist allerdings nur möglich, wenn in der Schule eine inklusive Medienbildung betrieben wird und Onlinesysteme spezifische Bedürfnisse von Menschen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen (Bosse & Eggert, 2019). Die Lehr-Lern-Formen, die durch Digitalisierung möglich sind, bedeuten nicht nur, dass es für Schülerinnen und Schüler verschiedene Aufgaben und Lernwege geben kann, sie erlauben darüber hinaus auch eine bewusstere Differenzierung (Huber et al., 2020, S. 105). Die Befunde aus unseren beiden Studien zeigen – auch wenn man in Rechnung stellt, dass sie nicht repräsentativ sind – auf ermutigende Wege für das Zusammenspiel von Digitalisierung und Inklusion² in einer inklusiven Bildungslandschaft auf, die den aus der Krise neu gewonnen Erkenntnissen vorbehaltlos gegenüberstehen und sie nachhaltig in das Spektrum inklusiver Lehr- und Lernangebote integrieren.

6. Überblick: bisherige Publikationen

Bešić, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580>

Bedingt durch die Coronapandemie fand im Sommersemester 2020 über mehrere Wochen hinweg der Unterricht an österreichischen Schulen in Form von (digitalem) Fernunterricht statt. Das führte zu einem Reformschub im Bereich der Digitalisierung und zur Erweiterung der digitalen Kompetenzen der beteiligten Personen. Gleichzeitig stellte die Umsetzung aber auch eine große Herausforderung für die Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Eltern/Erziehungsberechtigten dar.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Online-Erhebung dargestellt, in der erfasst wurde, welche Chancen und Herausforderungen der Fernunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen aus der Perspektive steirischer Lehrpersonen gebracht hat. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Zugänge und Erfahrungen von Lehrpersonen spezifisch aus Inklusionsklassen der Volksschule. Ziel ist es, durch die gewonnenen Daten erste Einblicke in diese Form des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in Inklusionsklassen zu bekommen und Beispiele guter Praxis zu sammeln.

2 Schulz (2021) verwendet für dieses Zusammenspiel den künstlichen Begriff „DiKlusion“.

Literatur

- aps – Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer. (2020). *Sonderpädagogik*. Verfügbar unter: <https://www.pflichtschullehrer.at/themen/sonderpädagogik> (Zugriff am 09.05.2021).
- Bellacicco, R. & Ianes, D. (2020). The impact of COVID-19 lockdown on the Italian inclusive school system: teachers' perceptions of distance teaching for students with disabilities. Manuskript eingereicht.
- Bešić, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580> (Zugriff am 09.05.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020a). *Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Eckpunkte*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3a65bb8b-0dfa-449c-bbef-71fed2080b92/corona_ep.pdf (Zugriff am 9.5.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020b). *Umsetzung des Etappenplans für Schulen. Richtlinien für die Unterrichtsorganisation und die pädagogische Gestaltung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c93ce079-b145-4fbb-8d06-f42909542472/corona_etappenplan_info_20200507.pdf (Zugriff am 09.05.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020c). *8-Punkte-Plan*. Verfügbar unter: <https://digitaleschule.gv.at/#8punkteplan> (Zugriff am 15.05.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020d). *Schulbetrieb vom 7. Bis zum 17. Jänner 2021*. Beilage zum Erlass des BMBWF GZ 2020-0.834.140. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:afd1f7b2-c407-4147-bcac-dbee7f0ea573/schulbetrieb20210107_erlass.pdf (Zugriff am 09.05.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020e). *Schulbetrieb ab dem 17. November 2020*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:96d90ce4-5860-4f91-8efe-46790740565d/schulbetrieb_20201117_20201204_final.pdf (Zugriff am 09.05.2021).
- Bosse, I. & Eggert, S. (2019). Digitale Bildung inklusiv: Konzepte und Qualifizierung. Medien und Erziehung. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 5 (19), 1–4.
- Bosse, I. & Schluchter, J.-R. (2019). Berufsfeld Sekundarstufe I. In I. Zorn, J.-R. Schluchter & I. Bosse (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 77–93). Beltz.
- Bundeskanzleramt. (2020). *Beschluss des Nationalen Sicherheitsrates vom 11. März 2020 betreffend Coronavirus*. Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:a595af0e-dba6-4e73-903f-19edc5012702/Beschluss_NSR_Coronavirus_11032020.pdf (Zugriff am 09.05.2021).
- Döbeli-Honegger, B. (2020). Lernen trotz und durch Corona. *Bildung Schweiz* 5|2020. S. 15–16. Verfügbar unter: <https://beat.doebe.li/publications/2020-doebeli-honegger-lernen-trotz-und-durch-corona.pdf> (Zugriff am 09.05.2021).
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2021). *Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994589>
- Goldan, J, Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.) „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 189–201). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.12>
- Helm, C. & Postlbauer, A. (2021). *JKU-Bildungsbarometer #1. Schule im 3. Lockdown. 1. Bericht zur repräsentativen Elternumfrage in Österreich*. Linz: Johannes Kepler Universität, School of Education. <https://doi.org/10.35011/jbb.2021-1>

- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, Ch. Schreiner, A. Seel, & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Leykam.
- Huber, S., Günther, P., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Kaspar, K., Becker-Mrotzek, M., Hofhues, S., König, J. & Schmeick, D. (Hrsg.) (2020). *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992462>
- Kopp-Sixt, S., Komposch, U., Holzinger, A. & Pickl, G. (2017). Die Inklusive Modellregion Steiermark. In E. Svecnik, A. Petrovic, & U. Sixt (Hrsg.), *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol* (S. 25–39). Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b9665ae44423525decd831a460b4e3428a73fee2/Fallstudien_Inklusive_Modellregionen_web.pdf (Zugriff am 16.05.2021).
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Lui, J. (2020). Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. *EdWorkingPaper*, 20–226. <https://doi.org/10.26300/cdrv-yw05>
- Meyer-Drawe, K. (2012). Vorwort. In M. Schratz, J. F. Schwarz, & T. Westfall-Greiter (Hrsg.). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung* (S. 11–15). StudienVerlag.
- Niesyto, H. (2019). Mediensozialisation. In I. Zorn, J.-R. Schluchter, & I. Bosse (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 34–48). Beltz.
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C. & Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic, *Technology, Pedagogy and Education* 30(1), 111–124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Racherbäumer, K., Liegmann, A., Breiwe, R. & van Ackeren, I. (2020). Unterrichtsentwicklung in Research Learning Communities – digital und inklusiv. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeick (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 303–308). Waxmann.
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2021). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? Erste Ergebnisse der vierten Erhebung bei Schüler*innen*. Universität Wien. Verfügbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf (Zugriff am 09.05.2021).
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Schulz, L. (2021). Diklusive Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein. *MedienPädagogik* 41, (Inklusive digitale Bildung), 32–54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>
- Schwab, S. & Lindner, K.-T. (2021). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. *WISO*, 43 (4).
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C. & Tapp, M. C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during covid-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39 (4), 211–219. <https://doi.org/10.1177/8756870520959658>
- Thiele, A. & Bosse, I. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In I. Zorn, J.-R. Schluchter, & I. Bosse (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 77–93). Beltz.

- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- Zorn, I., Schluchter, J. R. & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Zorn, J. R. Schluchter & I. Bosse (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 16–33). Beltz.

Christian Reintjes & Grit im Brahm

Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht während Corona – eine onlinebasierte Schulleitungsbefragung

Wie schätzen Schulleitungen aus Nordrhein-Westfalen in Abhängigkeit von sozialräumlichen Lagen die ihnen zur Verfügung stehenden personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen im Kontext von Distanz-, Wechsel- und Präsenzunterricht ein?

1. Einleitung

Die Zeit der COVID-19-Pandemie 2020 bis 2021 war und ist durch außergewöhnliche Unsicherheiten gekennzeichnet und kann als Krise bezeichnet werden. Krisen werden in einem zeitlich begrenzten Zeitraum erlebt, jedoch werden bestehende und gewohnte Systeme einschließlich dem Handeln aller Akteurinnen und Akteure maßgeblich herausfordert (Forell, Matthes & im Brahm, 2021). Ein Blick in die Chronologie der Krise (Fickermann & Edelstein, 2020, 2021; Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021, Reintjes, 2022) verdeutlicht bundesweit bis heute (Juni 2021) grob sechs unterschiedliche Phasen.

Phase I: Erste Schulschließungen. Die bundesweit (wenn auch nicht einheitlich) umgesetzte Entscheidung zur Schulschließung ab Mitte März 2020 setzt den kritischen Wendepunkt, ab dem alle gesellschaftlichen Subsysteme des Bildungssektors in einen *Krisenmodus* wechselten: Kindertagesstätten, (Hoch-)Schulen und Universitäten wurden geschlossen, erlangten nachfolgend jedoch in unterschiedlicher Weise (eingeschränkt) ihre Funktionstüchtigkeit zurück. Für alle in Schulen tätigen Akteure entstand auch deshalb eine krisenhafte Situation, weil nicht etwa die Schul-, sondern die Unterrichtspflicht aufgehoben wurde: Demnach entfiel der Unterricht, dennoch sollten die Schulen allen Schülerinnen und Schülern weiterhin Lernangebote unterbreiten, für die es jedoch zu diesem Zeitpunkt keinen rechtsklaren Rahmen gab. Schulen verfügten weder über einen für alle Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte gleichermaßen zugänglichen Raum, noch gab es Regelungen, in welchem Ausmaß (Bezug zur Stundentafel bzw. zu den Lehrdeputaten) oder in welcher fachlichen Quantität und Qualität (z. B. in allen Unterrichtsfächern mit welcher Gültigkeit der Kernlehrpläne) diese Lernangebote unterbreitet werden sollten. Folglich gab es

immensen Handlungsdruck ohne konkrete Handlungsorientierung bezogen auf die Zielerreichung. In dieser ersten Phase etablierte sich der Begriff des *Homeschoolings* als Ausdruck der häuslichen Bearbeitung schulisch erteilter Aufgaben.

Phase II: Wiedereröffnung 1.0. In der zweiten Phase etabliert sich mit der schrittweisen Wiedereröffnung der Begriff des schulischen *Präsenzunterrichts*, der vor der Pandemie wahrscheinlich als Tautologie betrachtet worden wäre. Ab dem 20. April 2020 öffneten die Schulen je nach Bundesland und Schulform unterschiedlich schrittweise die Schulen.

Mit der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts und der Intention, durch diesen lehrplanvaliden Kompetenzaufbau sichern zu können, fokussieren alle Bundesländer zunächst prioritär im Sinne der Qualifikationsfunktion und Vergabe von Berechtigungen auf „Schüler*innen der Abschlussklassen und qualifikationsrelevanten Jahrgänge der allgemeinbildenden sowie berufsbildenden Schulen, die im nächsten Schuljahr ihre Prüfungen ablegen, und die letzte Klasse der Grundschule“ (KMK, 2020, S. 3) besuchen. Begleitet wird der Fokus auf die Qualifikationsfunktion von Schule von dem Verzicht auf verbindliche Klassenwiederholungen.

Ab Mitte Mai 2020 durften an Grundschulen und in der Sekundarstufe in einem tage- oder wochenweise „rollierenden“ System und in geteilten Lerngruppen die Kinder aller Jahrgangsstufen wieder zur Schule gehen. Damit können nach der Priorisierung der Qualifikationsfunktion sowohl die Integrationsfunktion als auch, wirtschaftlich betrachtet, eine Betreuungsfunktion als Entlastung der berufstätigen Familien konstatiert werden.

Darüber hinaus sollte der Präsenzunterricht auch dazu dienen, den wichtigen Beziehungskontakt zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften zu sichern und damit auf die jeweiligen Bedürfnisse der Schülerinnen- und Schülergruppen in den Zeiten von Corona einzugehen. Zudem sollte er dazu beizutragen, die Möglichkeiten eines Lernens auf Distanz zu verbessern und entsprechende Grundlagen dafür zu schaffen (MSB NRW, 2020b).

In dieser zweiten Phase findet ein Wandel bezogen auf das schulische Arbeiten zu Hause statt, sofern der wahrgenommene Verbindlichkeitsgrad, dass zu Hause auch schulisches Lernen stattfinden müsse, zunahm und ‚Distanzunterricht‘ z. B. in Nordrhein-Westfalen ab Juni 2020 per Gesetz dem Präsenzunterricht mit Blick auf die Erfüllung der (umfanglich in Stundentafeln festgelegten) Unterrichtspflicht gleichgestellt wurde (MSB NRW, 2020a). Damit löste das ‚Distanzlernen‘, hier verstanden als ein zumeist asynchrones, materialgesteuertes Ermöglichen von häuslichem Lernen, und der ‚Distanzunterricht‘, hier verstanden als ein auch aus synchronen, personalgesteuerten Phasen bestehendes häusliches Lern- und Arbeitssetting, die Praxis des ‚Homeschoolings‘ als unverbindliches Ermöglichen von Lernprozessen zu Hause ab.

Phase III: Vorläufige Normalität. Nach den Sommerferien 2020 setzte die dritte Phase ein, mit welcher der *angepasste Regelbetrieb* in Schulen einhergeht und nahezu normaler Unterricht (Präsenzunterricht) unter Einhaltung von Hygieneregeln (z. B. regelmäßiges Lüften, Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes, usw.) stattfindet. Jugend-

liche konnten abhängig vom regionalen Infektionsgeschehen entlang der regulären Stundentafeln in voller Klassenstärke im Klassenraum unterrichtet werden. Schule schien ihre Funktionalität nach dem ersten Lockdown in fast vollem Umfang wiedererlangt zu haben. Doch der Blick in schulstatistische Daten (z. B. Corona-Schnellmeldung online, COSMO, in NRW) verdeutlicht, dass seit den Herbstferien einzelne Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und ganze Klassen Pandemie-bedingt nicht am Unterricht teilnehmen können oder gar Schulen geschlossen werden. Diese Verläufe tragen auch dazu bei, dass verstärkt wieder „Wechselunterricht“ gefordert wird, ein Unterrichtsmodell, bei dem wie in Phase II Lerngruppen geteilt und abwechselnd in Präsenz und in Distanz beschult werden. Das didaktische Verhältnis und die Interdependenz von Präsenz- und Distanzunterricht scheinen dabei über die Länder hinweg nicht einheitlich geklärt zu sein.

Phase IV: Zweite Schulschließungen. Vor Weihnachten 2020 hatte das im Zuge der zweiten Welle exponentiell steigende Infektionsgeschehen in Deutschland erneut eine bundesweite Schulschließung zur Folge. Während in vielen Bundesländern die Schulschließungen zunächst durch eine kurze Phase der freigestellten Teilnahme am Präsenzunterricht (alternativ Teilnahme in Distanz) und die Einrichtung unterrichtsfreier (vs. lernfreier) Tage unmittelbar vor den Weihnachtsferien vergleichsweise gleitend eingeleitet wurden, befanden sich (fast¹) alle Schülerinnen und Schüler in Deutschland bis zum 22. Februar 2021 im verbindlichen Distanzunterricht. Anders als noch in Phase I wurde das Lernen in Distanz mittlerweile in den Bundesländern rechtlich dem Präsenzunterricht gleichgestellt (z. B. MSB NRW, 2020b). Während der Schulschließungen im zweiten Lockdown erhielten Schülerinnen und Schüler demnach sowohl (zumeist asynchrone) materialgesteuerte Distanzlernangebote als auch (zumeist synchronen) personalgesteuerten Distanzunterricht. Die gesetzliche Legitimierung des Distanzunterrichts hat zur Folge, dass die im Distanzunterricht be- und erarbeiteten Inhalte und Kompetenzen auch Gegenstand von schriftlichen „Präsenz“-Prüfungen sein können.

Phase V: Wiedereröffnung 2.0. Phase Va: Die fünfte Phase kann in zwei Schritte unterteilt werden, sofern zunächst Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen (Jahrgangsstufen 9, 10 und Q2) bzw. bezogen auf die gymnasiale Oberstufe mit der Q1 auch künftige Abschlussklassen priorisiert wurden. Darüber hinaus erfolgt mit der Öffnung der Grundschulen für alle Jahrgangsstufen im Wechselunterricht nach der zweiten Schulschließung ergänzend auch eine Ausrichtung an den jüngeren Schülerinnen und Schülern und damit auch die Berücksichtigung der Sozialisationsfunktion von Schule. So bekräftigt die Kultusministerkonferenz am 04. Januar 2021, dass die ausgesetzte Präsenzpflicht bzw. der Distanzunterricht in den Schulen über einen längeren Zeitraum (...) nicht ohne negative Folgen für die Bildungsbiografien und die soziale Teilhabe der Kinder und Jugendlichen“ bleibt (KMK, 2021).

1 Bereits im Januar 2021 hat Niedersachsen entsprechend dem dort entwickelten Rahmenplan zur Ermöglichung von Präsenzunterricht Schüler*innen der Grund- und Förderschulen im Szenario B (Wechselunterricht) in die Schulen zurückgeholt.

Für den in Präsenz wie in Distanz zu erteilenden Unterricht gelten die Stunden- tafeln und Kernlehrpläne. Damit wird die Steuerung weitgehend unverändert auf das krisenbedingt angepasste Wechselunterrichtsmodell angewandt bzw. assimiliert.

In einem zweiten Schritt (Phase Vb) kehrten dann alle Schülerinnen und Schü- ler ein bis zwei Wochen vor den Osterferien in den Wechselunterricht zurück, wobei zunächst eine freiwillige COVID-Testung (1xWoche) in den Schulen angeboten wur- de. Nach den Osterferien 2021 kehrten die Schulen aufgrund einer Gesamtbewer- tung der aktuellen Lage wieder zu einem Schulbetrieb im Wechselunterricht zurück. Die Teilnahme an wöchentlich zwei Tests ist dabei die verbindliche Voraussetzung für den Aufenthalt in der Schule. Nicht vorhandene Tests in den Schulen verzöger- ten allerdings zunächst die Schulöffnung im Wechselunterricht für alle.

Phase VI: Präsenzunterricht. Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrages (Juni 2021) befinden sich die Schulen in der sechsten Phase. Anfang Juni kehren alle Schulen aller Schulformen in Kreisen und kreisfreien Städten mit einer stabilen In- zidenz von unter 100 zu einem durchgängigen und Präsenzunterricht zurück, da die deutlich gesunkenen Infektionszahlen, der erhebliche Impffortschritt, die Beibehal- tung der zweimal pro Woche stattfindenden verpflichtenden COVID-Tests in den Schulen sowie die Beachtung der Hygieneregeln und Schutzmaßnahmen diese Pla- nungssicherheit für Präsenzunterricht bis zum Beginn der Schulferien ermöglichen.

2. Organisation von Schule und Unterricht während der Coronapandemie: Ein Überblick zum Stand der Forschung

Die von Sliwka und Klopsch (2020) formulierte Wahrnehmung von Schulschließung als „disruptive Intervention“ ist durch eine Neuaadressierung der Rolle von Schule in der Gesellschaft gekennzeichnet, sofern Schule unter dem Druck von *(Teil-)Schul- schließungen* vor allem auch als Betreuungsinstitution in den Blick gerät, um berufst- tätigen Eltern die Erwerbsarbeit zu ermöglichen. So zeigen Befunde einer tri-natio- nalen Studie von Bremm, Jesacher-Rößler, Klein und Racherbäumer (2021), dass die Informationen, welche Schulen in der Coronapandemie durch ihre zuständigen Mi- nisterien in der Schweiz, in Österreich wie in NRW (exemplarisch für Deutschland) erhielten, „in allen drei Ländern ein Primat von Fragen der Sicherstellung der Be- treuung für ‚systemrelevante Berufe‘ und Themen rund um die Leistungsbeurteilung und Abschlussvergabe“ umfassten (Bremm et al., 2021, S. 132). Die Betonung der Selektions- und Allokationsfunktion gegenüber z. B. der Sozialisationsfunktion von Schule wurde durch die Frage nach der Grundlage der Vergabe von Berechtigungen in Deutschland nicht nur von den politischen Verantwortlichen, sondern auch von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern kritisch diskutiert (vgl. z. B. Labede & Idel, 2020).

Dadurch geraten die Leistungen bzw. die Leistungseinbußen der Schülerinnen und Schüler in den Fokus. Durch die Corona- bedingten *(Teil-)Schulschließungen* und den inzidenzabhängigen Wechsel zwischen Präsenz- und Distanzunterricht sind

nach dem 1. Lockdown *Lernrückstände* zu konstatieren (national: Depping, Lücken, Musekamp & Thonke, 2021; Schult, Mahler, Fauth & Lindner, 2021; international: Engzell, Frey & Verhagen, 2020; Maldonado & De Witte, 2020). Obwohl davon auszugehen ist, dass die Diskrepanzen sowohl aufgrund der wiederholten (Teil-)Schließungen aller Schulen als insbesondere auch ungleich verteilter (Teil-)Schließungshäufigkeiten einzelner Schulen (Schräpler, Bellenberg, Küpker & Reintjes, 2021), Jahrgangsstufen bzw. Klassen noch deutlicher ausfallen, stellen einzelschulische Lernrückstände und dafür relevante Erklärungsfaktoren bisher ein Desiderat dar.

Die *Effekte von Schulschließungen* werden durch internationale Studien zu Schulstreiks und zum „summer gap“ abgeschätzt (Anger & Plünnecke, 2020; Belot & Webbink, 2010). Karl, Entwisle & Olson (2007) zeigen, dass Kinder aus bildungsfernen Haushalten durch längere Phasen ohne institutionelles Bildungsangebot im Vergleich zu anderen Kindern in den Bildungsleistungen zurückfallen. Auf Basis solcher Projektionen antizipieren Kuhfeld & Tarasawa (2020), dass die Schulschließungen in Folge der Corona-Krise zu erheblichen Einbrüchen der Kompetenzentwicklung insbesondere in der Grundschule führen dürften. Wößmann (2020) berichtet von Schätzungen, wonach der Verlust eines Drittel Schuljahres – wie in Deutschland im Frühjahr geschehen – über das gesamte spätere Berufsleben mit durchschnittlich rund drei Prozent geringerem Erwerbseinkommen einhergehen könnten.

Aus der Perspektive von *Schulleitungen* zählt die Organisation des Schulbetriebs unter den jeweils wechselnden Rahmenbedingungen zu den größten Herausforderungen ihrer Tätigkeit (Forsa, 2020, S. 4) und führt dazu, dass schulische Akteure Unterstützungen zur Krisenbewältigung bislang vorwiegend auf der externen Makroebene suchten (Forell et al., 2021). Die große Mehrheit der Schulleitungen gibt zudem an, die ihnen obliegenden Aufgaben zeitlich nicht in der zugewiesenen Leitungszeit erledigen zu können (Forsa, 2020, S. 9). In der bereits zitierten internationalen Studie von Bremm et al. zeigt sich zudem, dass sich nur knapp ein Drittel der Schulleitungen in NRW gegenüber gut Dreiviertel in der Schweiz sowie knapp der Hälfte in Österreich durch die Schulaufsicht ausreichend informiert gefühlt haben, womit hier inhaltsbezogene Aspekte gemeint sind, denn in NRW sind in diesem Vergleich am weitaus häufigsten Schulmails mit veränderten Anweisungen für die Organisation von Schule und Unterricht versendet worden (Bremm et al., 2021, S. 132). „Es verdichtet sich der Eindruck, dass diese Berufsgruppe [der Schulleitungen, *Anm. der Autor*innen*] bei dem Erreichen und Zusammenführen von extern wie intern benannten Organisationszielen dafür Sorge zu tragen hat, eine Vielzahl von pandemiebedingten neuwertigen, komplizierten wie komplexen Regelungen nicht nur auszubalancieren, sondern auch ihrem Kollegium gegenüber zu vermitteln bzw. zu verantworten“, wie das S-Clever-Konsortium formuliert (2021, S. 16).

Die KWIK-Schulleitungsbefragung (Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten) zeigt, dass an Grundschulen stärker als in der Sekundarstufe *kompensatorische Maßnahmen* zur herkunftsbedingten Benachteiligung (sozioökonomische Situation, Migrationshintergrund, neu zugewandert) eine Rolle spielen (Gogolin, Köller & Hastedt, 2021). Eine differenzierende (z. B. schulträgerbezogene und ein-

zelschulische) Analyse solcher Maßnahmen liegt noch nicht vor, obwohl Chancengerechtigkeit in einer digitalisierten Welt eine gemeinsame Entwicklungsaufgabe von Schule und Bildungsverwaltung ist (Klein, 2021). Die multidimensionale Ausweitung der Krise bewirkt, dass Kommunen und Schulen in unterschiedlichem Ausmaß von (Teil-)Schulschließungen und Wechselunterricht betroffen sind und in Abhängigkeit ihrer soziostrukturellen Lage auch auf unterschiedliche *Ressourcen* zurückgreifen können (Bellenberg & Reintjes, 2020; Brahm, im, Reintjes & Görlich, 2021a, b). Schulen in schwierigen Lagen und Lernende sind dabei (potenziell) mehrfach benachteiligt: So dokumentieren Auswertungen der auf NRW bezogenen COSMO-Daten für den Zeitraum des angepassten Regelbetriebs, dass die (Teil-)Schulschließungen bis Ende Dezember 2020 mit der Schulform, der -größe, den kommunalen Inzidenzen sowie dem sozialräumlichen Umfeld zusammenhängen (Schräpler et al., 2021). Die Analysen verdeutlichen, dass bis Ende Dezember von den Grundschulen nur 50,6 Prozent und von den weiterführenden Schulen lediglich 43,2 Prozent nicht von pandemiebedingten (Teil-)Schließungen betroffen waren. Es kehrten vor allem solche Schülerinnen und Schüler in den Distanzunterricht zurück, deren soziale, familiale, wohnliche und technische Voraussetzungen dafür besonders ungünstig waren (ebd.).

Für die Phase II, also die Wiedereröffnung von Schulen nach dem 1. Lockdown, haben Brahm et al. (2021a, b) in der ersten Online-Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern allgemeinbildender Schulen (HOSUL I), die im Zeitraum vom 18. Mai bis 30. Juni 2020 durchgeführt wurde, für NRW aufgezeigt, dass das Kompensationserfordernis von Lehrpersonal in Abhängigkeit von Standorttyp und Schulform variierte; prestigieniedrigere Schulen in sozial benachteiligten Standorten mussten mehr Lehrpersonal kompensieren und berichteten zudem vor allem über eine schlechtere materielle Ausstattung. Es wurden insgesamt 60–75 Prozent des nominalen Unterrichtsvolumens in Distanz angeboten, doch wurde an Schulen in privilegierten Standorten signifikant mehr Präsenzunterricht erteilt als an Schulen in deprivierten Standorten (ebd.).

Präsenzunterricht zeichnet sich – bei allen Pandemie-bedingten Einschränkungen – im Gegensatz zum Distanzlernen durch ein höheres Maß an Standardisierung (Lernort, Lernzeit, Lernmaterialien, Ausmaß an Unterstützung) aus. Aufgrund ungleicher technischer Ausstattung (Huebener, Spieß & Zinn, 2020; Geis-Thöne, 2020), elterlicher Unterstützung und Kontrolle zu Hause (Porsch & Porsch, 2020) sowie ungleicher Lernvoraussetzungen auch bezogen auf die *Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen* (Lohr, Sailer, Schultz-Pernice, Vejvoda, Murböck, Heitzmann et al., 2021), ist demgegenüber das Distanzlernen in besonderem Maße anfällig für soziale Disparitäten (Helm, Huber & Loisinger, 2021). Lohr et al. (2021) weisen auf die hohe Relevanz von selbstregulativen Fähigkeiten für die Nutzung von Distanzangeboten hin. Huebener et al. (2020) arbeiten ferner heraus, dass an Schulformen, die überproportional von sozial weniger privilegierten Schülerinnen und Schülern besucht werden, asynchrone Videoformate dominieren, die weniger Struktur und Monitoring bieten. Ungeklärt ist bis dato, wie sich ein Jahr des On-and-off-Lockdowns und Dis-

tanzunterrichts auf die soziale Entwicklung der Kinder, ihr subjektives Wohlbefinden und ihre Sicht auf Bildungserfolge, auch außerhalb der formalen Lernziele, auswirkt.

3. Design der Schulleitungsbefragung HOSUL II

3.1 Fragestellung

Die Divergenz in der regionalen Ausbreitung der Pandemie trifft auf regional, kommunal und einzelschulisch variierende und durch ebenso divergierende Voraussetzungen mitgeprägte Bewältigungsstrategien bei der Organisation von Schule und Unterricht und damit auch beim Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Die vorliegende zweite Schulleitungsbefragung (HOSUL II) beleuchtet, auf welche Weise die Wiederaufnahme des Wechselunterrichts in NRW organisiert und ausgestaltet wurde und welche Ziele die Schulleitungen damit verfolgten.

3.2 Stichprobe

Die Ergebnisse von HOSUL II basieren auf einer Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern allgemeinbildender Schulen aus ganz Deutschland. Im Zeitraum vom 01. März bis 28. März 2021 konnten sich Schulleitungen an der Online-Studie beteiligen. Insgesamt haben 825 Personen begonnen, den Fragebogen zu bearbeiten. Davon haben 413 Schulleitungen den gesamten Bogen vollständig bis zur letzten Seite beantwortet (entspricht einem Anteil von rund 50%), während die anderen die Bearbeitung zu einem früheren Zeitpunkt abgebrochen haben und somit nicht in die Auswertung aufgenommen wurden.

Im Bundesland NRW, dessen Daten diesen Auswertungen zugrunde liegen, lagen mit Abstand am meisten vollständige Datensätze vor: Es nahmen insgesamt 326 nordrhein-westfälische Schulleitungen an der onlinebasierten Befragung teil. Nahezu alle teilnehmenden Schulen befanden sich nach Aussagen der Schulleitungen in öffentlicher Trägerschaft, nur vier teilnehmende allgemeinbildende Schulen gaben an, in privater Trägerschaft zu arbeiten. Mit 244 (8.8% aller öffentlichen Grundschulen in NRW) stammten mehr als zwei Drittel der Befragten aus Grundschulen. 32 Personen waren Schulleitungen an Haupt- oder Realschulen (7.5% aller privaten und öffentlichen Haupt- und Realschulen in NRW). 21 (3.6%) Gymnasial- und 16 (4.5%) Gesamtschulleitungen nahmen an der Befragung teil. Elf Schulleitungen kamen von Sekundarschulen, zwei Schulleitungen von Berufskollegs.

Die teilnehmenden Schulen können auf der Folie des in NRW etablierten Standorttypenkonzepts zur Einordnung der Einzelschulen entsprechend ihrer sozialräumlichen Lage betrachtet werden (siehe Tabelle 1). Hierfür ist die Besetzung der Standorttypen in NRW heranzuziehen. Der Vergleich verdeutlicht, dass – trotz einer insgesamt recht guten Verteilung – der Anteil der Schulen in mittleren sozialen La-

gen (Standorttyp 3) in der Stichprobe bei allen Schulformen überproportional vertreten ist.

Tabelle 1: Verteilung der NRW-Schulen in der HOSUL-II-Studie nach Standorttypen im Vergleich zum Landesdurchschnitt (eigene Berechnungen auf Grundlage der Ergebnismeldungen Lernstand 8 NRW, QUA-LIS 2020)

	Standorttyp 1 in % der jew. Schulform, vgl. NRW in%	Standorttyp 2 in % der jew. Schulform, vgl. NRW in%	Standorttyp 3 in % der jew. Schulform, vgl. NRW in%	Standorttyp 4 in % der jew. Schulform, vgl. NRW in%	Standorttyp 5 in % der jew. Schulform, vgl. NRW in%
Grundschule ²	22	36	42	46	47
Hauptschule	2 16.7% 3.0%	1 8.3% 8.6%	2 16.7% 15.4%	3 25.0% 19.1%	4 33.3% 53.7%
Realschule	1 6.3% 14.3%	2 12.5% 12.3%	5 31.3% 15.8%	5 31.3% 25.1%	3 12.5% 32.6%
Gesamtschule ³	1 7.1% 13.5%	2 14.3% 19.4%	7 50.3% 23.1%	2 14.3% 22.0%	2 14.3% 21.3%
Gymnasium	4 22.2% 27.5%	4 22.2% 26.2%	5 27.8% 20.9%	4 22.2% 16.2%	1 5.6% 9.1%

4. Ausgewählte Ergebnisse HOSUL II

Die hier vorgestellten Daten beziehen sich schwerpunktmäßig auf Phase V (Wiedereröffnung 2.0, März bis Mai 2021) und erlauben mit den eingeholten Daten zum Distanzlernen auch Einblicke in die Phase IV (vgl. hierzu auch Brahm & Reintjes, 2021, 2022; Reintjes & Brahm, 2022). Zum Zeitpunkt der Befragung hatten folglich alle Schulen bereits zwei Schulschließungen durchlebt und die Schulleitungen befanden sich im Prozess der Wiedereröffnung 2.0.

4.1 Verfügbare Ressourcen

Schulen agieren bei der Organisation von Schule und Unterricht auf der Folie der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Neben dem einsetzbaren lehrenden und nicht lehrenden Personal spielen dabei vor allem materielle (z. B. technische Geräte, aber auch monetäre Verfügbarkeit z. B. durch Fördervereine oder angeworbene

2 Es liegen zum Zeitpunkt der Beitragerstellung bezogen auf die Verteilung der nordrhein-westfälischen Grundschulen auf die Standorttypen keine Referenzwerte vor.

3 In den prozentualen Standorttypangaben der nordrhein-westfälischen Gesamtschulen werden auch die Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen gezählt.

Sponsorengelder) und räumliche Ressourcen im Kontext der Krisenbewältigung eine zentrale Rolle.

Mit Blick auf die personellen Ressourcen ist zu betonen, dass die Größen der Kollegien der teilnehmenden Schulen deutlich variieren: Traditionell handelt es sich bei Grundschulen um kleinere Systeme; durchschnittlich umfassen die dortigen Kollegien in der vorliegenden Studie 10,5 Vollzeiteinheiten (VZE) bei einer Streuung von $SD = 6,67$. Damit unterscheiden sie sich deutlich von der Größe der Kollegien an den weiterführenden Schulen ($M=37,0$ VZE, $SD=18,05$), die an Haupt- und Realschulen durchschnittlich 22,3 VZE ($SD = 7,2$), an Gymnasien rund 40 VZE ($SD = 12,7$) und an Gesamtschulen etwa 61 VZE ($SD = 16,3$) umfassen. Trotz aller Unterschiedlichkeit kann die Teilzeitquote an allen Schulformen mit 1,6 Kolleginnen/Kollegen je VZE beziffert werden.

In der allgemeinen Bewertung der Schulleitungen ihrer zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen drückt sich dies auf einer Skala von 1 bis 10 in Mittelwerten von $M_{\text{Primar}} = 5,80$ und $M_{\text{Sekundar}} = 6,18$ aus. Im Vergleich mit der ersten Schulleitungsbefragung HOSUL I (Brahm et al., 2021b) ist dies eine deutliche Verschlechterung, sofern diese im Mai 2020 noch mit Mittelwerten von $M_{\text{HosulIPrimar}} = 6,84$ und $M_{\text{HosulISekundar}} = 6,41$ positiver bewertet wurden. Eine abgesicherte Erklärung für diese subjektiv wahrgenommene Verschlechterung lässt sich aus den Daten nicht ableiten. Denkbar ist, dass Schulleitungen angesichts der Herausforderung, im Wechselunterricht zeitgleich Präsenz- und Distanzunterricht realisieren zu müssen, die personellen Ressourcen kritischer betrachten oder auch der dauerhafte Einsatz der Lehrpersonen bei der Bewältigung der Krisensituationen rund um Schule und Unterricht die persönlichen Energien des Personals minimiert haben könnte, so dass aufgrund der dauerhaften Beanspruchung weniger personelle Ressourcen haben wahrgenommen werden können.

Im Vergleich zur Bewertung der räumlichen ($M_{\text{Primar}} = 5,50$, $M_{\text{Sekundar}} = 6,51$) und materiellen ($M_{\text{Primar}} = 5,40$, $M_{\text{Sekundar}} = 5,90$) Ressourcen wurden die personellen Ressourcen damit zumindest an Grundschulen positiver bewertet; an weiterführenden Schulen werden die räumlichen Ressourcen etwas positiver eingestuft als insbesondere die materiellen Ressourcen. Im Vergleich zur ersten Befragung ist zudem die deutlich positivere Bewertung der räumlichen Ressourcen um fast 1,0 Skaleneinheiten an den weiterführenden Schulen von $M_{\text{Sekundar}} = 5,61$ auf $M_{\text{Sekundar}} = 6,51$ zu nennen.

Innerhalb der Schulformen der Sekundarstufe I bewerten die Gymnasien sowie die Haupt- und Realschulen die personellen Ressourcen ($M_{\text{Hs/Rs}} = 6,37$, $M_{\text{Gym}} = 6,67$) auf deskriptiver Ebene positiver als die Schulleitungen der Gesamtschulen ($M_{\text{Ges}} = 5,18$). Dies deutete sich bereits bei der ersten Befragung im Mai 2020 an.

Bei einer Analyse der personellen, materiellen sowie räumlichen Ressourcenbewertungen an weiterführenden Schulen trägt die soziale Lage (Standorttyp) allein nicht zur Varianzaufklärung bei; allerdings weist eine multivariate Varianzanalyse für die Schulform und den Standorttyp einen schwachen statistisch signifikanten Beitrag bezogen auf die Bewertung der personellen Ressourcen aus $F(4, 59) = 2,59$, $p < 0,05$.

Haupt- und Realschulen in schwachen sozialen Lagen bewerten die personellen Ressourcen signifikant schlechter als Gymnasien in privilegierten Standorten.

An den Grundschulen zeigt sich zudem ein signifikanter Unterschied im Zusammenhang des Standorttyps und der Bewertung der materiellen ($F(2,189) = 9.42$, $p < .001$) und personellen Ressourcen ($F(2,190) = 4.90$, $p < .010$). Post-hoc Tests zeigen, dass Schulleitungen in deprivierten Lagen (Standorttyp 4 & 5) sowohl materielle ($p < .001$) als auch personelle ($p < .010$) Ressourcen signifikant schlechter bewerten als Schulleitungen in privilegierten Lagen (Standorttyp 1 & 2).

4.2 Ausgestaltung des Wechselunterrichts

Zum Zeitpunkt der Befragung besuchten nur die Abschlussjahrgänge der weiterführenden Schulen und in der Grundschule alle Jahrgänge den Präsenzunterricht. Zugleich bereiteten sich die Schulen darauf vor, auch die weiteren Jahrgänge mit Präsenzunterricht vor Ort zu beschulen. In den weiterführenden Schulen lernte somit ein Teil der Schülerinnen und Schüler noch vollständig in Distanz, ein anderer Teil konnte wahlweise im *Wechselunterricht* oder – wenn die räumliche Lage es zuließ – auch in Klassen-/Kursstärke in Präsenz unterrichtet werden. Wechselunterricht ist ein Modell, das sich im Verlauf von Phase V in den Bundesländern zur Wiedereröffnung der Schulen nach den Weihnachts- und vor den Osterferien 2021 etabliert hat; ein Modell, bei dem nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig, sondern (in der Regel hälftig) im Wechsel am Präsenz- und Distanzunterricht teilnehmen.

Zur Realisierung des Wechselunterrichts sind unterschiedliche Modelle denkbar, wenngleich nicht alle Modelle politisch gleichermaßen unterstützt werden: Im Kern besteht die Möglichkeit, dass die eine Hälfte einer Klasse/eines Kurses am Präsenzunterricht teilnimmt, während die andere Hälfte der Klasse/des Kurses zu Hause asynchron an Distanzaufgaben arbeitet. An den weiterführenden Schulen geben 41.8 Prozent, an Grundschulen sogar 97.1 Prozent der Schulleitungen an, diese Variante implementiert zu haben. Ebenso denkbar ist – die erforderlichen technischen Ressourcen vorausgesetzt – die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler in Distanz durch Videokonferenzen synchron am Präsenzunterricht teilnehmen. Dies berichten 10.4 Prozent der Schulleitungen an weiterführenden Schulen, Grundschulen berichten solche Modelle zum Zeitpunkt der Befragung nicht. Politisch weniger Unterstützung erhalten sog. Schichtmodelle, die ein zeitlich verschobenes Erscheinen beider Lerngruppen in der Schule an einem Tag ermöglichen würden (damit aber gleichsam sowohl das Infektionsrisiko als auch die Arbeitszeit für die Lehrkräfte erhöhen würden). Ein solches Modell wird nur an 2.4 Prozent der weiterführenden und 2.9 Prozent der Grundschulen praktiziert und stellt damit eine Ausnahmerecheinung dar.

45 Prozent der Schulen geben zum Zeitpunkt der Befragung an, keinen Wechselunterricht anzubieten. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen in den Abschlussklassen (Jg. 9, 10, Q1 und Q2) in voller Klassen- bzw. Kursstärke in Präsenz unterricht-

tet werden. Dabei zeigen sich bedeutsame schulformspezifische Unterschiede in der Häufigkeit, mit der auf Wechselunterricht verzichtet wird: So verzichten Gymnasien (66.7%) signifikant häufiger als Haupt und Realschulen (29.0%) auf Wechselunterricht und bieten alternativ zu diesem Zeitpunkt Präsenzunterricht nur für die Abschlussklassen an ($p < .05$). An Gesamtschulen liegt dieser Anteil bei 46.7 Prozent.

Bei der ersten Schulleitungsbefragung im Frühling/Sommer 2020 bestätigte rund ein Viertel der Grundschulleitungen (25.5%) und Leitungen an weiterführenden Schulen (26.9%), bereits ein Konzept zum didaktischen Umgang mit verringertem Präsenzunterricht, ergänzt durch Distanzunterricht, entwickelt zu haben. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung ist demgegenüber nun eine deutliche Zunahme festzustellen: 75.6 Prozent der Leitungen weiterführender Schulen und 87.1 Prozent an Grundschulen geben an, ein Konzept zum didaktischen Umgang mit Wechselunterricht (als Kombination aus verringertem Präsenz- und ergänzendem Distanzlernen) entwickelt und implementiert zu haben; 23.2 Prozent bzw. an Grundschulen 12.9 Prozent verneinen dies. Als Gründe für die Nichterstellung eines Konzeptes kristallisieren sich zwei Schwerpunkte heraus: Erstens wird die Entwicklung eines Konzeptes aufgrund nicht dauerhaft als verlässlich wahrgenommener politischer Vorgaben abgelehnt. Zweitens wird auch angesichts der hohen allgemeinen Arbeitsbelastung die Beschulung der Kinder und Jugendlichen als prioritäre Aufgabe gegenüber z. B. der Notwendigkeit einer konzeptuellen Verschriftlichung der realisierten Praxis betont. Immerhin geben zwei Drittel dieser Schulleitungen an, eine Konzeptentwicklung bis zum Ende der Osterferien angestrebt zu haben.

4.3 Umfang und Regelmäßigkeit des Präsenzunterrichts

Um die Regelmäßigkeit, mit der Schülerinnen und Schüler Präsenzunterricht erhalten, erfassen zu können, wurden die Schulleitungen danach gefragt, an wie vielen Tagen/Woche die Schülerinnen und Schüler jeweils für welche Anzahl an Unterrichtsstunden in Präsenz in die Schulen kommen. Während die Abschlussjahrgänge der Sekundarstufe I an durchschnittlich 2.56 Tagen/Woche (Jahrgang 9) bzw. 3.85 Tagen/Woche (Jg. 10) in die Schule kommen, liegt dieser Wert bei den Abschlussjahrgängen der Sekundarstufe II mit 4.64 (Q1) bzw. 4.84 Tagen/Woche (Q2) deutlich darüber.

In Grundschulen konnten alle Kinder am Präsenzunterricht teilnehmen: Schülerinnen und Schüler aller vier Jahrgangsstufen nahmen an durchschnittlich 2.8 Tagen/Woche am Unterricht teil; dies entspricht in etwa einer vollen Schulwoche in Präsenz verteilt auf zwei Wochen. Die Auswertung der durchschnittlichen Unterrichtsstunden in Präsenz je Woche zeigt in altersspezifischer Abstufung, dass Erst- und Zweitklässlerinnen und -klässler mit rund elf Unterrichtsstunden ($SD_{Jg.1}=3.78$ bzw. $SD_{Jg.2}=3.86$) weniger Unterricht erhalten als Dritt- ($M_{Jg.3}=13.45$, $SD_{Jg.3}=4.2$) und Viertklässlerinnen und -klässler ($M_{Jg.4}=13.96$, $SD_{Jg.4}=4.6$). Damit wird in den Grundschulen – wie dies auch anhand der Unterrichtswochentage zu erwarten war – etwa

50 Prozent des laut Stundentafeln vorgesehenen Unterrichtsvolumens in Präsenz erteilt. Diese Befunde decken sich mit denen der HOSUL-I-Befragung, in der bereits festgestellt wurde, dass Kinder mit steigendem Alter häufiger zum Präsenzunterricht in die Schulen kamen und damit auch insgesamt mehr Präsenzunterricht erhielten (Brahm et al., 2021).

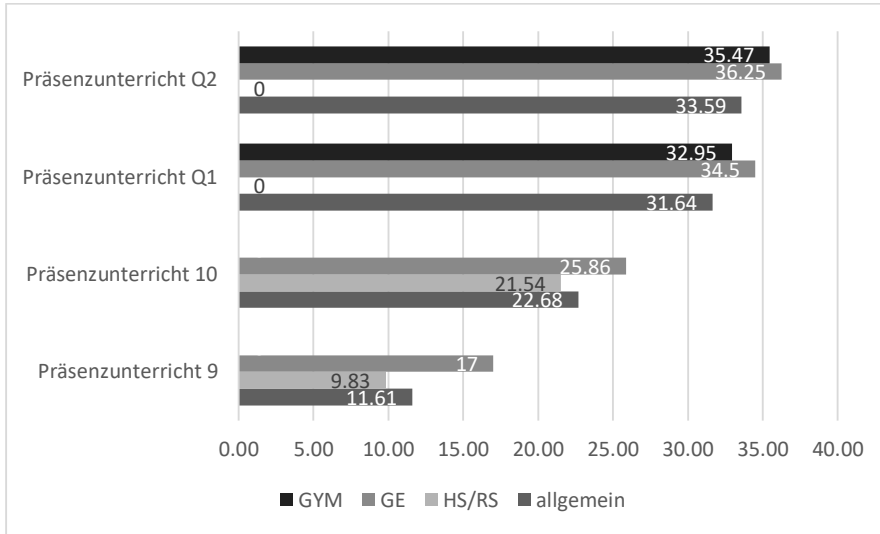


Abbildung 1: Anzahl der in Präsenz erteilten Unterrichtsstunden je Jahrgangsstufe

Deutliche Unterschiede im Umfang des in Präsenz erteilten Unterrichtsvolumens emergieren in den weiterführenden Schulen: So erhielten über alle Schulformen hinweg Abschlussklassen, die sich auf den Hauptschulabschluss vorbereiten (Jahrgang 9) mit $M=11.61$ ($SD=11.7$) in etwa so viel Präsenzunterricht wie Erst- und Zweitklässlerinnen und -klässler. Dies entspricht allerdings nur etwa einem Drittel des laut Stundentafel für die neunte Klasse vorgesehenen Stundenvolumens von 31–34 Unterrichtsstunden/Woche.

Abschlussklassen, die sich auf den Mittleren Abschluss vorbereiten, erhalten mit $M=22.67$ ($SD=10.5$) Unterrichtsstunden je Woche rund das doppelte Volumen. Gemessen am wöchentlichen Unterrichtsvolumen laut Stundentafel (31–34 Unterrichtsstunden/Woche) entspricht dies etwa zwei Dritteln.

Deutlich geringer fallen die Differenzen zwischen den Abschlussjahrgängen der gymnasialen Oberstufe an Gesamtschulen und Gymnasien aus: In der Q1 erhalten Schülerinnen und Schüler durchschnittlich $M=31.63$ ($SD=12.0$) und in der Q2 in etwa $M=33.59$ ($SD=10.8$) Unterrichtsstunden je Woche in Präsenz. Das sind fast zwei Drittel mehr Präsenzunterricht als die Abschlussklassen erhalten, die sich auf den Hauptschulabschluss und rund ein Drittel mehr als die zehnten Jahrgänge, die sich an Haupt- und Real- sowie Gesamtschulen auf den Mittleren Schulabschluss vorbereiten. Referenziert man das für die Qualifikationsphasen vorgesehene Wochenstundenvolumen von 34, kann eine nahezu vollständige Realisierung des

Unterrichtsvolumens für Schülerinnen und Schüler konstatiert werden, die das Abitur anstreben.

Betrachtet man das erteilte Präsenzunterrichtsvolumen in Abhängigkeit der Schulform ist zunächst anzumerken, dass in sehr unterschiedlichem Ausmaß Präsenzangebote bereitgehalten werden mussten: Haupt- und Realschulen boten als klassische auf die Sekundarstufe I bezogene Schulformen Präsenzunterricht für Jahrgangsstufen 9 und 10 an, Gymnasien nur für die Q1 und die Q2, wohingegen Gesamtschulen für alle vier Abschlussjahrgänge zugleich Präsenzunterricht anbieten mussten. Auf rein deskriptiver Ebene lässt sich feststellen, dass an den Gesamtschulen mehr Präsenzunterricht je Lerngruppe für die Abschlussjahrgänge der Sekundarstufe I angeboten wird als an Haupt- und Realschulen.

Anders als noch zum ersten Befragungszeitpunkt, bei dem eine standortbezogene varianzanalytische Auswertung mit Blick auf das zeitliche Ausmaß, mit dem in Jahrgangsstufe 9 Präsenzunterricht erteilt wurde, einen schwach signifikanten Effekt des Standorttyps belegte, halten Schulen in schwierigen sozialen Lagen zum zweiten Befragungszeitpunkt nicht signifikant weniger Unterricht in Präsenz als Schulen in privilegierten Standorten.

4.4 Herausforderungen und Ausgestaltung des Distanzlernens

Eng verbunden mit der Frage, ob Schülerinnen und Schüler in variierenden sozialen Lagen ähnlich viel Präsenzunterricht erhalten, ist die Frage nach der Reichweite der Distanzangebote. Insbesondere während Phasen I und II offenbarte u. a. der gering ausgeprägte Digitalisierungsgrad des deutschen Schulsystems gravierende Mängel beim Erreichen der Schülerinnen und Schüler in der Phase des ersten Lockdowns und der darauffolgenden Zeit des Distanzlernens. Das Distanzlernen birgt in besonderem Maße die große Gefahr, dass einzelne Schülerinnen und Schüler mit den intendierten Unterrichts- bzw. Lernprozessen nicht erreicht werden können (vgl. Kap. 2). Daher wurden die Schulleitungen im Rahmen der vorliegenden Befragung gebeten, den prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler an ihren jeweiligen Schulen zu beziffern, der mit den Distanzangeboten nicht erreicht werden kann/konnte.

An den weiterführenden Schulen wird der durchschnittliche Anteil auf 13,5 Prozent Schülerinnen/Schüler beziffert, wobei die große Streuung ($SD=12.7$) darauf hindeutet, dass es zwischen Schulen deutliche Unterschiede gibt. Entsprechend kann angenommen werden, dass eine varianzanalytische Betrachtung Hinweise geben kann. Allerdings haben weder der Standorttyp als Indikator für die soziale Lage (Standorttyp 1 & 2: 10.3 %, $SD=8.9$; Standorttyp 3: 17.3 %, $SD=18.7$; Standorttyp 4 & 5: 14.5 %, $SD=9.5$), noch die Schulform (HRS: 14.2 %, $SD=10.3$; GE: 14.6 %, $SD=21.9$; GYM: 7.9 %, $SD=5.4$) einen signifikanten Einfluss, wenngleich auf rein deskriptiver Ebene dieses Problem an Gymnasien weniger stark ausgeprägt zu sein scheint als an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Auf Basis eines konservativen Dunnett-C-Post-

hoc-Tests können die beschriebenen Mittelwertdifferenzen zwischen Gymnasien und Haupt-/Realschulen auf der Stufe .05 als signifikant eingeschätzt werden.

In den Grundschulen werden nach Angabe der Schulleitungen durchschnittlich 14.3 Prozent ($SD=16.6$) der Kinder mit den Distanzangeboten nicht erreicht. Hier leistet der Standorttyp der Schulen einen statistisch signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung ($F(2.188)=5.85$, $p < .005$). Die Mittelwertdifferenz zwischen privilegierten Standorten ($M_{privilegiert}=8.1\%$, $SD=7.2$) und deprivierten Lagen ($M_{depriviert}=17.0\%$, $SD=16.6$) ist überzufällig hoch ($p < .003$) und als deutlicher Beleg für Bildungsbenachteiligung zu werten. Über die Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler mit Distanzangeboten hinweg kann auch die Ausgestaltung der Distanzangebote selbst für die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen von Bedeutung sein. So kann vermutet werden, dass das Ausmaß der Steuerung und Strukturierung (Helm et al., 2021) insbesondere für benachteiligte und leistungsschwache Kinder und Jugendliche von Bedeutung ist.

Vor diesem Hintergrund kann das Verhältnis des Distanzunterrichts zum regulären Stundenplan gedeutet werden. Während Schulleitungen weiterführender Schulen mehrheitlich angeben, dass sich der Distanzunterricht eng am Stundenplan, und damit entlang der gewohnten täglichen Unterrichtsstundenlogik orientiert (84%), liegt dieser Anteil an Grundschulen mit 32.5 Prozent deutlich darunter. Bei Grundschulen hat die fachbezogene Wochenplanarbeit den Stundenplan weitgehend abgelöst (64.6%), bei der Schülerinnen und Schüler die Distanzaufgaben über die Woche verteilt bearbeiten. Sie haben also nicht notwendigerweise täglich Kontakt zu ihren Lehrkräften und es kann von einer loserer Strukturierung und Bündelung der Abgabetermine zum Wochenende ausgegangen werden. An weiterführenden Schulen ist dies nur bei 14.6 Prozent der Fall. Innerhalb der weiterführenden Schulen lassen sich keine weiteren statistisch signifikanten Differenzen herausarbeiten.

Danach gefragt, wie sich noch in Phase IV der Distanzunterricht an den Schulen ausgestaltet hat, geben zwei Drittel (74%) der Schulleitungen weiterführender Schulen an, sowohl synchronen Videounterricht als auch Lernaufgaben in Distanzangeboten zu haben. Weitere 20.7 Prozent arbeiteten in der Regel mit digitalen Videokonferenzen; hierunter begründet die Mehrheit (70%), dass sie den Verzicht auf Distanzaufgaben aufgrund einer didaktischen Überzeugung vornähmen.

Auch in den Grundschulen wird mehrheitlich ein aus Videounterricht und Lernaufgaben kombiniertes Lernangebot bereitgestellt (59.9%). Jedoch wird mit 38.4 Prozent deutlich stärker auf rein aufgabengesteuertes Distanzlernen zurückgegriffen. Die regelmäßige Nutzung von Videokonferenzen ist die Ausnahme. In allen diesen Ausnahmefällen geben die Schulleitungen an, diese Lösung aus der didaktischen Überzeugung zu tun, auf asynchrone Lernaufgaben verzichten zu wollen.

Der vertiefende Blick auf die Begründungen von Schulleitungen für das an Grund- und weiterführenden Schulen präferierte Kombinationsformat aus synchronen Videokonferenzen und asynchronen Lernaufgaben offenbart, dass 44 Prozent der Schulleitungen an weiterführenden Schulen diese Praxis mit der Einzelentscheidung der jeweiligen Fachlehrkraft begründen. Dies könnte im Gegensatz zu Kap. 4.2

gegen die Existenz von schulweiten Konzepten gedeutet werden, die den Distanzunterricht auf Ebene der Einzelschule normieren würden. 8.5 Prozent der Schulleitungen betonen, dass synchrone Formate entsprechend eines Schulkonferenzbeschlusses allein den Kernfächern vorbehalten seien. An den Grundschulen trifft der umgekehrte Fall zu: Mit 41.7 Prozent wird die Entscheidung der Schule betont, dass Videounterricht den Kernfächern vorbehalten sei, 16.3 Prozent der Schulleitungen überlassen den Lehrkräften, Videokonferenzen oder asynchrone Lernformate anzubieten. In den sonstigen Nennungen betonen Schulleitungen beider Schulstufen, dass Videokonferenzen zwar ein fester, jedoch im (zeitlichen und regelmäßigen) Umfang auch ein limitierter Bestandteil des Distanzunterrichts seien, die genutzt würden, um den Schulrhythmus der Schülerinnen und Schüler im Sinne ihres Lernens zu artikulieren. Damit bringen die Schulleitungen zum Ausdruck, dass synchrone Videokonferenzen nicht als 1:1 Pendant zum Präsenzunterricht betrachtet werden, sofern sie diese gegenüber dem regulären Stundenplan entweder in der Länge oder in der Regelmäßigkeit (z. B. Beschränkung auf Hauptfächer) limitieren möchten.

Weitere 8.3 Prozent der Schulleitungen an Grundschulen verweisen auf die elterliche Genehmigung, den datenschutzrechtlichen Bestimmungen zuzustimmen, und begründen somit den Einsatz asynchroner Lernaufgaben mit fehlender Elternzustimmung. An den weiterführenden Schulen ist dies nur in 1.2 Prozent der Fall.

Der vollständige Verzicht auf videogestützten Unterricht wird mit großer Mehrheit auf das schul-, lehrer*innen- und /oder schüler*innenseitige Fehlen technischer Ressourcen zurückgeführt. An Grundschulen geben zudem 10.8 Prozent der Schulleitungen didaktische Vorbehalte gegenüber synchronem Videounterricht an; an weiterführenden Schulen liegt dieser Anteil nur bei 2.4 Prozent.

Weiterführende Analysen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Schulformen und auch der Standorttypen stützen keine statistisch signifikanten Unterschiede bei der Ausgestaltung des Distanzunterrichts.

Bezogen auf die im Distanzunterricht genutzten Lernplattformen kumulieren sich die Antworten auf drei größere Anbieter. Der mit 26,8 Prozent am häufigsten genutzte Anbieter ist Microsoft Teams, gefolgt von iServ (23.2 %). Ebenfalls zweifelhaft wird die vom Bildungsministerium NRW geförderte Plattform Logineo (12.2 %) genannt. Auch in der Grundschule stellen diese drei die meist genutzten Plattformen (Logineo: 16.0 %); iServ: 14.8 %; Microsoft Teams: 13.9 %) dar, ergänzt durch das Videokonferenztool Zoom (12.7 %). Die hohe Anzahl weiterer genannter Anbieter sowohl in den weiterführenden als auch in den Grundschulen betont die unter dem Druck der Pandemie entstandene große Vielfalt der gefundenen Lösungen auf der Ebene der Einzelschule. Umgekehrt formuliert ist auf der Ebene des Landes NRW keine Standardisierung mit Blick auf die etablierten Wege digitalisierten ‚Schulehaltens‘ in Form von Lernplattformen und Videotools in Schulen erkennbar.

Auswertungen zeigen darüber hinaus, dass weiterführende Schulen der Sekundarstufe I eher als Grundschulen die Option des Distanzlernens, beispielsweise zur Förderung des selbstständigen Lernens, für die Zukunft in moderatem Rahmen für vorstellbar halten. Schulleitungen an Grundschulen stimmen hier durchschnittlich

im rechnerischen Mittel der sechsstufigen Likert-Skalierung mit $M=3.06$ ($SD=1.65$), an weiterführenden Schulen wird diese Option mit einem Mittelwert von 3.90 ($SD=1.85$) positiver gewertet.

5. Diskussion und Ausblick

Seit der ersten Pandemie bedingten Schulschließung sehen sich schulische Akteurinnen und Akteure und Schulleitungen in besonderem Maße mit der Herausforderung konfrontiert, Schule und Unterricht zur Sicherung der Bildung und des Lernens von Kindern und Jugendlichen unter den gegebenen Bedingungen zu ermöglichen bzw. zu gewährleisten. Die vorliegende Befragung ging der Frage nach, wie Schulleitungen in Phase V den Wechselunterricht und darin den Präsenzunterricht und das Distanzlernen organisieren und diskutiert diese Befunde – auch unter Berücksichtigung der ersten Schulleitungsbefragung HOSUL I – im Kontext standortspezifischer Bewältigungsstrategien. Im Rückblick erscheinen vor allem drei Punkte von besonderer Bedeutung:

Deutlich erkennbar ist erstens die Entwicklung, mit der Schulen sich konzeptionell auf die Implementierung eines Unterrichts- und Lernformates eingestellt haben, das auf Distanz realisiert wird. Rund zwei Drittel aller Befragten an weiterführenden Schulen und knapp 90 Prozent der Leitungen an Grundschulen geben an, bereits ein entsprechendes Konzept entwickelt zu haben. Dabei deuten die Daten an, dass ein solches Konzept auch darin bestehen könnte, die Entscheidung über die Realisierung von Distanzlernen in die individuelle Verantwortung der Lehrkräfte zu legen. Vertiefende Studien werden zeigen, wie die Konzepte konkret ausgestaltet sind und welche Bedeutung dem selbstständigen bzw. auch selbstorganisierten Lernen darin zukommt. Ferner bleibt abzuwarten, inwiefern diese Entwicklung auch über die krisenbedingten Einschränkungen hinaus dem schulischen Alltag erhalten bleiben, um beispielsweise drohenden ‚Präsenzunterrichtsausfall‘ kompensieren zu können. So könnten die gesammelten Erfahrungen mit dem Distanzlernen in unterschiedlichen Situationen, wie z. B. Fortbildungen (Pädagogische Tage / Schilftage), eine adäquate Lösung darstellen, um Unterrichtsausfall zu vermeiden.

Eng verbunden mit der Sicherung des Präsenzunterrichts ist zweitens der auffällige Befund des stark variierenden Präsenzvolumens in den unterschiedlichen Abschlussjahren. Wohingegen im Allgemeinen im Umgang mit der Krise im Schulsystem eine Priorisierung der Abschlussklassen festgestellt werden kann (Brahm et al., 2021a, b), zeigen die vorliegenden Daten hier eine weitere Priorisierung entlang des Status der Schulabschlüsse: Während (künftige) Abiturientinnen und Abiturienten nahezu das gesamte Unterrichtsvolumen in Präsenz erhalten haben, liegt dieser Anteil beim Mittleren Schulabschluss bei zwei Dritteln und beim Hauptschulabschluss nur bei einem Drittel des per Stundentafel definierten Unterrichtsvolumens. Mit etwa elf Stunden je Woche erhalten Hauptschülerinnen und Hauptschüler in etwa genauso viel Unterricht in Präsenz wie Erstklässlerinnen und

Erstklässler. Unter der in der Lehr-Lernpsychologie gut abgesicherten Prämisse, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler besser fehlende, das Lernen strukturierende und unterstützende Angebote kompensieren können als leistungsschwächere, kann diese Priorisierung des Präsenzunterrichts auch kritisch betrachtet werden. Dies gilt umso deutlicher, als sich die Sorge vor einer Zunahme von Bildungsbenachteiligung im Verlauf der Krise verschärft hat und die Frage bleibt, wie entstandene Lernrückstände kurz-, mittel- und langfristig aufgeholt werden können.

Vor diesem Hintergrund ist drittens auch der durchschnittliche Anteil von Schülerinnen und Schülern, die der Distanzunterricht in den Phasen 4 und 5 nicht erreicht hat, an Haupt- und Realschulen mit gut 14 Prozent deutlich zu hinterfragen. An Gymnasien ist dieser Anteil ‚nur‘ knapp halb so hoch. Dennoch – und das zeigten bereits die Analysen aus HOSUL I – erhielten Schülerinnen und Schüler an Gymnasien nach dem ersten Lockdown deutlich mehr Präsenzunterricht als dies an anderen Schulformen der Fall war. An Grundschulen ist der angegebene Anteil nicht mit Distanzangeboten erreichter Kinder in deprivierten sozialen Lagen signifikant höher als in privilegierten Lagen. Dennoch ist das wöchentliche Stundenvolumen in Präsenz unabhängig der sozialen Lage stabil gering.

Es liegt im Charakter einer Krise, dass Menschen zeitnah aus einer Vielfalt von möglichen Handlungsoptionen mit großem Handlungsdruck Entscheidungen treffen müssen. Mit dem Abflauen der Krise steht nun die wichtige Aufgabe an, die getroffenen Entscheidungen und daraus resultierenden Handlungen zu analysieren, nicht etwa, um etwaige Schuldzuweisungen zu treffen – doch ganz sicher, um die mit den Entscheidungen implizit getroffenen gesellschaftlichen Priorisierungen, wie die Konzentration des Präsenzunterrichts auf die (auf hochwertige Bildungsabschlüsse zielenden) Abschlussklassen kritisch zu reflektieren.

Den Ressourceneinsatz und die -nutzung im Kontext einer drohenden Verschärfung von Bildungsungerechtigkeit eingehend zu hinterfragen, insbesondere wenn es darum geht, die (Bildungs-) Folgen der Pandemie zu bewältigen, erscheint weiterhin ein zentrales Desiderat zu sein.

6. Überblick über weitere Publikationen zur HOSUL-Studie

Brahm, G. im, Reintjes, Ch. & Görich, K. (2021). Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem Lockdown – Befunde einer bundesweiten Schulleitungsbefragung. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 137–164). Waxmann.

Der Beitrag zielt auf der Folie einer dokumentenanalytischen Synthese der in Schulmails versendeten ministeriellen Informationen im Zuge der Pandemie-bedingten Schulschließung und nachfolgenden Wiederaufnahme des Schulbetriebs auf eine Beschreibung schulform- und standorttypspezifischer Bewältigungsstrategien bei der Organisation von Präsenzunterricht angesichts infektionsschutzrechtlicher Rahmenbedingungen. Auf Grundlage einer onlinebasierten Schulleitungsbefragung ($N = 520$) wird am Beispiel Nordrhein-Westfalens aufgezeigt, wie und mit welchen Zielstellungen Grund- und weiterführende Schulen der Sekundarstufen I & II die schrittweise Rückkehr der Schüler*in-

nen in den Präsenzunterricht am Lernort Schule realisiert haben und diskutiert dies im Kontext ausgewählter schulpädagogisch bedeutsamer Fragen nach der sozialen Selektivität sowie der Qualifikations- und Legitimationsfunktion von Schule.

Brahm, G. im, Reintjes, Ch. & Görlich, K. (2021). Schulen in NRW nach dem ersten Lockdown. Steuerungsbezogene Reflexionen auf Grundlage einer Schulleitungsbefragung (HOSUL). *SchulVerwaltung NRW*, 3, 76–80.

Der Beitrag betrachtet die Perspektive von Schulleitungen als zentrale Akteur*innen bei der Wiederaufnahme von Präsenzunterricht nach dem ersten schulischen Lockdown im April 2020. Beleuchtet werden auch die sich durch eine Vielzahl von Schulmails des MSB NRW verändernden Rahmenbedingungen für die Beschulung erfordernden Anpassungs- und Umsetzungsfähigkeiten der Schulleitungen und die sich an den Lockdown anschließende Wieder-Ermöglichung und Organisation von Präsenzunterricht mit den Pandemie-bedingten zusätzlichen Herausforderungen.

Brahm, G. im & Reintjes, Ch. (2022). Pandemie-induzierte Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule: Wie organisieren Schulleitungen Schule angesichts Pandemie-bedingter Schulschließungen? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 49 (Schulentwicklung), 1–21. <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.06.20.X>.

Educational Governance beschäftigt sich mit der Handlungsabstimmung im Mehrebenensystem Schule und geht der Frage nach, inwiefern Schnittstellenprobleme bei der Interaktion der Akteure auf den Ebenen auftreten. Der Beitrag fokussiert unter dieser Prämisse die Ebene der Einzelschule und analysiert auf Grundlage von Daten einer bundesweit, quasi-längsschnittlich angelegten Online-Befragung von Schulleitungen, wie diese angesichts der unter dem Druck der Pandemie zunehmenden Dezentralisierung von Gestaltungsverantwortung Schule und Unterricht nach den beiden Lockdowns im März und Dezember 2020 unter den geltenden Bestimmungen des Infektionsschutzes organisiert und welche organisationalen Strukturen sie etabliert haben. Die Auswertungen zeigen, dass das Kollegium, die regionale Bildungsverwaltung und auch regionale Rektor*innenverbände relevante Austauschpartner*innen für Schulleitungen darstellen. Zudem ist – zumindest kurzfristig – ein Digitalisierungsschub in den Schulen festzustellen, der sich einerseits in der Nutzung digitaler Strukturen (wie z. B. Durchführung von Videokonferenzen) niederschlägt, und der andererseits auf die kooperative Entwicklung von digitalisierten Lernmaterialien zielt. Inwiefern die unter dem Druck der Pandemie emergierenden Veränderungen auch nachhaltig Einfluss auf das Schulleben nach der Pandemie nehmen werden und in «echten» und somit nachhaltigen Schulentwicklungsprozessen verarbeitet werden, wird in der abschließenden Diskussion aufgegriffen.

Reintjes, Ch. & Brahm, G. im (2022). Ganzheitliche, individuelle Förderung. Mehr denn je das Gebot für professionelles Handeln im Schulsystem während und nach der Coronapandemie. *SchulVerwaltung NRW*, 7–8, 219–222.

Literatur

Anger, C. & Plünnecke, A. (2020). *INSM-Bildungsmonitor 2020 – Schulische Bildung in Zeiten der Corona-Krise*. Verfügbar unter: <https://www.iwkoeln.de/studien/gutachten/beitrag/christina-anger-axel-pluennecke-schulische-bildung-in-zeiten-der-corona-krise.html>

Bellenberg, G. & Reintjes, Ch. (2020). Wettbewerb um attraktive Stellen am Lehrerarbeitsmarkt in NRW Impulse für die Steuerung von Schule? *SchulVerwaltung NRW*, 11, 300–303.

- Belot, M. & Webbink, D. (2010). Do Teacher Strikes Harm Educational Attainment of Students? *Labour*, 24(4), 391–406.
- Blum, S. & Dobrotić (2021). Die Kita- und Schulschließungen in der COVID-19-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 81–99). Waxmann. (DDS, Beiheft; 17) <https://doi.org/10.31244/9783830993315.04>
- Brahm, G. im & Reintjes, Ch. (2022). Pandemie-induzierte Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule: Wie organisieren Schulleitungen Schule angesichts Pandemie-bedingter Schulschließungen? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 49 (Schulentwicklung), 1–21. <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.06.20.X>.
- Brahm, G. im & Reintjes, Ch. (2021). Schulen in NRW nach dem zweiten Lockdown. Steuerungsbezogene Reflexionen auf Grundlage einer Schulleitungsbefragung (HOSUL). *Schulverwaltung NRW*, 12, 328–333.
- Brahm, G. im, Reintjes, Ch. & Görich, K. (2021a). Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem Lockdown – Befunde einer bundesweiten Schulleitungsbefragung. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 137–164). Waxmann.
- Brahm, G. im, Reintjes, Ch. & Görich, K. (2021b). Schulen in NRW nach dem ersten Lockdown. Steuerungsbezogene Reflexionen auf Grundlage einer Schulleitungsbefragung (HOSUL). *Schulverwaltung NRW*, 3, 76–80.
- Bremm, N., Jesacher-Rößler, L., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2021). COVID 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 117–136). Waxmann.
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 51–79). Waxmann. (DDS, Beiheft; 17). <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic*. Verfügbar unter: <https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermiss ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermiss ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 9–33) Waxmann. (DDS Beiheft; 16). <https://doi.org/10.31244/dds.2020.01.02>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 7–27). Waxmann (DDS Beiheft; 17). <https://doi.org/10.31244/9783830993315.01>
- Forell, M., Matthes, P. & Brahm, G. im (2021). Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen in Zeiten der Krise. Eine explorative Studie zur Systematisierung wahrgenommener Initiativen im Mehrebenensystem Schule. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 261–278). Waxmann.
- Forsa Politik und Sozialforschung GmbH. (2020). *Die Corona-Krise aus der Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung 2020. Auswertung Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: https://vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/2020_11_16_Bericht_forsa_SL_DSLKII_NRW.pdf

- Geis-Thöne, W. (2020). Häusliches Umfeld in der Krise: Ein Teil der Kinder braucht mehr Unterstützung, *IW Report*, 15/2020, Köln. Verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report_2020_Haeusliche_Lebenswelten_Kinder.pdf
- Gogolin, M., Köller, O. & Hastedt, D. (2021). *Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten. Erste Ergebnisse der KWIK-Schulleitungsbefragung im Sommer/Frühherbst 2020*. Verfügbar unter: https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/nachrichten/KWiK_Ergebnisse.pdf
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2021). <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruit, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4216>
- Huebener, M., Spieß, K. & Zinn, S. (2020). SchülerInnen in Corona-Zeiten: Teils deutliche Unterschiede im Zugang zu Lernmaterial nach Schultypen und -trägern. *DIW Wochenbericht* 47, 853–860.
- Karl, A., Entwisle, D. & Olson, L. (2007). Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167–180. <https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
- Klein, E.D. (2021). Nicht nur eine Frage der Ausstattung. *Plan BD. Fachmagazin für Schulen in der Digitalen Welt*, 3, 12–15. <https://docplayer.org/178582733-Plan-bd-fachmagazin-fuer-schule-in-der-digitalen-welt-01-kollaboration.html>
- KMK. (2021). *Wiederaufnahme des Schulbetriebs* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.01.2021). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_01_04-Corona-Beschluss-KMK-Schule.pdf
- KMK. (2020). *Corona-Pandemie. Rahmenkonzept für die Wiederaufnahme von Unterricht in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.04.2020). Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2020/2020-04-28-Rahmenkonzept-Oeffnung-von-Schulen.pdf>
- Kuhfeld, M. & Tarasawa, B. (2020). The COVID19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement, NWEA Research, Brief. Verfügbar unter: https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/CollaborativeBrief_Covid19SlideAPR20.pdf
- Labede, J. & Idel, T.S. (2020). Schülerin- und Schüler-Sein in Zeiten pandemiebedingten Schulausfalls. Bildungspolitische Adressierungen von Jugendlichen und Eltern und deren (Selbst-)Positionierungen. *datum & diskurs, Datum #3*, (9.11.2020)
- Lohr, A., Sailer, M., Schultz-Pernice, F., Vejvoda, J., Murböck, J., Heitzmann, N., Giap, S. & Fischer, F. (2021). *Digitale Bildung an bayerischen Schulen – Infrastruktur, Konzepte, Lehrerbildung und Unterricht*. Vbw. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/350121878_Digitale_Bildung_an_bayerischen_Schulen_vor_und_waehrend_der_Corona-Pandemie
- Maldonado, J. E. & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Faculty of Economics and Business. Discussion Paper Series.
- Nusser, L., Wolter, I., Attig, M. & Fackler, S. (2021). Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner Covid-19-Zusatzbefragung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 33–50). Waxmann. (DDS, Beiheft; 17) <https://doi.org/10.31244/9783830993315.02>

- MSB NRW (2020a). [06.05.2020] Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen (20. Mail). Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/06052020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- MSB NRW (2020b). Handreichung zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht. Verfügbar unter: <https://broschüren.nrw/distanzunterricht/home/#!/Home>
- Reintjes, Ch. (2022). Die Corona-Pandemie und die Folgen für das Schulsystem. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70(3), 344-358.
- Reintjes, Ch., Porsch, R. & Brahm, G. im (2021). Editorial: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 7–24). Waxmann
- Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M. & Reintjes, Ch. & (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb – Analysen und Reflexion Corona bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der Cosmo-Befragung in NRW. In Ch. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 280–306). Waxmann
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Lindner, M. A. (2021). *Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics. Competencies Before and After the First Pandemic Wave*. Stuttgart.
- S-CLEVER-Konsortium. (2021). *S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen. Erste Ergebnisse der Schulleiter*innen-Befragung September und Oktober 2020 für Deutschland*. Verfügbar unter www.s-clever.org.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2020). Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 216–229) Waxmann. (DDS Beiheft; 16). <https://doi.org/10.31244/9783830992318.14>
- Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73(6), 38–44.

Gerhard Brandhofer, Karin Tengler & Natalie Schrammel

Lernen trotz Corona: Evaluierungsergebnisse und Erkenntnisse von Lehrenden, Schulleitungen und Eltern aus der Phase des Lernens zu Hause

Welche Ergebnisse zeigt die Mixed-Methods-Studie für die befragten Gruppen?

1. Einleitung

Aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen mussten im März 2020 Lehrerinnen und Lehrer schnellstmöglich Maßnahmen treffen, damit der Unterricht in Form von Distance Learning weitergeführt werden konnte. Um Schulen, Lehrenden, Schülerinnen und Schülern und Eltern entsprechende Hilfestellungen beim Lernen zu Hause sowie beim Lehren von zu Hause aus während und nach der Corona-Krise bieten zu können, wurde von Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und anderer Hochschulen nach dem Vorbild der Pädagogischen Hochschule Schwyz (PH Schwyz, 2020) die Plattform *lernentrotzcorona.at* entwickelt. Da in der ersten Phase des *Lernens zu Hause* vor allem die unvorbereitete Einführung von Distance Learning ein großes Thema war und der Prozess und die Optimierung des Übens und Vertiefens von bereits Erlerntem eine große Rolle spielten, lag der Schwerpunkt des hier vorgestellten Projektes *Lernen trotz Corona* auf Hilfestellungen zu Organisation, Didaktik und technischer Umsetzung des Lernens zu Hause. Die eigentliche Herausforderung für Lehrende bestand darin, effizientes Distance Learning mit sinnvollen Aktivitäten so zu konzipieren, dass die Schülerinnen und Schüler den Fokus auf ihre Lernziele nicht verlieren, ihre Motivation aufrecht erhalten bleibt und gegenseitiger Kontakt gehalten wird.

2. Design

2.1 Projektbeschreibung und Forschungsziel

Eines der vorrangigen Ziele der Plattform *Lernen trotz Corona* war und ist es, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern eine Plattform zu bieten, auf der Materialien zu finden sind, die sorgsam ausgewählt und kommen-

tiert sind. Dabei soll nicht nur der unterrichtliche, sondern auch der lebensweltliche Aspekt in den Vordergrund gerückt werden. In einer Zeit ungewohnter Abläufe sollen die Hauptbetroffenen einen Ort der ersten Orientierung mit Ressourcen, Hilfestellungen und Ideen finden. Sie sollen Möglichkeiten finden, sich im Dickicht technischer Lösungen (Was ist erlaubt? Was passt zu meinen Lernenden und Bedürfnissen? Was ist besser? Wie setze ich es ein?) zurechtzufinden und dabei auf die Expertise der Expertinnen und Experten vertrauen, die hinter dem Projekt stehen.

Im Folgenden wurde aus den Rückmeldungen zu dieser Unterstützungsmaßnahme eine quantitative Befragung entwickelt. Sie widmete sich den Fragen, inwieweit Unterricht unter den Bedingungen der Corona-Pandemie gelungen ist, welche Erfahrungen mit Distance Learning in Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen gemacht worden sind, welche Herausforderungen und Chancen identifiziert und dokumentiert werden können und ob sich daraus Schlussfolgerungen für die Zeit nach der Corona-Krise ableiten lassen. In diesem Beitrag werden Evaluierungsergebnisse und Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt *Lernen trotz Corona* vorgestellt und analysiert.

2.2 Zur Begriffsklärung

In der medialen Berichterstattung und in der Schulverwaltung wurden für die Lernsituation in Zeiten der COVID-19 bedingten Schulschließungen unterschiedliche Begriffe verwendet, der Bedeutungszusammenhang der einzelnen Begriffe ist nicht immer klar. Nachfolgend wird ein näherer Blick darauf geworfen.

2.2.1 Häuslicher Unterricht

Für alle in Österreich lebenden Kinder besteht die allgemeine Schulpflicht. Dass Kinder anstatt des Unterrichts an einer regulären Schule grundsätzlich auch häuslichen Unterricht besuchen können, geht auf das Staatsgrundgesetz von 1867 zurück: *„Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen und an solchen Unterricht zu erteilen, ist jeder Staatsbürger berechtigt, der seine Befähigung hiezu in gesetzlicher Weise nachgewiesen hat. Der häusliche Unterricht unterliegt keiner solchen Beschränkung“* (Art. 17 StGG, 1867). Häuslicher Unterricht ist im Paragraphen 11 des Schulpflichtgesetzes geregelt. Darin steht, dass Kinder am häuslichen Unterricht teilnehmen dürfen, *„sofern der Unterricht jenem an einer im § 5 genannten Schule – ausgenommen die Polytechnische Schule – mindestens gleichwertig ist“* (SchPflG § 11, 1985). Diese Form des häuslichen Unterrichts geht davon aus, dass die Eltern die Funktion des Lehrenden zur Gänze übernehmen.

2.2.2 Homeschooling, Distance Learning, Distance Education

Homeschooling, Distance Teaching und Distance Learning lassen sich wahrscheinlich am besten unter dem Begriff Distance Education zusammenfassen. Der Begriff der Fernlehre oder des Distance Learnings „umfasst alle Formen des Lehrens und Lernens, bei denen eine Betreuung durch Lehrende regelmäßig über Distanzen erfolgt“ (Kerres, 2018, S. 520). Die seit den verordneten Schulschließungen medial verbreiteten Schlagwörter Homeschooling und Distance Learning bezeichnen laut Meyer (2020) jene Form des Unterrichts, die während der Coronapandemie an Österreichs Schulen durchgeführt wird, eine Variante, bei welcher der Unterricht in der Klasse zeitlich befristet aufgehoben und durch das Arbeiten zu Hause ersetzt und mit digitalen und analogen Unterrichtsmedien unterstützt wird. Homeschooling wird häufig synonym zum häuslichen Unterricht verwendet, diese Verwendung ist für das genannte Setting nicht passend. Beim häuslichen Unterricht ist eine Lehrperson anwesend oder diese Rolle wird von den Eltern übernommen. In diesem Beitrag wird daher bei der Beschreibung des Projektes die Wortgruppe *Lernen zu Hause* (in Kombination mit dem Lehren von zu Hause) bzw. Distance Learning bevorzugt verwendet.

2.3 Forschungsfragen und -methoden, Stichprobe

Ein Forschungsteam der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) analysiert in einem Forschungsprojekt, wie das Lernen zu Hause funktionierte, und welche Schwachstellen, Herausforderungen und Chancen dokumentiert werden können. Ziel ist es, eine Abbildung der Situation aus drei verschiedenen Perspektiven, nämlich aus der Sicht von Lehrenden, von Schulleitungen und der Eltern darzustellen und mögliche Schlussfolgerungen für das Lernen nach Corona ziehen zu können. Die Ergebnisse und Erkenntnisse der Studie sollen unter anderem auch der Planung zukünftiger Fort- und Weiterbildungen dienen.

Die Analyse beruht dabei auf zwei Datenquellen: zum einen auf den mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen von Lehrenden, Eltern und Schulleiterinnen wie Schulleitern zum Projekt *Lernen trotz Corona*, zum anderen auf den Ergebnissen einer umfassenden quantitativen Befragung.

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung (Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020a) beinhalten die Antworten einer Stichprobe von 833 Personen, die sich aus Lehrenden (N=417), Eltern (N=404) und Schulleitungen (N=12) zusammensetzt. Die Erhebung fand im Zeitraum von Anfang April 2020 bis 18. Mai 2020 statt. Lehrkräfte folgender Schulformen nahmen an der Untersuchung teil: Primarstufe, Sekundarstufe, Sonderschulen, allgemeinbildende höhere Schulen und berufsbildende Schulen. Rund 26 Prozent der Befragten entfallen auf den Bereich Primarstufe, rund 37 Prozent sind Lehrkräfte der Sekundarstufe I (Mittelschule) und jeweils drei Prozent sind an Sonderschulen und Polytechnischen Schulen tätig. 22 Prozent der Be-

fragten entfallen auf den Bereich Sekundarstufe I + II (Gymnasium), ein Prozent der befragten Lehrkräfte unterrichtet an einer Berufsschule, sechs Prozent sind an einer berufsbildenden mittleren Schule und zwölf Prozent an einer berufsbildenden höheren Schule tätig.

Durchgeführt wurde eine Online-Befragung via LimeSurvey, die Teil des Projekts *Lernen trotz Corona* (Pädagogische Hochschule Niederösterreich und weitere Hochschulen, 2020) war. Der Link zur Umfrage wurde in verschiedenen sozialen Netzwerken und Plattformen geteilt. Die Teilnahme der Befragten erfolgte auf freiwilliger Basis. Die so zustande gekommene Stichprobe stellt daher eine ad hoc-Stichprobe dar und gilt somit nicht als Zufallsstichprobe für die Grundgesamtheit aller befragten Personengruppen.

Zusätzlich wurden in einer weiteren Befragung die Fragen auch Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern vorgelegt und mit den Befragungsergebnissen von erfahrenen Lehrenden verglichen. Es stellte sich die Frage, ob Berufseinsteigende die Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen anders bewältigt haben als Lehrende mit langjähriger Berufserfahrung. Die Teilstudie widmete sich auch der Frage, ob es unterschiedliche Einstellungen zu digitalen Medien bzw. Erfahrungen der beiden befragten Gruppen in der Zeit des Distance Learnings gibt. Diese Teilstudie bestand aus einer Stichprobe von 182 Lehrpersonen: 70 Berufseinsteigende, die aktuell den – für in Niederösterreich neu aufgenommene Lehrkräfte verpflichtenden – Hochschullehrgang „Digitale Kompetenzen für Berufseinsteiger/innen“ besuchen und weiteren 112 Lehrpersonen mit mehr als 21 Jahren Berufserfahrung. 18,6 Prozent der Berufseinsteigenden sind im ersten, 45,7 Prozent im zweiten und 22,8 Prozent im dritten Dienstjahr. 12,9 Prozent unterrichten etwas länger als drei Jahre. Bei der zweiten Befragtengruppe stehen 56,3 Prozent der berufserfahrenen Lehrkräfte mittlerweile 21–30 Jahre, 36,6 Prozent der Befragten 31–40 Jahre und 7,1 Prozent der Lehrpersonen mehr als 40 Jahre im Schuldienst.

Von den befragten älteren Lehrpersonen bezeichnen sich 93 Befragte (83 %) als weiblich, 16 Befragte (14,3 %) als männlich und drei Personen (2,7 %) machten diesbezüglich keine Angabe. 55 der befragten jüngeren Lehrpersonen (78,6 %) bezeichnen sich als weiblich, zwölf Lehrpersonen (17,1 %) als männlich und drei Personen (4,3 %) machten keine Angabe bezüglich ihres Geschlechts.

3. Zentrale Befunde

Das verordnete Lernen zu Hause macht vieles transparent, das zuvor aber auch schon bekannt war, das wollen wir hier komprimiert zusammenfassen. Wie erfolgreich Distance Learning ist, wird von Eltern und Lehrenden unterschiedlich gesehen. Organisation und Didaktik sind mindestens ebenso wichtig wie die technischen Rahmenbedingungen. Fragen der technischen Ausstattung standen nicht an erster Stelle als Kriterium für die erfolgreiche Umsetzung des Lernens zu Hause. Dennoch war die technische Ausstattung bei manchen Kindern so mangelhaft, dass sie

am Distance Learning schlecht oder nicht teilnehmen konnten. Ungefähr 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler waren für die Lehrenden nicht erreichbar, das lag aber nicht ausschließlich an der Technik. In der Phase des Distance Learnings wurden in Österreich wöchentlich ca. 23 Millionen Seiten Papier zu Hause ausgedruckt oder von der Schule verteilt. Viele Schülerinnen und Schüler können selbstständig und selbstorganisiert lernen, andere haben aber gerade das nicht gelernt. Der soziale Aspekt stellt eine wesentliche Variable im Hinblick auf erfolgreiches Lehren und Lernen dar. Das in der medialen Berichterstattung sowie von der Schulverwaltung den Verordnungen zugrunde liegende Bild, wie Schule funktioniert, entspricht der Schulrealität nur teilweise. Das österreichische Schulwesen ist überreglementiert. Die den Digital Natives zugesprochenen Kompetenzen sind ein Mythos.

4. Evaluierungsergebnisse und Erkenntnisse

Die zentrale Erkenntnis all dieser Forschungsarbeiten sei hier vorangestellt, sie lässt sich wie folgt formulieren: Schon länger bekannte und beschriebene Aspekte und Probleme des österreichischen Bildungswesens wurden in der Phase des Lernens zu Hause transparenter und nachvollziehbarer. Völlig neue Erkenntnisse lassen sich aus der Beobachtung und den Befragungen zur Phase des Distance Learnings nicht ziehen.

Nachfolgend werden die Ergebnisse und Erkenntnisse im Detail beschrieben.

4.1 Die Sichtweise von Eltern und Lehrenden

Wie erfolgreich Distance Learning ist, wird von Eltern und Lehrenden unterschiedlich gesehen.

Bei der Frage zur persönlichen Einschätzung von Lehrkräften und Eltern (Abbildung 1), wie gut das Lernen zu Hause in Zeiten der Coronapandemie in der Primarstufe funktioniert, zeigte sich diese Differenz deutlich.

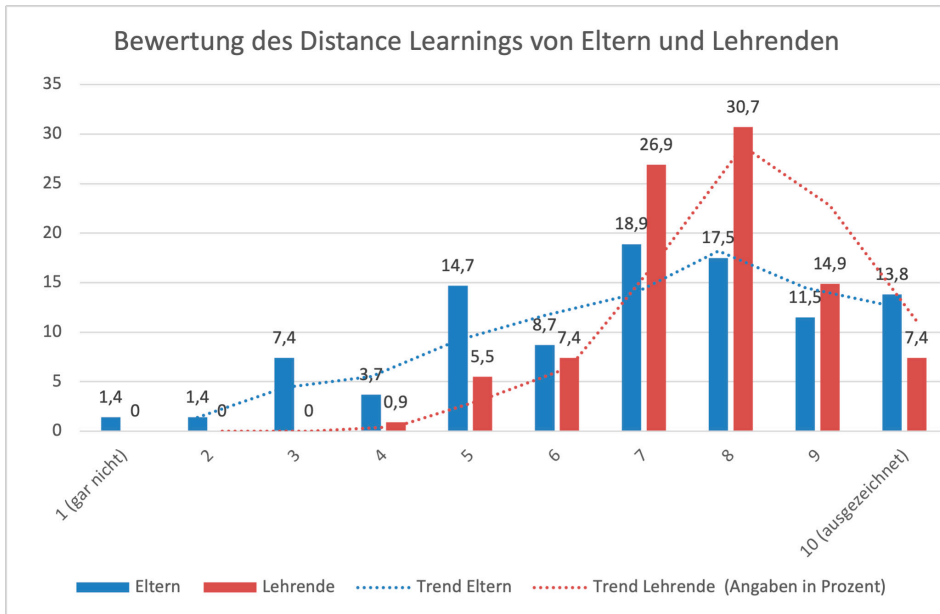


Abbildung 1: Bewertung des Distance Learnings

Während sich die Bewertung der Eltern auf mehrere Antwortoptionen verteilt, tendieren die Lehrkräfte stärker dazu, Distance Learning als eher gut funktionierend zu bewerten. 79,9 Prozent der Lehrkräfte (85 Befragte) geben Beurteilungen zwischen 7 und 10 ab im Vergleich zu 61,7 Prozent der Eltern (134 Befragte). Auffallend ist, dass mehr Eltern (16 Befragte/13,8%) im Gegensatz zu Lehrkräften (8 Befragte/7,4%) Distance Learning als *ausgezeichnet* funktionierend beurteilen. Interessant ist auch die Tatsache, dass trotz unterschiedlicher Schulabschlüsse der Eltern die Bewertung des Lernens zu Hause doch recht homogen ausfällt.

4.2 Organisation und Didaktik

Lernen zu Hause: Organisation und Didaktik sind mindestens ebenso wichtig wie die technischen Rahmenbedingungen.

Nach ersten Rückmeldungen der Eltern hat sich schnell herausgestellt, dass Organisation und Koordination der Prozesse wesentliche Faktoren waren, um Eltern und Kinder beim Lernen zu Hause nicht zu überfordern. Die Abstimmung der Aufgaben, koordinierte Zeiten bei den Aufgabenstellungen sowie einheitliche Kommunikationskanäle erleichtern die Kommunikation unter allen Beteiligten. Eltern bemängelten, dass vor allem zu Beginn der Phase des Lernens zu Hause über Apps wie Schoolfox o.ä. täglich von frühmorgens bis spätabends unzählige Nachrichten zu Arbeitsaufträgen empfangen wurden und weder Aufgaben, Umfang noch Zeiten abgesprochen waren. Mit der Koordination des Ablaufs an der Schule lassen sich viele dieser Probleme beseitigen.

Schulunterricht bedeutet nicht nur, im Klassenzimmer zu unterrichten, sondern auch sehr viel Beziehungsarbeit zu leisten: zum einen mit den Schülerinnen und Schülern (im Klassenzimmer, am Gang), ihren Eltern (in Sprechstunden, in Telefonaten) und mit Kolleginnen und Kollegen (im Konferenzzimmer, im Team-Teaching, am Gang). Diese Beziehungsarbeit muss beim Lernen zu Hause organisatorisch in den virtuellen Raum verlegt werden. Geht dies im Schulgebäude – auch aufgrund einer gewissen Routine – beinahe selbstverständlich und ob der Präsenz der Beteiligten auch nebenbei, muss hierfür im Distance Learning bewusst Platz geschaffen werden. Zusätzlich stellen sich Fragen nach der (eigenen) Erreichbarkeit, was zu zusätzlichen Herausforderungen auf Ebene der Work-Life-Balance führt.

Ein wichtiger Aspekt ist die Planung und der Umgang mit den Zeitressourcen. Deshalb sollte der Zeitrahmen von den Lehrenden gut eingeteilt und überlegt vorgegeben werden (Kristöfl, Sandtner & Jandl, 2006). Im Vorfeld sollte klar definiert werden, wie viel Zeit die Lernenden für eine Aktivität brauchen werden, was und bis wann etwas erledigt sein sollte. Der oder die Lehrende muss sich auch darüber im Klaren sein, wie viel Zeit für Vorbereitung, Verteilung der Materialien, Verbesserung und Feedback aufgewendet wird. Ein weiterer Schritt in Richtung erfolgreicher Umsetzung des Distance Learnings ist eine erfolgreiche Kommunikation mit den Lernenden (Niedermeier & Mandl, 2016). Dazu ist es vorerst notwendig, die richtige Wahl der Kommunikationstools zu treffen, damit alle Beteiligten im Zuge des Distance Learnings der zumeist asynchronen Kommunikation folgen und alle Informationen erhalten können, aber auch das gemeinsame Arbeiten an Dokumenten und Artefakten aller Art unterstützt wird.

Große Bedeutung kommt außerdem der didaktischen Organisation (Kerres, 2018) zu. Wichtig ist dabei die Planung, welches Lernmaterial, in welchem Umfang und wie strukturiert den Lernenden zur Verfügung gestellt wird. Da bei individuellen Schwierigkeiten oder Fragen nicht, wie beim traditionellen Unterricht, gleich auf die Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann, ist es besonders wichtig, dass das mediengestützte Angebot sehr überlegt und präzise erfolgt.

4.3 Fragen der technischen Ausstattung

Präsenz- und Distanzlehre sind zwar beides Unterrichtsszenarien, die auf Basis des pädagogischen Dreiecks aus Lehrperson, Lernenden und Material zu denken sind, beim Distanzlernen sind dennoch zusätzliche Rahmenbedingungen wie beispielsweise die technische Ausstattung und allfällige Ablenkungen zu berücksichtigen, die durch die infrastrukturellen und örtlichen Gegebenheiten des Schulgebäudes für eine Klassengemeinschaft als ähnlich vorausgesetzt werden können. Es stellte sich die Frage, ob alle Kinder die notwendige technische Infrastruktur (Drucker, Internet, Computer) zur Verfügung haben. Die Heterogenität des Präsenzlernraums zeigt sich im Distanzlernraum vor allem auf technischer bzw. infrastruktureller Ebene deutlicher.

Obschon man sich aufgrund der Ergebnisse der deutschen KIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs), 2018) bzw. der deutschen JIM-Studie (mpfs, 2019) und der Oberösterreichischen Kinder-Medien-Studie (EduGroup, 2018) und der Oberösterreichischen Jugend-Medien-Studie (EduGroup, 2019) durchaus bewusst darüber war, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen einen Internetzugang oder einen Zugang zu einem Computer haben, wurde diese Situation in der Phase des Lernens zu Hause augenscheinlich. Dies wurde umso deutlicher, als viele Eltern ebenso im Homeoffice arbeiteten und folglich Geräte zu teilen waren. Aufgrund der Ausgangsbeschränkungen standen beispielsweise auch die Drucker der Großeltern nicht zur Verfügung. Jedoch waren von diesen Ausstattungsproblemen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrpersonen betroffen, denen für Videokonferenzen teilweise die notwendigen technischen Voraussetzungen, wie beispielsweise eine ausreichende Bandbreite, funktionierende Kopfhörer und ein Mikrofon, fehlten. Hinzu kamen rechtliche Unsicherheiten im Umgang mit Distance Learning – insbesondere datenschutzrechtliche bei Videokonferenzlösungen, urheberrechtliche in der Erstellung neuer Materialien –, die in der neuen Situation zusätzlich für Verunsicherung und Instabilität sorgten.

Es lässt sich feststellen: Entgegen der Darstellung in Medienberichten standen Fragen der technischen Ausstattung nicht an erster Stelle als Kriterium für die erfolgreiche Umsetzung des Lernens zu Hause, dennoch war die technische Ausstattung bei manchen Kindern so mangelhaft, dass sie am Distance Learning schlecht oder nicht teilnehmen konnten.

4.4 Die Erreichbarkeit von Schülerinnen und Schülern

Ungefähr zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler waren für die Lehrenden nicht erreichbar. Das lag aber nicht ausschließlich an der Technik.

Die Umfrageergebnisse der PH NÖ decken sich mit denen anderer Institute. Lehrende geben an, dass etwa zehn Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler für sie nicht erreichbar waren. In der medialen Berichterstattung wird das sehr oft auf die fehlende technische Ausstattung zurückgeführt. Dass das nur bedingt zutrifft, wird klarer, wenn man die Rückmeldungen der Lehrenden berücksichtigt: Oft wusste die Lehrkraft gar nicht, ob sich die Schülerinnen und Schüler noch in Österreich aufhalten. Sprachliche Probleme sorgten bei anderen dafür, dass die Kommunikation nicht funktionierte. Und: Manche *wollten* gar nicht erreicht werden. Die große Sorge um die Nicht-Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler während des Lernens zu Hause konnte bei der Befragung der Primarstufen-Lehrkräfte nicht bestätigt werden. Nach Angaben der Lehrpersonen lag die Erreichbarkeit aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse in der Primarstufe während der Corona-Krise bei durchschnittlich 99 Prozent.

Im Rahmen von geschlossenen Fragen wurden die möglichen Hindernisse, die die erfolgreiche Umsetzung des Lernens zu Hause beeinträchtigen könnten, aus Sicht

der Lehrenden (Abbildung 2) und der Eltern (Abbildung 3) identifiziert. Mit Hilfe einer offenen Frage wurden weitere Informationen über wesentliche Herausforderungen erhoben, die sich seit der Umstellung auf das Distance Learning ergeben haben.

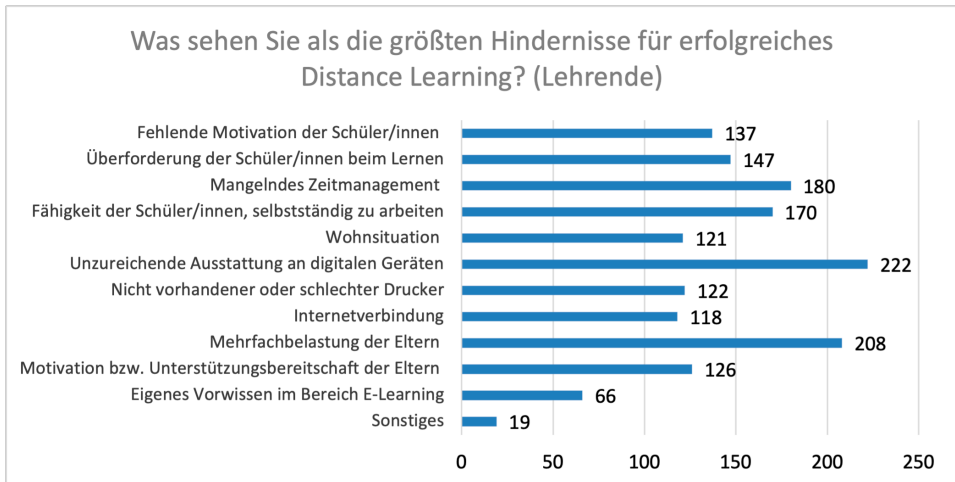


Abbildung 2: Hindernisse für erfolgreiches Lernen zu Hause aus der Sicht der Lehrkräfte

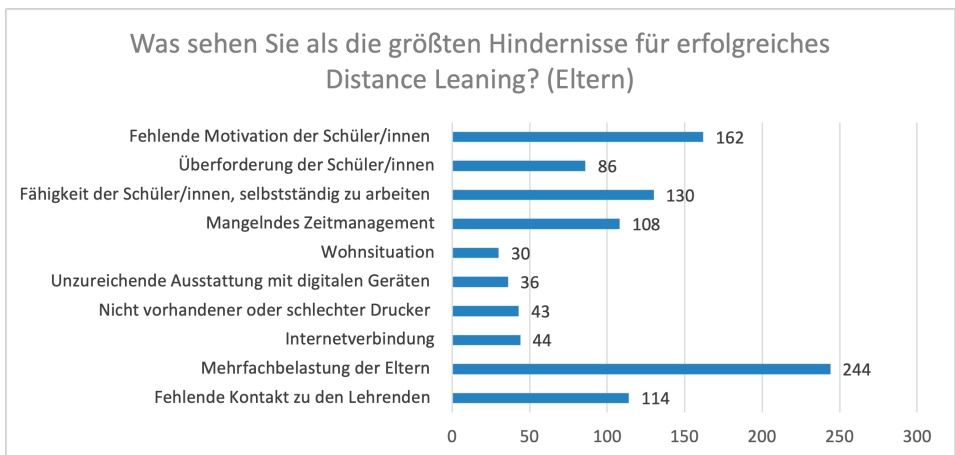


Abbildung 3: Hindernisse für erfolgreiches Lernen zu Hause aus der Sicht der Eltern

222 Lehrkräfte (64,35 %) sehen die unzureichende Ausstattung an digitalen Geräten als größte Herausforderung für erfolgreiches Lernen zu Hause, gefolgt von der Mehrbelastung der Eltern durch Beruf, Familie und das Lernen zu Hause (208 Befragte/60,29%). Eltern wiederum sehen in der technischen Ausstattung kein Hindernis für erfolgreiches Lernen zu Hause – nur 36 Eltern (9,07 %) teilen die Meinung der Lehrkräfte. Die größte Herausforderung für Eltern stellt eindeutig ihre Mehrbe-

lastung dar (244 Befragte/61,46 %), wobei sich diese Angabe mit der der Lehrkräfte deckt. Auch die fehlende Motivation der Kinder ist für Eltern ein Hindernis für erfolgreiches Lernen zu Hause (162 Befragte/40,81%).

Bei der offenen Frage nach den Herausforderungen spiegelt sich das Ergebnis der Hindernisse wider. Die große Mehrheit beschreibt die Problematik der enormen *Doppelbelastung*, die Distance Learning in Verbindung mit Homeoffice der Eltern mit sich bringt als „Herausforderung jeden Tag“. Eine alleinerziehende Mutter berichtet, sie müsse „in Homeoffice arbeiten, zwei Kinder unterrichten (1. und 2. Klasse), kochen, ...“. Viele Antworten beziehen sich auf die *fehlende Motivation* der Kinder, um die Aufgaben konzentriert oder überhaupt zu erledigen und wie schwierig es sei, „Kinder zu motivieren, dass sie zügig ihre Aufgaben erledigen“ und erklären: „Der Unterschied zwischen Hausübung und Homeschooling ist für die Kinder nicht nachvollziehbar.“ Viele Eltern sehen sich in ihrer *Lehrerrolle*, die sie nun kurzzeitig übernehmen mussten, überfordert und formulieren das so: „Wir sind keine Lehrer, sondern „nur“ die Eltern. Alles was Lehrer vermitteln, wird besser angenommen.“ Sie betonen auch, dass der *fehlende soziale Kontakt* der Kinder zu ihren Freunden problematisch ist.

Ein weiterer Aspekt, der ziemlich herausfordernd zu sein scheint, ist der *immense Zeitaufwand* für die Organisation des Lernmaterials und der Abgaben. Im Gegensatz dazu scheint der tatsächliche Zeitaufwand, den die Kinder für das Lernen und das Bearbeiten brauchen, als relativ gering.

4.5 Positive Erfahrungen seit der Umstellung auf Distance Learning

Die Selbstständigkeit und Fähigkeit zur Selbstorganisation der Kinder sind wichtige Kriterien für das Lernen zu Hause.

Die Frage nach den positiven Erfahrungen wurde offen formuliert. Vier Aspekte kamen dabei am häufigsten vor. Das war zunächst einmal klar die *Selbstständigkeit* der Kinder. Es wurde formuliert, dass das „Kind selbständiger geworden ist und lernt, sich zu organisieren“. Am zweithäufigsten wurde die *freie Zeiteinteilung* als sehr positive Erfahrung genannt, weil dadurch gäbe es „entspannte, kooperative, fröhliche, interessierte Kinder, die in ihrem Tempo arbeiten dürfen und können“, denn das „Lernen kann anders eingeteilt werden“ und es kann nach dem „Biorhythmus“ gearbeitet werden. Ein Großteil der Eltern empfand das *gemeinsame Lernen* und den somit gewonnenen Einblick in den Lernstoff und das Können ihrer Kinder als enorme Bereicherung. Der vierte nennenswerte Aspekt entfiel auf die *Entwicklung und Förderung der digitalen Kompetenzen* und dass „endlich mal Befassung mit Digitalen Tools“ passiert. Als weitere Aussage war zu lesen: „Digitale Kompetenzen wurden total verbessert.“ Des Weiteren wurden noch *kein Leistungsdruck* und die *Motivation* seitens der Kinder als positive Erfahrungen erwähnt und der *außergewöhnliche Ein-*

satz vieler Lehrenden, die einen Großteil zur erfolgreichen Umsetzung des Distance Learnings beitragen, betont.

Der Großteil der Lehrenden sieht die *Entwicklung und Förderung der digitalen Kompetenzen* bei sich, beim Kollegium und bei den Schülerinnen und Schülern ganz klar als positiven Aspekt und Konsequenz aus den Maßnahmen des verordneten Distance Learnings: „Wir haben dadurch ein Mega-Projekt zum Thema Digitalisierung im Alltag sehr praktisch zu bewältigen, so viel hätten wir sonst nie in diesem Bereich geübt.“ Viele der Lehrenden berichten vom *positiven Feedback und Wertschätzung* bezüglich Organisation, Material und generell durch Eltern, Schülerinnen und Schüler und beschreiben den positiven Nebeneffekt, den *vermehrten Kontakt* zu den Eltern, so: „der Kontakt wurde intensiver“ und loben eine „sehr positive, neue Art der Zusammenarbeit mit den Eltern“. Ein Teil der Lehrenden berichtet, dass diese Form des Unterrichts eine *Chance für schwache und introvertierte Schülerinnen und Schüler* ist, denn „Kinder, die sonst nur schweigend auffallen und gerade noch das Mindestmaß schaffen, werden auf einmal sehr fleißig und kreativ“. Des Öfteren wurde darauf hingewiesen, dass *individuelle Förderung* durch Distance Learning ermöglicht wird. Als positiv wird von einigen auch die *freie Zeiteinteilung*, die *Verbesserung des eigenen Unterrichts* und das *kreative Arbeiten* der Schülerinnen und Schüler genannt.

4.6 Kommunikationsmittel

In der Phase des Distance Learnings wurden in Österreich wöchentlich ca. 23 Millionen Seiten Papier zu Hause ausgedruckt oder von der Schule verteilt.

Anhand der Fragen, in welcher Form die Kommunikation (Abbildung 4) in Zeiten des Distance Learnings erfolgte und welche Medien (Abbildung 5) von Lehrkräften genutzt wurden, sollte identifiziert werden, inwieweit analoge oder digitale Medien zum Einsatz kamen. In Abbildung 4 wird deutlich, dass an der Primarstufe das Papier-Austausch-System noch einen großen Anteil (66,4%) einnimmt, aber dennoch auch das Angebot digitaler Mitteilungshefte (58,2%) und die Kommunikation per Mail (74,5%) sehr gut angenommen wird. Lernplattformen (2,7%) werden hingegen kaum für die Kommunikation verwendet.

Laut Studie kommen in der Phase des Distance Learnings sowohl digitale als auch analoge Medien zum Einsatz. Schulbücher zählen zu den häufigsten Medien (Abbildung 5) sowohl von Lehrpersonen der Primarstufe/Grundschule (91,8%) als auch der Sekundarstufe I/Mittelschule (85,4%) und Sekundarstufe I + II/Gymnasium (83,8%). Einen enormen Anteil machen aber immer noch Aufgaben und Übungen auf Papier (87,3%) in der Primarstufe aus. Eltern gaben an, dass die Schülerinnen und Schüler im Schnitt elf Arbeitsblätter pro Woche bekamen und durchschnittlich fünf Blätter pro Woche ausdrucken mussten. Immerhin gaben aber dennoch 30 Prozent der Primarstufe-Lehrenden an, Videokonferenzen via Skype, MS Teams oder Zoom abgehalten zu haben. 58 Befragte (54,5%) setzten auch Videos ein,

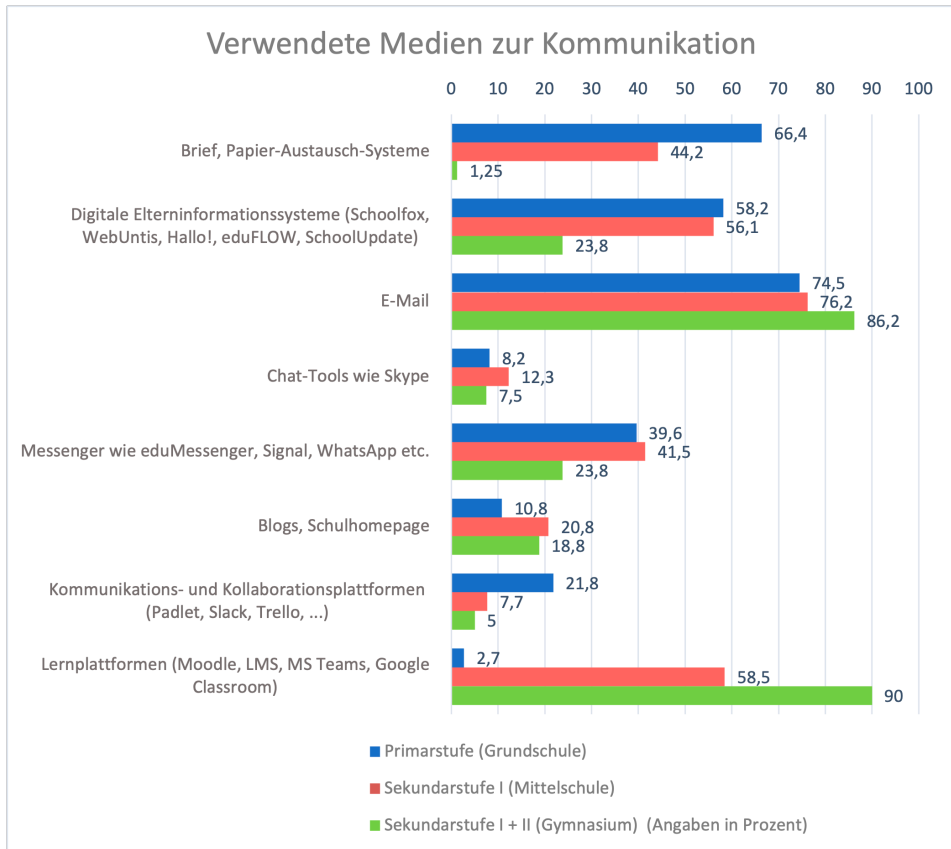


Abbildung 4: Verwendete Medien zur Kommunikation

um Lerninhalte digital zu vermitteln. Schulfernsehen wurde hingegen nur von wenigen Lehrpersonen für das Lernen zu Hause genutzt.

Laut Angaben der Eltern betrug der Arbeitsaufwand bei den meisten Kindern (54 %) täglich 2–4 Stunden, bei einem Drittel 1–2 Stunden und fünf Prozent der Kinder benötigten für Aufgaben weniger als eine Stunde.

4.7 Berufseinsteigende und erfahrene Lehrpersonen

Die den Digital Natives zugesprochenen Kompetenzen sind ein Mythos.

Prensky (2001) prägte diesen Begriff der Digital Natives, einer Generation, die im Gegensatz zu den Digital Immigrants bereits mit digitalen Medien aufgewachsen ist und diese intensiv nutzt. Ähnlich wie Prensky (2001) vertritt auch Tapscott (2009) die These, dass eine neue Generation heranwächst, deren Sozialisationsraum verstärkt durch neue Medien geprägt ist. Die Heranwachsenden werden zu Expertinnen und Experten im Bereich der neuen Technologien und die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden kehrt sich um.

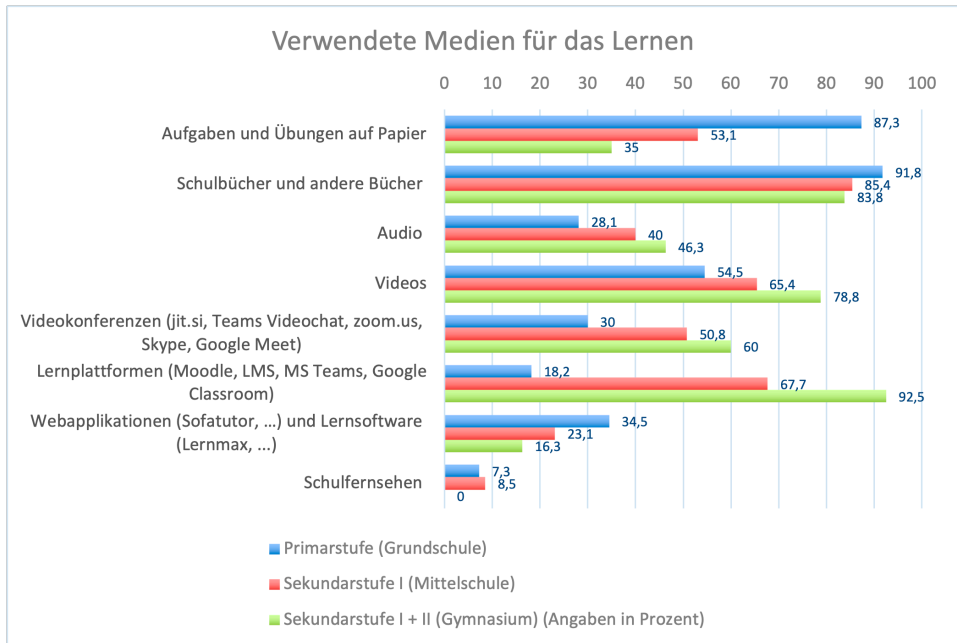


Abbildung 5: Verwendete Medien für das Lernen

Allerdings trifft diese Unterscheidung in ihrer Pauschalität nicht zu, das wurde schon von mehreren Autorinnen und Autoren (Bennett, Maton & Kervin, 2008), vor allem aber von Schulmeister (2009; 2010) kritisiert und widerlegt. Die Untersuchung der Einstellungen und Meinungen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern und erfahrenen Lehrpersonen im Rahmen dieses Forschungsprojekts bestätigt diese Kritik eindrücklich.

Es zeigt sich, dass es bei der Wahl der Kommunikationsmedien kaum Unterschiede bei den beiden Testgruppen (Berufseinsteigende bzw. erfahrene Lehrpersonen) gibt (Abbildung 6). Sowohl die Mehrheit der Berufseinsteigenden (90%) als auch der Lehrkräfte mit langjähriger Berufserfahrung (84,8%) gab an, via E-Mail mit Eltern und Kindern zu kommunizieren. Digitale Elterninformationssysteme wie Schoolfox und WebUntis (55,7%) wurden nahezu gleich oft wie Lernplattformen wie LMS, Moodle und MS Teams (54,3%) von den jüngeren Kolleginnen und Kollegen verwendet. Bei den älteren Lehrkräften wurden jedoch Lernplattformen wie LMS und MS Teams (58%) häufiger eingesetzt als digitale Elterninformationssysteme (45,5%).

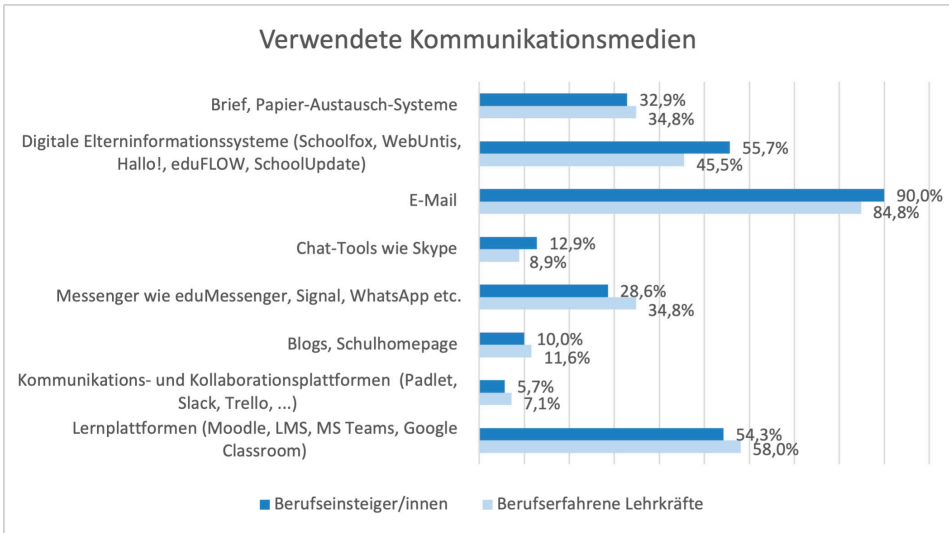


Abbildung 6: Kommunikation mit Eltern und Kindern in der Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen

Im Rahmen der Skala *Zeitressourcen* wurde der Frage nach dem Zeitaufwand für schulische Belange aus Sicht der Lehrenden nach der Umstellung auf Distance Learning nachgegangen. Deutlich sichtbar wird die Veränderung des Zeitaufwands an dem Item, das Planung und Bereitstellung von Materialien (Abbildung 7) hinterfragt.

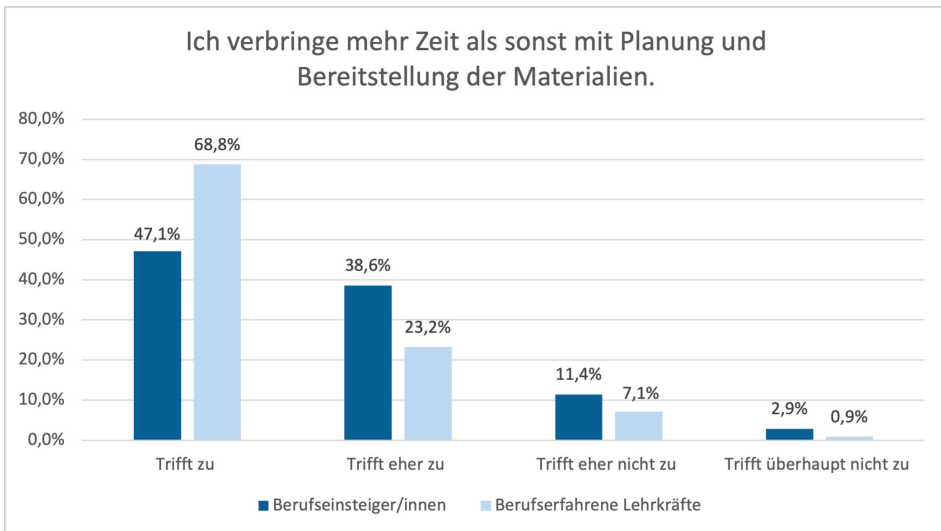


Abbildung 7: Erhöhter Zeitaufwand der Lehrkräfte aufgrund des Lernens zu Hause

Die verfügbaren Daten zeigen, dass vor allem die berufserfahrenen Lehrkräfte (68,8%) mehr Zeit als sonst für die Planung und die digitale Bereitstellung von Materialien aufbrachten. Die Grafik veranschaulicht auch deutlich, dass der Zeitaufwand für die große Mehrheit der Lehrkräfte aufgrund des Lernens zu Hause gestiegen ist. Nur für 0,9 Prozent der berufserfahrenen Lehrkräfte und 2,9 Prozent der Berufseinstiegenden trifft es nicht zu, mehr Zeit für die Planung in Zeiten des Distance Learnings aufzuwenden.

Mit den Skalen *Wahrgenommene Bedienbarkeit* und *Wahrgenommener Nutzen* wurde die Einstellung der Lehrenden gegenüber digitalen Medien und dem Einsatz von internetbasierten Anwendungen und Lernplattformen im Zuge des Distance Learnings hinterfragt (Abbildung 8). Die Einstellungen der jüngeren Berufseinstiegenden unterscheiden sich kaum von denen der älteren Lehrpersonen zu digitalen Medien. Bei der Bedienbarkeit der Medien gibt es jedoch deutliche Unterschiede bei den beiden Befragengruppen.

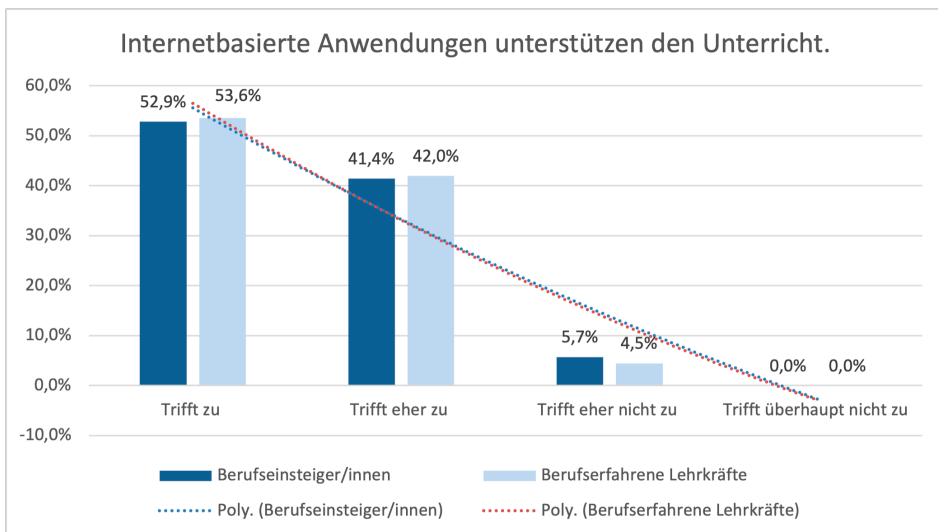


Abbildung 8: Einstellung der Lehrkräfte zu digitalen Medien

Bei der Frage, ob internetbasierte Anwendungen den Unterricht unterstützen, fällt auf, dass die Ergebnisse beider Lehrpersonengruppen kaum voneinander abweichen und sich die Lehrkräfte einig sind, dass dies aktuell zutrifft.

Ähnlich sind auch die Ergebnisse beider befragten Gruppen beim Item *Digitale Medien/Lernplattformen tragen zur Erleichterung des Lernens zu Hause bei* (Abbildung 9). Eine deutliche Mehrheit der Befragten (97,2% der Berufseinstiegenden und 92,9% der berufserfahrenen Lehrkräfte) stimmt der Aussage zu, dass digitale Medien zur Erleichterung des Distance Learnings beitragen. Nur 2,9 Prozent der Berufseinstiegenden und 6,3 Prozent der berufserfahrenen Lehrkräfte sehen keinen großen Nutzen bzw. keine Erleichterung aufgrund des Medieneinsatzes (0,9% der berufserfahrenen Lehrkräfte).

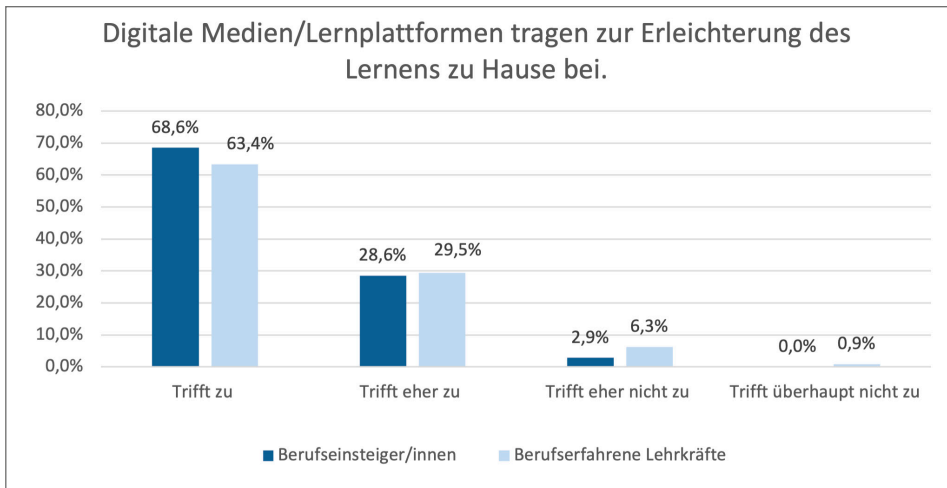


Abbildung 9: Einstellung der Lehrkräfte zu digitalen Medien

Die Ergebnisse machen deutlich, dass es aktuell ein klares Bekenntnis zu E-Learning und Lernen mit digitalen Medien bei Lehrenden gibt. Dass es dieses Bekenntnis auch in Zukunft geben wird, zeigt die folgende Abbildung 10 mit nahezu identischen Einstellungen beider Befragtengruppen.

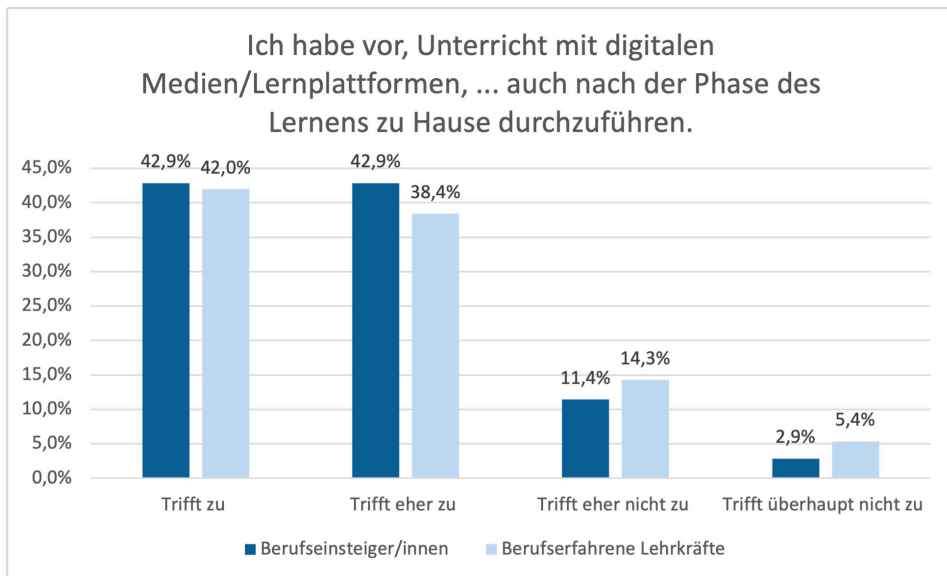


Abbildung 10: Einstellung der Lehrkräfte zu digitalen Medien

Im Rahmen der Studie wurde auch nach den bisher erworbenen Kenntnissen im Bereich digitaler Medien bzw. E-Learning gefragt. Dabei gaben von allen Befragten nur 8,6 Prozent der Berufseinsteigernden und 6,3 Prozent der berufserfahrenen Lehrper-

sonen an, sich noch nie im Bereich E-Learning/digitale Medien fortgebildet zu haben. Außerdem wurde der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten genutzt wurden, um sich fortzubilden.

Der Großteil der Befragten (82,9% der Berufseinsteigenden und 80,4% der erfahrenen Lehrkräfte) hat sich die entsprechenden digitalen Kompetenzen im Selbststudium angeeignet, rund die Hälfte der Befragten hat das Fort- und Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte in Präsenz in der Vergangenheit genutzt. Erstaunlich ist, dass um 15,7 Prozentpunkte mehr berufserfahrene Kolleginnen und Kollegen das Angebot in Form von Online-Fortbildungen im Vergleich zu jüngeren Lehrkräften genutzt haben.

Abbildung 11 zeigt das Unterstützungsangebot, das Lehrkräfte in der Zeit der Corona-Krise angenommen haben. Die große Mehrheit der Lehrkräfte (85,7% der Berufseinsteigenden und 86,6% der erfahrenen Lehrkräfte) hat in der Zeit der Schulschließungen eigene Recherche betrieben. Beinahe um 20 Prozentpunkte mehr Berufseinsteigende haben die Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums im Vergleich zu berufserfahrenen Lehrkräften angenommen. Als Zusatzinformation wurde sowohl der Austausch mit (vertrauten) Kolleginnen und Kollegen als auch mit schulfremden Lehrkräften jedoch explizit von beiden befragten Gruppen erwähnt. In Zeiten von Social Media wurden auch Facebook-Gruppen von Lehrkräften, Instagram Accounts, Lehrenden Blogs und Pinterest von einzelnen sowohl jüngeren als auch älteren Lehrpersonen als Unterstützung genannt.

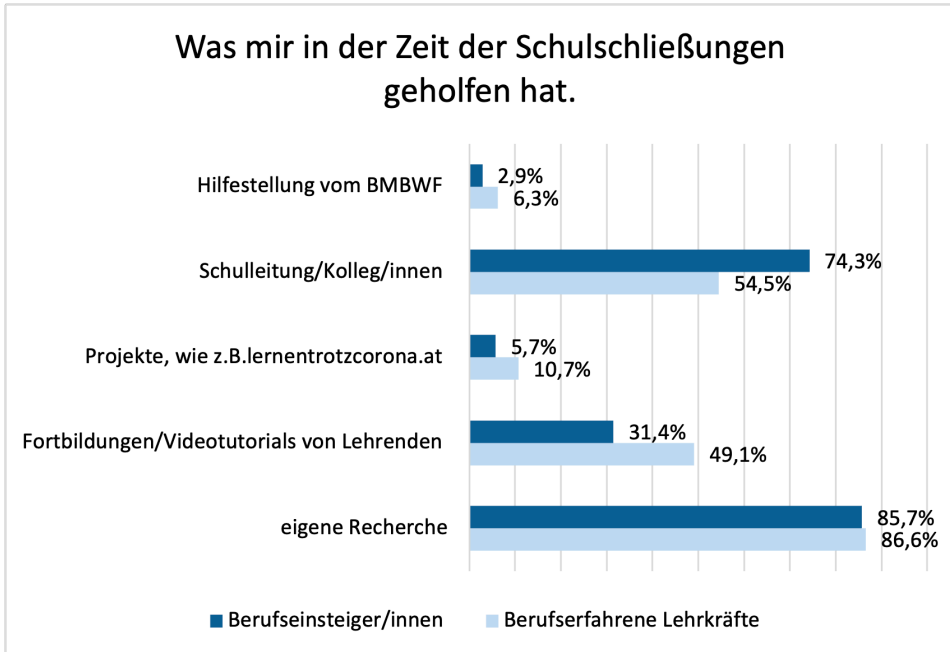


Abbildung 11: Angenommenes Unterstützungsangebot

4.8 Angenommene Schulrealität und tatsächliche Schulrealität

Das in der medialen Berichterstattung sowie von der Schulverwaltung den Verordnungen zugrunde liegende Bild, wie Schule in Österreich funktioniert, entspricht der Schulrealität nur teilweise.

Diese These lässt sich durch die Bildauswahl bei Artikeln zum Distance Learning erhärten. Medien und zu Teilen die österreichische Schulverwaltung gehen von einem sehr traditionellen Bild von Schule aus. In einem Klassenzimmer sitzen rasterförmig angeordnet die Schülerinnen und Schüler, die Lehrperson nimmt vorne den Platz ein. Abstandsregeln und Hygienevorschriften lassen sich so nachvollziehen. Wenn Lehrende jedoch im Stationenbetrieb arbeiten, mit Materialien, die weitergereicht werden, in der Kennenlernphase beispielsweise mit Plastilin gemeinsam Objekte gestalten und anderes mehr, so fehlen hierfür geeignete Vorgaben (Online Campus Virtuelle PH, 2020). Vor allem Kolleginnen und Kollegen der Sonderpädagogik fühlten sich für ihre alltägliche Arbeit mangelhaft informiert.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das österreichische Schulsystem überreglementiert, verzopft und kaum reformierbar ist (siehe dazu ausführlich: Lassnigg, Bruneforth & Vogtenhuber, 2016, S. 305 ff.). In der Phase des Distance Learnings wurde dieser Befund durch die Diskussion um Gratis-Notebooks für bedürftige Schülerinnen und Schüler besonders deutlich. Diese wurden zuerst vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung angekündigt, das Angebot galt dann aber nur für Bundesschulen (Nimmervoll, 2020). Einzelne Bundesländer versuchten kurzfristig einen Aktionsplan für die Pflichtschulen zu erstellen. Der föderale Bruch im Bildungswesen wurde deutlich sichtbar (Lassnigg et al., 2016, S. 319).

5. Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das digital gestützte *Distance Learning*, wie es im Rahmen der durch COVID-19 bedingten Schulschließungen in Österreich durchgeführt worden ist, durch seine kurzfristige Einführung zwar nicht mit den meisten herkömmlichen Unterrichtsprozessen, wie sie üblicherweise vor Ort stattfinden, verglichen werden kann, aber wenn man die Ergebnisse betrachtet, dennoch gut abschneidet. Die Voraussetzung für digitales Lernen scheint auch für zukünftige Lernprozesse gegeben zu sein. Wahrscheinlich wird durch diese Erfahrungen der Schulschließungen der soziale Aspekt in Zeiten analogen Unterrichts höher wertgeschätzt und es wird deutlich, dass erfolgreiches Lernen und Lehren in Schulen stark von kompetenten Lehrenden und didaktischen Konzepten abhängig ist. Man kann aber davon ausgehen, dass Digitalisierung und der Umgang mit Kommunikations- und Informationstechnologien dabei einen zunehmend wichtigen Teil ausmachen, um die Entwicklung von Schule und Unterricht zukunftsweisend zu gestalten.

Ein nächstes Ziel wäre zu untersuchen, wie man den bereits begonnenen digitalen Wissenstransfer später in einem regulären Schulalltag weiter aufrecht halten kann

und die Fähigkeit zu angemessenem, eigenverantwortlichem Handeln beginnend bereits ab der Volksschule tatsächlich weiterentwickeln und nachhaltig implementieren kann.

6. Überblick

Pädagogische Hochschule Niederösterreich und weitere Hochschulen. (2020). *Lernen trotz Corona*. LernenTrotzCorona.at. <https://www.lernentrotzcorona.at/>

Die PH Niederösterreich bietet auf dieser Seite Hilfestellungen, damit auch in der Zeit von Schutzmaßnahmen gegen den Coronavirus das Lernen gelingt. Es geht uns um die Prozesse beim Lernen zu Hause. Unser Ziel ist, dass Kinder etwas lernen und mit den Lehrenden in Kontakt bleiben. Vorbild für diese Seite ist [lernentrotzcorona.ch](https://www.lernentrotzcorona.ch) der PH Schwyz. Weil in Österreich die Situation etwas anders ist als in der Schweiz, haben wir uns entschlossen, eine eigene Seite zu erstellen.

Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020a). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(02), 37 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24>

Ein aktuell laufendes Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich widmet sich der Frage, wie Eltern, Lehrkräfte und die Schulleitung die Phase des Distance Learnings erlebt haben und welche Schlussfolgerungen daraus für den regulären Unterricht gezogen werden können. Nach einer Beschreibung der Ausgangssituation und der Darstellung anderer, ähnlicher Studien sollen in diesem Artikel erste Ergebnisse dieses Forschungsprojekts präsentiert werden.

Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020b). Learning despite corona at Austrian primary schools. In IATED (Hrsg.), *ICERI2020 Proceedings* (Bd. 2020, S. 7607–7615).

A research project of the University College of Teacher Education of Lower Austria examined the experiences of parents, teachers and school management during the distance learning phase and what conclusions can be drawn from it for regular teaching. This article deals specifically with the opportunities and challenges of distance learning at primary school level. After a description of the initial situation and a presentation of this teaching method during the COVID-19 pandemic, results of this research project are presented.

Tengler, K., Schrammel, N., Brandhofer, G. & Sabitzer, B. (2020). Lernen auf Distanz während der Corona-Krise. Chancen und Herausforderungen des distance learning für die Primarstufe. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung* (S. 195–216). Nomos.

Ein Forschungsteam der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich analysiert in ihrer Studie, wie home schooling in der aktuellen Ausnahmesituation funktioniert, und welche Schwachstellen, Herausforderungen und Chancen dokumentiert werden können. Ziel ist es, eine Abbildung der momentanen Situation aus drei verschiedenen Perspektiven, nämlich aus der Sicht von Lehrenden, von Schulleitungen und der Eltern darzustellen und mögliche Schlussfolgerungen für das Lernen nach der Corona-Krise ziehen zu können. Die Ergebnisse und Erkenntnisse der home schooling-Studie sollen unter anderem auch der Planung zukünftiger Fort- und Weiterbildungen dienen.

Literatur

- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775–786. Online unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x/pdf>. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Brandhofer, G. (2020). *Lernen trotz Corona – oder: die neue Transparenz*. Online unter: <https://www.brandhofer.cc/lernen-trotz-corona-oder-die-neue-transparenz/>
- EduGroup. (2018). *Oö. Kinder-Medien-Studie*. <https://www.edugroup.at/innovation/forschung/kinder-medien-studie/detail/6-ooe-kinder-medien-studie-2018.html>
- EduGroup. (2019). *Oö. Jugend-Medien-Studie*. <https://www.edugroup.at/innovation/detail/6-ooe-jugend-medien-studie-2019.html>
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Aufl. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>
- Kristöfl, R., Sandtner, H. & Jandl, M. (2006). *Qualitätskriterien für E-Learning*. https://www.bildung.at/fileadmin/Downloads_Empfehlungen/Qualitaetskriterien_E-Learning.pdf
- Lassnigg, L., Bruneforth, M. & Vogtenhuber, S. (2016). Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam (S. 305–351). <https://doi.org/10.17888/nbb2015-2-8>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2018). *Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2019). *Jugend, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2019/>
- Meyer, H. (2020). *Unterricht gestalten. Didaktische Maßstäbe für Homeschooling in Corona-Zeiten*. Verfügbar unter: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/didaktische-massstaebe-homeschooling>
- Niedermeier, S. & Mandl, H. (2016). Erfolgsfaktoren beim E-Tutoring. In K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln: Luchterhand Verlag. https://www.personalwirtschaft.de/assets/documents/Leseproben_Bücher/LP_HEL_Beitrag_4.56.pdf
- Nimmervoll, L. (2020, April 9). *Bund stellt 12.000 Schülern digitale Leihgeräte zur Verfügung*. DER STANDARD. Zugriff am 23.8.2020. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000116694243/bund-stellt-12-000-schuelern-digitale-leihgeraete-zur-verfuegung>
- Online Campus Virtuelle PH. (2020, Juni 29). *DLM | Der DistanceLearning MOOC*. Virtuelle PH. Zugriff am 23.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.virtuelle-ph.at/dlm/>
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich und weitere Hochschulen. (2020). *Lernen trotz Corona*. [LernenTrotzCorona.at](https://www.lernentrotzcorona.at/). <https://www.lernentrotzcorona.at/>
- PH Schwyz. (2020). *Lernen trotz Corona!* [mia.phsz.ch](https://www.lernentrotzcorona.ch/). <https://www.lernentrotzcorona.ch/Lernentrotzcorona/WebHome>
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- SchPflG § 11 – Schulpflichtgesetz. (1985). *Besuch von Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht und häuslicher Unterricht*. <https://www.jusline.at/gesetz/schpflg/paragraf/11>
- Schulmeister, R. (2009). Students, internet, elearning and Web 2.0. In M. Ebner & M. Schiefner (Hrsg.), *Looking toward the future of technology-enhanced education: Ubiquitous learning and the digital native* (S. 13–16). IGI Global.

- Schulmeister, R. (2010). 7. Deconstructing the net generation thesis. *Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 5(2), 26–60. <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/viewArticle/98>
- StGG. (1867). *Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger*. <https://www.jusline.at/gesetz/stgg/paragraf/artikel17>
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. McGraw-Hill.
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020a). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(2). <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3637>

Julia Frohn

Zur Umsetzung unterrichtlicher Basisdimensionen im digitalen Raum – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Unterrichtsgestaltung im pandemiebedingten Lockdown¹

Inwiefern lassen sich aus Lehrkräfteperspektive die Basisdimensionen Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung über die Distanz umsetzen und welche Maßnahmen erscheinen dafür förderlich?

1. Einleitung

Seit im April 2020 die Schulen in Deutschland erstmals pandemiebedingt schließen mussten, herrschte und herrscht im schulpraktischen, politisch-administrativen und wissenschaftlichen Bildungsbetrieb Unsicherheit sowohl im Hinblick auf die Gestaltung von schulischen Präsenz- und Distanzphasen als auch hinsichtlich der Folgen und Implikationen des Lehrens und Lernens auf Distanz (Frohn & Heinrich, 2020).

Auch mit fortschreitendem Pandemiegeschehen existierten jedoch nur wenige Aussagen zu den Merkmalen qualitätvollen Distanzunterrichts (Fickermann & Edelstein, 2021) und bislang konnten kaum Einblicke in die unterrichtlichen Herausforderungen und Handlungsweisen von Lehrkräften im Lehren und Lernen auf Distanz gegeben werden. Zwar wird diese Lücke zunehmend geschlossen (z. B. Drijvers, Thurm, Vandervieren, Klinger, Moons, van der Ree, Mol, Barzel & Doorman, 2021; Helm, Huber & Loisinger, 2021; Klieme, 2020; Voss & Wittwer, 2020), doch fehlen z. B. noch immer qualitativ erarbeitete Details zur Unterrichtsgestaltung unter Pandemiebedingungen. Aufgrund dieses Desiderats erörtert der Text anhand von 16 Interviews mit Berliner Lehrkräften didaktische Herausforderungen und passende Handlungsoptionen im „Fernunterricht“. Als theoretischer Rahmen dienen dabei die Basisdimensionen qualitätvollen Unterrichts: *Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung*.

¹ Erste (Teil-)Ergebnisse dieser Studie wurden an anderer Stelle (Frohn, 2022) veröffentlicht. Im vorliegenden Beitrag werden neben einer tiefergehenden theoretischen Fundierung und Analyse der einzelnen Facetten auch weit ausführlichere Interviewpassagen präsentiert. In der Wiedergabe von (Original-)Zitaten kommt es zwischen den Beiträgen zu gleichlautenden Textpassagen, die nicht separat ausgewiesen werden.

2. Design

2.1 Forschungsstand: die Basisdimensionen qualitativollen Unterrichts im „Fernunterricht“

Aus der Unterrichtsforschung ist bekannt, dass die drei Basisdimensionen *Klassenführung*, *kognitive Aktivierung* und *konstruktive Unterstützung* den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zu fördern versprechen. Im Kontrast zu sichtbaren Oberflächenmerkmalen des Schulunterrichts werden diese Dimensionen als Tiefenstrukturmerkmale bezeichnet und bündeln jeweils miteinander in Verbindung stehende und dennoch abgrenzbare Merkmale qualitativollen Unterrichts (vgl. Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014; Kunter & Trautwein, 2013; Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert 2014; Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Pianta & Hamre, 2009). Wichtig ist, dass die drei Tiefenstrukturmerkmale nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, sondern besonders im Zusammenspiel Wirkung zeigen (Kunter & Trautwein, 2013).

Die Basisdimension *Klassenführung* wird – in Zusammenfassung der Arbeiten von Kounin (1976), Evertson und Weinstein (2006) oder Mayr (2008) – oft als präventiver Umgang mit Störungen beschrieben. Zur effektiven Nutzung der Lernzeit gelten dabei auf Basis von Regeln und Routinen eine Fokussierung und Mobilisierung der Lerngruppe, Strukturiertheit, Verlässlichkeit und Transparenz, Allgegenwärtigkeit, Abwechslungsreichtum sowie Reibungslosigkeit und Schwung als besonders wirksam. In Anlehnung an den von Kounin (1976) geprägten Begriff wird für diese Studie die Bezeichnung „Classroom-Management“ genutzt.

Kunter und Trautwein (2013) zufolge beschreibt die „Dimension der *kognitiven Aktivierung* [...] den intellektuellen Anforderungsgehalt im Unterricht“ (ebd., S. 86, Herv. d. Verf.), wobei eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen für nachhaltiges Lernen vorausgesetzt wird (vgl. ebd.). Dafür spielen z. B. Aufgabenstellungen eine ebenso wichtige Rolle wie die Anbindung der Inhalte an das Vorwissen und die Erfahrungswelt der Lernenden (vgl. Klieme, 2020, S. 126; vgl. Fauth & Leuders, 2018).

Konstruktive Unterstützung bezeichnet „das Ausmaß, in dem die Lehrenden Schülerinnen und Schüler bei (Verständnis-)Schwierigkeiten helfen und die Lernprozesse begleiten“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 95). Damit zielt diese Dimension auf Grundfragen pädagogischer Beziehungen, die der emotionalen und motivationalen Unterstützung dienen und als Prädiktor für den Lernerfolg gelten (vgl. z. B. Hattie, 2008; Pianta, Hamre & Allen, 2012). Eingeteilt in positive Beziehungen, formatives Assessment, positive Fehlerkultur, Adaption und Differenzierung (vgl. Sliwka, Klopsch & Dumont, 2019) dient konstruktive Unterstützung der individuellen Wertschätzung und Lernbegleitung.

Da die drei Basisdimensionen weiterhin einen zentralen Bezugspunkt in Forschungsarbeiten zur Unterrichtsqualität bilden (z. B. Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020), muss im Lernen unter Pandemiebedingungen gefragt werden, inwieweit *Klas-*

senführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung auf den digital geprägten Kontext des Distanzunterrichts übertragbar sind. Laut Klieme (2020) sind „[a]lle drei generischen Qualitätsdimensionen [...] unabhängig vom gewählten Inhalt und vom methodischen Arrangement bedeutsam, also auch im Fernunterricht“ (ebd., S. 126).

Gleichwohl standen zunächst andere Konstrukte im Fokus zahlreicher Forschungsprojekte zu bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Fragen im Kontext der COVID-19-Pandemie: Dabei zielten die Untersuchungen u. a. auf Digitalität bzw. digitale Kompetenzen (z. B. Bohnenkamp, Burkhardt, Grashöfer, Hlukhovych, Krewani, Matzner et al., 2020; Gerick & Eickelmann, 2020), auf schul- und unterrichtsorganisatorische Abläufe (z. B. Huber, Helm, Günther, Schneider, Schwander, Pruitt & Schneider, 2020), auf den Kompetenzzuwachs der Lernenden (z. B. Attig, Wolter, Nussler & Fackler, 2020; Kleinert, Bächmann & Zoch, 2020), auf das psychosoziale Wohlbefinden der Beteiligten (z. B. Alt, Lange, Naab & langmeyer, 2020; Andresen, Lips, Möller, Rusack, Thomas, Schröer & Wilmes, 2020; Porsch & Porsch, 2020) sowie auf die mögliche Verschärfung von Bildungsungleichheit (z. B. Frohn, 2020; van Ackeren et al., 2020). In ihrer Zusammenfassung deutschsprachiger Studien zum Thema Corona und Bildung, die die Bandbreite der zahlreichen Forschungsansätze verdeutlicht, fassen etwa Fickermann und Edelstein (2021) zusammen, dass die „pädagogisch-didaktische [...] Ausgestaltung des Fern- und Hybridunterrichts“ noch immer als Desiderat gelte (ebd., S. 119). Mit dem Beitrag „Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie?“ bieten schließlich Helm et al. (2021) „einen systematischen Überblick über den quantitativen Forschungsstand“ (ebd., o.S.) zur Thematik und dokumentieren u. a. Verbesserungspotenziale im Hinblick auf die Nutzung echter Lernzeit, auf mögliche unterrichtliche Methoden und Medien, auf anregende und kognitiv herausfordernde Lernaufgaben sowie auf individuelle Unterstützung der Lernenden im „Fernunterricht“. Gleichzeitig wird offenbar, dass kaum qualitative Untersuchungen zu Lehr-Lern-Prozessen im Distanzlernen bzw. zur Umsetzbarkeit erprobter unterrichtlicher Qualitätsmerkmale existieren (vgl. ebd.), woran dieser Beitrag anknüpft.

2.2 Forschungsfrage und -methodik

Die explorativ angelegte Studie zielt auf Bearbeitung der Frage, inwieweit sich die beschriebenen Basisdimensionen qualitätsvollen Unterrichts auch im Distanzlernen umsetzen lassen. Befragt wurden dafür zwei Lehrkräftegruppen: einerseits zwölf Lehrkräfte an neun Berliner Gemeinschaftsschulen und integrierten Sekundarschulen in sozialräumlich deprivierter Lage, deren Berlin-Pass-Quote² bei mindestens

2 Der Berlin-Pass „Bildung und Teilhabe“ (BuT) ermöglicht Kindern und Jugendlichen mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund die beitragsfreie Teilnahme an eintägigen Ausflügen und Projekten der Schule sowie die Ausstattung mit Schulmaterial, die Beförderung im Stadtraum und Teilnahme am Schulmittagessen.

75 Prozent liegt. Andererseits wurden vier Lehrkräfte von vier besonders leistungsstarken Berliner Gymnasien (Abiturdurchschnitt besser als 2.0) interviewt, um die Aussagen der ersten Gruppe zu kontextualisieren und ggf. zu kontrastieren und so einen Variationsreichtum unterschiedlicher Erfahrungen zu erfassen. Der Fokus auf Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage³ ergibt sich aus aktuellen Erkenntnissen zu den o. g. Basisdimensionen:

„Alle [...] generischen Merkmale guten Unterrichts [...] kommen auch Schüler*innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen bzw. familiären Ausgangsbedingungen zugute. Mehr noch: Es gibt Hinweise darauf, dass Schüler*innen mit schlechteren Lernbedingungen von den drei Basisdimensionen besonders profitieren“ (Klieme, 2020, S. 127f.).

Zudem zielte die Akquise auf Lehrkräfte, die aufgrund ihrer besonderen Funktionen in der Schule über besondere Expertise zum Lehren und Lernen verfügen.⁴ Insgesamt waren neun Lehrerinnen und sieben Lehrer an der Befragung beteiligt, die im Schnitt seit 12,5 Jahren als Lehrkraft arbeiten. Geführt wurden die teilstrukturierten Interviews via Videotelefonat. Sie dauerten im Durchschnitt 47 Minuten und wurden im Zeitraum vom 13. bis 26. April 2020, also in der Zeit des ersten deutschlandweiten Lockdowns, aufgezeichnet. Der Interviewleitfaden umfasste die Themen „Schule als Organisationsraum“, „Basisdimensionen von Unterricht“ und „Bildungsbenachteiligung“. Während hinsichtlich der Fragen der Bildungsbenachteiligung hier z. T. deutliche Unterschiede zwischen den Aussagen der befragten Lehrkräftegruppen herausgearbeitet werden konnten (vgl. Frohn, 2020), zeigten sich in den Daten zur Unterrichtsgestaltung kaum Unterschiede, weshalb nachfolgend die Daten nicht gesondert präsentiert werden (die Abkürzung „LisdL“ steht in der Datenauswertung für „Lehrkraft an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage“, „LaG“ für „Lehrkraft am Gymnasium“). Die Interviews wurden anonymisiert, vereinfacht transkribiert (Dresing & Pehl, 2017) und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) unter Nutzung des Programms MAXQDA ausgewertet. Die (Sub-)Kategorien wurden induktiv-deduktiv am Material gebildet, wobei die o. g. Basisdimensionen von Unterricht als Orientierung galten. Anhand zeitlich versetzter Co-diervorgänge (T1/T2) ergab sich in der Gegenüberstellung zugeordneter Codes von vier Texten (=25 % des Gesamtmaterials) eine Intracoderübereinstimmung von 0,93 (Cohens Kappa). Nachfolgend werden zunächst allgemeine Impulse zu den drei Basisdimensionen präsentiert, die anschließend anhand von Subkategorien konkretisiert werden.

3 Der in diesem Beitrag bemühte Begriff der Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage wird hier in Anlehnung an den Beitrag von Bremm, Klein & Racherbäumer 2016 genutzt.

4 Die Befragten hatten laut Selbstauskunft u. a. die Leitung der ‚Sozialen Gruppen‘, ETEP Koordination, Koordination der Vertretung der Schülerinnen und Schüler, Leitung der AG Medien, Sprachbildungskoordination, Fachleitung Deutsch, Mathematik, Biologie und Englisch, Fachbereichsleitung Naturwissenschaften und Fremdsprachen, Leitung Steuerungsgruppe sowie Führungsrollen in der erweiterten Schulleitungsebene inne.

2.3 Limitationen

Einschränkend ist zu konstatieren, dass es sich angesichts der geringen Stichprobenzahl um eine explorative Untersuchung handelt. Zudem wird deutlich, dass sich die befragten Lehrkräfte durch sehr hohes Engagement und einen starken Fokus auf pädagogische Beziehungen auszeichnen. Möglicherweise begründet sich das außergewöhnliche Reflexionspotenzial der Interviewten aus ihrer besonderen Expertise zu Lehr-Lern-Prozessen. Zusammengefasst können die Ergebnisse dieses Beitrags aufgrund des explorativen Charakters der Studie nicht verallgemeinert werden, doch bergen sie dank bisher unbekannter Einblicke in die Situation von Lehrkräften während der Schulschließungen konkrete Ansätze für weitere Untersuchungen zum Lehren und Lernen auf Distanz sowie zu unterrichtspraktischen Ansätzen im „Fernunterricht“.

3. Zentrale Befunde der Studie im Überblick

Die Befragung unter Berliner Lehrkräften zeigt verschiedene Möglichkeiten zur Übertragbarkeit regulärer unterrichtlicher Qualitätsmerkmale auf den „Fernunterricht“ auf. Dabei erscheinen Formen konstruktiver Unterstützung am ehesten im digitalen Raum umsetzbar, da in der Pandemiesituation vielerorts zusätzliche Austauschformate geschaffen wurden, die z. T. tiefergehende Unterstützungsformen zwischen Lernenden und Lehrkraft ermöglichen. Auch Prozesse der Klassenführung sind – unter Reformulierung erprobter Prämissen – über die Distanz zu gewährleisten. Die größte Herausforderung besteht den Befragten zufolge in der Schaffung kognitiv aktivierender Lehr-Lern-Anlässe, vor allem in der Einführung neuer Fachinhalte; hier hat sich die mediale wie inhaltliche Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden als förderlich erwiesen, die auch zur Steigerung der Selbstständigkeit beitragen kann. Deutlich wird in der Auswertung auch, dass die Trennschärfe zwischen den Subfacetten der Tiefenstrukturmerkmale nicht immer gegeben ist, was jedoch aufgrund der gegenseitigen Beeinflussung einzelner Merkmale nicht gravierend erscheint bzw. einmal mehr die Notwendigkeit unterstreicht, die Basisdimensionen in Verschränkung miteinander umzusetzen.

4. Auswertung und Befunde – zur Umsetzung der unterrichtlichen Basisdimensionen im Distanzunterricht

4.1 Classroom-Management

Zur Übertragbarkeit von Classroom-Management zeigen sich die befragten Lehrkräfte gespalten und changieren zwischen den Standpunkten „Classroom-Management ist halt auf einer anderen Ebene, aber geht“ (LisdL_12, 113) und „Classroom

Management fällt weg – also, es gibt keinen Classroom“ (LisdL_04, 96). Auffällig ist, dass die vor dem Lockdown etablierten Strukturen, Regeln und Zusammenhänge als maßgeblich für die Übertragung der Klassenführungsprozesse auf den digitalen Raum erachtet werden. Ferner herrscht Übereinstimmung hinsichtlich des Mehraufwands, erprobte Abläufe in digitale Settings zu überführen: „Da denkt man natürlich erstmal an diesen RAUM, in dem man sich ja immer befindet, in dem wir uns halt gerade eben NICHT befinden. Das ist sehr, sehr aufwändig, muss ich sagen, digital“ (LisdL_11, 100).

4.1.1 Umgang mit Störungen und Allgegenwärtigkeit

Der Umgang mit Störungen, der eine zentrale Größe im Classroom-Management darstellt, bezieht sich im digitalen Lehren und Lernen meist auf andere Störquellen als im regulären Unterricht. Dies betrifft zunächst den Bereich möglicher technischer Probleme in der Unterrichtsvorbereitung und durchführung. Dabei werden vor allem mangelndes Datenvolumen und schlechte Internetverbindungen in synchronen Settings sowie mangelnde Server-Leistungen von zentralen Lernplattformen in asynchronen Settings als Störquellen benannt. Hier gilt es – wie im Präsenzunterricht – mögliche Störungen zu antizipieren, um Eskalationen zu verhindern. Allerdings zeigten sich viele Befragte unsicher im Hinblick auf dafür notwendige Kompetenzen, „weil das ist ja bei einem Großteil der Lehrer schon so, dass die sich eigentlich so mit digitalen Medien eigentlich, ja, nur notdürftig auseinandergesetzt haben“ (LaG_02, 89). Neue Medien eröffnen jedoch auch neue Möglichkeiten der Störungsprävention, etwa das Stummschalten in Videokonferenzen („Was toll ist, Classroom-Management, die Unterrichtsstörungen fallen weg. (lacht)“, LisdL_07, 76), die jedoch unterschiedlich bewertet werden: Als positiv wird erachtet, dass damit Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, störungsfrei zu agieren:

„Alle sind immer stumm und wenn sie sich melden, werden sie drangenommen. Das heißt, in dem Moment redet auch wirklich nur sie. [...] Oft ist es ja auch so: Dumme Kommentare oder irgendwie Gelächter oder keine Ahnung was – was ja da überhaupt nicht passieren kann in dem Maße, ne? [...] Ich glaube, das macht auch viel aus: Dass sie das einfach nicht so fürchten müssen.“ (LisdL_12, 109–110)

Gleichzeitig gefährden entsprechende Maßnahmen auch den Lernprozess, wenn sie z. B. partizipative Praktiken unterbinden: „Das einzige, was ich machen kann, ist ihn stummschalten oder rausschmeißen. So. Und dann habe ich schon den Lernprozess unterbrochen“ (LisdL_04, 96).

Neben technisch bedingten Schwierigkeiten treten individuelle Störungen bei den Lernenden auf: „Classroom-Management [ist] schwierig, weil ich da jetzt [...] wenig Einfluss habe, was (lachend) zu Hause dann passiert“ (LaG_03, 121). Die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson, die für eine gelingende Klassenführung als wesentlich

gilt, ist daher nicht umzusetzen. Zudem findet durch Zusammenfall des schulischen und häuslichen Raums eine Überschneidung derer Funktionen und von individuellen Verantwortlichkeiten statt: „Haben die zu Hause einen Arbeitsplatz, haben die die Ruhe? Vorhin bei meiner Zoom-Konferenz war permanent der kleine Bruder neben dem Mädchen, weil sie einfach auf ihn aufpassen musste“ (LisdL_10, 100).

4.1.2 Gruppenfokus und -mobilisierung

Ziel effektiven Classroom-Managements ist es, alle Lernenden einer Klasse zu aktivieren und zu mobilisieren, sodass diese individuell und als Gruppe Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 80). Den befragten Lehrkräften zufolge werden diese Prozesse über die Distanz insbesondere in größeren Gruppen erschwert:

„[B]ei so einer Zoom-Konferenz finde ich es ganz, ganz schwierig, das erzieherisch irgendwie zu organisieren. Also, wenn man nicht bereit ist, sich hier zu fünft oder zu sechst sozusagen davor zu setzen und dann zuzuhören, also ich kann über DAS HIER [zeigt auf Kamera und Laptop] [...] nicht erziehen. Ich kann hier nicht sagen: ‚Du da, sei jetzt mal bitte ruhig‘. Also ich kann eben nur noch (.) ‚Ja, ich seh Dich‘, irgendwie so. ‚Ich mache mir jetzt eine Notiz: Du hörst nicht zu.‘ [...] Also, das hat keine Wirkung, weil [...] der Schüler sozusagen noch mehr am sogenannten längeren Hebel sitzt. Also.. ich meine, ich bin NOCH weiter weg.“ (LisdL_04, 92–94)

Dennoch wird auch im digitalen Unterrichten Potenzial für soziale Prozesse in der Gruppe erkannt: „Und gut, da habe ich jetzt auch nicht stumm geschaltet und dirigistisch moderiert, sondern wir waren alle vor dem gleichen Mikrofon, gleichberechtigt und das ist natürlich eine super Thermik [sic] dann, ne?“ (LisdL_07, 35–36). Dabei kann auch besonderer Fokus auf Einzelleistungen gelegt und in der Gruppe diskutiert werden: „„Ah, ja, das war ja das Arbeitsblatt von A. Wie läuft es jetzt? Was hast Du neu gelernt?“ Und so. Dann haben sie nochmal so ’ne neue, so ’ne andere Aufmerksamkeit, [...] so ein bisschen dieses ‚Safe Space‘, nicht dieser große Raum [...]. Es hat ja auch was mit Lautstärke zu tun, das ist ja auch interessant“ (LisdL_12, 105–106).

Demnach folgt offenbar die Dynamik der Lerngruppe im Distanzunterricht anderen Prinzipien als im Klassenraum – so kann z. B. in Videokonferenzen kaum von „Frontalunterricht“ gesprochen werden, da die lokalen Bezugspunkte aufgehoben sind. Was sonst ggf. in entfernteren Bankreihen vonstattengeht, ist nun ebenso präsent wie die Lehrperson selbst: „Und dann ist ganz spannend, weil dann auch so Unterhaltungen angefangen haben zwischen zwei, drei Leuten untereinander, die du ja genauso hörst dann auf gleicher Ebene, nicht wie im Klassenraum“ (LisdL_07, 38). Für den „Fernunterricht“ erscheinen daher neue Konzepte vonnöten, die sowohl diese Bezugsverhältnisse berücksichtigen als auch das Gemeinschaftserleben fokus-

sieren („Und am Ende hast Du ja trotzdem kein großes Gemeinschaftserlebnis und das ist ja für mich irgendwie im Classroom-Management eins der Dinge, die dahinterstehen, dass man als Gruppe gemeinsam z. B. was bewältigt, so. Und das ist digital viel schwieriger möglich“, LisdL_11, 58).

4.1.3 Transparenz, Regeln und Verlässlichkeit

Für eine produktive Klassenführung spielen transparent formulierte Erwartungen, Regeln und Verlässlichkeit in Bezug auf Konsequenzen bei Regelverstößen eine zentrale Rolle. Im „Fernunterricht“ erscheint es laut den Interviewten besonders wirksam, erprobte Routinen auf die neue Situation zu übertragen: „Dieser Verhaltenskodex sozusagen, was Classroom-Management angeht, den haben wir etabliert in zweieinhalb Jahren, und jetzt legen wir das Ganze auf eine digitale Plattform aber die Regeln sind genau die gleichen. Der Umgang untereinander ist der gleiche, [...] die haben ein ziemlich gutes Gespür dafür entwickelt“ (LisdL_06, 116). Gleichzeitig werden neue Regeln für den virtuellen Umgang miteinander und mit dem Lerngegenstand benötigt: „Also es ist wie immer [...] total wichtig ihnen transparent zu machen, was ich erwarte und wie wir damit umgehen. Auch Konsequenzen aufzuzeigen – ich musste jetzt letzte Woche auch schon sowas sagen wie: ‚Sonst schmeiße ich Dich raus und wir sprechen später alleine‘“ (LisdL_12, 113). Was für die Störungsprävention als wirksam erlebt wird, dient im Distanzlernen auch als Konsequenz bei Regelverstößen: „Das habe ich von Anfang an angekündigt: ‚Wenn ihr mir hier zu viel diskutiert, wenn ihr mir zu viel auf den Keks geht, dann schalte ich euch stumm‘ und das mache ich dann. Und dann läuft es auch erstmal wieder, wenn ich sie dann wieder (.) wenn sie dann wieder mitreden dürfen“ (LisdL_09, 118). Hier zeigt die Re-Formulierung, dass im Distanzunterricht neue Machtstrukturen eröffnet werden („Wenn ich sie dann wieder [freischalte]“ vs. „wenn sie dann wieder mitreden dürfen“), die wiederum in beide Richtungen neu justiert und transparent kommuniziert werden müssen: „Warum haben die jetzt die Kameras aus? Also ist denen das schon zu viel? Wollen die das gar nicht teilen oder sind die einfach nur zu früh aufgestanden [oder] liegen noch im Bett?“ (LaG_02, 232).

4.1.4 Klarheit und Strukturiertheit

Die strukturierte Koordinierung der Lernprozesse erscheint im „Fernunterricht“ als wesentliche Komponente für den Lernerfolg: „Und dazu gehört für mich zusätzlich auch eben dieses ganze Strukturgeben [...] – dass sie irgendwie eine Art von Normalität haben“ (LisdL_12, 184). Die befragten Lehrkräfte betonen beinahe ohne Ausnahme die Notwendigkeit, die anvisierten Lehr-Lern-Prozesse klar zu strukturieren („Wie bereite ich etwas auf, wie strukturiere ich etwas? Gibt es Zeitvorgaben? Gibt es Möglichkeiten? Es darf nicht zu offen sein – ‚So hier sind 100 Aufgaben, macht

mal irgendwie.‘ Also es muss relativ klar sein“ (LisdL_02, 92). Dies erscheint umso wichtiger, da für viele Lernende – nicht nur in sozialräumlich deprivierten Settings – kaum Struktur im Alltag des Lockdowns herrsche: „Ich habe schon gemerkt, dass der Rhythmus meiner Schüler ganz schön durcheinander ist. Ich habe gestern eine Schülerin um vier angerufen und sie sagt mir, sie ist gerade aufgestanden“ (LisdL_08, 94). Dabei gelten Lehrangebote, die über eine ganze Woche aufgeteilt werden („Wochenpläne“) als ebenso zielführend wie gut strukturierte Tagesaufgaben. Für die Umsetzung bedarf es klarer Kommunikation („Die kriegen von mir jeden Tag eine klare Aufgabenstellung, ich verwende da auch Operatoren“, LisdL_09, 115) sowie Klarheit – und bestenfalls Gewohnheit – im Hinblick auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Materialien („Dass sie natürlich auch mit meiner Art von Arbeitsblättern total vertraut sind und so eigenständig damit arbeiten konnten. Die Differenzierung nehmen sie sowieso immer an, weil sie halt einfach wissen, dass wir so arbeiten“, LisdL_06, 65).

4.1.5 Abwechslung, Reibungslosigkeit und Schwung

Die Kategorie Abwechslung, Reibungslosigkeit und Schwung, die deduktiv aus der Forschungsliteratur abgeleitet wurde, fand im Datenmaterial der Studie nur wenig Entsprechung. Als Hypothese für die – im Gegensatz zu den anderen Kategorien – vergleichsweise seltene Nennung wird angenommen, dass kaum erprobte Routinen im Distanzlernen existierten. Demnach spielten Abwechslung und Reibungslosigkeit, im Sinne flüssiger Übergänge, noch keine Rolle, da die Lehr-Lern-Gelegenheiten selbst noch kaum gefestigt sind. Beim unterrichtlichen Ziel, „speziell in Übergangsphasen für eine fortgesetzte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu sorgen“ (Seidel 2009, S. 138), sind Variablen wie Lerninhalt oder Medien bereits festgelegt, die Gruppendynamiken sind bekannt und bearbeitbar; in der plötzlichen Umstellung auf Distanzunterricht, die z. T. stark improvisiert war, müssen zunächst Abläufe und die Zusammensetzung der Lerngruppe erprobt werden, bevor Übergänge in den Blick genommen werden: „Und Classroom-Management kannst Du natürlich in so einer Zoom-Konferenz in Grenzen auch hinkriegen, aber du kannst nie eine ganze Klasse dir einladen – das ist CHA-OS“ (LisdL_10, 86). Die fehlende physische Präsenz im Classroom wird als erschwerend für reibungslose Abläufe angenommen:

„[E]s macht unheimlich viel aus, wenn ICH in der Klasse stehe und den persönlichen Bezug habe und noch einmal den Fokus einfordere und noch einmal hingehen kann und Ähnliches. Und dann sehe, wer ist grundsätzlich abgelenkt, wer lenkt andere ab und so weiter. Und dann das irgendwie steuern und trotzdem geduldig noch einmal, noch einmal und noch einmal darauf einzugehen. Was einfach komplett wegfällt.“ (LisdL_02, 77)

4.1.6 Fazit *Classroom-Management*

Insgesamt wird anhand des Materials deutlich, dass sich Abläufe und Strukturen in den digitalen Raum bzw. Classroom überführen lassen. Dabei bleibt ungeklärt, welche Maßnahmen besonders wirksam für den Lernerfolg sind. Während einige Merkmale effektiver Klassenführung unmittelbar mit Beginn des „Fernunterrichts“ angewandt wurden, etwa die Weiterführung von Routinen oder der Versuch, die gesamte Lerngruppe zu mobilisieren, konnten andere Aspekte, wie Reibungslosigkeit und Schwung, kaum umgesetzt werden. Dabei wird besonders deutlich, dass interaktionale Ansätze des Classroom-Managements oft nur schwerlich bedient werden können:

„Also neben der Ermunterung, wenn sie Schwierigkeiten haben. Neben dem ‚Du schaffst das schon.‘ Neben dem ‚Guck doch mal dahin.‘ Neben dem, die Verrücktheit, die gerade da ist, auch mal zu spiegeln. So, da bin ich ganz gut drin, mich genauso bekloppt dann vorne hinzustellen, um sie auch wieder runterzukriegen. Also diese ganze Interaktion fehlt natürlich gerade ganz doll. Und für mich ist das ein wichtiger Lernprozess und ein wichtiger Arbeitsprozess.“ (LisdL_07, 42)

Gleichzeitig zeigt die Befragung, dass verbindliche Aspekte der Klassenführung in allen denkbaren Lehr-Lern-Settings unabdingbar erscheinen, insbesondere bei Lernenden in sozialräumlich deprivierter Lage: „Ich glaube, das ist diese Kombination aus Classroom-Management und Ritualisierung [...]. Und das ist bei unserer Schülerschaft, glaube ich, auch das A und O. Das ist jetzt egal, ob Corona-Zeit, Schulschließungen oder vor-Ort.“ (LisdL_12, 113)

4.2 Kognitive Aktivierung

Insgesamt beschreiben die befragten Lehrkräfte die kognitive Aktivierung im Distanzunterricht als größte Herausforderung in der Umsetzung der drei Tiefenstrukturmerkmale qualitativvollen Unterrichts. Es herrschen Unsicherheiten („[D]iese kognitive Ebene... Ich bin mir nicht sicher, wie viel sie im Moment tatsächlich inhaltlich lernen“, LisdL_03, 99) und Sorge im Hinblick auf den Lernzuwachs („Aber dazugelernt werden sie jetzt schultechnisch nichts haben. Tatsächlich, fürchte ich (...) also bin ich mir ziemlich sicher“, LisdL_08, 138)“. Dabei spielt die Distanz insofern eine gravierende Rolle, als eine Überprüfung der Lernleistung unabhängig von der Schulform nicht im direkten, spontanen Austausch möglich ist: „Also kognitive Aktivierung finde ich... Puuuh. Ist, glaube ich, das Schwierigste. Ich kann am wenigsten nachfassen bisher, was sie tatsächlich gelernt haben“ (LisdL_12, 115); „Na ja also, weil man ja vielleicht nicht wirklich nachweisen kann, inwiefern das jetzt gesichertes Wissen ist“ (LaG_02, 74).

4.2.1 Lernvoraussetzungen

Die individuellen Lernvoraussetzungen im Distanzunterricht unterscheiden sich den Befragten zufolge noch stärker als im Präsenzunterricht, da nicht nur die kognitiven oder motivationalen Voraussetzungen lernentscheidend sind, sondern auch die materiellen („Also ich finde halt, alle 22 müssten auf die gleiche Art mit dem gleichen Aufwand ihre Aufgaben erledigen können. Und das ist nicht so, ne?“, LisdL_06, 79). Im „Fernunterricht“ sind dabei vor allem technische Voraussetzungen zu berücksichtigen („Zehn meiner Schüler haben keinen Computer. Das heißt, hätte ich ihnen nur diese Online-Aufgaben, also die Online-Zugänge geschickt, hätte das denen nichts gebracht, weil die Hälfte hätte das nicht bearbeiten können“, LisdL_09, 132). Gleichzeitig werden für die kognitive Aktivierung teilweise Materialien benötigt, die kaum in Privathaushalten anzufinden sind, was sich wiederum in der Auswahl der Inhalte niederschlägt: „Also ich habe zum Beispiel in Bio jetzt ganz viele Sachen rausgekickt, [...] weil ich mir nicht gut vorstellen kann, wie sie ohne experimentelle Sachen, die sie nicht zu Hause haben, das ausprobieren können“ (LisdL_07, 128).

Zusätzlich zu den materiellen Unterschieden wird die kognitive Aktivierung – schultypenunabhängig – angesichts heterogener Lerngruppen als noch größere Hürde als im regulären Unterricht empfunden („Und ich meine so Klassen [...] haben auch einfach die Differenzierung im NORMALEN Alltag schon auf zehn Niveaus eigentlich. Und man muss das irgendwie hinkriegen. Und das dann aus der Ferne so remote-mäßig ist einfach fast unmöglich“, LisdL_12, 36), wobei die Heterogenität im Distanzerlenen eher zunimmt („[A]uch die Unterschiede der Kinder innerhalb der Klasse, [...] wo wir differenzieren müssten, haben sich jetzt durch Corona noch potenziert“, LaG_03, 17). Zwar werden vereinzelt funktionale Individualisierungsformen aufgeführt – etwa anhand von Differenzierungsmaterial in digitalen Lehrbüchern oder Lern-Apps –, doch wird gerade in der initialen Auseinandersetzung mit einem Lernstoff den digitalen standardisierten Formaten, z. B. in Form von Apps, nur geringe Wirkungen zugesprochen: „[A]ber inwiefern das funktional ist, um den Schülern was beizubringen? Sicherlich – als zusätzliche Übung, Anwendung, gerne. Aber um Sachen einzuführen oder zu vertiefen, ist sowas immer ganz schwer, weil es nie genau passt“ (LisdL_10, 74).

4.2.2 Lerngegenstand

Bei der Auswahl der Lerngegenstände spielen die individuellen Lernvoraussetzungen eine ebenso große Rolle wie die fachspezifische Bedeutsamkeit. Eine Vielzahl von Aussagen legt nahe, dass die fachlichen Lerngegenstände während des ersten Lock-downs z. T. deutlich reduziert wurden – zum einen, da die Einführung neuer Inhalte im Distanzlernen als besondere Herausforderung beschrieben wird („Ich weiß, dass in Mathe bestimmte Lerninhalte [...] noch gar nicht durchgenommen worden sind. Und neue Punkte zu erklären auf Online-Ebene, also (.) gelingt mir noch nicht sehr

gut“ (LisdL_03,41), zum anderen, da die ad-hoc-Kompensation fehlender Kompetenzen auf Seiten der Lernenden, etwa mithilfe von Scaffolds, über die Distanz kaum erprobt war:

„Ich habe zum Beispiel gestern für Geschichte nach einem kurzen Video gesucht zum Thema, was wir gerade behandelt haben. [...] Und ich bin fast wahnsinnig geworden, weil ich keinen Film wirklich gefunden habe, wo ich gedacht habe: Da ist jetzt nicht die Hälfte der Sachen drinnen, Querverweise oder Zusammenhänge, von denen ich weiß, dass unsere Schüler damit nichts anfangen können, keine Begriffe, die sie nicht kennen. Ich kann aber in der Klasse stoppen und sagen: Drei-Felder-Wirtschaft ist das und das. Das kann ich nicht einmal eben in einer Erklärungsschrift/ Da kenne ich sie einfach zu gut. Das sind so Grenzen, an die man stößt.“ (LisdL_02, 88)

Deutlich wird, dass unterschiedliche Fächer individuelle Herausforderungen für die Förderung von Fachkompetenz bergen, z. B. in der Chemie („[W]enn man z. B. die Erkenntnisgewinnung [anvisiert, jf], das natürlich, ähm, bleibt auf der Strecke“, LisdL_09, 147), im Englischunterricht („Also fachdidaktisch denke ich: Sprechen. Ist natürlich was, was wegfällt“, LisdL_06, 146; „Die werden jetzt NOCH mehr Vokabeln NICHT lernen“, LisdL_01, 163) oder, „wenn man an Deutsch denkt, das Sprechen und Zuhören, die narrative Kompetenz in Geschichte“ (LaG_01, 78).

Als Kontrast zur vielfach angesprochenen Differenzierung bzw. Verknappung der fachlichen Inhalte nutzen die befragten Lehrkräfte oft die kollektiv erlebte Pandemiesituation als Lernanlass, um für die kognitive Aktivierung aktuelle Lerngegenstände mit Lebensweltbezug zu schaffen.

4.2.3 Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden

Lehr-Lern-Formate, die an die Lebenswelt der Lernenden anschließen, können kognitive Aktivierung begünstigen (z. B. Leuders & Holzäpfel, 2011), wobei die Interviewten zwischen Anbindung an inhaltliche Schwerpunkte und Anbindung an mediale Gewohnheiten unterscheiden. Vor allem in der Mediennutzung wurde hier großes Anknüpfungspotenzial erkannt, sodass Lernende aus ihrem gewohnten Medienverhalten heraus Zugang zu Lehr-Lern-Formaten finden und damit auch inhaltlich aktiviert werden konnten: Hier wurden Lernvideos, Apps und die eigene mediale Gestaltung von (Fach)Inhalten als Anbindung angenommen („Wir haben jetzt einen youtube-Kanal und die teilen ihre [selbst per Video aufgenommenen und geschnittenen] Rezepte“, LisdL_12, 118), wenngleich hier große Diskrepanzen zwischen privater und schulischer Mediennutzung sowie entsprechender Kompetenzen deutlich wurden („Die können zwar sich [V]ideos weiterleiten, das schaffen sie. Aber in der Lage irgendeine App einzustellen oder irgendeine Sicherheitseinstellung [...] oder Handyeinstellung, da scheitern sie schon wieder dran“, LisdL_01, 145).

Darüber hinaus wurde die gemeinsam erlebte Pandemie als Anknüpfung fokussiert: Mit der Ausnahmesituation als inhaltlichem Ausgangspunkt werden Assoziationen und Reflexionen angeregt („Dann mache ich im Moment so etwas, dass sie Fotos schicken von ihrem Alltag (..) Und dazu einen kurzen Text schreiben sollen“, LisdL_03, 66) und gemeinsam diskutiert:

„[W]as ist gerade mit der Corona-Krise, was gibt es für Neuerungen?‘ Und [...] ich hab mich mit meiner Maske vor sie hingesezt und hab gefragt: ‚Warum hab’ ich die jetzt auf?‘ Einfach so spielerisch, und das läuft gut. [...] Und dann sowas wie ein Brief an sich selbst in 20 Jahren: Wie ging es mir in der Corona-Zeit und so weiter. Und ich meine, ich finde, das sind alles Dinge, da lernen sie was, es ist eine andere Art von Aktivierung natürlich.“ (LisdL_12, 83 & 122)

Dabei können verschiedene Kompetenzen fokussiert werden, sodass die Förderung – etwa der Medienkompetenzen – am konkreten Gegenstand ermöglicht wird: „Klar, innerhalb der Einheit sicherlich, inwiefern die Medien jetzt die Krise darstellen“ (LisdL_10, 124).

4.2.4 Aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen

Zusammengefasst erschwert(e) die Pandemie die *aktive* Auseinandersetzung mit fachlichen Themen und Inhalten aufgrund mehrerer Faktoren. Da zumindest im ersten vollständigen Lockdown die asynchronen Lehr-Lern-Formate überwogen bzw. „in 40 Prozent der Fälle [...] Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern keine technischen Möglichkeiten zum unterrichtlichen Austausch“ anboten (Huber et al., 2020, S. 27), mussten und müssen Lernende oft aus sich selbst heraus Lerngegenstände erschließen:

„Also weil wir [...] als Schule und ich auch echt persönlich, völlig schlecht aufgestellt bin im digitalen Lernen, also wir haben ja gar nichts vorgeübt, und da auch unsere Kids gar keine Zugänge dazu haben, ist es noch schwerer als sonst, das irgendwie hinzukommen. Also wir haben ja einfach wirklich mit einem netten Brief [Materialien] kopiert. Und da muss jeder und jede dann, zack, selber rein. Da ist nichts mit einem problemorientierten Einstieg (lacht) oder sowas gewesen bisher. Ne? Also auch auf die Schnelle hin, ne?“ (LisdL_07, 52–53)

Dabei erscheint die Abwesenheit der Lehrkraft als genauso gravierend wie die anderer Lernender:

„Aber der AUSTAUSCH, ich glaub, dass der Austausch darüber oder sagen wir mal, wenn man jetzt glaubt, sozialer Konstruktivismus ist eine Grundlage von gutem Unterricht: Dann ist das echt schwer, das zu kreieren. Also so eine Irritation durch soziale Interaktion, durch peer-teaching, ne? Das, ähm, ist halt nicht so gut herzustellen per whatsapp.“ (LisdL_06, 154)

Zwar schaffen sich Lernende selbst entsprechende Räume („Ich höre dann: ‚Ja, das mache ich gerade mit XYZ zusammen.‘ Oder: ‚Ja, da haben wir gerade drüber geredet‘ [...]. Da bin ich ganz begeistert von denen, so wie sie da so in Interaktion gehen“, LisdL_07, 28), was der steigenden Eigenständigkeit und Motivation zugutekommt. Allerdings werden diese Initiativen auch deutlich konterkariert: „[D]ie haben gesagt: ‚Ja das ist schon echt viel und es einfach auch alleine zu machen ist einfach anstrengend und es macht auch gar nicht so einen Spaß.“ (LaG_02, 80). Darüber hinaus berichten die Befragten von großer Passivität aufseiten der Lernenden aufgrund fehlender Selbstständigkeit, mangelnder digitaler Kompetenzen sowie zunehmender Unzufriedenheit und Belastung durch den Lockdown (vgl. Frohn, 2020).

4.2.5 Aufgabengestaltung

„Aufgaben als Aufforderungen zur gezielten Auseinandersetzung mit einem Inhalt sind als stoffinhaltliche Materialisierungen und prozessdidaktisch inszenierte Lerngelegenheiten Dreh- und Angelpunkt eines kompetenzorientierten Unterrichts“ (Reusser, 2014, S. 80), sodass gute Aufgaben zahlreichen Anforderungen genügen müssen (vgl. ebd., S. 81). Was schon im Regelunterricht als anspruchsvoll gilt, ist, dem inzwischen bekannten Brennglas-Charakter der Pandemie entsprechend, im Lehren und Lernen auf Distanz noch herausfordernder, da verschiedene Widersprüche bearbeitet werden müssen, etwa hinsichtlich des Detailliertheitsgrades: „Aufgaben müssen (.) unglaublich kleinschrittig sein, sie müssen sich fast von selber erschließen“ (LisdL_02, 53), bzw.

„ich finde (.) da muss man aufpassen, weil zu viel Text natürlich nicht – auch für meine Schüler – gut ist; oder zumindest auch einfach formulieren. Ich habe ein paar Aufgabenstellungen von Kolleginnen gesehen, wo ich mir dachte: Hier ist ganz viel Text, aber gar keine Aufgaben. Das haben auch einige Eltern zurückgemeldet und gefragt: Was ist denn eigentlich die Aufgabe? Das muss man schon sehr genau formulieren.“ (LaG_01, 109–111)

Dazu spielen Fragen zum angemessenen Arbeitspensum eine Rolle („[W]enn ich jetzt aber jedem dann immer so eine reguläre Lernaufgabe gäbe mit Erarbeitung, Vertiefung, Transfer. Ich meine, das sind ja oftmals dann auch Sachen, die dauern mehrere Stunden. Und wenn du das in jedem Fach hast, dann ist das einfach eine wahnsinnige Überlastung“, LaG_02, 79–80). Ferner ist unklar, „wie viel Zeit jeder einzelne Schüler in diese Aufgaben [investiert]“ (LisdL_02, 7), sodass die Lehrkräfte häufig nicht wissen, ob eine Aufgabe eine Über- oder eine Unterbeanspruchung darstellt. Die Anpassung von Arbeitsaufträgen für den „Fernunterricht“ erscheint zudem komplexer im Hinblick auf sprachensible Formulierungen (s. o.), was sowohl bei der Nutzung vorgefertigter Materialien als auch bei der eigenen Aufgabenentwicklung gilt. Hier werden motivationale Fragen für die kognitive Aktivierung relevant: „Irgendwann sind auch Grenzen gesetzt in der Auftragsformulierung. Selbst

wenn du das sprachsensibel machst [...], brauchen die oft einen, der danebensteht, der sagt: ‚Jetzt musst du das noch einmal lesen, jetzt lesen wir zum dritten Mal und jetzt erkläre ich dir einfach, wie das [geht]‘“ (LisdL_01, 124). Aufgrund der fehlenden räumlichen bzw. sozialen Nähe ist daher eine stärkere Reflexion der Aufgaben vonnöten („Das muss man noch mehr antizipieren: Was könnten Schwierigkeiten sein bei der Lösung der Aufgaben?“; LaG_01, 114), was angesichts knapper Zeiteresourcen Lehrkräfte, Lernende und Eltern vor große Herausforderungen stellt. Diesen Schwierigkeiten wird begegnet, indem unterschiedliche Lehr-Lern-Medien eingesetzt werden, die sowohl für die synchrone Lehre (vor allem via Videotelefonie) als auch für asynchrone, selbstgesteuerte Einheiten (vielfach Lern-Apps, professionelle und selbst erstellte Video-Tutorials oder Audios) genutzt werden.

4.2.6 Fazit *kognitive Aktivierung*

Kognitive Aktivierung erscheint im „Fernunterricht“ komplexer und schwieriger als im Präsenzunterricht, da die Fähigkeit der Lernenden, selbstgesteuertes Lernen zu organisieren, oft nicht den Anforderungen des Distanzlernens entspricht, auch wenn die befragten Lehrkräfte von einer Steigerung der Selbstständigkeit unter den Lernenden berichten. Dies betrifft etwa Übernahme organisatorischer Aufgaben, die individuelle Erfolgskontrolle oder die Strukturierung der eigenen Lernbedingungen (vgl. Frohn 2020, S. 69). Dabei spielt auch die individuelle elterliche Unterstützung, eine maßgebliche Rolle. So wird vermutet, dass Bemühungen um kognitive Aktivierung besonders dann erfolgversprechend sind, wenn „man Eltern dahinter hat, die das Ganze unterstützen können [...]. Das heißt, dieser Vorteil der kognitiven Aktivierung – über eine tolle Aufgabe, wo du dir etwas Neues erarbeitest –, der wird bei denen geleistet, die sowieso schon Unterstützung haben“ (LaG_04, 63). So ist in dieser Kategorie auch ein Unterschied innerhalb der Stichprobe zu konstatieren: Während sich die Aussagen zur Unterrichtsgestaltung zwischen Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich herausfordernder Lage und Lehrkräften an leistungsstarken Gymnasien kaum unterscheiden, wird hier deutlich, dass die Lehrkräfte in sozialräumlich deprivierten Settings einen anderen Fokus setzen: „Also mein Anspruch ist wirklich gerade erstmal irgendwie [...] mit denen in Kontakt zu bleiben, zu gucken, was kann man tun, damit es ihnen besser geht“ (LisdL_12, 117). Diese Fokussierung der Beziehungsebene anstelle der Fach- bzw. Leistungsebene ist deutlich aus dem Datenmaterial herauszulesen und fällt in den Bereich der konstruktiven Unterstützung.

4.3 Konstruktive Unterstützung

Konstruktive Unterstützung ist, der notwendigen wechselseitigen Orchestrierung aller Tiefenstrukturmerkmale entsprechend, eng mit Prozessen der Klassenführung und der kognitiven Aktivierung verwoben. Wie auch in den anderen Katego-

rien wird hier von den Befragten das Fehlen von situationsspezifischen, spontanen Möglichkeiten der Unterstützung als problematisch beschrieben („Aber natürlich ist es über das Telefon nicht das Gleiche, als wenn ich das persönlich machen würde. (.) Und dann, wenn man fragt, dann haben sie natürlich erst einmal keine Fragen“, LisDL_08, 12). Dennoch schätzen die befragten Lehrkräfte Prozesse der konstruktiven Unterstützung als durchaus übertragbar auf den digitalen Raum ein – wenngleich hier parallel die fehlende soziale Nähe moniert wird.

4.3.1 Motivation

Der positive Einfluss funktionaler pädagogischer Beziehungen auf die Motivation der Lernenden ist vielfach empirisch belegt (vgl. Fauth et al., 2014, S. 4). In Bezug auf das Distanzlernen berichten Lehrkräfte einerseits schultypenübergreifend von „alles in allem doch sehr wenig Motivation“ (LisDL_02, 10) aufseiten der Lernenden und auch der Lehrenden, andererseits von unterschiedlichen Wegen der Motivierung im digitalen Raum: Methodisch-medial werden Lehr-Lern-Formate angeboten, die an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen (s. o.) oder individuelle und gemeinsame Anreize bergen („Und die App funktioniert so, dass man also bestimmte Themengebiete markieren kann als Lehrer und die Schüler müssen die dann in der Gruppe bearbeiten. [...] das ist aber nicht so gemacht wie so ein Arbeitsblatt, so ein allgemeines, sondern ist auch so ein bisschen so spielerisch“, LisDL_04, 60). Gerade Aktivitäten, die auch die sozial-kommunikative Ebene fördern, scheinen unterstützend zu wirken, wie z. B. das Vorlesen von Märchen im Deutschunterricht – „die konnte ich dann weiterschicken, die konnten sie sich dann abends zum Schlafen anhören und so was. Also Kinder den Kindern, ja, das war sehr schön“ (LaG_03, 90). Im Hinblick auf Schulnoten als Motivator erscheinen die Lehrkräfte uneinig, sodass Notengebung entweder als demotivierend oder als Ansporn verstanden wird:

„Noten sind ja auch nicht immer nur was Negatives. Also, die, die jetzt auch viel machen, wollen ja auch gute Noten dafür kriegen. Und das ist ja auch eine Art von Motivation. Ich habe heute erstmal wieder meinen Schülern die Physik-Noten zugeschickt, [...] es haben alle eine 1 bis 3, die hatten noch nie so gute Physiknoten. Und jetzt haben sie mal gesehen: Wow, hat sich ja richtig gelohnt, dass ich mich da reingekniet habe.“ (LisDL_09, 57)

Dabei wird den Aussagen zufolge gerade im Distanzunterricht großer Wert auf anerkennende und motivierende Rückmeldungen gelegt.

4.3.2 Formatives Assessment und Feedback

Formatives Assessment bezeichnet „die lernprozessbegleitende Beurteilung von Leistungen mit dem Ziel, diese diagnostischen Informationen zu nutzen, um Unterricht und letztlich das individuelle Lernen zu verbessern“ (Schütze, Souvignier & Hasselhorn, 2018, S. 699). Die Individualisierung der Rückmeldungen wurde von den Befragten als übertragbar in den „Fernunterricht“ beschrieben – in der Mehrzahl der Fälle sogar als produktiver als im Präsenzunterricht („Das heißt, die konnten mir immer was schicken, ich konnte halt auch sehr viel individueller Rückmeldung geben, als ich das in der Schule machen konnte“, LaG_03, 60), wobei insbesondere wertschätzende Feedback-Prozesse hervorgehoben wurden:

„Ich finde per Whatsapp in schriftlicher Form fast noch besser als im täglichen [Unterricht]. Weil irgendwie nehme ich mir dafür viel mehr Zeit, wirklich spätestens alle zwei bis drei Tage jedem meiner Schüler ein eigenes Feedback zu geben, ein schriftliches Feedback zu geben, die haben das. Dann kann man ja bei Whatsapp noch ein schönes Emoji, ein kleines Fleißbienenchen dazuschicken, mache ich ganz gerne [...]. Also ich bin auch wirklich jemand, der gerne Feedback gibt, der positiv ist und lobt und so, aber ich finde, jetzt ist das Ganze irgendwie nochmal schöner sogar geworden.“ (LisdL_09, 104–105).

Die interviewten Lehrkräfte bedienen sich dabei unterschiedlicher Medien und betonen die damit verbundenen Potenziale des fachlichen Lernens:

„Und ALLE haben von mir eine individuelle, konstruktive Rückmeldung bekommen. Meistens per Sprachnachricht. Das war viel einfacher [...] und ich kann halt wirklich sagen: ‚[...] da könntest Du bei der Einleitung noch das und das verbessern. In der Grammatik sollst Du darauf achten, dass Du das mit dem ‚dass‘ und dem ‚das‘ [...] anguckst und am Ende fand ich die Idee besonders toll, dass Du das und das gemacht hast.‘ Das heißt, jeder kriegt so drei Punkte zurückgemeldet für den eigenen Text und genau an diesem Punkt kann man ja dann wieder super gut anknüpfen, um individuell einen Schritt weiterzugehen und zu lernen. Und ich glaube, das hat relativ gut funktioniert.“ (LisdL_11, 107–109)

Als zielführend werden dabei auch digitale Unterstützungsformen benannt („Also wo sie sofort vom Programm her Feedback bekommen, was sie normalerweise von mir bekommen würden“, LisdL_03, 62); zudem eröffnete der Lockdown Prozesse der Selbstkontrolle, die zu größerer Eigenständigkeit führen können:

„Dass man denen dann auch Lösungen freischalten kann, dass sie selber vergleichen können und man dann in so einen Diskussionsprozess kommen kann: ‚Ich verstehe immer noch nicht, warum ich das falsch habe.‘ [...] Und es ist ein ganz wertvoller Prozess, sich selber zu überprüfen und selber rauszufinden: ‚Ja, das verstehe ich, dass das richtig ist. Aber das verstehe ich noch nicht.‘ Markern, Frage stellen beim nächsten Mal.“ (LisdL_07, 147)

Dennoch werden auch Schwierigkeiten im Feedback-Prozess betont, die womöglich auf – distanzbedingt – fehlende Verbindlichkeiten zurückzuführen sind („Ich habe [...] kein einziges Mal eine korrigierte Variante von irgendetwas bekommen, obwohl ich gesagt habe: ‚Schickt mir das ruhig, wenn ihr eure Fehler korrigiert habt‘ – ‚Hm, mache ich.‘ Und habe nie wieder etwas gehört“, LisdL_02, 68), auch wenn die Unterschiede zum Regelunterricht z. T. als nicht gravierend beschrieben werden („Wenn ich jetzt irgendwie einen Aufsatz korrigiere, das liest sowieso keiner durch oder die wenigstens zumindest“, LaG_02, 145).

4.3.3 Adaption und Differenzierung

„Konstruktive Unterstützung im Unterricht bedeutet, dass Lehrkräfte immer wieder adaptive Hilfestellungen anbieten, die sie den individuellen Lernvoraussetzungen und Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler anpassen“ (Sliwka et al., 2019, S. 3). Dabei gilt es für Lehrkräfte, Lernende bestmöglich zwischen Unter- und Überforderung zu fördern, was sowohl eine konkrete Bestimmung der Ausgangslage und der Zielsetzung (s.o.) als auch eine Verbindung beider Variablen durch Differenzierung und Adaption erfordert. Die befragten Lehrkräfte zeigen verschiedene Wege der Differenzierung auf, etwa von Lerngegenständen (meist im Sinne einer Reduktion) oder von Methoden und Materialien (z. B. im Erstellen von Arbeitsblättern oder anhand von Lehr-Lern-Programmen und Apps). Es wird deutlich, dass im Distanzunterricht andere Adaptionen erfolgen müssen als im Präsenzunterricht:

„Ich möchte meinen Schülern nicht einfach irgendeinen Link schicken zu Seiten, wo sie online diese MSA-Hefte bearbeiten könnten, weil ich hab das dann selbst auf dem Smartphone ausprobiert, habe festgestellt, das geht über das Smartphone gar nicht, Du musst einen Computer dafür haben.“ (LisdL_09, 154)

Die Vermengung mit medialen Herausforderungen erschwert zudem die Übertragung erprobter und bewährter Adaptionsmechanismen bzw. Differenzierungsmaßnahmen („Also ich kann keine vier Seiten kleingedruckt [...] denen geben so als Texte, wo auch noch Differenzierungen drinnen war: Du machst das, mach dieses nicht, streiche irgendetwas an, wo klar war, sie können nicht irgendetwas anstreichen auf dem Handy“, LisdL_02, 59). Grundsätzlich zeigten sich die Befragten reflektiert im Hinblick auf die Heterogenität der Lernenden und – schultypenübergreifend – auf die jeweiligen sozioökonomischen Hintergründe und damit einhergehenden Notwendigkeiten bezüglich der Aufgabenstellung („Das widerspricht [...] meinem Berufsethos: Wenn ich Unterricht anbiete, soll er alle erreichen KÖNNEN. Ob sie es dann annehmen und ob es ankommt, steht auf einem anderen Blatt Papier. Aber wenn ich gerade die, die sowieso schon benachteiligt sind, dadurch noch ausgrenze, dann mache ich etwas falsch“, LaG_04 71). Dass dabei oft nicht sichtbar ist, wie individuell gelernt wird, erschwert die Adaption auf die Distanz: „[E]iner sagt, er

arbeitet für alle Fächer am Tag 25 Minuten und es gab einige, die haben gesagt, ‚ich arbeite dreieinhalb Stunden am Tag oder vier Stunden am Tag, [...] und das kann man eigentlich wenig nachvollziehen von der Ferne‘ (LaG_02, 9). Was für die Lernzeit gilt, ist ebenso auf andere Differenzierungsmöglichkeiten – etwa anhand des Anforderungsniveaus oder der unterstützenden Materialien – zu übertragen und illustriert Erschwernisse im Distanzunterricht.

4.3.4 Positive pädagogische Beziehungen

Das facettenreiche Thema der pädagogischen Beziehungen wird hier als Subkategorie der konstruktiven Unterstützung verhandelt (ausführlich hierzu siehe Piezunka & Frohn 2022); als Grundannahme gilt, dass sich eine positive Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowohl günstig auf den Lernerfolg und die Motivation (Hattie, 2008; Pianta, 1999) als auch auf das Wohlbefinden von Lehrkräften (Aldrup et al., 2017) auswirkt. Insgesamt hat sich die Gruppe der Befragten als sehr fokussiert auf das Aufrechterhalten pädagogischer Beziehungen präsentiert („[...] weil ich einfach der Meinung bin, dass wir dann den Kindern eigentlich noch mehr schuldig sind, als nur eine E-Mail zu schicken und sie irgendwie da mit Material zu versorgen“, LaG_02, 115). Dabei wurde ein gemischtes Bild hinsichtlich der Übertragung entsprechender Praktiken auf den digitalen Raum skizziert: Einerseits wird die Intensivierung pädagogischer Beziehungen thematisiert („Und ich habe zu denen, mehr so aus dem Gefühl heraus, ein sehr, sehr enges Verhältnis aufgebaut, indem ich denen jeden Abend eine E-Mail geschrieben habe“, LaG_03, 7), andererseits wird vielfach hervorgehoben, dass es dafür – analog zum Classroom-Management – einer stabilen Basis aus der Zeit des Präsenzunterrichts bedarf („Ich kann sozusagen auf der Beziehungsebene auf bestimmte Rituale oder Umgangsformen miteinander zurückgreifen, die auch möglich sind jetzt, obwohl wir online miteinander kommunizieren“, LisdL_03, 95; „Also, wenn man eben nicht diese Beziehungsebene schon geschaffen hat und dann in dieses Home-Schooling geht, dann wird das nicht funktionieren“, LisdL_06, 140). Unterschieden werden kann dabei zwischen Kommunikationsformen für inhaltliche Feedback-Prozesse auf der einen Seite („Also ich kriege jeden Tag so um die 200 Fotos“, LisdL_09, 66) und Formen der Kontaktaufnahme zur Beziehungspflege auf der anderen Seite, etwa durch E-Mails, Messenger-Nachrichten, (Video-)Telefonate, Treffen im Freien „bis hin zu, dass [eine Lehrkraft bei den Lernenden] vorbeigefahren ist und über die Gegensprechanlage mit denen geredet hat“ (LisdL_08, 55). Während seitens der Befragten mehrheitlich stabile pädagogische Beziehungen als das Fundament für (über-)fachliches Lernen definiert werden, liegt hier auch die größte Gefahr in einer längeren Schulschließung: „Und gerade diese Beziehungsarbeit in Zeiten von Corona zu leisten, ist halt viel, viel schwieriger, und das ist eigentlich, würde ich sagen, die Quintessenz der ganzen Chose. Also das ist die Grundlage für unsere Arbeit, und wenn wir die nicht haben, können wir das vergessen“ (LisdL_11, 150). So besteht trotz aller Kompensa-

tionsbemühungen die Sorge, dass der Sozialraum Schule – sowohl für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen Lernenden untereinander – langfristig über die Distanz nicht aufrechterhalten werden kann (vgl. Frohn 2020), was zu Demotivation oder zu umso stärkeren Bemühungen um die Aufnahme und den Erhalt positiver pädagogischer Beziehungen führt.

4.3.5 Fazit *konstruktive Unterstützung*

Für die Dimension der konstruktiven Unterstützung ist zu resümieren, dass digitale Formate Unterstützung über die Distanz ermöglichen, indem etwa Apps motivieren und formative Assessment-Formen fördern oder digitale Erhebungen der individuellen Ausgangslagen dienen. Gleichzeitig wird anhand des Interviewmaterials deutlich, dass die befragten Lehrkräfte großen Wert auf wertschätzende, beziehungsfördernde Kommunikation legen, was im Land Berlin möglicherweise mit dem Senatsschreiben vom 31. März 2020 verstärkt wurde; darin wurden Lehrkräfte aufgefordert, Lernende – auch in den Ferien – regelmäßig zu kontaktieren: „Dabei geht es nicht um Lernangebote im Sinne weiterer fachlicher Vorbereitung, sondern vielmehr um das Kontakthalten [...] und ggf. um Unterstützung im mentalen Bereich, soweit dies für einzelne Schülerinnen und Schüler erforderlich scheint“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) 2020, S. 3). Die Intensität der Bemühungen um durchgehende konstruktive Unterstützung seitens der Befragten zeugt jedoch auch von hoher intrinsischer Motivation der Lehrkräfte, die pädagogischen Beziehungen aufrechtzuerhalten, die allerdings auch zu einem Ressourcenproblem führt: So werden etwa die täglichen E-Mails zu einem kaum zu bewältigenden Mehraufwand („So ein bisschen ist das so ein Selbstläufer geworden, dass ich da kaum noch herausgekommen bin und dann irgendwie immer sehr lange E-Mails da jeden Abend verschickt habe“, LaG_03, 09) und die Abgrenzung wird erschwert: „Ich leide gerade eher darunter, dass ich nie Feierabend ha... mache. Also, habe, ja vielleicht schon, aber es mir nicht nehme“ (LisdL_12, 194).

5. Ausblick

5.1 Handlungsoptionen zur Umsetzung der Basisdimensionen im Distanzunterricht

In einer ersten Zusammenschau möglicher Merkmale qualitätsvollen Distanzunterrichts benennt Klieme (2020) Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, die nachfolgend anhand der hier präsentierten Kategorien erörtert und ergänzt werden.

Für qualitätsvolles Classroom-Management empfiehlt Klieme etwa,

„dass Tages- und Wochenpläne abgesprochen werden, die regelmäßige virtuelle Treffen zwischen Lehrkraft und Klasse beinhalten, ergänzt um Grup-

pentreffen, Chats zur Klärung akuter Fragen und (telefonische) Sprechzeiten der Lehrkraft. Ziele, Erwartungen und Regeln sollten klar kommuniziert, ihre Einhaltung überprüft und rückgemeldet werden – nicht in Form von Noten, sondern in Reflexionsphasen.“ (ebd., S. 126f.)

Zu ergänzen ist, dass dabei auch neue (digitale) Routinen entwickelt werden müssen, die stärker dem (medien-)technisierten Handlungsraum entsprechen. Diese sollten deutlich formulieren, was z. B. bei technisch bedingten Störungen zu tun ist, um Reibungslosigkeit zu gewährleisten. Für eine Gruppenmobilisierung sind die Potenziale des digitalen Raums zusammen mit den Lernenden zu erörtern, sodass bekannte Praktiken aus dem Präsenz- in den Distanzunterricht übertragen werden: So können etwa Gruppenarbeiten in Breakout-Rooms unter transparent erarbeiteten Regeln und mithilfe von Unterstützungsformaten umgesetzt werden. Auch die Unterrichtszeiten sind zu hinterfragen. Anstelle von 45-minütigen Einheiten erscheinen flexible – je nach Lehr-Lern-Ziel unterschiedlich lange – Phasen geeigneter, sowohl für das selbstgesteuerte Lernen als auch für Diskussionen oder Rückmeldeformate. Den interviewten Lehrkräften zufolge ist dabei eine offene Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden grundlegend, sodass gemeinsam Bedingungen für qualitativ vollen Unterricht formuliert werden – auch für digitale Besonderheiten der Gesprächsführung, z. B. zum Stummschalten (unter Reflexion etwaiger hierarchischer Gefälle) oder zur Kameranutzung (unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Rechte aller Beteiligten). Hinsichtlich der Notengebung unterscheiden sich die Impulse aus der Studie: Während sich einige Befragte vom Druck der Notengebung befreit fühlen, zählen andere die Notenvergabe zu den motivierenden Praktiken. Hier erscheinen Lerntagebücher (vgl. Klieme, 2020) – auch zur Umsetzung der anderen Basisdimensionen – hilfreich, um individuelle Lernstände festzustellen und daraus Fördermaßnahmen abzuleiten.

Kliemes These, dass sich kognitive Aktivierung „vermutlich im ‚Fernunterricht‘ besonders schlecht garantieren“ lässt (ebd., S. 127), wird anhand der Befragung untermauert. Klieme rät zur „Arbeit mit computergestützten Simulationsprogrammen im Mathematik-, Naturwissenschafts- und Geographieunterricht“ und zu „forschendem Lernen“, jedoch nur, wenn Reflexionsphasen gewährleistet werden, „die von der Lehrkraft gestaltet und moderiert werden. Reflexive Verarbeitung, begriffliche Elaboration und kognitive Integration neuer Lernerfahrungen sind daher – neben dem sozioemotionalen Bereich – wichtigste Aufgaben der Präsenzphasen“ (ebd.). Hierfür ist die umfassende Reflexion der unterschiedlichen Ausgangslagen grundlegend – sowohl im Hinblick auf die technische Ausstattung der Lernenden als auch auf die individuellen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen. Demnach sind digitale Instrumente zur Ausgangslagenerhebung auf ihre Praxistauglichkeit für den Unterricht zu prüfen, sodass bestehende digitale Angebote zur Erhebung und anschließenden Differenzierung stärker genutzt werden. Hinsichtlich des Lerngegenstandes sind fachliche Lerngegenstände – wie im forschenden Lernen angelegt – stärker aufeinander sowie auf die Lebenswelt der Lernenden zu beziehen.

Dabei können u. a. jüngste Entwicklungen und Erfahrungen in der Pandemiesituation als inhaltliche Ausgangspunkte definiert werden, um individuelle Interessen und Erfahrungen mit fachlichen Fragen zu verbinden. Gerade in Bezug auf die Lebenswelt erscheint es zielführend, nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch-medial an die alltäglichen Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen, etwa durch die Erstellung von Videos oder durch spielerische Aufgabenformate. Aus der Lehr-Lern-Forschung braucht es Impulse, wie sich etablierte Merkmale guter Aufgabenstellungen auf den digitalen Raum überführen lassen, um digitale Aufgabenformate auch stärker in den Präsenzunterricht einzubinden.

„Konstruktive Unterstützung und damit die sozialen Beziehungen zu Lehrkraft und Mitschüler*innen sind [...] gerade in Zeiten von Quarantäne und *Social Distancing* (eigentlich: *Physical Distancing*) sehr wichtig“ (Klieme, 2020, S. 127). Kliemes Forderung nach einem „Minimum sozialer Eingebundenheit“ (ebd.) für Lernende im Distanzunterricht kann anhand der hier präsentierten Interviewdaten umfassend nachgekommen werden. Dabei bedienen sich Lehrkräfte verschiedener Kanäle zur Aufrechterhaltung der Kontakte und gehen dabei z. T. weit über ihre Arbeitszeiten und Kernaufgaben hinaus (siehe auch Piezunka & Frohn 2022). Angebote für individuelle Rückfragen ermöglichen eine engmaschige Betreuung selbstgesteuerten Arbeitens. Gleichzeitig gilt es, den Sozialraum Schule auch über die Distanz zu bewahren, sodass auch nicht-fachlicher Austausch zwischen den Lernenden untereinander sowie zwischen Lehrkräften und Lernenden durch entsprechende Formate – digitaler Klassenrat, Gruppenchats, Einzelgespräche – ermöglicht wird. Hier erscheint gerade in der Krisensituation die (psycho)soziale Stabilität als notwendiges Fundament für fachliches und überfachliches Lernen: „Beziehung, Beziehung, Beziehung. Also das ist wirklich so DER Schlüssel zu allem, egal, was man da treiben und ausprobieren will“ (LisdL_12, 182).

Perspektivisch ist zur Übertragung der Basisdimensionen auf den digitalen Raum nach Möglichkeiten der Orchestrierung aller drei Tiefenstrukturmerkmale qualitätsvollen Unterrichts zu fragen, damit diese bestmöglich im Zusammenspiel wirken können. Dafür erscheint z. B. ein fächerübergreifender Projektunterricht, der individuelle fachliche Lerninhalte mit Lebensweltbezug und motivierenden Elementen verbindet, im Sinne einer Handlungs- und Produktionsorientierung, als vielversprechender Ansatz. Zudem beinhaltet Projektunterricht kooperative Formate und trägt zur Aufrechterhaltung pädagogischer Beziehungen bei. Als übergreifendes Ziel dieserart Lernprozesse ist dabei an bildungstheoretische Prämissen anzuknüpfen, nach denen Bildung als Subjektentwicklung, als Befähigung zu Selbstbestimmung sowie als Förderung der gegenseitigen Anerkennung und Menschlichkeit (Klafki 2007) definiert wird. Dieses bildungstheoretisch-allgemeindidaktische Erbe gilt es „selbstständig und konstruktiv in eine *neue* Konzeption hinein [zu] übersetzen, die der pädagogischen Verantwortung vor den Aufgaben und Möglichkeiten *unserer* Zeit gerecht wird“ (Klafki 2007, S. 18, herv. im Original). Was schon in den späten 1980er Jahren als Aufgabe der Didaktik galt, gewinnt unter der Notwendigkeit *digitaler* Lehr-Lern-

Formate im „Fernunterricht“ eine neue Dringlichkeit, die auch in der Forschung zu adressieren ist.

5.2 Ausblick der Forschung

Für die Weiterentwicklung des Distanzunterrichts sind vor allem digitale Lehrkräftekompetenzen zu fördern („Das heißt, wir müssen dieses Homeschooling jetzt irgendwie versuchen auch ein bisschen zu professionalisieren (schmunzelnd). Ja, im laufenden Betrieb sozusagen“, LaG_02, 41), wobei auch gezielt die Unterschiede von Präsenz- und Distanzunterricht reflektiert werden müssen („Also für mich fällt viel weg. Also ich hätte nicht gedacht, als das losging, dass der Unterschied zu einem Unterricht mit Präsenz, wo man zusammen in einem Raum ist, so einen Unterschied macht“ LaG_04, 93). Die befragten Lehrkräfte wünschen sich dafür z. B. eine „Übersicht mit allen digitalen Möglichkeiten des Unterrichtens mit entsprechenden Anleitungen (lacht). Es ist sehr mühsam, sich das alles selber rauszusuchen. [...] Also die Highlights des digitalen Lernens sozusagen, mit Tutorials und Unterstützung, dass man sich das alles auch selber aneignen kann“ (LaG_03, 145). Zudem werden Defizite auf der systemischen Ebene auf Basis aktueller Forschungen benannt: „Was zum Beispiel, finde ich, krass auffällt jetzt, dass es kein didaktisches Organ im Senat gibt. GAR keins“ (LisdL_06, 35).

Der verständliche Wunsch nach Rezeptlösungen für gelingenden Distanzunterricht erscheint allerdings aufgrund der Bandbreite individueller Erlebnisse während der Schulschließungen kaum erfüllbar. Während einerseits eine große Bereitschaft unter den Lernenden hervorgehoben wird („Also von 23 Schülern arbeiten wirklich 18 meiner Schüler top. [...] Wir stehen im regelmäßigen Austausch, sie geben mir eigentlich nur positive Rückmeldungen und auch qualitativ sind ihre Arbeiten wirklich gut.“, LisdL_09, 5), herrscht andererseits zunehmende Resignation aufgrund sinkenden Engagements („Aber das war eigentlich so die Anfangsquote von so 50–60 %. [...] Und umso mehr Zeit verging, desto weniger wurden es“, LisdL_04, 5). Dabei zeigt sich, dass sowohl Lehrkräfte als auch Lernende die Devise „vor der Krise ist nach der Krise“ zu bedienen scheinen: „[E]s ist wirklich wie immer, also die Lehrer, die im Klassenraum auch sehr transparent und gut vorbereitet sind, die sind auch jetzt gut aufgestellt mit den Medien und sind in gutem Kontakt mit ihren Schülern“ (LisdL_10, 39); auch unter den Lernenden gibt „es die, die fleißig sind und die, die sich halt jetzt zurücklehnen und nichts machen. Aber das ist im Unterricht natürlich letztendlich auch so“ (LisdL_08, 15).

Ziel muss es daher sein, *alle* an Schule und Unterricht Beteiligten durch innovative, individuell zu gestaltende Formate zu erreichen. Diese Formate sollten die Überführung und Erweiterung bekannter unterrichtlicher Qualitätsmerkmale ermöglichen und den Besonderheiten des Distanzlernens begegnen. Dabei sind Schwierigkeiten der Abgrenzung – z. B. eine klare Definition von Arbeits- und Freizeit – ebenso zu reflektieren wie der Umgang mit räumlichen und zeitlichen

(Grenz-)Überschreitungen: „Auch die Eltern hatten natürlich einen wahnsinnigen Einblick in meine pädagogische und didaktische Arbeit, weil die plötzlich alles mitbekommen haben. [...] alles ist plötzlich offen, ne, als wenn die im Klassenraum sitzen würden“ (LaG_03, 92).

Mit den zunehmenden Erkenntnissen um die Besonderheiten des „Fernunterrichts“ kann gezielter, auch im Längsschnitt, untersucht werden, wie das Lehren und Lernen auf Distanz bestmöglich zu gestalten ist, um auf zukünftige Schulschließungen besser vorbereitet zu sein. Noch wichtiger erscheint es dann, auch im Präsenzunterricht Elemente der durch das Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen herbeigeführten Neuerungen umzusetzen, sodass der nächste mögliche Lockdown nicht zur Ausnahmesituation, sondern lediglich zur Modifikation alltäglicher Praktiken führt. Hierfür bedarf es weiterführender Forschung dazu, welche Unterrichtsformate welche Kompetenzen bestmöglich fördern und wie der Sozialraum Schule produktiv genutzt und ggf. digital imitiert werden kann. Um hier handlungsfähig zu werden, müssen jedoch auch Schulen, Lehrkräfte und Lernende mit der nötigen Infrastruktur sowie mit fortlaufendem technischen Support ausgestattet werden. Erst durch diese Veränderungen können symbiotische Konzepte zwischen Präsenz- und Fernunterricht entwickelt werden, etwa eine zeitliche Flexibilisierung des Schulalltags oder eine gezieltere Adaptivität von Unterrichtsmaterialien. Dabei sind auch Rückgriffe auf bewährte didaktische Konzeptionen für die Förderung *aller* Lernenden zu beachten, um die Inhalte des von Fern- und Präsenzunterricht an grundsätzlichen *Bildungszielen* auszurichten.

Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U. & Lüdtke, O. (2017) Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50(63), 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Alt, C., Lange, A., Naab, T. & Langmeyer, A. (2020). Re-Familialisierung durch temporäre De-Institutionalisierung von Kindheit in Zeiten der Corona-Pandemie: Konsequenzen für Einsamkeitsgefühle. *TUP – Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* (4), 304–310.
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Thomas, S., Schröer, W. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo*. Hildesheim: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.18442/120>
- Attig, M., Wolter, I., Nusser, L. & Fackler, S. (2020). *Zufriedenheit in unruhigen Zeiten: Welche Rolle die Kommunikation zwischen Eltern und Schulen während der Schulschließungen gespielt hat. Einschätzungen von Eltern zur Unterstützung durch die Schule und zum Lernerfolg ihrer Kinder während des Lockdowns*. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (IIfBi).
- Bohnenkamp, B., Burkhardt, M., Grashöfer, K., Hlukhovich, A., Krewani, A., Matzner, T., Missomelius, P., Raczkowski, F., Shnayien, M., Weich, A. & Wippich, U. (2020). *Online-Lehre 2020 – Eine medienwissenschaftliche Perspektive. Ein Diskussionspapier der Foren Bildung und Digitalisierung der Gesellschaft für Medienwissenschaft zum universitären Betrieb unter Covid-19-Bedingungen*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in ‚schwieriger‘ Lage. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339. <https://doi.org/10.25656/01:20484>

- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.). (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Auflage). Eigenverlag.
- Drijvers, P., Thurm, D., Vandervieren, E., Klinger, M., Moons, F., van der Ree, H., Mol, A., Barzel, B. & Doorman, M. (2021). Distance Mathematics Teaching in Flanders, Germany and the Netherlands during COVID-19 Lockdown. *Educational Studies in Mathematics* 108(1–2), 35–64. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10094-5>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management*. Lawrence Erlbaum Associate
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive. Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 28(3), 127–137. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000129>
- Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht* (Wirksamer Unterricht, Bd. 2). Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). Editorial. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermiss ich die Schule ...“ (S. 9–33). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 103–212). Waxmann.
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Frohn, J. (2022). Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung auf Distanz – zur Übertragung unterrichtlicher Basisdimensionen auf den „Fernunterricht“ aus Lehrkräfteperspektive. In N. McElvany, M. Becker, F. Lauermann, H. Gaspard, A. Ohle-Petersbook (Hrsg.), *Optimierung schulischer Bildungsprozesse – What works?* (S. 121–133). Waxmann.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2020). Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie. Befunde, Konzepte und Erfahrungen mit Blick auf Schul- und Unterrichtsorganisation, Bildungsgerechtigkeit und Lehrpraxis. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 1–13. <https://doi.org/10.4119/pflb-4003>
- Gerick, J. & Eickelmann, B. (2020). *Ergebnisse der vertiefenden Untersuchung der Modellschulen ‚Lernen mit digitalen Medien‘ (Phase III) in Schleswig-Holstein mit Fokus auf der Gestaltung von Schule in der Zeit der Corona-Pandemie*. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Material/Downloads/ergebnisseModellschulenLmdM.pdf?__blob=publication-File&v=1. Zugriff am 20.12.2020.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Helm, C., Huber, S. G. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S. G., Helm, C., Günther, P. S., Schneider, N., Schwander, M., Pruitt, J., & Schneider, J. A. (2020). COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(6), 27–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3967>

- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Kleinert, C., Bächmann, A.-C. & Zoch, G. (2020). *Schützt Bildung vor Erwerbsrisiken in der Corona-Krise? Analysen auf Basis der NEPS-Startkohorten 2, 4, 5 und 6* (LifBi Working Paper, No. 89). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi). <https://doi.org/10.5157/NEPS:WP89:1.0>
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“* (S. 117–135). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). BMBF.
- Kounin, J. S. (2006/1976). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints: Vol. 3. Waxmann. (Original der deutschen Ausgabe, 1976)
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Leuders, T. & Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft* 39, 213–230.
- Mayr, J. (2008). Klassen kompetent führen. Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Lehrerbildung. *Seminar*, 14(1), 76–87.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. Christenson, (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Piezunka, A. & Frohn, J. (2022). Nähe auf Distanz? Zur Gestaltung von Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen während der COVID-19-Pandemie. *Empirische Pädagogik* 36(2), 130–144.
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht. Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern? *Praxis Forschung-Lehrer*innen-Bildung*, 2(6), 155–174. <https://doi.org/10.4119/pfl b-3905>
- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Reusser, K. (2014). Aufgaben – Träger der Lerngelegenheiten und -prozesse. *Seminar* (4), 77–101.
- Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 697–715. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0838-7>
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135–148). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_6
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBFJ). (2020). *Weitere Hinweise zur Schließung der allgemeinbildenden Schulen seit 17.03.2020*.
- Sliwka, A., Klopsch, B. & Dumont, H. (2019). *Konstruktive Unterstützung im Unterricht* (Wirksamer Unterricht, Bd. 3). Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.

- van Ackeren, I., Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 184–201.
- Voss, T. & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 601–627. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>

Was wissen wir über Unterrichtsqualität im Distanzunterricht? Erste Hinweise aus einer Elternbefragung

1. Einleitung

Als Folge der COVID-19-Pandemie wurden die deutschen Schulen im Jahr 2020 für mehrere Wochen für den Präsenzunterricht geschlossen. Während dieser Zeit wurden die Schülerinnen und Schüler unter elterlicher Aufsicht zu Hause unterrichtet. Mit der plötzlichen Umstellung auf Distanzunterricht sind wesentliche Kernelemente der Unterrichtsqualität berührt, wie beispielsweise Passung, Strukturiertheit, Schülerorientierung, Feedback, Konsolidierung und selbstreguliertes Lernen (vgl. Hattie & Timperley, 2007; Helmke, 2017). So stellen Huber und Helm (2020) in ihrer Analyse ausgewählter Daten zum Distanzunterricht, die in Deutschland, Österreich und der Schweiz erhoben wurden, fest:

„Daten von 8.344 Schüler*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zeigen, dass sich häusliche Ressourcen wie technische Ausstattung und elterliche Unterstützung auf die Emotionen, den Lernaufwand und den Lernerfolg der Schüler*innen auswirken. Als bedeutsamer erweisen sich jedoch die Selbstständigkeit der Schüler*innen und die Qualität des Unterrichts während der Schulschließung.“ (Huber & Helm, 2020, S. 37)

Huber und Helm (2020) haben u. a. Korrelationen zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität wie Feedback und selbstreguliertes Lernen sowie den häuslichen Ressourcen – technische Ausstattung und elterliche Unterstützung – analysiert. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler mit niedrigen häuslichen Ressourcen weniger von der Selbstständigkeit profitieren, die der Distanzunterricht mit sich bringt, als Schülerinnen und Schüler mit ausreichenden oder hohen häuslichen Ressourcen (vgl. ebd., S. 54). Interessanterweise ist der Einfluss des Feedbacks auf den Lernaufwand bei Schülerinnen und Schülern mit niedrigen häuslichen Ressourcen signifikant niedriger. Huber und Helm vermuten, dass sich Schülerinnen und Schüler mit niedrigen häuslichen Ressourcen ggf. weniger durch Feedback zum Lernen motivieren lassen (vgl. ebd.). Wie bei Huber und Helm wurden in der ersten Phase der Schulschließungen auch in weiteren Studien vermehrt die Herausforderungen des Distanzunterrichts für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte untersucht (siehe dazu die Übersicht in Fickermann & Edelstein, 2021). Auch Fragen

zur kommunikativen Bewältigung, insbesondere hinsichtlich der technischen Ausstattung und des Einsatzes digitaler Medien, spielten dabei eine Rolle. Nach diesen ersten Studien rücken nun zunehmend Fragen zur Unterrichtsqualität in den Blick. Dabei geht es vor allem um eine gute Organisation der Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, da *time on task* (echte Lernzeit) ein zentraler Faktor für Lern-erfolg ist (vgl. Klieme, 2020; Voss & Wittwer, 2020). Dieser Beitrag schließt daran an, indem er ausgewählte Ergebnisse aus der Studie *HOMEschooling 2020* vorstellt, in der vom 8. April bis 4. Mai 2020 mehr als 4230 Eltern befragt wurden, und diese Ergebnisse mit Blick auf Merkmale zur Unterrichtsqualität diskutiert. Es handelt sich dabei um einen Versuch, aus den Aussagen der Eltern erste Hinweise zur Unterrichtsqualität im Distanzunterricht zu generieren, an die, im besten Fall, weitere Forschung anschließen kann.

2. Design

2.1 Theoretischer Hintergrund

Unterrichtsqualität zeichnet sich durch verschiedene Merkmale aus. Helmke und Brühwiler (2018) benennen fünf ausgewählte Bereiche der überfachlichen Unterrichtsqualität, „die auf einem sicheren empirischen Fundament stehen und in der bildungspolitischen Diskussion einen hohen Stellenwert haben: (1) Klassenführung, (2) lernförderliches Klima, (3) kognitive Aktivierung, (4) Adaptivität und Individualisierung sowie (5) Kompetenzorientierung“ (Helmke & Brühwiler, 2018, S. 863). Darüber hinaus nennt Helmke (2017) Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Motivierung, Schülerorientierung, Passung und Angebotsvielfalt (vgl. Helmke 2017, S. 169), wobei die Konstrukte jeweils nicht homogen und die Zusammenstellung der Merkmale eklektisch seien, so Helmke. Sie beziehen sich zudem auf die Qualität von Präsenzunterricht und lassen sich nur in Teilen unmittelbar auf den Distanzunterricht beziehen. Bei dem Merkmal «Klassenführung» geht es beispielsweise um Verhaltensweisen von Lehrkräften, die Störungen des Unterrichtsablaufs vorbeugen bzw. den effizienten Umgang mit ihnen ermöglichen, um letztlich den Anteil für *time on task* (echte Lernzeit) zu maximieren. Im Distanzunterricht kann die Lehrperson diese Steuerung nicht – oder nur sehr eingeschränkt – wahrnehmen, sodass dem selbstregulierten Lernen eine zentrale Bedeutung zukommt.

Das Merkmal «*Selbstreguliertes Lernen*» ist im Präsenzunterricht eine wichtige Variable. Im Distanzunterricht gewinnt es jedoch erheblich an Bedeutung. Nach Weinert (1982) ist selbstgesteuertes Lernen dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden in hohem Maße selbst bestimmen, was, wie und wann sie lernen. Auf der Verhaltensebene können im Rahmen des selbstregulierten Lernens Lernziele, Lernstrategien, Fortschrittskontrolle und die Steuerung der Lernumgebung unterschieden werden (vgl. Brunstein & Spörer, 2018). Während die Lehrkräfte bis zu einem gewissen Grad Einfluss auf die Lernziele, die Lernstrategien und die Fortschrittskon-

trolle haben, ist ein Einfluss auf die Lernumgebung im Distanzunterricht nicht oder bestenfalls eingeschränkt vorhanden. Alle genannten Faktoren sind jedoch wichtige Voraussetzungen für das Lernen, da sie die *time on task* maßgeblich bestimmen und damit ein wichtiger Grund dafür sind, dass Lernverläufe und letztlich Lernerfolge unterschiedlich ausfallen (Klieme, 2020; Voss & Wittwer, 2020).

Das selbstregulierte Lernen kann durch gezielte Aktivierung unterstützt werden. Hierzu gehört sowohl im Präsenzunterricht als auch im Distanzunterricht die Bereitstellung bzw. Übermittlung der Materialien, um eine „organisierte Wissensbasis“ (Helmke, 2017, S. 191) aufzubauen. Helmke spricht in diesem Zusammenhang von einem „Informationsangebot“ (ebd.), das einerseits das Lernen unterstützt und andererseits den Unterricht zielorientiert plant sowie umsetzt und damit letztlich Strukturiertheit beinhaltet.

Das Merkmal «*Passung*» umfasst den Umgang mit Heterogenität im Hinblick auf individuelle Unterschiede der Lernenden und Lerner hinsichtlich der Voraussetzungen, Potenziale und des Lernerfolgs, was zu der Anforderung führt, den Unterricht entsprechend zu adaptieren (vgl. Helmke, 2017).

„Die grundlegende Idee adaptiven Unterrichts beruht auf einer möglichst optimalen Passung von Inhalten und Methoden des Unterrichts an die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler, mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung der einzelnen Lernenden (Wember, 2001). Entscheidend ist also nicht der Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden an sich (Oberflächenstruktur), sondern ob Unterrichtsmaßnahmen überfachlichen wie fachlichen Qualitätsprinzipien genügen und gezielt an die spezifischen Lernbedürfnisse (Tiefenstruktur) angepasst werden.“ (Helmke & Brühwiler, 2018, S. 864)

Bekannt ist aus anderen Studien, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler während des Distanzunterrichts erreicht werden konnten (siehe dazu den Überblick von Fickermann & Edelstein 2020). Außerdem war der Unterricht in den meisten Schulen während des Distanzunterrichts deutlich weniger differenziert (vgl. Letzel, Pozas & Schneider, 2020; Helm, Huber & Loisinger, 2021). Erforderlich und, so die ersten Erkenntnisse, noch nicht ausreichend umgesetzt, ist im Distanzunterricht somit eine stärkere Anpassung des Unterrichts, um für alle Schülerinnen und Schüler eine Verbesserung zu erreichen, sowie eine gezielte Förderung bestimmter Schülergruppen (vgl. Decristan, Hardy, Klieme, Büttner, Hertel, Kunter & Lühken, 2017).

Ein weiteres Merkmal der Unterrichtsqualität ist die «*Kompetenzorientierung*». „Grundlage eines kompetenzorientierten Unterrichts ist eine an messbaren Ergebnissen des Unterrichts ausgerichtete Orientierung.“ (Helmke & Brühwiler, 2018, S. 865). Während Lehrkräften im Präsenzunterricht die aktuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler in Form von Arbeitsergebnissen unmittelbar zur Verfügung stehen, stellt die Kenntnisnahme der individuellen Aufgabenbearbeitungen der Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht eine Herausforderung dar, da hierfür ein eigener, technisch vermittelter Kommunikationsprozess erforderlich ist. Eng damit verknüpft ist das «*Feedback*», welches zur Effektivität des Unterrichts beiträgt

(vgl. Hattie, 2016). Effektives, also lernförderliches Feedback, findet auf verschiedenen Ebenen statt (vgl. Hattie & Timperley, 2007) und dient der Förderung individueller Lernprozesse durch die präzise Definition von Ausgangs- und Zielzuständen. Dies ermöglicht die Festlegung von Handlungen, die auf die jeweiligen Ziele ausgerichtet sind, das Erkennen von Fehlern und deren Nutzung, den Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung und schließlich die Motivation der Lernenden, ihre Ziele zu verfolgen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Feedback formativ eingesetzt wird, um Teilerfolge hervorzuheben. Im Präsenzunterricht geben Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern auf vielfältige Weise Rückmeldung, sowohl in Bezug auf die Leistung als auch auf ihr Arbeits- und Sozialverhalten, auch wenn es sich dabei nicht immer um lernförderliches Feedback handelt (vgl. Hattie, 2012). In Bezug auf den Distanzunterricht liegen hierzu uneinheitliche Befunde vor. Während die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler berichten, ausführliches schriftliches Feedback zu erhalten, welches sie als lernförderlich einschätzen, gibt die Mehrheit der Eltern bei Befragungen an, kein oder wenig Feedback für ihre Kinder wahrzunehmen (vgl. Helm et al., 2021).

Für diesen Beitrag wurden einige Merkmale der Unterrichtsqualität ausgewählt und anhand der Einschätzungen von Eltern deskriptiv analysiert. Betrachtet werden Facetten von Klarheit, Strukturiertheit, Angebotsvielfalt, Konsolidierung, Selbstregulation, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung und Feedback. Die damit verbundene Forschungsfrage und das gewählte Forschungsdesign werden nachfolgend vorgestellt.

2.2 Forschungsfragen

Die Studie wurde als Online-Befragung von Eltern mit mindestens einem Kind im häuslichen Distanzunterricht durchgeführt. Sie begann am 8. April 2020 und endete am 4. Mai 2020. Im Fokus stand die Deskription, wie Eltern diese Situation wahrnehmen. Dabei wurden neben demografischen Daten der Eltern Angaben zum jeweiligen Kind, zur häuslichen Organisation und dem Ablauf der Aufgabebearbeitung, zur Unterstützung durch die Lehrkräfte und den gestellten Aufgaben, den Rückmeldungen und technischen sowie motivationalen Aspekten des Distanzunterrichts erhoben. Im Zentrum der hier vorgestellten deskriptiven Analyse steht die Frage:

Welche ausgewählten Merkmale von Unterrichtsqualität lassen sich aus den Antworten der Eltern in Bezug auf den Distanzunterricht näher beschreiben?

2.3 Fragebogenerhebung

Insgesamt umfasst der Fragebogen 51 Fragen und am Ende ein offenes Feld für freie Angaben der Eltern. Die Fragen wurden jeweils thematisch gruppiert auf zehn Bildschirmseiten präsentiert. Der größte Teil der Fragen (31) wurde im geschlossenen Antwortformat gestellt, sechs Fragen erforderten eine freie Eingabe und 14 Fragen stellten neben mehreren Auswahloptionen auch eine Antwortkategorie „Sonstiges“ bereit, für die dann in einem Freitextfeld genauere Angaben erfasst wurden. Der starke Fokus auf geschlossene Antwortformate sowie der Verzicht auf psychometrisch erprobte Skalen erfolgte zugunsten einer überschaubaren Bearbeitungszeit. Dies erschien vor dem Hintergrund der außergewöhnlichen Belastungen von Eltern in dieser Situation zentral, um eine hinreichende Datenbasis zu erzielen. Da die Eltern aus Datenschutzgründen nicht direkt kontaktiert werden konnten, wurde über Dritte auf die Fragebogenerhebung aufmerksam gemacht. Dazu wurden u. a. in allen Bundesländern die Elternverbände der verschiedenen Schularten kontaktiert. Außerdem wurden über unterschiedliche Verteilersysteme Schulen, Elternvereine und Verbände gebeten, auf die Elternbefragung aufmerksam zu machen.

2.4 Stichprobe

Insgesamt wurde im Untersuchungszeitraum der Fragebogen 6287mal aufgerufen, wobei 4230 Fragebögen (67%) auf allen Bildschirmseiten Eingaben enthielten und somit für die weitere Auswertung genutzt wurden. Dabei sollten die Eltern entweder Angaben zu ihrem ältesten Kind machen, welches sich im Distanzunterricht befindet (N = 2227), oder sie sollten Angaben zu ihrem jüngsten Kind im Distanzunterricht machen (N = 2003).

Die Stichprobe stellt eine Gelegenheitsstichprobe dar und bildet die Bevölkerungsstruktur der Bundesrepublik nicht repräsentativ ab – dementsprechend ist eine umfassende Beschreibung der erzielten Stichprobe wichtig. Beispielsweise entspricht die Verteilung auf die Bundesländer nicht den Bevölkerungsanteilen – in der Studie dominieren Eltern, deren Kinder in Niedersachsen (29,2%), Rheinland-Pfalz (16,7%) und Hessen (14,9%) beschult werden. Bei der Verteilung auf die Klassenstufen (siehe Abb. 1) zeigt sich, dass sowohl die Grundschulen als auch die weiterführenden Schulen vertreten sind.

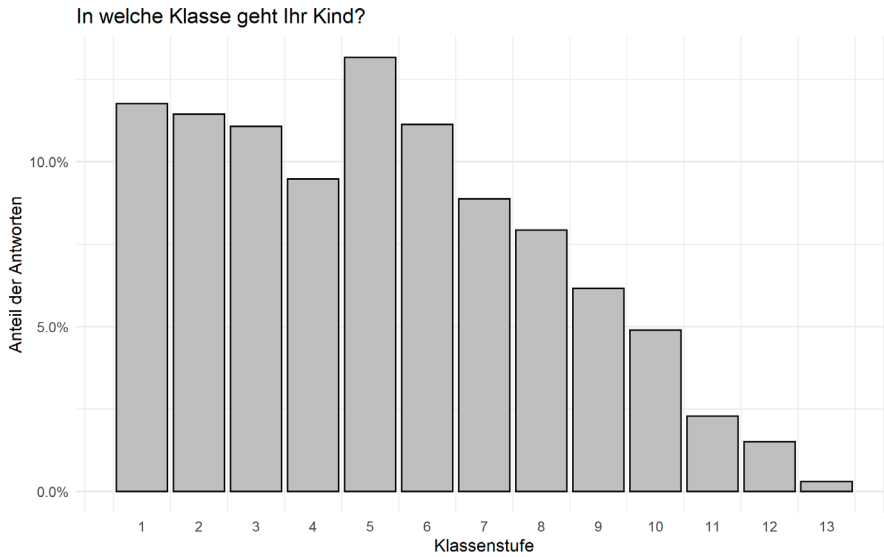


Abbildung 1: Verteilung der Stichprobe auf Klassenstufen der Kinder

Ebenfalls erfasst wurde die Verteilung auf die verschiedenen Schulformen (siehe Abb. 2). Von den insgesamt 4230 Kindern, für die jeweils ein Fragebogen ausgefüllt wurde, besuchten 43,1 Prozent eine Grundschule und 52,6 Prozent eine weiterführende Schule, davon 64,9 Prozent ein Gymnasium. Die Verteilung auf die Primar- und die Sekundarstufe ist somit recht ausgeglichen. 4,3 Prozent entfallen auf Förderschulen und die Angabe „Sonstiges“.

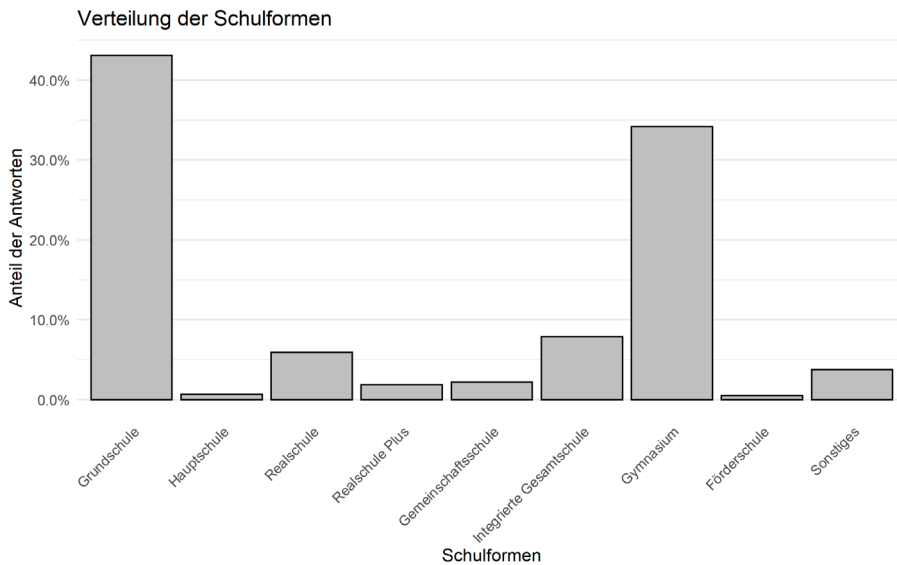


Abbildung 2: Verteilung der Stichprobe auf die Schulformen der Kinder

Die Eltern wurden ebenfalls gefragt, ob ihr Kind in Präsenzzeiten eine Ganztagschule, eine Halbtagschule oder eine Variante bzw. Mischform besucht (siehe Abb. 3). Es dominieren im Primar- und Sekundarbereich Halbtagschulen, gefolgt von Ganztagschulen und anderen Formen. Ganztagsformate finden sich im Grundschulbereich häufiger als an weiterführenden Schulen.

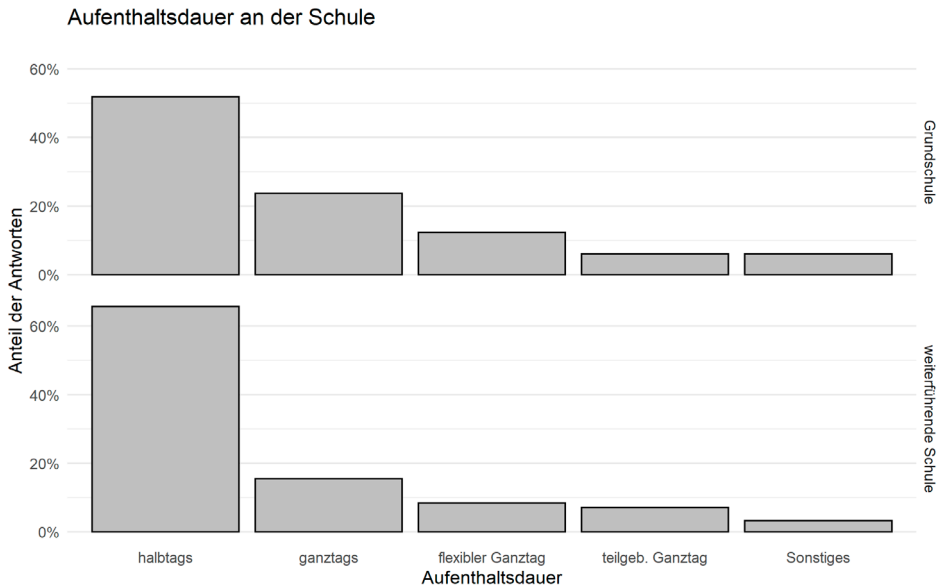


Abbildung 3: Aufenthaltsdauer an der Schule, getrennt nach Schulstufe

Im Verhältnis zur Aufenthaltsdauer im Präsenzunterricht war von Interesse, wie viel Zeit die Kinder im Distanzunterricht täglich für das Lernen aufwenden (siehe Abb. 4). In der Grundschule liegt die Lernzeit nach Angaben der Eltern mehrheitlich bei ein bis drei Stunden, was maximal vier Schulstunden á 45 Minuten entspricht. Für die weiterführenden Schulen ergibt sich eine leichte Verschiebung, hier liegt die Lernzeit laut Eltern mehrheitlich zwischen einer und vier Stunden, was maximal fünf Schulstunden á 45 Minuten entspricht.

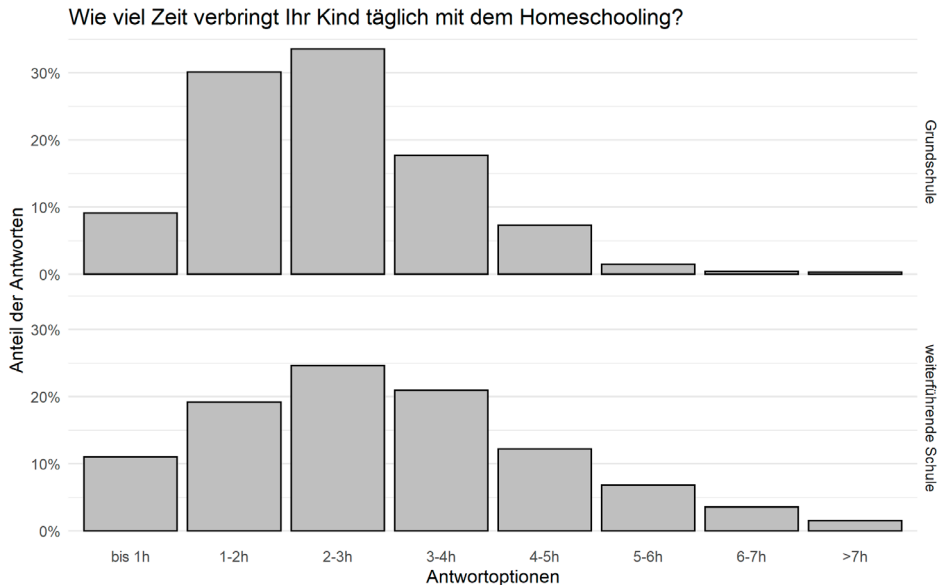


Abbildung 4: Lernzeit im Distanzunterricht (getrennt nach Grundschule und weiterführender Schule)

Da in der Studie zwar Aussagen zu Schülerinnen und Schülern getroffen wurden, diese jedoch von den Eltern erfragt wurden, ist es notwendig, auch die antwortenden Eltern zu charakterisieren. Zu Beginn des Fragebogens wurde erfasst, wer den Fragebogen ausfüllt und wer zu Hause für den Distanzunterricht in erster Linie verantwortlich ist. 82,8 Prozent der Mütter und 11,3 Prozent der Väter haben den Fragebogen ausgefüllt. Nur wenige Eltern haben den Fragebogen gemeinsam ausgefüllt (5%). Zudem gab es sehr wenige andere Personen (z. B. Großeltern), die den Fragebogen ausgefüllt haben (0,9%). Die sehr hohe Anzahl der Mütter, die den Fragebogen ausgefüllt hat, korreliert mit der Verantwortlichkeit für den Distanzunterricht. In 2411 Fällen ist nur ein Elternteil allein für den Distanzunterricht verantwortlich (57%), hiervon sind 91,7 Prozent Mütter. In 16,6 Prozent sind beide Elternteile gleichermaßen verantwortlich und in 21,6 Prozent fühlen sich die Eltern gemeinsam mit ihrem Kind für den Distanzunterricht verantwortlich. Bei der Frage nach der häuslichen Organisation zeigt sich erwartungsgemäß ein differenziertes Bild, auch in Bezug darauf, ob das Kind eine Grundschule oder eine weiterführende Schule besucht (siehe Abb. 5).

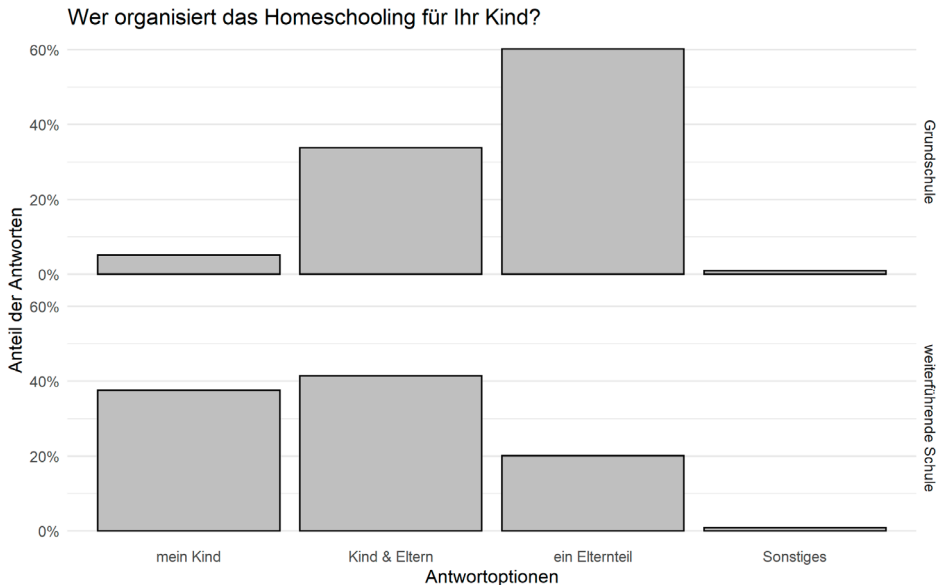


Abbildung 5: Hauptverantwortliche/r für den Distanzunterricht

Obwohl die Eltern den Fragebogen immer nur für ein Kind (ältestes oder jüngstes Kind) ausgefüllt haben, ist auch von Interesse, wie viele Kinder sich insgesamt in einem Haushalt im Distanzunterricht befinden. Das sind mehrheitlich ein Kind oder zwei Kinder: In 41,4 Prozent der Fälle befindet sich ein Kind im Distanzunterricht, in 46,3 Prozent der Fälle sind es zwei Kinder und in 10 Prozent der Fälle drei Kinder. Es sei darauf hingewiesen, dass ausschließlich nach der Anzahl der Kinder gefragt wurde, die sich im Distanzunterricht befinden, d.h. jüngere Kinder, die noch nicht in die Schule gehen oder einen Kindergarten besuchen, wurden hier nicht erfasst.

Für eine Studie, an der Eltern teilnehmen, ist es von hohem Interesse, welche Eltern mit der Befragung erreicht werden. Bekannt ist aus anderen Studien, die eine Elternbeteiligung erfordern, dass häufiger Eltern mit mittlerem oder höherem Bildungsabschluss teilnehmen (z.B. Mühling & Smolka, 2007). Dies ist bei der vorliegenden Studie ebenfalls der Fall, in der lediglich 0,2 Prozent der Eltern keinen Bildungsabschluss und nur 2,9 Prozent einen Hauptschulabschluss haben. Als höchster Abschluss wurde von 6,6 Prozent der Eltern eine Promotion, von 28,2 Prozent ein Masterabschluss und von 5,1 Prozent ein Bachelorabschluss angegeben. Damit liegt eine hohe Beteiligung, insgesamt 39,9 Prozent, von Eltern mit akademischem Hintergrund vor. Ebenfalls gut vertreten sind Eltern mit einem Realschulabschluss (19,1 %) und mit Hochschulreife als höchstem Abschluss (24,2 %). Einen Gesellenabschluss haben 3,2 Prozent und einen Meisterabschluss 1,4 Prozent. Sonstige Abschlüsse sind mit 7,7 Prozent vertreten.

3. Zentrale Befunde der Studie im Überblick

In der Studie *HOMESchooling 2020* wurden sieben Themenfelder untersucht: die Organisation des Distanzunterrichts zu Hause, die Organisation des Distanzunterrichts von der Schule, Aufgaben, die seitens der Lehrkräfte gestellt wurden, die Unterstützung und Rückmeldung/Feedback durch die Lehrkräfte, sowie die Motivation und Belastung/Akzeptanz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.¹ Für Fragen zur Unterrichtsqualität spielen die Organisation der Lernaktivitäten (hier Stichwort: Aufgaben) und das Feedback eine zentrale Rolle. Für sie wurden folgende Befunde, die nachfolgend in einem Überblick und in Kapitel 4 ausführlicher dargestellt werden, festgestellt.

- In der Grundschule werden Aufgaben in erster Linie in den beiden Hauptfächern Deutsch und Mathematik gestellt.
- In den weiterführenden Schulen werden Aufgaben ebenfalls in erster Linie in den beiden Hauptfächern Deutsch und Mathematik sowie im Fremdsprachenunterricht (hier: Englisch) gestellt.
- In den weiterführenden Schulen werden zwar auch vermehrt Aufgaben in weiteren Fächern wie beispielsweise Biologie, Erdkunde und Geschichte gestellt, jedoch deutlich weniger als in den Hauptfächern.
- Knapp die Hälfte der Eltern erkennt in der Aufgabenübermittlung durch die Lehrkräfte keinen Rhythmus (Stichwort: Strukturiertheit).
- Die Aufgabenklarheit wird von den Eltern mehrheitlich positiv beurteilt, d. h. die Aufgaben sind so formuliert, dass ihr Kind diese selbstständig bearbeiten kann.
- Die Aufgaben werden von den Eltern insgesamt als wenig abwechslungsreich wahrgenommen.
- Der Austausch über Aufgaben – und damit über das Lernen – hat nur eingeschränkt stattgefunden.
- Die Mehrheit der Eltern wünscht sich mehr Rückmeldungen/Feedback zu den gestellten Aufgaben durch die Lehrkräfte.

4. Ergebnisse zu ausgewählten Merkmalen der Unterrichtsqualität

4.1 Art von Aufgaben

Im Themenkomplex «Aufgaben» wurde sowohl nach der Art der Aufgaben als auch nach der Schwierigkeit gefragt. Aufgaben sollten so gestaltet sein, dass sie an die Lernpotenziale und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen, darüber hinaus aber auch zu neuem Wissen führen. Gelingt diese Passung in hohem Maße,

1 Der Bericht zur Studie ist abrufbar unter: http://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht_HOMESchooling2020.pdf

können Aufgaben zum selbstregulierten Lernen und schließlich zum Lernerfolg beitragen (vgl. Kiel, 2019; Klieme, Schümer & Knoll, 2001).

Ob Aufgaben eher als Wiederholungen und Übungen von Gelerntem oder als Vermittlung neuer Inhalte angelegt sind, wurde ebenfalls erfragt (siehe Abb. 6 und 7). Dabei hatten die Eltern die Möglichkeit, dies getrennt für die einzelnen Unterrichtsfächer zu beantworten. Da sich das Fächerspektrum in der Grundschule von jenem der weiterführenden Schule unterscheidet, werden diese separat dargestellt.

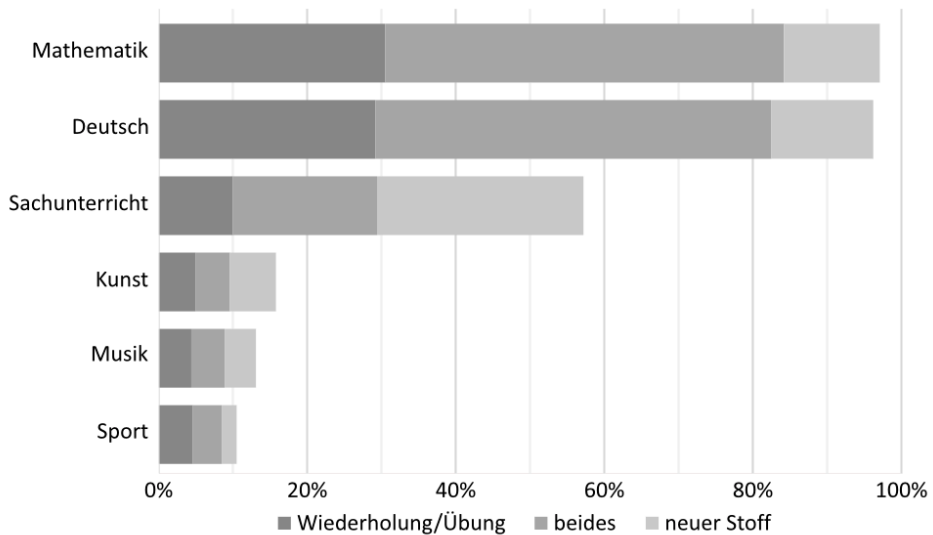


Abbildung 6: Aufgaben in der Grundschule nach Fach und Inhalt (Wiederholung/Übung vs. neuer Stoff)

Ein Ergebnis für die Grundschule ist, dass in erster Linie Aufgaben in den beiden Hauptfächern Deutsch und Mathematik gestellt werden. Danach folgt das Fach Sachunterricht. Einbezogen sind in dieser Darstellung auch kreative Fächer wie Kunst und Musik und das Fach Sport. Ersichtlich ist, dass in allen hier dargestellten Fächern die Vermittlung neuer Inhalte nachrangig zum Wiederholen und Üben ist. Die Erarbeitung neuer Inhalte findet lediglich im Sachunterricht in deutlichem Umfang statt. Zugleich liegen die Anteile von Aufgaben, die sowohl wiederholen als auch neue Inhalte einführen, über alle Fächer hinweg am höchsten, d. h. im Rahmen der Wiederholung/Übung werden geringfügige Erweiterungen des bereits behandelten Stoffs realisiert. Dies lässt sich als Einsatz elaborierten Übens verstehen, bei dem die Aufgaben nicht nur repetitiv, sondern auch auf Transfer angelegt sind (Helmke, 2017, S. 202).

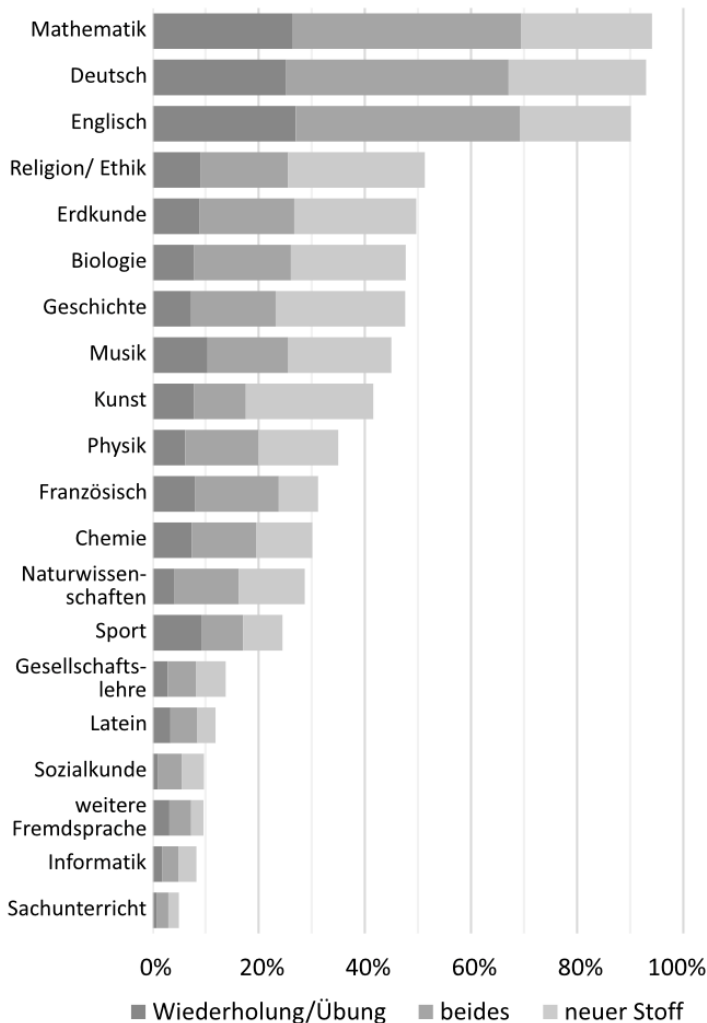


Abbildung 7: Aufgaben in weiterführenden Schulen nach Fach und Inhalt (Wiederholung/Übung vs. neuer Stoff)

Auch in den weiterführenden Schulen (Abb. 7) spielen die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Englisch, als in der Regel erste Fremdsprache, eine zentrale Rolle im Distanzunterricht. Daneben werden auch in den übrigen Fächern Aufgaben gestellt. Obwohl das Wiederholen und Üben hier ebenfalls häufiger vorkommen, ist der Anteil neuer Inhalte gegenüber der Grundschule deutlich höher. Die Verteilung der Aufgaben auf die Fächer und die Vermittlung neuer Inhalte in der Grundschule und der weiterführenden Schule entsprechen dabei durchaus der pädagogisch-fachlichen Ausrichtung beider Schulstufen.

4.2 Angebotsvielfalt an Aufgaben

Als ein Merkmal der Angebotsvielfalt kann betrachtet werden, in wie vielen Fächern die Schülerinnen und Schüler überhaupt Aufgaben gestellt bekommen. Dazu wurden die Daten der fachspezifischen Abfrage summarisch zusammengefasst (Abb. 8).

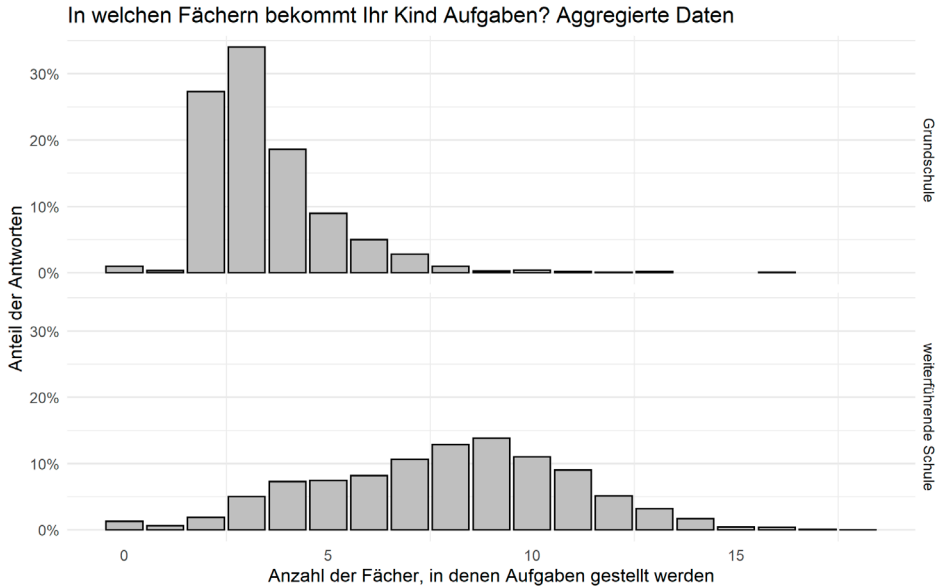


Abbildung 8: Anzahl der Fächer, in denen die Kinder Aufgaben gestellt bekommen

Die Verteilungen fallen dem Differenzierungsgrad des Fächerspektrums entsprechend zwischen den Schulformen deutlich unterschiedlich aus. In der Grundschule dominieren die Angaben, dass Aufgaben in zwei oder drei Fächern gestellt werden – wie Abb. 6 bereits zeigte sind dies Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Allerdings wird aus dieser Auswertung auch deutlich, dass mehr als ein Drittel der Kinder (37,4%) in keinem weiteren Fach Aufgaben bekommt, die Vielfalt des Angebots also deutlich eingeschränkt ist. In den weiterführenden Schulen geben die Eltern am häufigsten an, dass ihre Kinder Aufgaben in neun Fächern gestellt bekommen, hier scheint die Einschränkung des Angebots – vermutlich aufgrund des Fachlehrerprinzips – weniger ausgeprägt. Bedenklich erscheint jedoch, dass es auch in den weiterführenden Schulen immerhin noch für 8,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler Angebote in maximal drei Fächern gibt.

4.3 Klarheit von Aufgaben

Auf die Frage nach der Aufgabenklarheit (Abb. 9) geben 22,8 Prozent der Eltern an, dass die Aufgaben, die ihr Kind im Distanzunterricht erhält, immer so klar formuliert sind, dass sie diese selbstständig bearbeiten können. 56,3 Prozent der Eltern geben an, dass dies oft der Fall ist, 18,3 Prozent sagen, dass dies selten der Fall ist. Lediglich 2,3 Prozent der Eltern stellen fest, dass die Aufgaben nie klar formuliert sind. Die Aufgabenklarheit, und die damit verbundene Möglichkeit des selbstständigen Lernens, werden somit von der großen Mehrheit positiv beurteilt. An dieser Stelle sei nochmals auf die Limitationen der Studie hingewiesen: Es konnten mit der Studie vor allem Eltern mit mittlerem und höherem Bildungsabschluss erreicht werden. Unter Beachtung von *Large-Scale*-Studien wie PISA, IGLU oder dem IQB-Bildungstrend ist folglich eher von einer höheren Bildungsaspiration auszugehen (siehe hierzu Hußmann, Wendt, Bos, Bremerich-Vos, Kasper, Lankes, McElvany, Stubbe & Valtin, 2017; Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019; Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag, 2017; Stanat, Schipolowski, Mahler, Weirich & Henschel 2019). Außerdem nehmen in der Regel Personen dann freiwillig an einer Studie teil, wenn sie ein persönliches Interesse mitbringen. Es kann daher vermutet werden, dass die Frage der Aufgabenklarheit, als eine Voraussetzung für das selbstregulierte Arbeiten der Kinder und Jugendlichen, ein weniger optimistisches Bild ergibt, wenn der Bildungsabschluss der Eltern durchmischer ist.

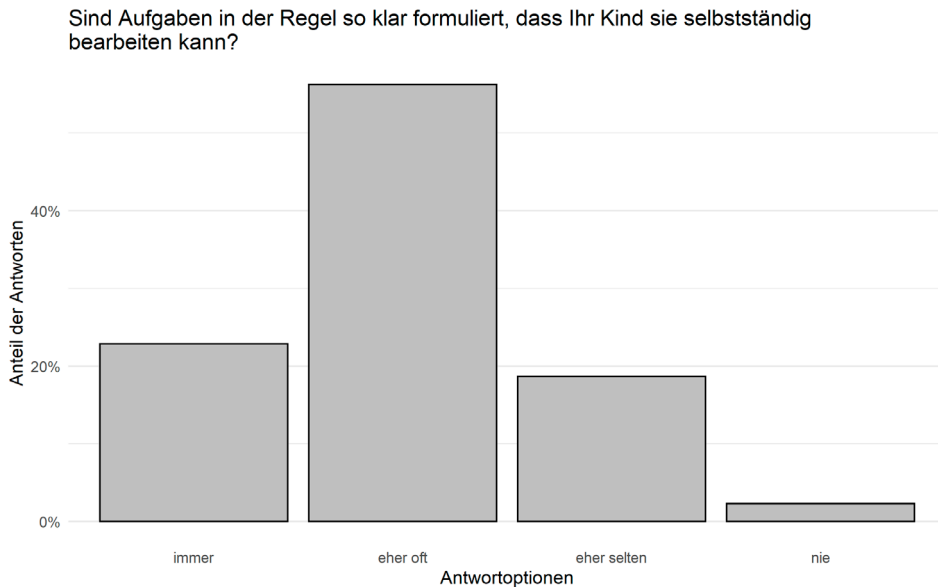


Abbildung 9: Klarheit der Aufgabenformulierung

4.4 Rhythmus in der Aufgabenvergabe

Strukturiertheit spielte bei der Elternbefragung zum Distanzunterricht eine große Rolle. Hierauf richtet sich die Frage, in welchem Rhythmus das Kind die Aufgaben, die es zu Hause bearbeiten soll, erhält (Abb. 10). 41,8 Prozent der Eltern geben an, dass sie keinen erkennbaren Rhythmus in der Aufgabenvergabe wahrnehmen. Immerhin 36,6 Prozent sagen aber auch, dass es einmal in der Woche einen Plan für alle Fächer gibt. Hinzu kommen Mischformen, wie Wochen- und Tagespläne (8,9 %) sowie Wochen- und Stundenpläne (5,6 %). Tagespläne werden von 3,1 Prozent und Stundenpläne von 4 Prozent der Eltern genannt. Im Vergleich von Grundschule und weiterführender Schule zeigt sich, dass in der Grundschule deutlich häufiger Wochenpläne angefertigt und übermittelt werden. Strukturiertheit verfolgt das Ziel des Aufbaus einer „organisierten Wissensbasis“ (Helmke, 2017, S. 191) und gilt als ein zentrales Aufgabenfeld im Distanzunterricht. Diesen Resultaten zufolge kann insgesamt festgestellt werden, dass in diesem Feld noch Entwicklungspotenzial besteht.

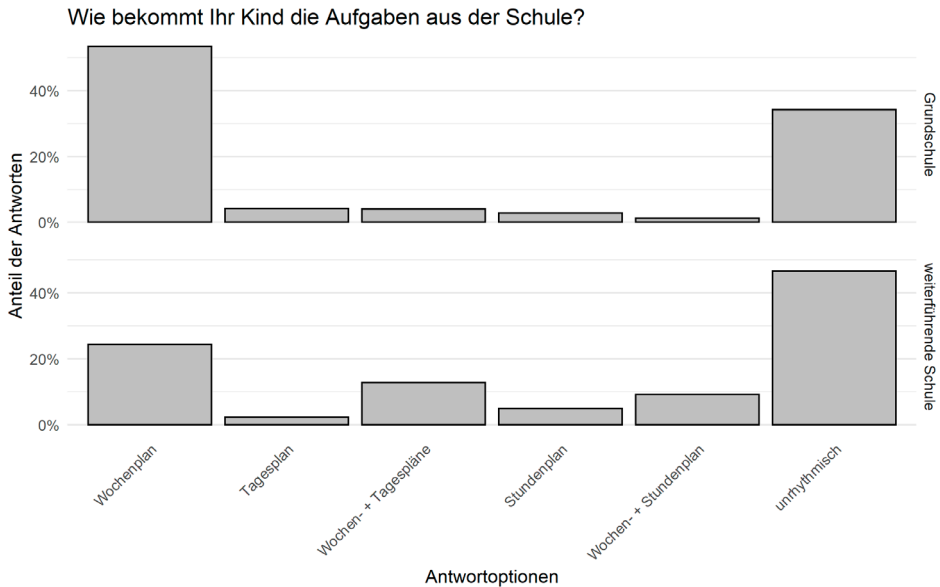


Abbildung 10: Rhythmus der Aufgabenübermittlung als Facette von Strukturiertheit

4.5 Einhalten eines Lernplans

Eine zentrale Anforderung des Distanzunterrichts ist die selbstständige Regulation des Lernens. Nachdem die Schülerinnen und Schüler Aufgaben übermittelt bekommen haben, müssen diese weitgehend ohne fokussierende Hilfen der Lehrkräfte bearbeitet werden. Dazu sind neben Konzentration auch Planungen zur Reihenfolge der Bearbeitung, Pausen und motivationale Aspekte zu beachten. Abb. 11 zeigt,

wie gut es den Schülerinnen und Schülern nach Einschätzung der Eltern gelingt, einen Lernplan einzuhalten. Es wird deutlich, dass dies nach Ansicht der Eltern den Grundschulern besser gelingt als den älteren Kindern. Während für die Grundschüler weniger als 30 Prozent der Eltern mit „eher wenig gut“ oder „nicht gut“ antworten, liegt dieser Anteil in den weiterführenden Schulen bei über 40 Prozent.

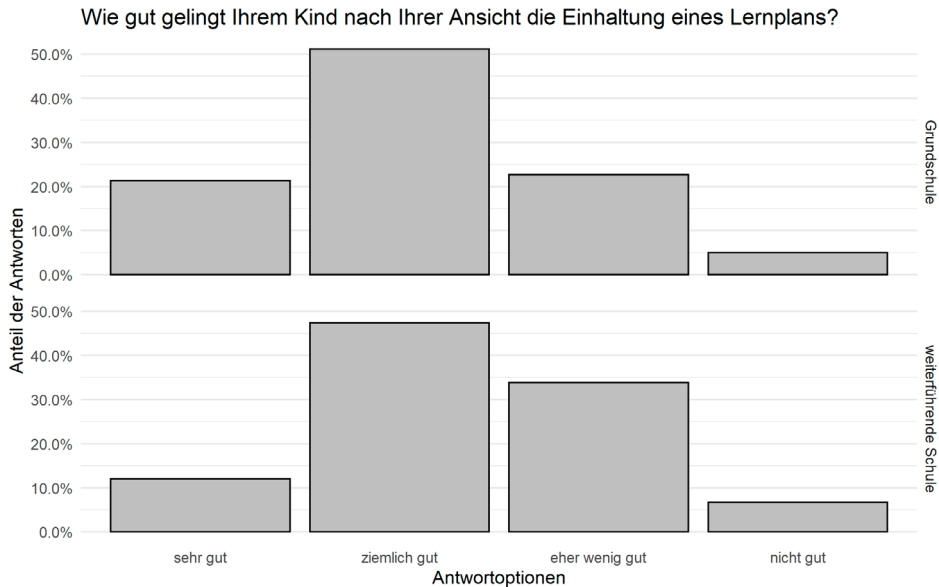


Abbildung 11: Einhaltung eines Lernplans als Facette des selbstregulierten Lernens

4.6 Umfang und Art der Lernunterstützung

Lernunterstützung ist ein Merkmal von Schülerorientierung und damit wiederum ein Merkmal von Unterrichtsqualität. Nach Auskunft der Eltern wird Lernunterstützung (Abb. 12) von den Lehrkräften vor allem durch E-Mail-Kontakt geleistet, dies geben 74,6 Prozent der Eltern an. Außerdem werden Materialien zum Download (54,5%), Internetseiten (41,6%), Youtube-Videos u. a. (28,9%), Apps (27%) und eigene Videos (15,4%) zur Verfügung gestellt. Auch Messenger-Dienste werden von den Lehrkräften genutzt (18,6%), um die Schülerinnen und Schüler beim Lernen zu unterstützen. Herkömmliche Wege, wie Telefonate (23,9%) und postalisch zugestellte Materialien (15,1%), spielen weiterhin eine Rolle, treten aber hinter die digitalen Nutzungsformen zurück.

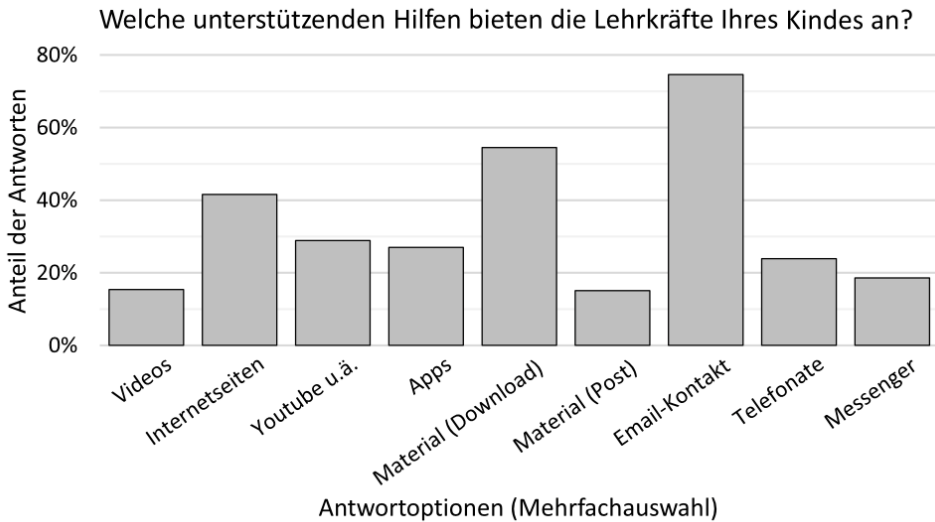


Abbildung 12: Umfang der Lernunterstützung nach Kommunikationskanälen als Facette von Schülerorientierung

4.7 Übermittlung von Arbeitsergebnissen an die Lehrkraft

Um das Lernen in einen Kreislauf einzustellen, ist es erforderlich, dass die Arbeitsergebnisse an die Lehrkraft übermittelt werden (Abb. 13). Lediglich 17,3 Prozent der Eltern geben an, dass dies mit allen Aufgaben geschieht. 16,3 Prozent bestätigen dies für einige Fächer und 30,8 Prozent für einige Aufgaben, während 35,6 Prozent der Eltern angeben, dass Arbeitsergebnisse nie übermittelt werden. Insgesamt werden in den weiterführenden Schulen deutlich mehr Arbeitsergebnisse an die Lehrkraft übermittelt als in der Grundschule. Es wurde nicht gefragt, ob die Aufgabenübermittlung seitens der Lehrkräfte angefordert wird, sondern lediglich, ob Arbeitsergebnisse übermittelt werden. Die Gründe für eine Übermittlung oder eine ausbleibende Übermittlung können daher unterschiedlich sein. Eine Tendenz lässt sich aus der Freitextantwort ableiten, bei der die Eltern in einem offenen Format ergänzende Informationen platzieren konnten. Hier berichten Eltern mehrfach davon, dass das Einfordern von im Distanzunterricht bearbeiteten Aufgaben ausgeblieben ist.

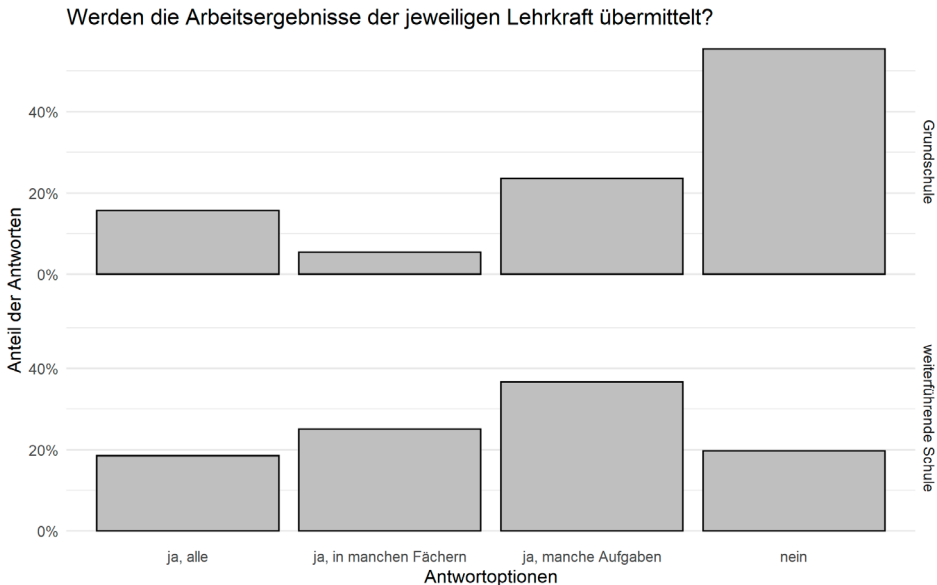


Abbildung 13: Umfang der Aufgabenübermittlung an die Lehrkräfte als Facette der Kompetenzorientierung

4.8 Feedback der Lehrkraft zu Arbeitsergebnissen

Feedback gehört zu einer effektiven Unterrichtsgestaltung (vgl. Hattie, 2016). Im Unterrichtsalltag geben Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern in vielfältiger Weise Feedback über ihre Leistung, aber auch ihr Arbeits- und Sozialverhalten. Lernwirksames Feedback berücksichtigt verschiedene Ebenen (Hattie & Timperley, 2007) und hat die Funktion, individuelle Lernprozesse zu fördern, indem es durch eine genaue Bestimmung von Ist- und Soll-Zustand hilft, zielgerichtet zu arbeiten. Dabei spielen das Finden und Nutzen von Fehlern eine wichtige Rolle. Das Erkennen und Nutzen von Fehlern und der Austausch darüber hilft u. a. dabei die Selbst- und Fremdeinschätzung abzugleichen. Außerdem soll lernwirksames Feedback Lernende letztlich ermutigen und motivieren, Lernziele zu formulieren und diese zu verfolgen. Insbesondere die Aspekte Ermutigung und Motivierung kommen dann zum Tragen, wenn Feedback prozessbegleitend eingesetzt wird, um Teilerfolge sichtbar zu machen. Aus diesem Grund wurden die Eltern gefragt, ob ihre Kinder im Distanzunterricht in der Regel ein Feedback bzw. eine Rückmeldung durch die Lehrkraft erhalten, wenn die Arbeitsergebnisse übermittelt wurden (Abb. 14).

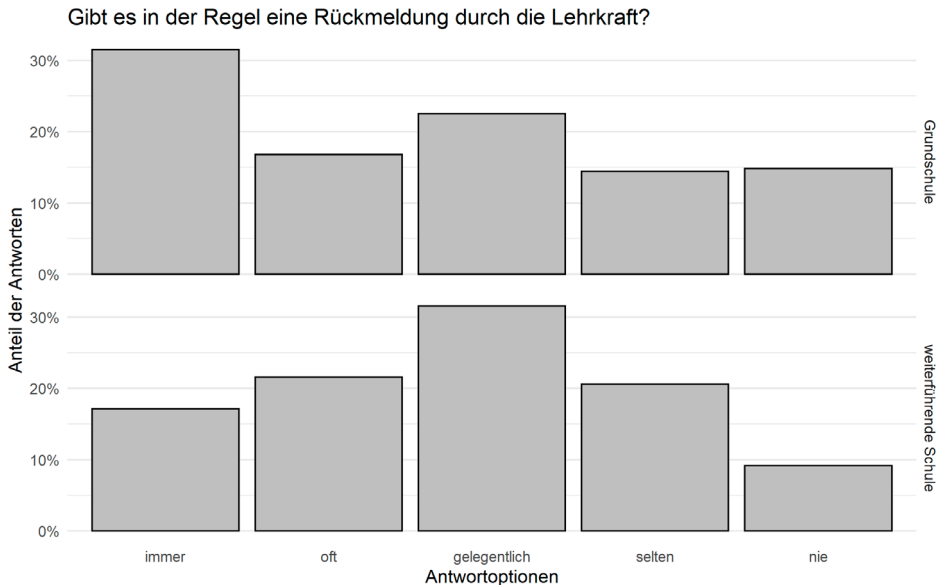


Abbildung 14: Häufigkeit der Rückmeldungen der Lehrkräfte zu Arbeitsergebnissen

Die Frage, wie Rückmeldungen übermittelt werden, wird von den Eltern ähnlich beantwortet, wie die Frage nach der Unterstützung. Mehrheitlich erfolgt eine asynchrone Übermittlung der Rückmeldungen per E-Mail (76,9%). Lernplattformen spielen mit 25,1 Prozent ebenfalls eine Rolle, während andere Formate weniger genutzt werden (Messenger: 9,7%, Videotelefonat: 8,7%, Brief: 4,8%, MS Teams: 3,9%). Mehrheitlich erfolgen die Rückmeldungen somit asynchron, während *Face-to-Face*-Rückmeldungen hingegen kaum stattfinden.

Mit 52,3 Prozent wünscht sich die Mehrheit der Eltern, dass ihr Kind mehr Feedback seitens der Schule bzw. der Lehrkräfte erhält (Abb. 15). 18,3 Prozent der Eltern wünschen sich dies für bestimmte Unterrichtsfächer. Aber immerhin auch 29,4 Prozent wünschen sich nicht mehr Feedback. Sowohl Eltern, deren Kind die Grundschule besucht, als auch Eltern, deren Kind eine weiterführende Schule besucht, wünschen sich mehrheitlich mehr Rückmeldungen.

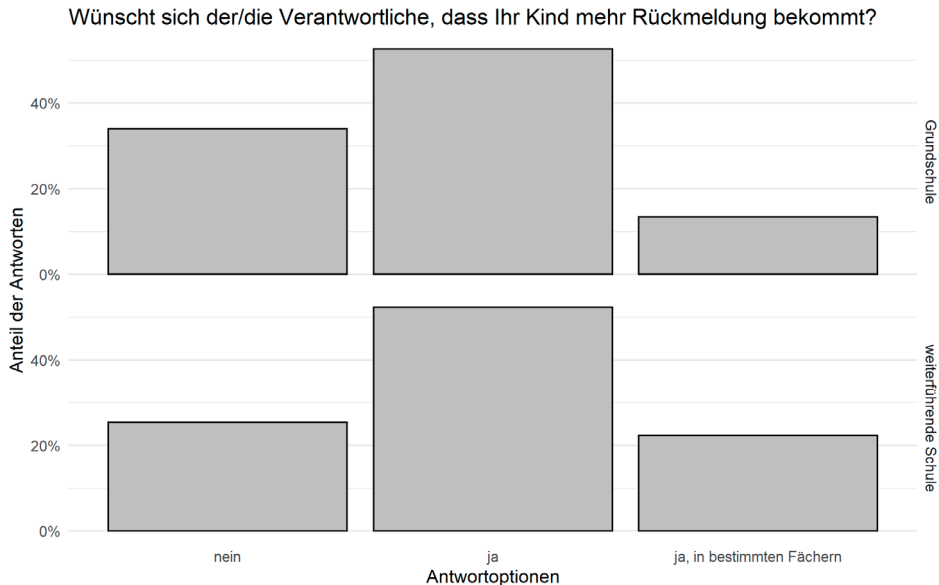


Abbildung 15: Ausmaß der Wünsche nach mehr Rückmeldungen

Insgesamt zeigt sich in den Daten, dass es zwischen den Einschätzungen der Eltern, deren Kind eine Grundschule besucht, und Eltern, deren Kind eine weiterführende Schule besucht, zwar keine sehr großen Unterschiede gibt, die Befunde zur Strukturierung, Aufgabenübermittlung und Feedback jedoch als Hinweise auf differenzielle Schulkulturen verstanden werden können. Interessant ist dabei der Effekt, dass an Grundschulen die Übermittlung von Aufgabenbearbeitungen an die Lehrkräfte deutlich seltener stattfindet. Erfolgt allerdings eine Aufgabenübermittlung, geben die Grundschullehrkräfte auch häufiger eine Rückmeldung als Lehrkräfte der weiterführenden Schulen.

5. Limitationen

Für die Betrachtung der Eltern-Antworten zu den Fragen der Organisation des Distanzunterrichts auf Seiten der Schule und des Elternhauses und hinsichtlich der Wünsche, die geäußert werden, ist die fehlende Repräsentativität der Stichprobe zu berücksichtigen. An der Erhebung haben, wenn auch erwartbar, kaum Eltern mit einem geringeren Bildungsabschluss teilgenommen. Das bedeutet, deren Situation, Probleme und Wünsche sind hier nur unzureichend abgebildet. Vielmehr kann vermutet werden, dass sich das Antwortspektrum für einige der hier dargestellten Bereiche, beispielsweise zur Aufgabenklarheit oder dem selbstregulierten Lernen, deutlich erweitern würde, wenn auch Eltern mit geringerem Bildungsabschluss in höheren Anteilen erreicht worden wären. Vor diesem Hintergrund sind die kritischen Aspekte der hier berichteten Befunde im Sinne eines *best-case*-Szenarios zu bewerten.

Grundsätzlich kann die Frage gestellt werden, ob aus den Antworten der Eltern ausreichend auf Merkmale der Unterrichtsqualität geschlossen werden kann, zumal sie nicht per se Expertinnen und Experten für Unterricht sind. Diese Frage kann für die Unterrichtsqualität im Präsenzunterricht sicherlich eher verneint werden. Anders verhält es sich u. E. jedoch in Bezug auf Merkmale der Unterrichtsqualität im Distanzunterricht, da hier Eltern deutlich stärker aufgefordert waren, ihre Kinder beim Lernen zu begleiten. Dies geht auch aus den freien Antworten der Eltern hervor. Durch die Übernahme von unterrichtlichen Tätigkeiten haben die Eltern deutlich mehr Einblicke in den (Distanz-)Unterricht erhalten als es im Präsenzunterricht der Fall ist. Ihre Einschätzungen können daher erste, wichtige Hinweise für Facetten von Unterrichtsqualität im Distanzunterricht sein. Weitere Untersuchungen sind allerdings erforderlich, um vertiefende und komplexere empirische Daten zu erhalten.

6. Ausblick auf Forschung und Bildungspraxis

Es wurde eingangs die Forschungsfrage gestellt „Welche ausgewählten Merkmale von Unterrichtsqualität lassen sich aus den Antworten der Eltern in Bezug auf den Distanzunterricht näher beschreiben?“ Bisher wurden in der Unterrichtsforschung vor allem Merkmale untersucht, die sich auf einen Unterricht in Präsenz beziehen. Dabei spielen Merkmale, wie sie von Helmke (2017) und Helmke & Brühwiler (2018) benannt und hier im theoretischen Bezugsrahmen aufgezeigt wurden, eine zentrale Rolle. Fraglich bleibt aber, ob die bisher gültigen Merkmale auch im Distanzunterricht bedeutsam für die Qualität des Unterrichts sind. Die im Rahmen unserer Studie befragten Eltern waren im Zuge der Fragebogenerhebung aufgefordert, ihre Einschätzung zur Realisierung von ausgewählten Merkmalen wie Passung, selbstreguliertes Lernen als Ausdruck von Schülerorientierung, Strukturiertheit, Konsolidierung und Feedback zu geben. Die subjektiven Einschätzungen der hier befragten Eltern belegen ein deutliches Entwicklungspotenzial, insbesondere im Hinblick auf die Merkmale Strukturiertheit, Konsolidierung und Feedback. Letztlich geben die Antworten der Eltern erste wichtige Hinweise dazu, ob und wie ausgewählte Merkmale der Unterrichtsqualität aus ihrer Sicht im Distanzunterricht umgesetzt wurden. Diese ersten Hinweise reichen aber nicht aus, um Unterrichtsqualität im Distanzunterricht umfassend zu beschreiben. Hierzu steht die Forschung noch ganz am Anfang und es bedarf weiterer Studien, die das Lehren und Lernen im Distanzunterricht untersuchen.

Für die Bildungspraxis hat sich gezeigt, dass Schulen mit ihren Lehrkräften in der ersten Phase des Distanzunterrichts im Jahr 2020 lernwillige, aber auch lernbedürftige Systeme darstellen. Sicherlich würde man mit einer erneuten Befragung von Eltern, in einem nun aufgrund von Erfahrung und Wissen weiter entwickelten Distanzunterricht, andere Ergebnisse erzielen. Aber auch aus diesen ersten Hinweisen lassen sich einige Folgerungen für die Bildungspraxis ableiten, bestätigen sie doch, dass Strukturiertheit, Konsolidierung und Feedback zentrale Elemente einer lernför-

derlichen Lernkultur darstellen – sowohl im Präsenz- als auch im Distanzunterricht. Insbesondere die Merkmale Konsolidierung und Feedback bedürfen u.E. im Zuge des Distanzunterrichts, der in der Regel in hohem Maße in digitalisierter Form stattfindet, neuer, innovativer Herangehensweisen. Dabei wäre zu untersuchen, welche Formen von Konsolidierung und Feedback sich im Distanzunterricht als lernförderlich erweisen. Hier ist die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Lehrkräften und Wissenschaft gefragt.

Literatur

- Brunstein, J. C. & Spörer, N. (2018). Selbstgesteuertes Lernen. In D. h. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 742–749). PVU.
- Decristan, J., Hardy, I., Klieme, E., Büttner, G., Hertel, S., Kunter, M. & Lühken, A. (2017). Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern: Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums* (S. 312–326). Verlag W. Kohlhammer.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). „Langsam vermissee ich die Schule ...“: *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, Beiheft, Bd. 16). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2021). *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, Beiheft, Bd. 17). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J. (2016). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl & Klaus Zierer* (3. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 1–75. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. aktual. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. & Brühwiler, C. (2018). Unterrichtsqualität. In D. H. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 5. überarb. u. erw. Aufl. (S. 860–869). Weinheim: Beltz.
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie: Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Die Deutsche Schule, Beiheft: Bd. 16. „Langsam vermissee ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 37–60). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Kiel, E. (2019). Aufgabenkultur in der (Grund-)Schule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 117–133. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00044-9>

- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Die Deutsche Schule, Beiheft: Bd. 16. „Langsam vermissen wir die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 117–135). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *BMBF publik. TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht: Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. (S. 43–57). BMBF.
- Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020). Energetic Students, Stressed Parents, and Nervous Teachers: A Comprehensive Exploration of Inclusive Homeschooling During the COVID-19 Crisis. *Open Education Studies*, 2(1), 159–170. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122>
- Mühling, T. & Smolka, A. (Oktober 2007). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006* (ifb-Materialien 5-2007). Bamberg. ifb Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. https://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2007_5.pdf
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2019). *IQB-Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Voss, T. & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 601–627. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10(2), 99–110.

Albrecht Wacker, Valentin Unger, Christian Gundling & Hendrik Lohse-Bossenz

Zur Perspektive der Lernenden auf die zweiten Schulschließungen in der Pandemie – Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Befragung von 400 Schülerinnen und Schülern aus Baden-Württemberg

Wie erlebten Lernende die Vorbereitung, die Begleitung und die Nachbereitung ihrer Aufgaben im schulisch angeleiteten Lernen zu Hause und welche Änderungen berichten sie im Vergleich mit den ersten Schulschließungen?

1. Einleitung – Ausgangspunkt der Studie

Im März 2020 wurden die Schulen in der Bundesrepublik erstmals geschlossen und die Schülerinnen und Schüler in das schulisch angeleitete Lernen zu Hause entlassen. Eine erneute, fast vollständige Schulschließung erfolgte – nachdem Präsenzlernen zwischenzeitlich wieder möglich war – ab Mitte Dezember 2020 bis zum Februar 2021. Die mit dem schulisch angeleiteten Lernen zu Hause einhergehenden Schwierigkeiten und Auswirkungen waren mittlerweile vielfach Gegenstand von Forschungsbeiträgen, wie sie beispielsweise im Review von Helm, Huber und Loisinger (2021) vor allem für die ersten Schulschließungen zusammengefasst und bilanziert wurden. Die hier vorzustellende Studie zu den zweiten Schulschließungen fand ihren Ausgangspunkt in einer explorativen Untersuchung zum ersten Lockdown, die wir im März 2020 durchführen konnten (Wacker, Unger & Rey, 2020). Die Fragen zu dieser Studie lassen sich aus jenen Befunden und den Forschungsdesiderata begründen (Wacker et al., 2020). Zu den zweiten Schulschließungen liegen zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags – mit Ausnahme beispielsweise der Studie von Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner und Zierow (2021) – noch kaum Befunde vor; ebenfalls wurde die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in geringerem Maß als die der Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen aufgegriffen. Die hier präsentierte Untersuchung setzt an diesen beiden Forschungsdesiderata an und berichtet Befunde zu den zweiten Schulschließungen aus einer Schülerinnen- und Schülerbefragung in Baden-Württemberg.

Zunächst wird die verwendete Begrifflichkeit des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause begründet und der theoretische Rahmen umrissen (2.1). Der nachfolgen-

de Abschnitt skizziert den Forschungsstand, der sich vorrangig auf Studien, die die ersten Schulschließungen in den Blick nahmen, bezieht (2.2). Ab Abschnitt 2.3 werden das Ziel der Studie, die Untersuchungsdurchführung und die Auswertung beschrieben, bevor die Befunde im Abschnitt 3 ausgeführt werden. Ein Fazit, das auch die Limitationen der Studie konturiert sowie ein kurzer Ausblick runden den Beitrag ab (4 & 5).

2. Design der Untersuchung

2.1 Begrifflichkeit und theoretische Verortung

In der seit März 2020 geführten Diskussion im Zuge der pandemiebedingten Schulschließungen wurden verschiedene Begriffe zur Benennung der eingetretenen Situation wie bspw. Homeschooling, Fernunterricht und Distanzlernen oder auch Online-Unterricht und digitales Lernen herangezogen. In diesem Beitrag wird der (zuerst von der Berliner Bildungsadministration verwendete Begriff, vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2020) des *schulisch angeleiteten Lernens zu Hause* genutzt, der mehr als die anderen Begriffe die vorfindliche Situation charakterisiert. Während der Begriff des Homeschoolings vor allem in den Vereinigten Staaten gebräuchlich ist und die dort eingeräumte und juristisch legitimierte Möglichkeit einer häuslichen Beschulung aufgreift, stellt Fernunterricht einen Begriff dar, der im Fernunterrichtsgesetz aus den 1970er Jahren verortet ist und nur unzureichend die Situation infolge der Coronapandemie beschreibt (vgl. Fickermann & Edelstein, 2020; Porsch & Porsch, 2020). Auch die Begriffe des Online-Unterrichts und digitalen Lernens kennzeichnen nur teilweise die pandemiebedingte Lernsituation, bei der sich digitales und analoges Lernen oftmals abwechseln. Die Begriffe vermögen den Gegenstand somit nicht umfänglich abzubilden.

Zur Verortung der Fragen und Befunde wird auf das vielfach ausgeführte *Angebots-Nutzungs-Modell* in der Fassung von Helmke (2012) rekurriert, welches die Wirkungen von Unterricht anhand evidenzbasierter Merkmale erklärt (vgl. Kohler & Wacker, 2013). In ihm werden zentrale Rahmenbedingungen des Unterrichts konturiert, die in einem Zusammenhang zu den Wirkungen stehen. Als Bedingungen, die die Wirkungen (Ertrag) beeinflussen, werden die Lehrperson, der Unterricht (Angebot), die Familie, das Lernpotenzial, der Kontext und die Lernaktivität (Nutzung) herausgehoben (vgl. Helmke, 2012). Ein Wesenskern des Modells liegt in der analytischen Trennung des unterrichtlichen Angebots von den tatsächlichen Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Diese erhalten im schulisch angeleiteten Lernen zu Hause – wie anzunehmen – einen distaleren Charakter, weil einerseits die „lehrerzentrierten Anteile des Lehr-Lern-Prozesses“ in den Hintergrund treten (vgl. Huber & Helm, 2020, S. 42) und weil andererseits die Lernaktivitäten nicht nur räumlich entfernter, sondern auch sozial distanzierter erfolgen. Deshalb werden in diesem Beitrag Angebot und Nutzen unter den Bedingungen der Pandemie über die Haus-

aufgabenforschung präzisiert. Köller, Fleckenstein, Guill und Meyer (2020) destillieren aus ihren Befunden drei Faktoren, die zum Erfolg des häuslichen Lernens beitragen: (a) die *elterliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler* bei der Erledigung der Hausaufgaben, (b) die *Vorbereitung, Begleitung und Nachbearbeitung* der häuslichen Arbeiten durch die Lehrpersonen und (c) die *häusliche Arbeitsumgebung*, in der die digitale Infrastruktur ein wichtiger Bestandteil ist. Wenngleich die hier dargestellte Untersuchung auf alle drei benannten Bereiche ausgerichtet war, liegt der Fokus in diesem Beitrag insbesondere auf den Aspekten der *Vorbereitung, Begleitung und Nachbearbeitung* des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause. Die Aspekte vermitteln im Rahmenmodell zwischen dem schulischen Angebot und seiner lernerseitigen Nutzung. Diese Fokussierung begründet sich auch im Sachverhalt, dass die bisherige Forschung den häuslichen Ressourcen, wie bspw. der technischen Ausstattung und der elterlichen Unterstützung, eine eher untergeordnete Rolle gegenüber weiteren Qualitätsfaktoren des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause zuspricht (vgl. Huber & Helm, 2020).

Dem Aspekt der *Vorbereitung* können hier insbesondere Kommunikationswege von der Schule in das häusliche Lernen und wieder zurück, die hierfür verwendeten Verfahren und Plattformen sowie Fragen der Strukturierung und Organisation der Lehr-Lernkonzepte zugerechnet werden. Eine vorbereitete Arbeitsplatzumgebung zu Hause, die die Aufgabenbearbeitung erst ermöglicht, wird ebenfalls unter diesem Aspekt subsumiert. Hinsichtlich der *Begleitung* im Arbeitsprozess stehen insbesondere Videoformate im Vordergrund, die in den Lehr-Lernkonzepten implementiert sind. Neben deren Länge und Anzahl ist von Interesse, welche unterrichtsbezogenen Tätigkeiten in ihnen ausgeführt werden. Auch das kooperative Arbeiten kann mit der Begleitung des Lernens in Zusammenhang gebracht werden. Mit Bezug auf die *Nachbearbeitung* sind die Rückmeldungen von Bedeutung, die Schülerinnen und Schüler zu ihren Arbeitsergebnissen erhalten.

2.2 Forschungsstand

2.2.1 Zentrale Studien zum Lernen in der Pandemie

Wenngleich anfänglich noch verhaltener, avancierte die Erforschung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause mittlerweile zu einem prominenten Untersuchungsgegenstand, bei dem die unterschiedlichsten Forschungsanliegen mit vielfältigen methodischen Zugängen in den Blick genommen wurden (bspw. soziale Ungleichheit, das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler u. v. a. m.). In zahlreichen Arbeiten wurde hierzu die Perspektive der Akteurinnen und Akteure aufgegriffen und Eltern sowie Lehrpersonen befragt. Es wurden auch die Schülerinnen und Schüler selbst befragt, allerdings in einem deutlich eingeschränkten Maß, was nicht zuletzt der schweren Erreichbarkeit wegen der geschlossenen Schulen und datenschutzrechtlicher Bedenken geschuldet sein dürfte. Zur Vorbereitung, Begleitung und Nachberei-

tung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause wurden dazu aus allen benannten Akteursperspektiven Befunde berichtet. Um die Breite der Forschungen, ihre Zielrichtungen und Vorgehensweisen zu verdeutlichen, werden nachfolgend ausgewählte Arbeiten skizziert.

Eine größere Schülerinnen- und Schülerbefragung berichten Züchner und Jäkel (2021), die über 1.100 Schülerinnen und Schüler aus weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zum Ende der ersten Schulschließungen befragten. Frohn befragte Lehrpersonen in Berlin ($N = 16$) mit teilstrukturierten Interviews in Videotelefonaten zur Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern in der Pandemiesituation (vgl. Frohn, 2020). In einer ebenfalls breit rezipierten Studie von Wößmann et al. (2021) wurden über 2.100 Eltern in einer quotierten Stichprobe (Alter, Geschlecht, Bundesland, Schulabschluss) zum Ende des zweiten Lockdowns befragt. Auch in der Folgebefragung des Deutschen Schulbarometers äußerten sich über 1.000 Lehrpersonen im Dezember 2020 zu den erfolgten Veränderungen in ihrem Unterricht nach den ersten Schließungen (vgl. Forsa, 2020). Die beiden letztgenannten Studien geben erstmals Anhaltspunkte zu Veränderungen zwischen den Schulschließungen und bilden damit Referenzarbeiten der vorliegenden Untersuchung. Am Rande sei auch auf ein vielbeachtetes Review verwiesen, das auf die Effekte der Schulschließungen im Hinblick auf die Kompetenzen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler während der ersten Schulschließungen fokussiert und auch die breit diskutierte Frage der sozioökonomischen Unterschiede aufgreift (vgl. Hammerstein, König, Dreisörner & Frey, 2021). Auch international vergleichende Untersuchungen wurden mittlerweile vorgelegt (vgl. u.a. Kirsch, Engel de Abreu, Neumann & Wealer, 2021).

2.2.2 Welche Ergebnisse lassen sich aus dem Forschungsstand zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause herausarbeiten?

Befunde zur Vorbereitung: In der (Vor-)Studie von Wacker et al. (2020) zum ersten Lockdown zeigte sich eine hohe Heterogenität in den Kommunikationsverfahren zwischen der Schule und den Schülerinnen und Schülern, wobei die Kommunikation über E-Mails als das wichtigste Verfahren herausgestellt werden konnte. Die hohe Heterogenität in den Distributionswegen wurde insbesondere auf die Adhoc-Umstellung zurückgeführt, die nur wenig Vorbereitungszeit ließ. Neben den Kommunikationswegen sind *Struktur* und *Organisation* entscheidende Aspekte der Vorbereitung (s. vorherigen Abschnitt). Häufig wurde deshalb in den Studien nach Wochenplänen gefragt, die als Organisationsgefäße zur Strukturleistung begriffen wurden. So erhielten 37 Prozent (berichtet aus der Sicht der Eltern bei Wildemann und Hosenfeld, 2020) der Schülerinnen und Schüler im ersten Lockdown Wochenpläne. Hinsichtlich der vorbereiteten Umgebung, die für die Aufgabenbearbeitung von Bedeutung ist, erbrachten die bisherigen Befunde zur Situation der Schülerin-

nen und Schüler ein doppeltes Bild: Einer berichteten Platz- und Raumnot einerseits, steht andererseits eine größere Ruhe zu Hause gegenüber, die Lehrpersonen aus ihren Erfahrungen berichten (vgl. Frohn, 2020).

Befunde zur Begleitung des Lernens zu Hause: In den bisherigen Arbeiten wird diesbezüglich der Einsatz von Videokonferenzen als zentraler Aspekt der Begleitung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause hervorgehoben. Viele Schülerinnen und Schüler äußerten in der Vorstudie (Wacker et al., 2020) zu der hier dargestellten den Wunsch nach mehr Videokonferenzen und nach einer besseren kommunikativen Rahmung ihrer häuslichen Lernsituation, was auch in anderen Studien beschrieben wurde. Helm et al. (2021) berichten in ihrem Review auf der Basis von 93 Studien, dass bezogen auf die erste Phase der Schulschließungen kaum digitale Lehr-Lern-Formate wie z. B. Videokonferenztools zur Live-Kommunikation oder Erklärvideos eingesetzt wurden. In der Nebeneinanderstellung der Forschungsarbeiten in ihrem Review gaben zwischen etwa 40 und 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler für die ersten Schulschließungen an, keinen digitalen Unterricht erlebt zu haben. Auch Eltern berichteten in einer Spannweite von 45 bis etwa 85 Prozent, dass kein oder kaum Onlineunterricht stattfand. Die Sicht der Lehrpersonen stützt diese Befunde ebenfalls. So berichteten – je nach Umfrage – zwischen rund 20 und 40 Prozent der Lehrkräfte, digitale Medien im Fernunterricht eingesetzt zu haben (vgl. Helm et al., 2021). Eine vergleichende Studie zur Situation der Lernenden in Luxemburg, Deutschland und der Schweiz kommt auf der Grundlage von Interviewaussagen zu vergleichbaren Befunden (vgl. Kirsch et al., 2021)

Veränderungen scheinen sich in Bezug auf den zweiten Lockdown zu ergeben: Aus der Elternperspektive berichtet die Studie der Arbeitsgruppe um Wößmann einen quantitativen Anteil gemeinsamen Unterrichts (z. B. Video) im Umfang von 26 Prozent. Dies stellt eine deutliche Steigerung zum Frühjahr 2020 dar, in dem die Autorinnen und Autoren nur einen Anteil von sechs Prozent konstatierten (vgl. Wößmann et al., 2021). Auch in der Folgebefragung des Deutschen Schulbarometers werden hier konturierte Änderungen aus der Sicht von über 1.000 Lehrpersonen ersichtlich. Die Lehrkräfte berichteten für den Zeitraum von vor dem März bis zum Dezember 2020 eine Zunahme digitaler Verfahren (z. B. Erklärvideos) bei der Aneignung von Lerninhalten um 26 Prozentpunkte (von ursprünglich 36 auf 62 %), für den Unterricht per Stream und mit Videokonferenzen um 23 Prozentpunkte (von 1 auf 24 %, vgl. Forsa, 2020)

Hinsichtlich der Begleitung kommt auch das *kooperative Arbeiten* der Lernenden in den Blick, weil gemeinsame Videokonferenzen oder Chats eine Möglichkeit darstellen, die Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler zu fördern und damit die Lernergebnisse zu steigern (vgl. Spörer, Seuring, Schünemann & Brunstein, 2008). Für die ersten Schulschließungen fassen Helm et al. (2021) zusammen, dass eine Differenzierung und Individualisierung über Arbeitsgruppen sowohl aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler als auch ihrer Eltern „eher selten bis nie“ stattfand. Dies dürfte sich zwischenzeitlich geändert haben. In der Folgebefragung des Deutschen Schulbarometers wird eine Steigerung kooperativer Lernformen vom ers-

ten Quartal bis Dezember 2020 um 12 Prozentpunkte berichtet (von 8 auf 20 %, vgl. Forsa, 2020).

Befunde zur Nachbereitung und Feedback: Die Folgebefragung des Deutschen Schulbarometers gibt für den „individuellen Austausch mit Schülern“ über digitale Formate eine Steigerung um 32 Prozentpunkte zwischen den Befragungszeiträumen an. Während zum ersten Befragungszeitpunkt 17 Prozent von solch einem Austausch berichteten, waren es zum zweiten Befragungszeitpunkt bereits 49 Prozent (vgl. Forsa, 2020). Die Arbeitsgruppe um Wößmann verweist darauf, dass 77 Prozent der Schülerinnen und Schüler während der zweiten Schulschließungen zumindest einmal pro Woche Rückmeldungen von ihren Lehrpersonen zu den bearbeiteten Aufgaben erhielten, was gegenüber den ersten Schulschließungen eine Steigerung von 12 Prozentpunkten bedeutet (vgl. Wößmann et al., 2021). In der Schülerinnen- und Schülerbefragung von Züchner und Jäkel (2021) zeigten sich positive Auswirkungen digitaler Rückmeldungen auf das Lernen zu Hause. Jedoch waren zum Befragungszeitpunkt 2020 kaum Effekte regelmäßiger Videokonferenzen auf die erfolgreiche Aufgabenbewältigung zu Hause aufzufinden. In dieser Studie deuteten explorative Ergebnisse auf einen stärkeren Einfluss individueller Rückmeldungen im Vergleich zu regelmäßigen Videokonferenzen hin (vgl. Züchner & Jäkel, 2021).

In der Zusammenfassung der Forschungsbefunde zeigt sich bezogen auf das schulisch angeleitete Lernen zu Hause in den ersten Schulschließungen (2020) ein anfänglich häufig über E-Mails verlaufender Kommunikationsweg und nur eingeschränkte Videomeetings, die aber zu den zweiten Schulschließungen hin ebenso zunehmen wie auch der Einsatz von Erklärvideos und kooperativen Arbeitsformen. Der vorliegende Forschungsstand rekurriert sich zu einem höheren Maß aus Eltern- und Lehrkräftebefragungen. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler wurde seltener aufgegriffen (vgl. Helm et al., 2021). Ebenso liegen bislang kaum Befunde zu Schulartunterschieden vor. Sie sind vor allem in Deutschland, Österreich und der Schweiz aufgrund der hier vorherrschenden Gliederung der Sekundarstufe zu vermuten, weil häufig in den Schularten unterschiedliche soziale Milieus abgebildet sind und die Lehrpersonen ihre Praxen adaptiv daran ansetzen, also beispielsweise digitalen Unterricht und Videokonferenzen weniger in Betracht ziehen, wenn die entsprechende Geräteausstattung bei den Lernenden nicht oder nur unzureichend vorhanden ist (Bremm & Racherbäumer, 2020, S. 207).

2.3 Ziel und Forschungsanliegen

Unsere zweite Befragung hatte zum Ziel, mit offenen und geschlossenen Fragen tiefere Erkenntnisse zum schulisch angeleiteten Lernen zu Hause unter den veränderten Bedingungen der zweiten Schulschließungen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Die auf die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung zielenden Fragen fokussierten die Veränderungen, die für sie vom ersten

zum zweiten Lockdown zu erkennen waren. Die Erkenntnisinteressen bezogen sich auf die folgenden Aspekte:

- *In Bezug auf die Vorbereitungen, die das schulisch angeleitete Lernen zu Hause ermöglichen:* Kommunikationswege von der Schule ins Elternhaus und zurück, genutzte Lernplattformen, Stunden- und Wochenpläne als Organisationsgefäße, rechtzeitiges Verschicken der Materialien.
- *In Bezug auf die Begleitung des Lernens zu Hause:* Anzahl von Videokonferenzen und Zeitumfang, Tätigkeiten in den Videokonferenzen (exemplarisch bezogen auf das Fach Deutsch), Möglichkeit des kooperativen Arbeitens mit Mitschülerinnen und Mitschülern.
- *In Bezug auf die Nachbereitung des Lernens zu Hause:* Erteiltes Feedback in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und den Nebenfächern, Qualität der Rückmeldungen.

Auf einer zweiten Ebene wurden auch Schulartunterschiede in der Sekundarstufe in den Blick genommen.

2.4 Methode, Durchführung und Stichprobe

Die Untersuchung begann Anfang Februar 2021 und erstreckte sich über die Faschingsferien hinweg bis in die ersten Märztag hinein. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeiteten die Schülerinnen und Schüler – von den Notbetreuungen und einigen Abschlussklassen an den Schulen abgesehen – ein zweites Mal im schulisch angeleiteten Lernen zu Hause und konnten dort schon zumeist einen Monat Erfahrungen sammeln. Für die Befragung wurden sowohl offene als auch standardisierte Fragen in das Onlinetool SoSci Survey (Leiner, 2019) übersetzt und den Lernenden elektronisch zur Verfügung gestellt. Die Onlineerhebung ermöglichte die Gewinnung einer möglichst großen Stichprobe. Gleichsam ist mit ihr eine eingeschränkte Aussagekraft verbunden, weil Schülerinnen und Schüler mit mangelnder Geräteausrüstung der zumeist unteren sozioökonomischen Schichten oder aufgrund sprachlicher Anforderungen nur unzureichend erreicht werden konnten, dagegen Lernende des Gymnasiums und der oberen Klassenstufen vermehrt (vgl. Fickermann & Edelstein, 2021; Huber & Helm, 2020).

Um dieser Gefahr der Selbstselektion bestmöglich entgegenzuwirken, wurden Studierende einer schulpädagogischen Vorlesung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, deren Einzugsgebiet sich von Nordwürttemberg bis zum Bodensee erstreckt, gebeten, mindestens eine Schülerin oder einen Schüler aus einer nichtgymnasialen Schule zu befragen und in den ca. 15 Minuten als Ansprechpartner oder Ansprechpartnerin zur Verfügung zu stehen. Ziel dessen war die Gewinnung einer ausgewogenen Stichprobe. Die Befragung konnte unter Wahrung des Datenschutzes und der Einwilligung der Eltern sowohl über Computer als auch auf mobilen Endgeräten ausgefüllt werden. Um es vorwegzunehmen: Es liegt eine deutlich ausgewogenere Stichprobe im Vergleich zur Vorstudie (Wacker et al., 2020) vor, die an der

weit größeren Zahl nichtgymnasialer Schülerinnen und Schüler im Bereich der Sekundarstufe I ersichtlich wird. Dennoch fehlen Lernende der unteren sozioökonomischen Schichten.

Insgesamt lagen Antworten von über 500 Probandinnen und Probanden vor, von denen aber nach einem gründlichen Datencleaning nur knapp 400 in die Auswertung miteinbezogen werden konnten. Ausgeschlossen wurden in 92 Fällen sogenannte „Leerdatsätze“, in denen maximal die erste Seite ausgefüllt war und fünf Datensätze, bei denen die erforderliche Elterngenehmigung fehlte. Weitere Datensätze wurden ausgeschlossen, weil aus den Angaben eindeutig eine falsche Zielgruppe ersichtlich wurde. Tabelle 1 schlüsselt die Stichprobe des bereinigten Datensatzes nach Schularten auf.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Schulart und Geschlecht

Schulart	N	Geschlecht % weiblich	Alter			
			M	SD	Min	Max
GS	25	72.0	7.9	1.2	6	10
(W)RS, GMS	155	58.7	13.8	1.8	10	18
GYM/BG	183	62.3	15.7	2.7	10	24
BS	13	30.8	18.2	2.2	15	24
Sonst/NA	20	--	--	--	--	--
Gesamt	396	60.2	14.6	3.1	6	24

Anmerkung. GS = Grundschule, WRS = Werkrealschule, RS = Realschule, GMS = Gemeinschaftsschule, GYM = Gymnasium, BG = Berufliches Gymnasium, BS = Berufliches Schulwesen, Sonst = Sonstiges, NA = Nicht angegeben.

Die Antworten zu den offenen Fragen wurden über MaxQDA nach vorab feststehenden (deduktiven) Kategorien ausgewertet. Darüber hinaus wurden aus dem Material zusätzliche (induktive) Kategorien gebildet, die ebenfalls alle ausgezählt wurden. Beispielsweise beinhaltete die Frage nach den Veränderungen, die sich von der ersten zur zweiten Schulschließung ergaben, die vorab definierten Kategorien „Verbesserung“ oder „Verschlechterung“ und von Lernenden benannte Gründe hierzu wurden als induktive Kategorien darunter rubriziert. Quantitative Berechnungen erfolgten mithilfe des Statistikprogrammes SPSS 26 (IBM Corp, 2019). Nachfolgend berichten wir die Befunde; im Vergleich der Schularten ergaben sich lediglich Unterschiede in Bezug auf die Nachbereitung des häuslichen Lernens.

3. Befunde zu den zweiten Schulschließungen im Frühjahr 2021

3.1 Ergebnisse zur Vorbereitung und Begleitung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause im zweiten Lockdown

Eine für die Vorbereitung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause zentrale Frage lautete: „Wie bekommst du in der Corona-Zeit deine Aufgaben nach Hause und wie schickst du sie wieder an die Schule? Arbeitet ihr mit Plattformen in der Schule?“ In 316 von 388 Äußerungen benannten die Schülerinnen und Schüler hier konkrete Lernplattformen (an dieser Stelle wird nicht nach Plattformen, Lern-Management-Systemen usw. unterschieden, s. Abbildung 1).

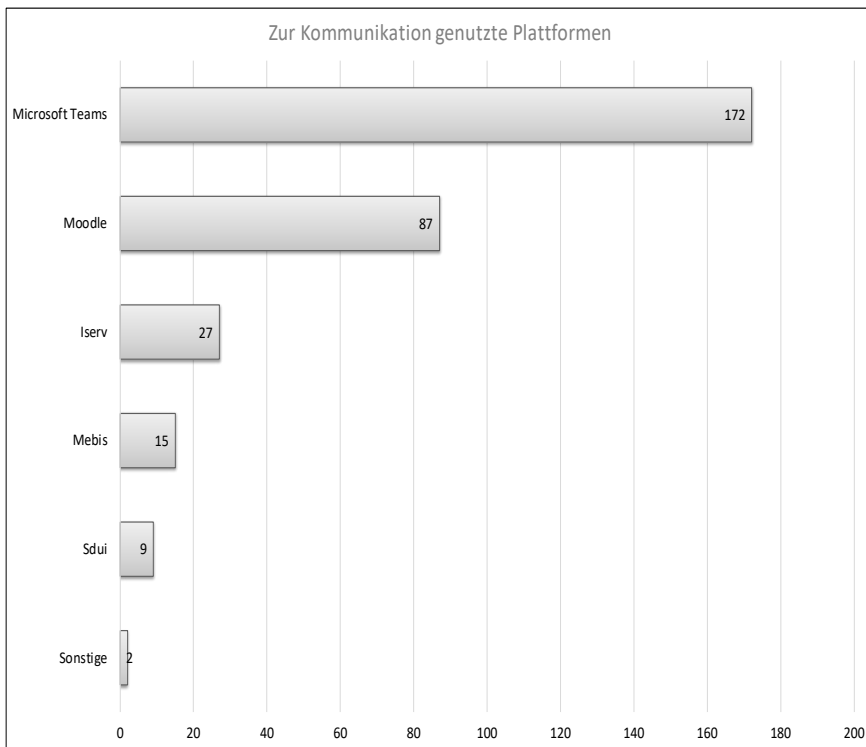


Abbildung 1: Konkret benannte Lern- und Arbeitsplattformen in den Schülerinnen- und Schülerstatements

Während bei der ersten Befragung 2020 affin zum Forschungsstand vor allem die Kommunikation über E-Mails als wichtigstes Verfahren ersichtlich wurde, zeigte sich nun eine hauptsächliche Kommunikation über digitale Lern- und Arbeitsplattformen. In den Textstellen werden E-Mails zwar auch noch häufig erwähnt, aber allzumeist in Verbindung mit einer der benannten Plattformen. Die äußerst zahlreiche Nennung konkreter Plattformen legt den Schluss nahe, dass die Schulen zwischen

den beiden Schließungen vor allem in diesem Bereich Entwicklungsmaßnahmen initiierten.

Wichtige Ergebnisse zur Vorbereitung und Begleitung konnten auch aus der Frage, ob für die Lernenden Veränderungen vom ersten zum zweiten schulisch angeleiteten Lernen zu Hause zu erkennen waren, gewonnen werden. Hierzu beantworteten die Lernenden die offene Frage „Du bist nun im zweiten Lockdown. Siehst du Änderungen im Vergleich zur ersten Schulschließung 2020?“ Die zahlreichen Beiträge ermöglichten 456 Codierungen, die in 375 Stellen eine Verbesserung oder Verschlechterung ausführten. In 333 Textstellen davon (89 %) wurde von den Lernenden eine Verbesserung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause konstatiert und dies auch begründet, wie die Angaben in Tabelle 2 verdeutlichen.

Tabelle 2: Veränderungen von der ersten zur zweiten Schulschließung

Von Schüler/innen erkannte Verbesserungen im schulisch angeleiteten Lernen zu Hause im Vergleich der zweiten zur ersten Schulschließung (333 Textstellen)	
Mehr Videokonferenzen und Onlineunterricht	33 %
Mehr Struktur, Planung, Regelung, Organisation	31 %
Verbesserung (ohne benannte Spezifizierung)	13 %
Größere Erfahrung und mehr Wissen im Umgang mit digitalen Medien bei Lehrpersonen und Lernenden	9 %
Verbesserung der Kommunikationssituation	7 %
Technische Verbesserungen, z. B. Plattform	7 %

In den Statements der Lernenden werden vor allem das größere Ausmaß an Videokonferenzen und eine zum zweiten Messzeitpunkt bessere Organisation des häuslichen Lernens ersichtlich, mit denen knapp zwei Drittel der Verbesserungen begründet wurden. Weiterhin verweisen viele Äußerungen auf nun vorhandene Stundenpläne und eine veränderte Organisation des Lernens, die für die Schülerinnen und Schüler ein geregelteres Lernen im Vergleich zur ersten Schulschließung ermöglichten.

Auch größere Erfahrungen und Wissen im Umgang mit der Online-Lehre, die sowohl Lernende bei Lehrpersonen erkennen als auch bei sich selbst, technische Verbesserungen und die Verbesserung der Kommunikationssituation, die beispielsweise jetzt ein Nachfragen ermöglicht, wurden als positive Änderungen angeführt. Nur in 42 Statements (11 %) werden keine Verbesserungen oder Verschlechterungen ersichtlich, diese Angaben aber zumeist nicht näher spezifiziert und begründet. Probleme mit der digitalen Infrastruktur, beispielsweise Hinweise auf ein nicht stabiles Internet, finden sich lediglich in drei Textstellen. Hier ist aber davon auszugehen, dass die digitale Befragung ohnehin nur jene erreichte, die diesbezüglich keine Probleme hatten und deshalb diese Form der Befragung zu kurz greift. In 37 Textstellen berichteten die Schülerinnen und Schüler auch von vermehrter Arbeit und größerer Belastung im zweiten häuslichen Lernen, nur in einer Stelle von weniger Arbeit.

Eine auf den Aspekt der Struktur und Organisation zielende Frage lautete: „Arbeitest du zu Hause nach einem Stundenplan?“ Hier berichteten 260 der knapp 400 befragten Schülerinnen und Schüler, nach dem (normalen) Stundenplan zu arbeiten, weitere 56 gaben an, nach einem für das Lernen zu Hause angefertigten Stundenplan der Schule zu arbeiten und fünf erwähnten einen von den Eltern erstellten Plan. Lediglich 35 Lernende gaben an, nicht nach einem Stundenplan zu lernen (die weiteren fehlenden Werte beziehen sich auf die Kategorien „weiß nicht“ oder „nicht beantwortet“). Auf die Frage „Bekommst du deine Materialien rechtzeitig?“, für die eine der standardisierten Antworten „ja, immer“, „ja, meistens“, „teils/teils“, „eher selten“ und „nein“ angekreuzt werden konnte, antworteten die Lernenden im Mittel zwischen „ja, immer“ und „ja, meistens“.

Auf mögliche Videokonferenzen zielte die weitere Frage im Datensatz, die hier exemplarisch auf das Fach Deutsch ausgerichtet war: „Macht ihr im Fach Deutsch Videokonferenzen?“ Hierzu antwortete die überwiegende Mehrheit von 333 Schülerinnen und Schülern mit ja, lediglich 34 mit nein. Die berichtete Häufigkeit wurde von den Befragten mit 2- bis 3-mal pro Woche angegeben. Von Interesse war auch, was in den Videokonferenz geschieht. Hier verweisen die Antworten auf häufige Erklärungen der Lehrperson sowie auf die Besprechung von Lösungen, etwas weniger auf die Arbeit in Kleingruppen, die zumeist mit „manchmal“ angekreuzt wurde.

Exemplarisch ausgewählte Textstellen aus dem Datensatz vermögen diese Befunde zur Vorbereitung und Begleitung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause nochmals zu illustrieren:

- „Im zweiten Lockdown hat sich dann Teams als einheitliche Plattform etabliert und seitdem läuft das Homeschooling auch.“
- „Ja, man macht geregelten Unterricht und bekommt nicht nur massig Aufgaben.“
- „Ja, und zwar im ersten Lockdown hatten wir keine Videokonferenz, deshalb schlief ich immer bis in den Nachmittag und im zweiten Lockdown stehe ich immer morgens [auf], das finde ich sehr gut.“
- „Etwas strukturierter, mehr Videokonferenz, Verbesserung bei manchen Lehrern“
- „Ja, der Fernunterricht hat sich deutlich verbessert: im ersten Lockdown haben wir nur Aufgaben geschickt bekommen, die wir dann selbstständig einteilen und bearbeiten mussten. Jetzt haben wir nach unserem Stundenplan Videounterricht und bekommen dort unsere Aufgaben, die wir zusammen mit den Lehrern und Mitschülern bearbeiten können. Es ist also deutlich leichter, einen geregelten Tageslauf einzuhalten und man hat auch mehr Kontakt mit seiner Klasse.“

3.2 Ergebnisse zur Nachbereitung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause im zweiten Lockdown

Hier wurde insbesondere das Feedback in den Blick genommen, das Schülerinnen und Schüler zu ihren Aufgaben erhielten. Auf die Frage, ob die Aufgaben angesehen wurden, konnten die Befragten zwischen den Antworten „1 = nie“, „2 = selten“,

„3 = manchmal“, 4 = „häufig“ und 5 = „sehr oft“ auswählen. Die Mittelwerte der Antworten lagen im Durchschnitt zwischen den Antwortalternativen „manchmal“ und „häufig“.

Die Stichprobe ermöglichte es, erstmals Gruppenvergleiche zwischen den Schularten durchzuführen, vor allem in der Gegenüberstellung der Äußerungen aus dem Allgemeinbildenden Gymnasium im Vergleich zu anderen Sekundarschularten in Baden-Württemberg, die wir als eine Gruppe zusammenfassten. In dieser Gegenüberstellung wurden jeweils nur Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 16 Jahren berücksichtigt, um Verzerrungen aufgrund des Alters zu vermeiden. Unterschiede zeigten sich beispielsweise zum erhaltenen Feedback, das wir mittels quantitativer und einer qualitativen Frage eruierten (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: Schulartunterschiede im Feedback

Fach	Schulart	N	M	SD	t	df	p
Deutsch	RS/GMS	133	3.72	1.22	0.61	221	0.54
	GY	90	3.62	1.17			
Mathematik	RS/GMS	133	3.71	1.21	4.14	221	0.00
	GY	90	3.01	1.27			
Englisch	RS/GMS	132	3.89	1.05	2.03	220	0.04
	GY	90	3.59	1.11			
Nebenfächer	RS/GMS	132	3.46	1.02	0.79	220	0.43
	GY	90	3.36	0.93			

Anmerkung. RS/GMS = Realschule/Gemeinschaftsschule, GY = Gymnasium, t = Testgröße aus t-test für unabhängige Stichproben, df = Freiheitsgrade, p = Irrtumswahrscheinlichkeit bei t-Test.

In den Fächern Mathematik und Englisch zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Eine vertiefende Frage, bei der die Schülerinnen und Schüler mit erklärenden Texten antworten konnten, lautete: „Wird nur rückgemeldet, ob dein Ergebnis richtig oder falsch war oder bekommst du weitere Erklärungen?“ In einer ersten Gesamtdurchsicht verweisen die zahlreichen Textstellen ebenfalls auf ein quantitativ und qualitativ besseres Feedback an den nichtgymnasialen Schularten. Allerdings stellt dies bislang nur einen ersten Eindruck und noch keinen wissenschaftlichen Beleg dar.

4. Zusammenfassung, Einschränkungen und Einordnung

Die didaktischen und organisatorischen Konzepte der Schulen und Lehrpersonen für das zweite schulisch angeleitete Lernen zu Hause scheinen nun in Bezug auf die Vorbereitung und Begleitung deutlich strukturierter. Dies kann auf eine zunehmende Erfahrung aufseiten der Schulakteurinnen und -akteure, auf eine bessere Vorbe-

reitung und auf klarere Vorgaben vonseiten der Bildungsadministration zurückgeführt werden. So wurden in Baden-Württemberg beispielsweise Videokonferenzen und der Unterricht „nach Stundenplan“ vonseiten der administrativen Stellen gefordert. In den vorliegenden Daten zeigt sich Microsoft Teams als die am meisten eingesetzte Lernplattform – dies ungeachtet zahlreicher datenschutzrechtlicher Bedenken, welche vielfach vorgebracht und diskutiert wurden (vgl. z. B. Schönert, 2021). Möglicherweise priorisierten Schulen im Spannungsfeld zwischen pädagogischen Erfordernissen und datenschutzrechtlicher Bedenken funktionierende Lösungen, auch vor dem Hintergrund der vielfach berichteten moodle-Ausfälle zu Beginn der zweiten Schulschließungen. Feedback als bedeutsamsten Aspekt der Nachbereitung scheinen die Lernenden nach ihren Angaben im Schnitt „manchmal“ oder „häufig“ zu bekommen, allerdings an den nichtgymnasialen Schularten in den Fächern Mathematik und Englisch in höherem Ausmaß als am Gymnasium. Dieser Befund kann möglicherweise auf die in der Regel größeren Klassen am Gymnasium oder auch in einer hier gegenüber anderen Schularten größeren Erwartungshaltung an die Selbstregulierungsfähigkeiten der Lernenden zurückzuführen sein.

Die von den Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg konstatierten Änderungen entsprechen im Wesentlichen den Ergebnissen der zweiten Befragung des Deutschen Schulbarometers, bei der 62 Prozent von über 1000 befragten Lehrpersonen in ganz Deutschland im Dezember berichteten, digitale Angebote zur Vermittlung neuer Lerninhalte zu nutzen. Zu Beginn der Pandemie lag dieser Anteil noch bei 36 Prozent (vgl. Forsa, 2020). Unterschiede aber zeigen sich zur aktuellen Ifo-Studie (vgl. Wößmann et al., 2021), in der Eltern befragt wurden und die für alle Schularten zusammengenommen niedrigere Werte benennt, jedoch nicht berücksichtigt, dass digitale Tools in der Primarstufe seltener vorkommen (vgl. Helm et al., 2021) und in der Sekundarstufe höher zu veranschlagen sind. Ebenfalls ergeben sich hier abweichende Perspektiven auf Feedback: Während die Ifo-Studie im schulisch angeleiteten Lernen zu Hause davon ausgeht, dass Lehrpersonen jedem Schüler und jeder Schülerin eine tägliche Rückmeldung geben können, legen Statements der Schülerinnen und Schüler den Schluss nahe, dass Feedback häufig auch an die ganze Gruppe erteilt wird – und dies gerade in den Videokonferenzen („Wir besprechen die Aufgaben dann in der Videokonferenz“).

Die Befunde legen nahe, das auf das Lernen in der Institution bezogene Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke um Variablen zu erweitern, die sich im schulisch angeleiteten Lernen zu Hause zwischen das Angebot und seine Nutzung stellen: Zu ihnen gehören Fragen der digitalen Infrastruktur ebenso wie alle Kommunikationsaspekte der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung, die – anders als im institutionalisierten Unterricht in der Schule – keine schnelle (verbale) Nachsteuerung zulassen.

Wenngleich unsere Studie Lernende der Sekundarstufe breit fokussierte, vermögen die Befunde lediglich weitere Forschungsfragen anzuregen und Tendenzen zu konturieren, sind aber keineswegs verallgemeinerbar. Hinweise auf eine mögliche Selektivität der Stichprobe zeigen sich bspw. bei der Betrachtung zentraler soziodemo-

grafischer Merkmale, bei der Lernende mit Migrationshintergrund seltener als in der Population aufzufinden sind. Inwiefern die Befunde auch für die in der Stichprobe nicht berücksichtigten Schülerinnen und Schüler gelten, bleibt zu prüfen.

Nicht hinwegtäuschen können die Ergebnisse darüber, dass die vor allem emotional äußerst schwierige Situation der Lernenden in der Pandemie bestehen bleibt – und auch, dass die Summe niemals den Einzelfall abbilden kann. Ulrich Hermann hat, wie andere Autorinnen und Autoren auch, diese Probleme in drei Beiträgen ausgeführt und dabei die fehlenden Schulfreunde im schulisch angeleiteten Lernen zu Hause in den Fokus gestellt (vgl. Hermann 2020). Dieser zentrale Aspekt wird durch ein Statement aus unserem Datensatz verdeutlicht: „Beim ersten Lockdown ging es noch, aber jetzt halte ich es fast nicht mehr so aus. Ich vermisse meine gesamte Klasse sehr!!!!!!!!!!!!!!“. Ob allerdings nach den Schulschließungen nun eine Bildungskatastrophe droht, wie dies in der Literatur bereits postuliert wurde (vgl. z.B. Zierer, 2021) und inwiefern auch im zweiten Lockdown Kompetenzeinbußen zu befürchten sind, wie dies für den ersten Lockdown Hammerstein et al. (2021) postulieren, ist nach diesen Daten eine noch offene Frage, die weiterer Forschung und Differenzierung bedarf. Die in diesem Beitrag berichtete Studie vermag diese Thesen im Hinblick auf die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause nicht zu stützen, zumal hierin keine Leistungsdaten erhoben werden konnten.

5. Ausblick: zur Befragung von Lernenden als Forschungsperspektive

Schülerinnen und Schüler zu befragen, erweist sich nach den vorliegenden Befunden als ein adäquates Verfahren, um unterschiedliche Vorgehensweisen schulisch angeleiteten Lernens zu Hause sowohl innerhalb der Schulen als auch über Schulen hinweg mit einer breiten Perspektive herausarbeiten zu können. Die immer wieder aufgezeigten Probleme der Verzerrungen in Ad-hoc-Stichproben, wie sie in der vorliegenden Arbeit und in vielen über Online-Tools generierten Untersuchungen ersichtlich werden, zeigen aber deutlich die Grenzen dieses Vorgehens auf. Weitere Schülerinnen- und Schülerbefragungen sind so – begründet mit einem anzunehmenden inhaltlichen Gewinn einerseits und quantitativ bislang weniger realisierten Untersuchungen im Vergleich zu Eltern- und Lehrpersonenbefragungen andererseits – unbedingt wünschenswert, sollten aber der Stichprobenziehung und ihrer Stratifizierung ein größeres Gewicht beimessen. Es sind hier Befragungen in den Schulen selbst anzudenken, mit denen Lernende aller sozialer Schichten – und ungeachtet ihrer digitalen Ausstattung – erreicht werden können. In inhaltlicher Hinsicht bleibt ein Desiderat, über die benannten Erfolgsfaktoren häuslichen Arbeitens hinweg, die hier im Mittelpunkt standen, auch die selbstregulativen Fähigkeiten und die motivationale und emotionale Seite des Lernens in den Blick zu nehmen. Hierzu können standardisierte Fragen einen wichtigen Beitrag leisten: Sie vermögen zwar nach unseren Befunden (z. B. zu den benannten Verbesserungen aus Schülerinnen- und

Schülersicht und ihrer Begründung in Tabelle 2) nur wenig über Gründe auszusagen, bieten sich aber insbesondere für Längsschnittuntersuchungen an, um Entwicklungsverläufe in die (hoffentlich!) postpandemische Ära aufzeigen zu können.

6. Überblick: bisherige Publikationen zur Studie

Unger, V., Krämer, Y. & Wacker, A. (2020). Unterricht während der Corona-Pandemie. Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(6), 84–99. Online: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3907/3963>

Im März 2020 wurden infolge der Coronapandemie die Schulen in der Bundesrepublik Deutschland geschlossen, und die Beschulung wurde als „Fernunterricht“ fortgeführt. In diesem Beitrag werden die Daten aus zwei Studien (Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg) zusammengeführt, in denen zusammen $N = 320$ Schülerinnen und Schüler zu ihrer Sicht auf den Fernunterricht befragt wurden. Die Ergebnisse aus beiden Studien benennen verschiedene Vor- und Nachteile des Fernunterrichts und verweisen – trotz einiger Diskrepanzen zwischen den Studien – insgesamt auf eine teils (zu) hohe Varianz in den Kommunikationswegen sowie eine hohe Belastung der Schülerinnen und Schüler im Fernunterricht. Entgegen der öffentlichen Diskussion ergeben sich aus den Datensätzen beider Studien Hinweise darauf, dass mehrheitlich eine Ausstattung mit digitalen Endgeräten vorhanden ist. Aus den Daten der NRW-Studie lassen sich zudem erste vorsichtige Hinweise auf den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler und dem Erfolg des Fernunterrichts ableiten, die weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich der Bildungsbenachteiligung im Fernunterricht generieren.

Unger, V., Schmidberger, L. & Wacker, A. (2022). „Ja, der Fernunterricht hat sich deutlich verbessert...!“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum schulisch angeleiteten Lernen zu Hause während der zweiten Schulschließungen in Deutschland. In J. Budde, D. Lengyel, C. Böning, C. Claus, N. Weuster, K. Doden & T. Schroedler (Hrsg.), *Schule in Distanz – Kindheit in der Krise. Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen* (S. 173–196). Wiesbaden: Springer VS.

Die Schulen in Deutschland wurden aufgrund der Coronapandemie bislang zweimal flächendeckend geschlossen. Der Beitrag nimmt die Sicht der Lernenden anhand der Befunde einer Online-Befragung von $N = 396$ Schüler*innen verschiedener Schularten zur zweiten Schulschließung in den Blick. Die Ergebnisse der Befragung zeigen von der ersten zur zweiten Schulschließung deutliche Verbesserungen in der Strukturierung und Organisation des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause. Weiter konnten Hinweise darauf generiert werden, dass Merkmale des häuslichen Umfelds das Aufgabenverständnis von Schüler*innen vorherzusagen vermögen.

Unger, V., Wacker, A. & Rey, Th. (2020). „Ich kann das nicht alleine. Es ist keiner da, der es mir erklärt!“. Befunde einer explorativen Schülerbefragung zum Fernunterricht. *Lehren und Lernen*, 46(5), 28–33. Online: <https://neckar-verlag.de/media/pdf/e4/d0/ac/11-2020-05G.pdf>

Von welchen Erfahrungen berichten Schülerinnen und Schüler beim häuslichen Lernen? Der Beitrag berichtet Befunde einer qualitativen Schülerinnen- und Schülerbefragung ($N = 169$ Schülerinnen und Schüler verschiedener Schularten) zu den praktizierten digitalen Verfahren, der aufgewendeten Arbeitszeit, erfolgten Rückmeldungen und insgesamt zu den Gelingensbedingungen des häuslichen Lernens. Die Ergebnisse verweisen auf eine teils hohe Belastung, eine (zu) große Vielfalt der digitalen Wege und Verfahren für die

Lernenden und konturieren eine akzentuierte Kommunikation und gezieltes Feedback als förderliche Bedingungen des Fernunterrichts.

Wacker, A. & Unger, V. (2021). Fernunterricht aus Sicht der Lernenden? *Schulmagazin 5–10*, (7–8), 16–19.

Fernunterricht angesichts geschlossener Schulen stellt eine völlig neue Herausforderung dar. Wie erleben die Schülerinnen und Schüler diesen Unterricht? Was hilft ihnen? Was wünschen sie sich? Befunde geben Hinweise für alle, die Fernunterricht und digitales Lernen an ihrer Schule weiterentwickeln wollen.

Wacker, A., Unger, V. & Lohse-Bossenz, H. (2021). „Etwas strukturierter, mehr Videokonferenz“. Erste Befunde einer Schüler/innenbefragung zum schulisch angeleiteten Lernen zu Hause während der zweiten Schulschließungen. *Lehren und Lernen*, 47(6), 30–34.

Von welchen Erfahrungen berichten Schülerinnen und Schüler im schulisch angeleiteten Lernen zu Hause während der zweiten Schulschließung und welche Unterschiede ergeben sich zu den ersten Schließungen Anfang 2020? Der Beitrag berichtet Befunde einer Befragung von $N = 396$ Schülerinnen und Schülern (vorrangig der Sekundarstufe) in Baden-Württemberg. In den Ergebnissen zeigt sich ein schulisch besser organisierter und strukturierter Alltag der Lernenden, in dem vermehrt auf Stundenpläne, Videokonferenzen und Online-Lehre gesetzt wird.

Wacker, A., Unger, V. & Rey, Th. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie*. (S. 79–94). Waxmann. (DDS Beiheft; 16). Online: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4231>

Infolge der Coronapandemie wurden im März 2020 die Schulen geschlossen und der Unterricht als „Fernunterricht“ weitergeführt. Der Artikel berichtet Befunde einer Schülerinnen- und Schülerbefragung ($N = 169$) aus Baden-Württemberg zur ersten Phase des „Fernunterrichts“, in der die Lernenden zu ihrer Arbeitszeit, zu den Kommunikationsverfahren zwischen Schule und Elternhaus, zum Feedback durch die Lehrkräfte, den Vor- und Nachteilen sowie weiteren Anregungen befragt wurden. Die Ergebnisse verweisen auf verschiedene Vor- und Nachteile des „Fernunterrichts“ und lassen auf eine große Varianz der (digitalen) Kommunikations- und Rückmeldewege schließen. Zudem beschreiben die Antworten den Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach mehr kommunikativen Situationen in den digitalen Verfahren.

Literatur

Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie*. (S. 202–2015) Waxmann. (DDS Beiheft; 16). <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>

Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 103–212). Waxmann (DDS Beiheft; 17). <https://doi.org/10.31244/9783830993315.05>

- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 9–33) Waxmann. (DDS Beiheft; 16). <https://doi.org/10.31244/dds.2020.01.02>
- Forsa (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise: Folgebefragung*. forsa.
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. *PraxisForschungLehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Hammerstein, S., König, C., Dreisoerner, T. & Frey, A. (2021). *Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement. A Systematic Review*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/mcnvk>
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (4. Aufl.). Klett.
- Hermann, U. (2020). Lehren aus den Corona-Schulschließungen, Teil I. *Lehren und Lernen*, 46(11), 25–29.
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schulbarometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 37–60. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- International Business Machines Corporation (IBM Corp.). (2019). *SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*.
- Kirsch, C., Engel de Abreu, P. M. J., Neumann, S. & Wealer, C. (2021). Practices and experiences of distant education during the COVID-19 pandemic: The perspectives of six- to sixteen-year-olds from three high-income countries. *International Journal of Educational Research Open*, 2–2(100049). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100049>
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K. & Meyer, J. (2020): Pädagogische und Didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabebearbeitung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie*. (S. 163–174) Waxmann. (DDS Beiheft; 16). <https://doi.org/10.31244/9783830992318.10>
- Leiner, D. J. (2019). *SoSci Survey, Version 3.1.06*. Verfügbar unter: <https://www.socisurvey.de>
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern und Kindern in der Grundschule. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie*. (S. 61–78) Waxmann. (DDS Beiheft; 16). <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Schönert, U. (2021). Nicht teamsfähig, *Die Zeit*, 4. März 2021, 37.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (SenBJF). (2020). *Lernen zu Hause. Leitfaden für Schulen*. Berlin & Kiel: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN).
- Spörer, N., Seuring, V., Schünemann, N. & Brunstein, J. C. (2008). Förderung des Leseverständnisses von Schülern der 7. Klasse: Effekte peer-gestützten Lernens in Deutsch und Englisch. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 247–259. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.247>

- Wacker, A., Unger, V. & Rey, T. (2020): „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie*. (S. 79–94). Waxmann. (DDS Beiheft; 16). <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Wildemann, A. & Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zum Homeschooling während der Covid 19 Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*. Zugriff am 27.06.2021. Verfügbar unter http://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht_HOMEschooling2020.pdf
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2021): Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021. *ifo Schnelldienst* 74(5), 36–52.
- Zierer, K. (2021). Die Hinweise auf eine Bildungskatastrophe mehren sich. *Lehren und Lernen*, 47(6), 34–36.
- Züchner, I. & Jäkel, H. R. (2021). Fernbeschulung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen weiterführender Schulen: Analysen zum Gelingen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 479–502. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01006-7>

Ramona Lorenz, Thomas Brüggemann, Justine Stang-Rabrig & Nele McElvany

Unterricht zu Beginn und nach einem Jahr der Coronapandemie – Lehrkräftebefragungen zum Lernen mit digitalen Medien im Vergleich

Welche Unterschiede werden für den Unterricht während den Schulschließungen 2020 und 2021 deutlich?

1. Einleitung: Unterricht während der Coronapandemie

Die schulische Lehr-Lernsituation in Form einer Präsenz von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern war bislang Standard des Unterrichtens in Deutschland und vielen anderen Ländern. Die Coronapandemie führte im März 2020 zu einer rapiden und bis dahin für die beteiligten Akteure nicht gekannten Umstellung dieses Unterrichts, weg vom Präsenzunterricht hin zu Distanzunterricht, Wechselunterricht mit Teilen der Klassen oder hybriden Formen. Dies ging mit enormen Herausforderungen für die Beteiligten einher: für die Lehrkräfte, die den Unterricht unvermittelt umgestalten mussten, ohne Vorerfahrungen in diesem Kontext zu haben, für die Schülerinnen und Schüler, die ihre Lernprozesse zu Hause in neuer Form organisieren mussten, und auch für Eltern, die neben ihren beruflichen Anforderungen das Lernen der Kinder begleiten sollten (Fickermann & Edelstein, 2020; Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider, 2020; Steinmayr, Lazarides, Weidinger & Christiansen, 2021; Voss & Wittwer, 2020; Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergtporer, Werner & Zierow, 2020). Die Coronapandemie brachte neben den allgemeinen und gesellschaftlichen Auswirkungen auch mit sich, dass Lehr-Lernprozesse umgestaltet werden mussten, um Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen aufrechterhalten zu können. Dabei spielte die Digitalisierung eine zentrale Rolle, die beispielsweise mit Möglichkeiten der digitalen Kommunikation und Kollaboration sowie synchronen (z. B. gleichzeitige Lernsituationen per Videokonferenz) und asynchronen Formaten (z. B. zeitlich flexibilisierte Lernsituationen mithilfe von Lernmanagementsystemen) zahlreiche Optionen für die Gestaltung der Lernprozesse bietet.

Die Digitalisierung in Schulen ist in Deutschland ein Feld, dem in den vergangenen Jahren mehr und mehr Aufmerksamkeit zuteil wurde. Dies wurde nicht zuletzt durch empirische Befunde begründet, die Deutschland Nachholbedarfe attestierten. Erforderlich sind eine verstärkte Implementation digitaler Medien und die Förderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im eigenständigen sowie kritisch-reflektierten Umgang mit digitalen Medien, gleichzeitig wurde auch

die Notwendigkeit einer flächendeckenden medienpädagogischen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften betont (Eickelmann, Bos, Gerick, Goldhammer, Schaumburg, Schwippert, Senkbeil & Vahrenhold, 2019; McElvany, 2018; vbw, 2018). Bildungspolitisch mündeten diese Befunde in Vorgaben und Strategiepapiere zur gezielten Weiterentwicklung dieses Bereichs, der für gesellschaftliche, berufliche und individuelle Teilhabe sowie lebenslanges Lernen als relevant erachtet wird. Sowohl bundesweite Rahmungen (BMBF, 2016; KMK, 2016) als auch Entwicklungen in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland stützen die Weiterentwicklung im Kontext der Digitalisierung in Schule und Unterricht. Finanziell ist diese Weiterentwicklung mit Maßnahmen in den Bundesländern begleitet worden und seitens des Bundes wurde mit dem DigitalPakt Schule in die digitale Ausstattung der Schulen investiert – bei gleichzeitiger Verpflichtung der Länder, die Fortbildung der Lehrkräfte im Kontext der Digitalisierung massiv auszubauen und flächendeckend zugänglich zu machen (BMBF, 2019).

Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, wie Lehrkräfte während der Coronapandemie Unterricht gestalteten und die Digitalisierung einbezogen haben. Insbesondere angesichts der fortdauernden Herausforderungen und Einschränkungen des regulären Präsenzunterrichts war von Interesse, welche Veränderungen im Kontext digital gestützter Lehr-Lernsituationen über die Zeit hinweg beobachtet werden konnten. Zur Untersuchung dieser zentralen Fragen zum Unterricht während der Coronapandemie führte ein Forschungsteam des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund zwei bundesweite Befragungen mit Lehrkräften allgemeinbildender Schulen aller Schulformen in Deutschland durch – eine zum Zeitpunkt der ersten bundesweiten Schulschließungen im April 2020 und eine zweite ein knappes Jahr später während erneuter Corona-bedingter Schulschließungen in Deutschland. Veränderungen im professionellen Handeln der Lehrkräfte bezüglich des digitalisierten Unterrichtens konnten auf dieser Basis erforscht werden.

Im Folgenden werden nach einem Überblick zu der Ausgangslage für digital unterstütztes Lehren und Lernen während der Pandemie (Abschnitt 2) zunächst die Durchführung und die Teilnehmenden der Studie vorgestellt (Abschnitt 3). Anschließend werden die Befunde zu den technischen Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien während der Pandemie beschrieben (Abschnitt 4.1), bevor die Befunde zur Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden (Abschnitt 4.2) dargelegt werden. Mit Fokus auf Veränderungen für die Lehrkräfte werden Unterschiede in den Einstellungen (Abschnitt 4.3) sowie ihren selbst eingeschätzten Kompetenzen (Abschnitt 4.4) zum Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lernprozessen vorgestellt. Schließlich wird der Frage nachgegangen, inwiefern Lehrkräfte digitale Medien für das Lehren und Lernen im Verlauf der Pandemie einsetzen (Abschnitt 4.5). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Befunde (Abschnitt 5).

2. Design

2.1 Hintergrund und theoretischer Rahmen: Lehren und Lernen mit digitalen Medien während der Pandemie

Die Corona-Krise hat in Deutschland bereits zweimal zu bundesweiten Schulschließungen geführt, die zur Eindämmung des Infektionsgeschehens beitragen sollten. Für die Beteiligten stellte dies insbesondere zu Beginn der Pandemie im Frühjahr 2020 enorme Herausforderungen dar, da ein Wechsel in den Distanzunterricht kurzfristig und ohne Vorbereitung oder Vorerfahrung erfolgen musste. Lehrkräfte standen somit vor der Aufgabe, diese Situation, die rückblickend in der Folge dieser Schulschließungen vielfach zu weiteren Abweichungen des Regelunterrichts in Präsenz geführt hat, so zu gestalten, dass die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen aufrechterhalten werden konnten. Dies ging vielfach mit dem Einsatz digitaler Medien einher, die für vielfältige Zwecke genutzt wurden wie beispielsweise für die Kommunikation, Koordination oder Gestaltung und Übermittlung von Aufgaben. Die Möglichkeiten, die digitale Medien in diesem Kontext offerieren, waren zwar nicht neu, jedoch vielfach kaum und vor allem nicht ausschließlich im Distanzunterricht erprobt.

Um die Phase der ersten Schulschließungen und die Nutzung digitaler Medien rahmen zu können, muss die Ausgangslage, die in Bezug auf die Digitalisierung in den Schulen in Deutschland vor der Pandemie vorzufinden war, betrachtet werden. Empirische Befunde zeigten wiederholt, dass die technische Ausstattung der Schulen in Deutschland im internationalen Vergleich wenig ausgebaut war. Auch innerhalb Deutschlands waren deutliche Unterschiede vorzufinden, sowohl zwischen unterschiedlichen Schulformen als auch zwischen Bundesländern (Eickelmann et al., 2019; Lorenz & Endberg, 2017). Die IT-Ausstattung wird als notwendige Voraussetzung für den Einsatz digitaler Medien für unterrichtliche Zwecke angesehen, sie ist jedoch noch nicht hinreichend, um eine lernförderliche Integration digitaler Medien im Unterricht sicherzustellen. Zu Pandemiezeiten hat sich dieser Stellenwert allerdings gewandelt, da Unterrichtsorganisation und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden während des Distanzunterrichts in erheblichem Maße auf diese Grundvoraussetzungen angewiesen sind. Im Zuge der Coronapandemie wurde daher im Rahmen des Digitalpakts eine flexible und schnelle Hilfe vereinbart, indem die zugesagten Mittel von fünf Milliarden Euro um weitere eineinhalb Milliarden für Voraussetzungen zur Erstellung digitaler Inhalte, ausleihbare mobile Endgeräte für Schülerinnen und Schüler oder Leihgeräte für Lehrkräfte ergänzt wurden.¹ Die Länder bzw. Schulträger trugen nochmals zehn Prozent von dieser Summe bei. Damit sollten die Voraussetzungen für eine Bildung in der digitalen Welt nachhaltig verbessert werden. Somit stellt sich die Frage, ob zum zweiten Zeitpunkt der bundesweiten Schulschließungen im Jahr 2021 in den Schulen ein Unterschied in den technischen

1 <https://www.digitalpaktschule.de/de/der-digitalpakt-und-die-corona-krise-1784.html> [Zugriff am 23.04.2021].

Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen des digital gestützten Unterrichts zu verzeichnen ist.

Die Kommunikation zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern kann während des Distanzunterrichts als Herzstück der Interaktion und des Aufrechterhaltens von Lehr-Lernprozessen angesehen werden. Eine wesentliche Grundlage dafür stellen digitale Medien dar, mithilfe derer die Kommunikation und Vermittlung auf Seiten der Lehrenden wie auch der Lernenden erfolgen kann (z. B. Köller, Fleckenstein, Guill & Meyer, 2020). Verschiedene (analoge und digitale) Kommunikationsmittel stehen hier zur Verfügung, die synchrone und asynchrone Kommunikation mit einer Lerngruppe oder einzelnen Schülerinnen und Schülern ermöglichen. Zu Beginn der Pandemie hat sich gezeigt, dass die Kommunikation insbesondere via E-Mails, Briefen und Telefon aufrechterhalten wurde (Anger, Bernhard, Dietrich, Lerche, Patzina, Sandner & Touissaint, 2020; BiSE, 2020; Lorenz, Lepper, Brüggemann & McElvany, 2020; Sander, Schäfer & van Ophuysen, 2020). Hier stellt sich die Frage, ob im Laufe der Pandemie Kommunikationswege gleichgeblieben sind, oder ob andere Kommunikationswege intensiver genutzt werden.

Lehrkräfte gelten als „keystone species“ für die Integration digitaler Medien in schulisches Lernen (Davis, Eickelmann & Zaka, 2013, S. 439). Daher sind Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften zum Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lernprozessen von äußerster Relevanz. Verschiedene nationale wie internationale Studien zeigten, dass die Einstellungen der Lehrkräfte zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht eine der größten Barrieren oder Katalysatoren für eine nachhaltige Integration und Nutzung zur Unterstützung des Lernens in Schulen sind (Drent & Meelissen, 2008; Eickelmann & Vennemann, 2017; Lorenz, Endberg & Bos, 2019; Tondeur, van Braak, Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2016). Demgemäß zeigten Forschungsergebnisse, dass die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte gegenüber dem Einsatz digitaler Medien signifikante Prädiktoren der Häufigkeit und Qualität der Nutzung digitaler Medien darstellen (Celik & Yesilyurt, 2013; Ertmer, 2005; Scherer, Siddiq & Tondeur, 2020; Siyam, 2019). Daher ist es von besonderer Relevanz, dass sich Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien (Knezek & Christensen, 2018), denen insbesondere während der Coronapandemie eine besondere Bedeutung zukommt, wohlfühlen.

Die Qualifizierung der Lehrkräfte im Kontext der Digitalisierung ist eine zentrale Aufgabe der Lehrerbildung (KMK, 2016; van Ackeren, Aufenanger, Eickelmann, Friedrich, Kammerl, Knopf, Mayrberger, Scheika, Scheiter & Schiefner-Rohs, 2019). Lehrkräfte müssen die Strategien für eine effektive Integration von digitaler Technologie in das Lehren und Lernen verstehen, um diese lernförderlich nutzen zu können (Knezek & Christensen, 2018). Mit dem vielfach herangezogenen TPACK-Modell (als Akronym für technological pedagogical and content knowledge) haben Mishra and Koehler (2006) einen theoretischen Ansatz entwickelt, mit dem die Wissensdomänen des technologischen, pädagogischen und (fach-)inhaltlichen Wissens kombiniert betrachtet werden können. Mit verschiedenen Strategien, wie z. B. dem Beobachten, Anwenden oder Reflektieren über den Einsatz digitaler Medien im

Unterricht, können Lehrkräfte sich dieses Wissen aneignen (Tondeur, Scherer, Siddiq & Baran, 2019). Untersuchungen konnten die Relevanz des Wissens von Lehrkräften in diesem Bereich für die unterrichtliche Nutzung digitaler Medien herausstellen (Seufert, Guggemos & Sailer, 2021). Interessant ist nun die Frage, ob im Verlauf der Pandemie aufgrund der intensivierten Erfahrungen mit digitalen Medien und digital gestütztem Lehren und Lernen Unterschiede identifiziert werden können: Haben sich – im Vergleich zum Beginn – nach einem Jahr der Pandemie die Einstellungen oder die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zu ihren Kompetenzen im Kontext des digitalen Unterrichts verändert?

Schließlich stellten das Lehren und Lernen mit digitalen Medien selbst den Kern des Geschehens dar. Der Distanzunterricht kann von Potenzialen des Medieneinsatzes profitieren, beispielsweise durch direkten Kontakt zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern für die Besprechung von Inhalten, die Nutzung von Apps zur Förderung fachlicher Leistungen oder die Erstellung und bedarfsgerechte Modifizierung digitaler Unterrichtsmaterialien. Veränderungen im Laufe der Pandemie sind auch hier denkbar.

2.2 Zentrale Forschungsfragen

Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, wie sich das Lernen mit digitalen Medien im Laufe der Pandemie verändert hat. Diesbezüglich wurde mit dem vorliegenden Beitrag auf Grundlage unserer Forschung den folgenden Fragen nachgegangen:

1. Wie waren die technischen Grundvoraussetzungen für das Lehren und Lernen im Distanzunterricht zu Beginn der Pandemie und zur Zeit der zweiten bundesweiten Schulschließungen knapp ein Jahr später?
2. Wie fand die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden in diesen beiden Phasen der Schulschließungen statt?
3. Lassen sich Unterschiede in den Einstellungen der Lehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu den beiden Zeitpunkten ausmachen?
4. Gibt es Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Kompetenzen der Lehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien in Lernsituationen zu Beginn und nach einem Jahr der Pandemie?
5. Wie fand Lehren und Lernen digital gestützt während der beiden Phasen der Schulschließungen statt?

2.3 Methode – Durchführung der Studie

Zur Untersuchung von Fragestellungen zum Unterricht während der Coronapandemie wurde im Frühjahr 2020 eine bundesweite Onlinebefragung von Lehrkräften durchgeführt. Die webbasierte Befragung mit LimeSurvey erfolgte im Zeitraum von Mitte April bis Ende Mai 2020. Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen in allen

16 Bundesländern wurden über vielfältige Kanäle (u. a. Facebook-Werbung, Emails, Twitter) auf die Befragung aufmerksam gemacht und zur Teilnahme eingeladen. Die Teilnahme an dieser Befragung erfolgte anonym und freiwillig. Die Beantwortung nahm etwa 15 Minuten in Anspruch und umfasste neben Fragen zur Soziodemografie unter anderem auch Fragen zum Wohlbefinden der Lehrkräfte, zum Unterricht sowie zu Einstellungen und Kompetenzen hinsichtlich der Digitalisierung.

Soziodemografische Fragen umfassten das Bundesland, die Schulform, das Alter, das Geschlecht und die Erfahrung der Lehrkräfte im Schuldienst. Weiterhin wurden Lehrkräfte mit fünf Einzelitems nach den technischen Gegebenheiten im Distanzunterricht gefragt. Lehrkräfte konnten ihre Zustimmung mit Aussagen wie z. B. „Während den Wochen der Schulschließungen aufgrund der Coronapandemie gab es viele Technikprobleme (z. B. mit Hardware, Internetverbindung, Lernplattform)“ entweder mit „stimme zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“, oder mit „stimme nicht zu“ angeben. Auch wurden Lehrkräfte gefragt, mit wie vielen ihrer Schülerinnen und Schüler sie verschiedene Kontaktmedien wie z. B. Briefe, Emails oder Lernplattformen nutzten. Dabei konnten Lehrkräfte zwischen den Antwortmöglichkeiten „mit allen“, „mit der Mehrheit“, „mit einigen“ oder „mit keinem“ auswählen. Einstellungen der Lehrkräfte zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht wurde mit fünf Items gemessen. Wieder konnten Lehrkräfte ihre Zustimmung zu Aussagen wie z. B. „Der Einsatz digitaler Medien erhöht die Motivation der Schülerinnen und Schüler“ auf einer vierstufigen Likert-Skala angeben, die von „stimme zu“ bis „stimme nicht zu“ reichte. Die Selbsteinschätzung von Lehrkräften zu ihrer Kompetenz mit digitalen Medien wurde mithilfe einer Skala zum technological pedagogical and content knowledge (TPACK) abgefragt (Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler & Shin, 2009). Diese besteht aus fünf Aussagen (z. B. „Ich kann digitale Medien auswählen, mit denen sich die Fachinhalte im Unterricht besser vermitteln lassen.“), die Lehrkräfte mit „stimme zu“, „stimme eher zu“, „weder Zustimmung noch Ablehnung“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme nicht zu“ beantworten konnten. Schließlich wurden mehrere Fragen dazu gestellt, wie Lehrkräfte den Distanzunterricht gestalten. Auch hier wurde eine vierstufige Likert-Skala eingesetzt die von „stimme zu“ bis „stimme nicht zu“ reichte. Fragen umfassten beispielsweise die Nutzung von Lern-Apps, von virtuellem Unterricht und die Suche und Modifikation von neuen Unterrichtsaufgaben für die Schülerinnen und Schüler.

2.4 Stichprobe – Beschreibung der Teilnehmenden

Für die erste Befragung 2020 liegen vollständige Angaben von bundesweit 2.810 Lehrkräften² aus allgemeinbildenden Schulen vor. Der größte Teil der Teilnehmenden war weiblich (82,0 % weiblich; 18,0 % männlich) und im Durchschnitt 40 Jahre alt ($M = 40,3$; $SD = 9,71$). Die Befragten stammten aus allen 16 Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, wobei Lehrkräfte aus Bayern (20,8 %) und Nordrhein-

2 Die Angaben von 276 Schulleitungen wurden hier nicht berücksichtigt.

Westfalen (29,8%) verstärkt repräsentiert waren. Die Erfahrung im Schuldienst betrug im Durchschnitt 12,9 Jahre, wobei die berufliche Erfahrung als Lehrkraft individuell stark variierte ($SD = 9,20$).

Nach anhaltenden Auswirkungen der Pandemie auf die Schulen und auf den Unterricht sowie aufgrund der erneuten Schulschließungen zu Beginn des Jahres 2021 wurde die Onlinebefragung wiederholt. Inhaltlich umfasste die zweite Befragung die gleichen Aspekte, sodass Veränderungen im Laufe der Coronapandemie untersucht werden können. Die zweite Erhebung wurde um differenziertere Fragen zum Einsatz von Lernmanagementsystemen ergänzt. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich hier von Ende Januar bis Mitte März 2021. An der zweiten Onlinebefragung, die auf die gleiche Weise administriert und verbreitet wurde, nahmen 1.774³ Lehrkräfte teil und beantworteten den Fragebogen vollständig. Auch unter den Teilnehmenden der zweiten Befragung war der Anteil weiblicher Lehrkräfte größer (84,2% weiblich; 15,8% männlich) und die Befragten waren im Durchschnitt ca. 43 Jahre alt ($M = 43,3$; $SD = 9,67$). An der Befragung nahmen Lehrkräfte aus allen 16 Bundesländern teil, wobei Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen (31,0%) verstärkt repräsentiert waren. Im Mittel verfügten die teilnehmenden Lehrkräfte über 15,4 Jahre Erfahrung im Schuldienst, die Dauer der beruflichen Erfahrung variierte individuell stark ($SD = 9,62$).

Die vertretenen Schulformen zu den zwei Erhebungszeitpunkten sind in Abbildung 1 dargestellt. Zu erwähnen ist dabei, dass in der Erhebung 2020 die Kategorie *Berufskolleg oder vergleichbar* nicht differenziert erfasst wurde. Die prozentuale Verteilung der Teilnehmenden nach Schulform unterschied sich signifikant zwischen den Erhebungszeitpunkten.

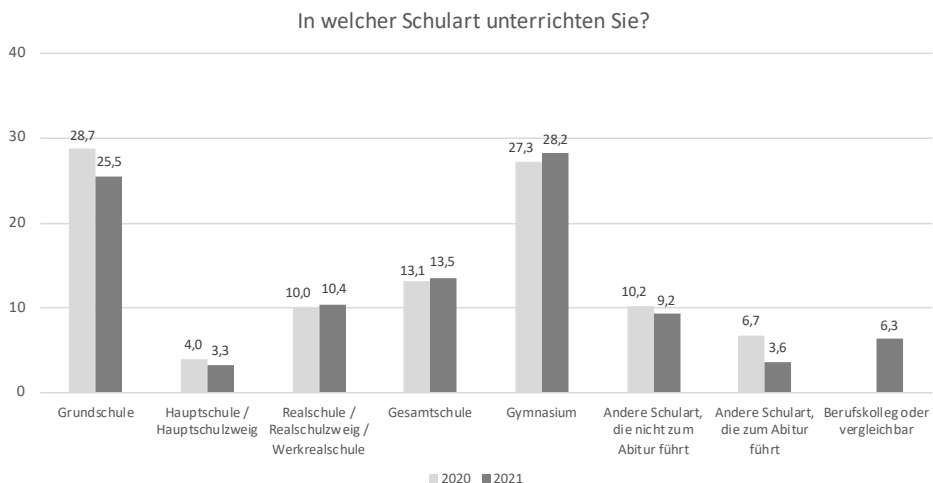


Abbildung 1: Prozentuale Verteilung der Lehrkräfte nach Schulform (eigene Darstellung).

3 Die Angaben von 154 Schulleitungen wurden hier nicht berücksichtigt.

Die Daten wurden mit dem Programm SPSS 27 ausgewertet. Für die im Folgenden berichteten Analysen wurde eine Gewichtung genutzt, um eine Anpassung der realisierten Stichproben an die Merkmalsverteilung von Lehrkräften in Deutschland unter Berücksichtigung des Geschlechts, des Alters, der Schulform und des Bundeslands zu erreichen. In der Darstellung der Ergebnisse werden nur gültige Prozente berichtet. Zudem werden Unterschiede zwischen Subgruppen nur dann berichtet, wenn diese statistisch signifikant waren.

3. Befunde zu Veränderungen des Unterrichts während der Pandemie

Die Coronapandemie hatte weitreichende Konsequenzen für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Der Digitalisierung kam dabei eine wesentliche Funktion zu, nur mit ihr konnten diese Prozesse im Wesentlichen aufrechterhalten werden. Im folgenden Ergebnisteil wird daher verstärkt auf den Einsatz digitaler Medien geblickt und auch der Frage nachgegangen, welche Unterschiede nach einem Jahr der Pandemie in den Schulen deutlich wurden.

3.1 Technische Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien

Das Lernen während der Pandemie entfernte sich nicht nur in weiten Teilen vom Lernort Schule, es bezog auch in erheblichem Maße die Möglichkeiten der Digitalisierung mit ein. Eine Grundvoraussetzung dafür stellte die technische Ausstattung für das Lehren und Lernen dar, aber auch passgenaue Rahmenbedingungen im Hinblick auf die schulinternen Prozesse waren notwendig. Die Lehrkräfte wurden daher im Fragebogen gebeten, die technischen Voraussetzungen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien einzuschätzen. Dazu sollte anhand einer vierstufigen Antwortskala (1 = stimme zu; 4 = stimme nicht zu) zum einen die ausreichende Funktionalität und zum anderen bewertet werden, inwiefern die technische Ausstattung der Lernenden auf Schülerseite sichergestellt war. Darüber hinaus wurden Lehrkräfte um ihre Einschätzung der schulinternen Rahmenbedingungen zur Gestaltung digitalisierungsgestützter Unterrichtseinheiten gebeten. Die Befunde werden im Vergleich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten 2020 und 2021 berichtet, sodass Veränderungen im Verlauf der Pandemie betrachtet werden können.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Lehrkräfte insgesamt eher nicht mit den technischen Voraussetzungen zufrieden waren, jedoch im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte positive Tendenzen hinsichtlich der Weiterentwicklung der technischen Rahmenbedingungen aufgezeigt werden konnten. So stimmten die Lehrkräfte der Aussage, dass eine ausreichende IT-Ausstattung (z. B. Computer, Software) vorhanden war, insgesamt eher nicht zu, wobei der Anteil jener Lehrkräfte, die dieser Aussage zustimmten oder eher zustimmten, zum zweiten Erhebungszeitpunkt

höher war und im Mittel ein signifikanter Unterschied vorliegt (2020: $M = 2,92$; $SD = 1,02$; 2021: $M = 2,80$; $SD = 1,07$). Die Anteile der Lehrkräfte, die der Aussage zustimmten, können Abbildung 2 entnommen werden.

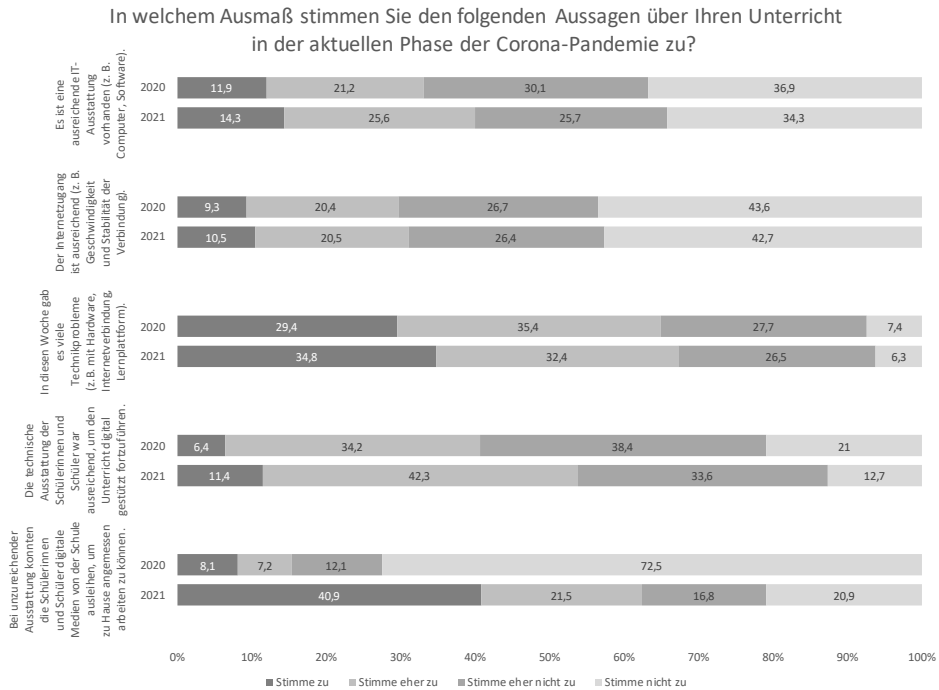


Abbildung 2: Zustimmung der Lehrkräfte zu Aspekten der technischen Ausstattung in Prozent (eigene Darstellung).

Hinsichtlich des Internetzugangs (z. B. Geschwindigkeit und Stabilität der Verbindung) waren die Lehrkräfte wenig zufrieden und zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ist diesbezüglich kein Unterschied festzustellen (2020: $M = 3,05$; $SD = 1,01$; 2021: $M = 3,01$; $SD = 1,03$). Darüber hinaus gaben die Lehrkräfte insgesamt eher an, dass es viele Technikprobleme gab, wobei der Anteil zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2021 im Mittel signifikant höher war (2020: $M = 2,13$; $SD = 0,92$; 2021: $M = 2,04$; $SD = 0,93$). Deutlichere Fortschritte konnten im Bereich der schülerseitigen Ausstattung verzeichnet werden. Zum einen stimmten die Lehrkräfte der Aussage, dass die technische Ausstattung der Schülerinnen und Schüler für die Fortführung eines digital gestützten Unterrichts ausreichend war, im Jahr 2020 eher nicht zu und im Jahr 2021 im Mittel eher zu (2020: $M = 2,74$; $SD = 0,86$; 2021: $M = 2,48$; $SD = 0,86$). Zum anderen hat sich die marginal vorhandene Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, digitale Medien von der Schule ausleihen zu können, vom Jahr 2020 ($M = 3,49$; $SD = 0,94$) bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2021 deutlich verbessert ($M = 2,18$; $SD = 1,18$).

Die weiteren schulinternen Rahmenbedingungen für die Gestaltung digital angelegter Unterrichtseinheiten wurden von den Lehrkräften eher kritisch eingeschätzt und der Vergleich zwischen den Erhebungszeitpunkten zeigte eher geringe Veränderungen. So schätzten die Lehrkräfte die zur Verfügung stehende Zeit zur Vorbereitung computergestützter Unterrichtsstunden kritischer ein und stimmten im Mittel zum zweiten Erhebungszeitpunkt eher weniger zu, dass die Vorbereitungszeit genügte (Ergebnisse 2020: $M = 3,18$; $SD = 0,86$; stimme zu: 5,2%, stimme eher zu: 13,6%, stimme eher nicht zu: 38,8%, stimme nicht zu: 42,4%; Ergebnisse 2021: $M = 3,30$; $SD = 0,80$; stimme zu: 3,3%, stimme eher zu: 11,6%, stimme eher nicht zu: 36,5%, stimme nicht zu: 48,6%). Der Aussage, dass die Schulleitung großen Wert auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht legt, stimmten die Lehrkräfte im Durchschnitt eher zu, wobei keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten vorlagen (Ergebnisse 2020: $M = 2,42$; $SD = 0,99$; stimme zu: 19,9%, stimme eher zu: 34,9%, stimme eher nicht zu: 28,1%, stimme nicht zu: 17,1%; Ergebnisse 2021: $M = 2,38$; $SD = 1,02$; stimme zu: 22,6%, stimme eher zu: 34,9%, stimme eher nicht zu: 24,6%, stimme nicht zu: 17,8%). Die Lehrkräfte waren zu beiden Zeitpunkten eher nicht der Meinung, dass es an ihrer Schule genügend Beispielmateriale zu digital gestütztem Unterricht gibt, sodass hier im Laufe des Jahres während der Pandemie keine Veränderungen ersichtlich wurden (Ergebnisse 2020: $M = 3,05$; $SD = 0,87$; stimme zu: 4,9%, stimme eher zu: 20,3%, stimme eher nicht zu: 39,3%, stimme nicht zu: 35,5%; Ergebnisse 2021: $M = 3,08$; $SD = 0,86$; stimme zu: 4,1%, stimme eher zu: 21,3%, stimme eher nicht zu: 37,4%, stimme nicht zu: 37,1%). Der Aussage, dass interne Workshops zu digital gestütztem Unterricht regelmäßig im Kollegium organisiert werden, stimmten die Lehrkräfte im Mittel ebenfalls eher nicht zu, wobei im Vergleich der Jahre eine signifikante positive Tendenz verzeichnet werden kann (Ergebnisse 2020: $M = 3,21$; $SD = 0,94$; stimme zu: 6,3%, stimme eher zu: 16,5%, stimme eher nicht zu: 27,1%, stimme nicht zu: 40,1%; Ergebnisse 2021: $M = 2,95$; $SD = 1,01$; stimme zu: 10,6%, stimme eher zu: 22,0%, stimme eher nicht zu: 29,4%, stimme nicht zu: 38,0%).

Insgesamt zeigte sich somit, dass die technischen Voraussetzungen und die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien während der Coronapandemie eher kritisch von den Lehrkräften eingeschätzt wurden. Trotz positiver Entwicklungstendenzen für die Lehrkräfte sind insgesamt geringe Veränderungen festzustellen, sodass Unterricht weiterhin unter eher erschwerten Bedingungen gestaltet werden musste. Ein deutlicher Fortschritt konnte hingegen im Bereich der Ausstattung der Schülerinnen und Schüler verzeichnet werden, insbesondere im Hinblick auf Ausleihmöglichkeiten digitaler Geräte von der Schule.

3.2 Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden

Die Wochen des Lockdowns erforderten einen Distanzunterricht, in dem die reguläre Interaktion des Präsenzunterrichts vollkommen ausgesetzt werden musste. Verschiedene Kontaktmöglichkeiten konnten in dieser Zeit die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden weiterhin ermöglichen und den Austausch von Materialien gestatten. Diesbezüglich wurden die Lehrkräfte gebeten anzugeben, wie sie während der Wochen des Lockdowns mit den Schülerinnen und Schülern kommuniziert haben und ob diese Kommunikation mit der gesamten Klasse, mit Gruppen bzw. einzelnen Schülerinnen und Schülern über das jeweils angegebene Medium stattfand. Die Antworten wurden mithilfe einer vierstufigen Skala erfasst (1 = mit allen Lernenden, 2 = mit der Mehrheit, 3 = mit einigen, 4 = mit keinem). Als Kontaktmedien wurden E-Mails, Telefon, Briefe, Lernplattformen oder virtuelle Treffen sowie eine Kategorie *Sonstiges* erfasst. Abbildung 3 zeigt die Anteile der Lehrpersonen, die entsprechenden Kontaktmedien mit den Schülerinnen und Schülern in den Wochen des Lockdowns nutzten.

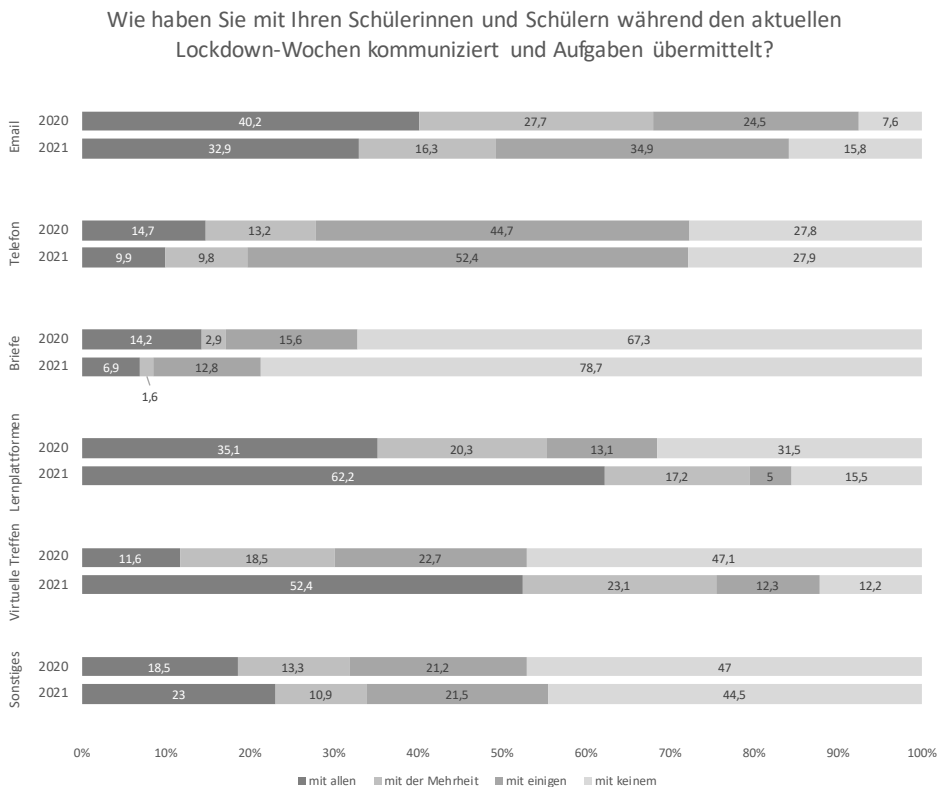


Abbildung 3: Verteilung Angaben zu Kommunikationswegen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern in Prozent (eigene Darstellung).

Hinsichtlich der Kommunikationsmedien wird ersichtlich, dass E-Mails und Lernplattformen eher intensiv genutzt wurden. Telefon und Briefe wurden hingegen weniger als Kommunikationsmedium genutzt. Der Vergleich zwischen den Jahren zeigte hinsichtlich aller Kommunikationswege signifikante Veränderungen und ist besonders im Hinblick auf virtuelle Treffen besonders auffällig. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2021 gaben mehr als die Hälfte der Lehrkräfte an, mit allen Schülerinnen und Schülern virtuelle Treffen abzuhalten, während der Wert 2020 noch bei 11,6 Prozent lag. In ähnlicher Weise lässt sich auch mit Blick auf den Einsatz von Lernplattformen ein intensiverer Austausch feststellen: Während 2020 noch 35,1 Prozent der Lehrpersonen angaben, mit allen Lernenden per Lernplattformen zu kommunizieren und Aufgaben zu übermitteln, lag der Anteil 2021 mit 62,2 Prozent deutlich höher. Die Kategorie *Sonstiges* wurde als offenes Antwortformat administriert. Die Auswertung der Angaben zeigte, dass über die erfassten Kommunikationswege hinaus Aufgabenmaterial von den Schulen ausgegeben wurde, Materialien per Brief versendet wurden oder Lehrkräfte die Übergabe teils selbst zum Briefkasten der Schülerfamilien oder per direkter Übergabe organisiert haben.

Insgesamt zeigte sich im Verlauf der Pandemie eine Abnahme individueller Kommunikationsformen wie das Übermitteln von Briefen oder E-Mails und eine Zunahme der Gruppenkommunikation via Lernplattformen und virtueller Treffen. Insbesondere für die beiden letztgenannten zeigte sich im Laufe der Pandemie eine deutlich höhere Relevanz.

3.3 Einstellungen von Lehrkräften zum Einsatz digitaler Medien

Die Einstellungen von Lehrkräften sind, wie die bisherige Forschung zeigen konnte, ein Prädiktor dafür, dass und auf welche Weise digitale Medien im Lehr-Lernprozess integriert werden. Auf der Grundlage der vorliegenden Daten konnten die Angaben der Lehrpersonen zu den beiden Erhebungszeitpunkten verglichen werden, um der Frage nachzugehen, ob die Erfahrungen des verstärkt digital gestützten Unterrichts im Laufe der Pandemie mit Veränderungen in den Einstellungen der Lehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien einhergehen.

Die Einstellungen der Lehrpersonen in diesem Kontext wurden auf der vierstufigen Antwortskala (1 = stimme zu; 4 = stimme nicht zu) erfasst. Abbildung 4 zeigt die Zustimmungsteile der Lehrkräfte zu den Aussagen.

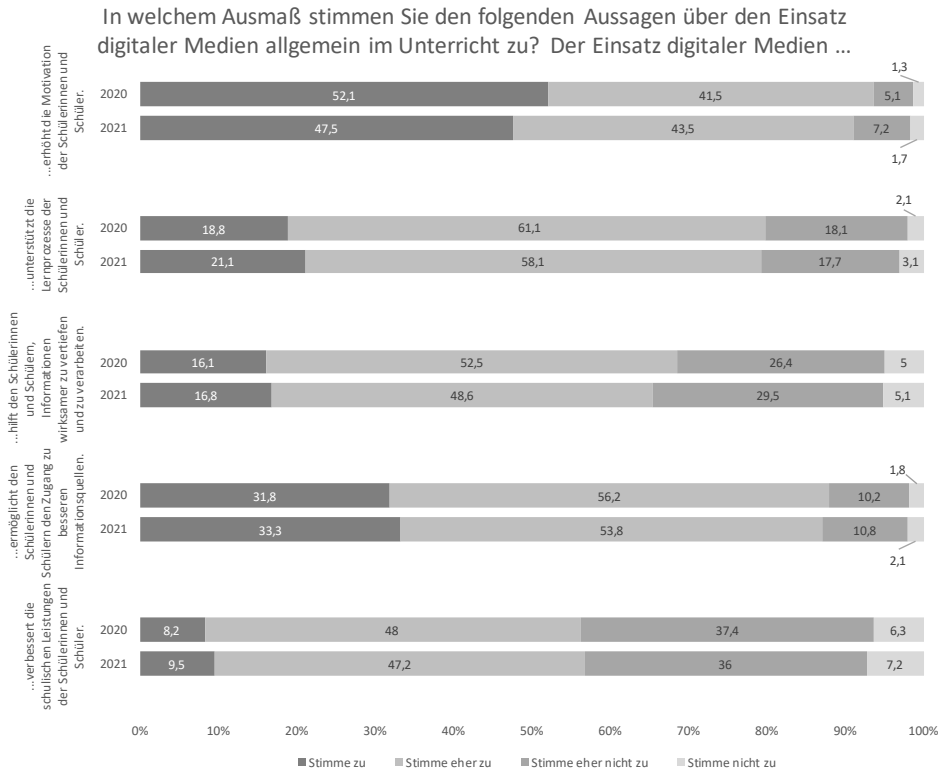


Abbildung 4: Einstellung der Lehrkräfte zum Einfluss digitaler Medien auf Schülerinnen und Schüler in Prozent (eigene Darstellung).

Im Mittel stimmten die Teilnehmenden den Aussagen eher zu. Die Lehrkräfte waren somit eher der Ansicht, dass der Einsatz digitaler Medien die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessert (2020: $M = 2,42$; $SD = 0,73$; 2021: $M = 2,41$; $SD = 0,76$), ihnen einen Zugang zu besseren Informationsquellen ermöglicht (2020: $M = 1,82$; $SD = 0,68$; 2021: $M = 1,82$; $SD = 0,70$), ihnen hilft, Informationen wirksamer zu vertiefen und zu verarbeiten (2020: $M = 2,20$; $SD = 0,77$; 2021: $M = 2,23$; $SD = 0,79$) und ihre Lernprozesse unterstützt (2020: $M = 2,03$; $SD = 0,68$; 2021: $M = 2,03$; $SD = 0,72$). Zwischen den Erhebungszeitpunkten waren keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Angaben der Lehrkräfte festzustellen. In Bezug auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler sahen die meisten Lehrpersonen Potenziale und stimmten größtenteils zu, dass der Einsatz digitaler Medien die Motivation der Schülerinnen und Schüler erhöhte (2020: $M = 1,56$; $SD = 0,66$; 2021: $M = 1,63$; $SD = 0,70$). Im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte lässt sich allerdings ein signifikanter Rückgang zum zweiten Erhebungszeitpunkt feststellen, wobei die diesbezügliche Einstellung der Lehrkräfte unter den erfassten Angaben weiterhin am positivsten ausfällt.

Zusammenfassend lassen sich durchschnittlich eher positive Einstellungen der Lehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht aufzeigen. Im Laufe der Pandemie sind diese Einstellungen stabil geblieben, lediglich die sehr hohen motivationalen Potenziale wurden in geringerem Maße angegeben.

3.4 Kompetenzen der Lehrpersonen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien in Lehr-Lernprozessen

Die Nutzung digitaler Medien für Lehr-Lernprozesse während der Coronapandemie erfordert eine Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit digitalen Kommunikationswegen, digitalen Lernplattformen und digitalen Aufgabenformaten. Dabei stellte sich im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte die Frage, wie Lehrkräfte ihre Kompetenzen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht einschätzen und ob sich Unterschiede feststellen lassen.

Anknüpfend an das etablierte Instrument nach Schmidt et al. (2009) sind fünf Indikatoren zum technological pedagogical and content knowledge mit einem fünf-stufigen Antwortformat erfasst worden (1 = stimme zu; 5 = stimme nicht zu).

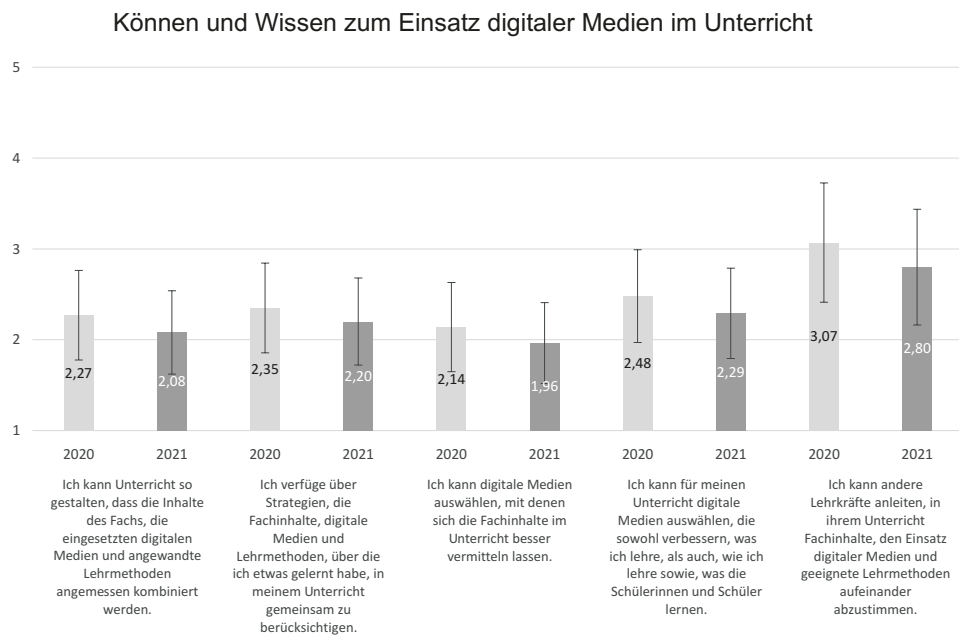


Abbildung 5: Mittelwerte und Standardabweichungen zur Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht (1 = stimme zu bis 5 = stimme nicht zu; eigene Darstellung).

Aus Abbildung 5 wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte im Mittel den Aussagen eher zustimmten und damit ihre Kompetenzen zur Abstimmung der Lehrinhalte, der Lehrmethoden und des Einsatzes digitaler Medien insgesamt positiv einschätzten. Ihre Fähigkeit, andere Lehrkräfte dazu anleiten zu können, die Fachinhalte, den Einsatz digitaler Medien und geeignete Lehrmethoden aufeinander abzustimmen, schätzten die Lehrkräfte etwas zurückhaltender ein und gaben im Mittel an, teilweise dazu in der Lage zu sein. Für alle fünf erfassten Indikatoren zur Selbsteinschätzung der Kompetenz bezüglich des Einsatzes digitaler Medien lässt sich ein positiver Trend aufzeigen. Die Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten sind durchweg statistisch signifikant. Zu allen Aussagen war die Zustimmung der Lehrkräfte zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2021 im Mittel höher.

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass die Erfahrungen des Medieneinsatzes während der Pandemie zu einer Wahrnehmung eines Kompetenzzuwachses bei den Lehrkräften beizutragen scheinen.

3.5 Lehren und Lernen mit digitalen Medien

Die bundesweite Befragung ermöglichte schließlich auch, die Nutzung digitaler Medien für die Organisation von Lehr-Lernprozessen zu betrachten. Die Pandemie stellte Lehrkräfte vor die Herausforderung, Unterricht an die gegebenen Umstände anzupassen, sodass das Lernen auch außerhalb des regulären Präsenzunterrichts stattfinden konnte und kann. Damit gingen beispielsweise Veränderungen von Aufgaben und Lernformaten einher, um ein selbstgesteuertes und eigenständiges Lernen zu Hause stärker zu unterstützen. Mit einem vierstufigen Antwortformat (1 = stimme zu; 4 = stimme nicht zu) wurde erfasst, wie Lehrkräfte digitale Medien verwendet haben, um Aufgaben und Lernprozesse während der Pandemie zu gestalten.

Die Durchführung von Unterrichtsstunden in digitaler Form (z. B. per Videokonferenz) stellte eine Option dar, auf die die Lehrkräfte in der zweiten Phase der Schulschließungen im Jahr 2021 deutlich intensiver zurückgriffen als noch ein Jahr zuvor. Während zu der Zeit der Schulschließungen im Frühjahr 2020 die Lehrkräfte im Mittel eher nicht zustimmten, digitale Unterrichtsstunden durchgeführt zu haben ($M = 3,03$; $SD = 1,19$), stimmte der Großteil der Lehrkräfte der Aussage ein Jahr später zu ($M = 1,66$; $SD = 1,04$). Die jeweiligen Anteile können Abbildung 6 entnommen werden.

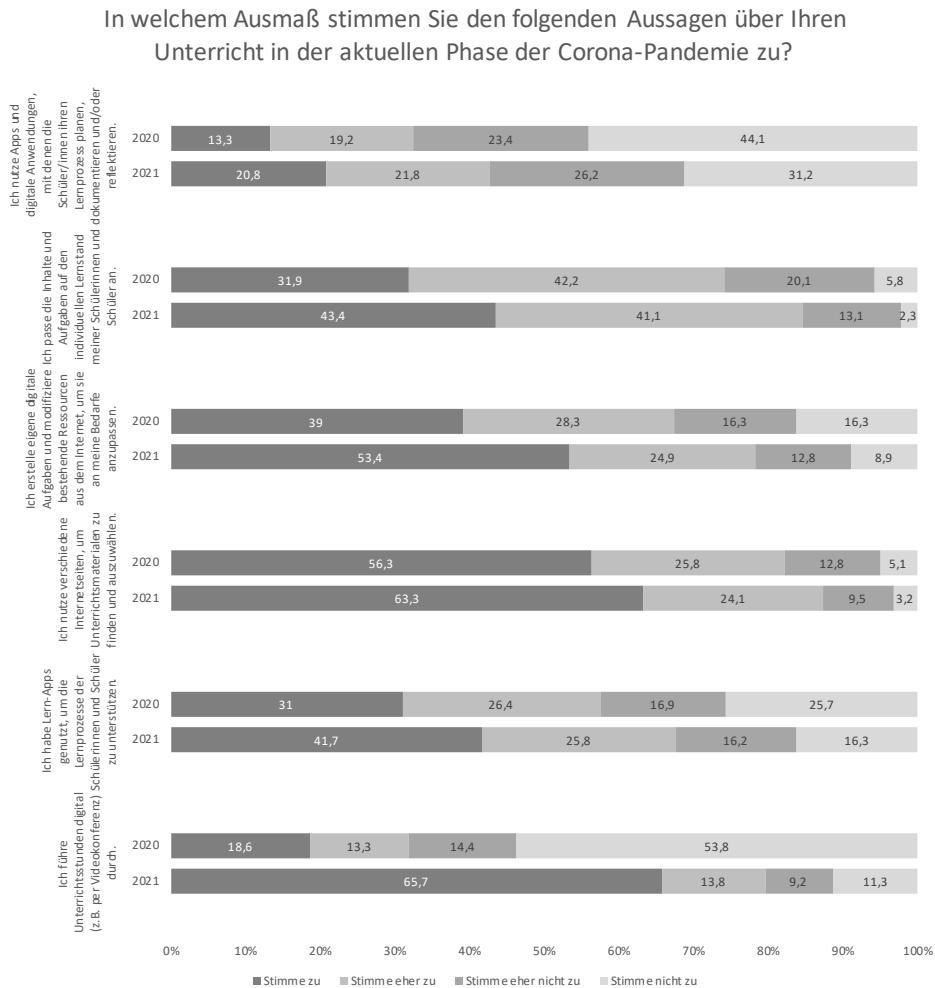


Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Antworten zum digital gestützten Lehren und Lernen während der Schulschließungen (eigene Darstellung).

Darüber hinaus hat die Nutzung von Lern-Apps zur Unterstützung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler signifikant zugenommen (2020: $M = 2,37$; $SD = 1,17$; 2021: $M = 2,07$; $SD = 1,11$). Im Vergleich der Jahre ist festzustellen, dass die größten Veränderungen sich insbesondere in den Anteilen der Lehrkräfte zeigen, die der Aussage nicht zustimmten, sowie jener, die der Aussage zustimmten. Bereits zu Beginn der Pandemie nutzte ein Großteil der Lehrkräfte verschiedene Internetseiten, um Unterrichtsmaterialien zu finden, was der Umstellung des Unterrichts im Distanzformat zugutekommen kann. Nach einem Jahr ist der Anteil zum Zeitpunkt der bundesweiten Schulschließungen zu Beginn des Jahres 2021 im Mittel nochmals signifikant gestiegen (2020: $M = 1,66$; $SD = 0,89$; 2021: $M = 1,52$; $SD = 0,79$). Neben der Suche nach bereits bestehenden Materialien aus dem Internet kann es für

den Lernstand und die gezielte Förderung der eigenen Lerngruppe auch erforderlich sein, eigene digitale Aufgaben zu erstellen oder bestehende Materialien zu modifizieren. Auch zu diesem Vorgehen zeigte der Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte eine intensivere individuelle Aufgabengestaltung durch die Lehrkräfte (2020: $M = 2,10$; $SD = 1,09$; 2021: $M = 1,77$; $SD = 0,98$). Zudem stimmten die Lehrkräfte im Jahr 2020 im Mittel eher zu, die Inhalte und Aufgaben auf den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen (2020: $M = 2,00$; $SD = 0,87$). Diesbezüglich lässt sich ein Jahr später ebenfalls ein signifikanter Unterschied mit einer durchschnittlich höheren Zustimmung feststellen (2021: $M = 1,74$; $SD = 0,77$). Schließlich wurde erfasst, ob die Lehrkräfte auch Apps und digitale Anwendungen herangezogen haben, mit denen das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler begleitet wird, sodass die Lernenden selbst ihre Lernprozesse planen, dokumentieren und reflektieren. Im Mittel stimmten die Lehrkräfte dieser Aussage eher nicht zu, wobei die Anteile der zustimmenden oder eher zustimmenden Lehrkräfte zum zweiten Erhebungszeitpunkt höher ausfielen (2020: $M = 2,98$; $SD = 1,08$; 2021: $M = 2,68$; $SD = 1,12$).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Nutzung digitaler Medien für die Organisation der Lehr-Lernprozesse im Laufe der Pandemie zugenommen hat. Für alle berichteten Indikatoren konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den Erhebungszeitpunkten festgestellt werden, der jeweils auf eine höhere Zustimmung digital gestützter Vorgehensweisen zum Zeitpunkt der Erhebung 2021 hinweist.

4. Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Studie untersuchte anhand zweier Online-Lehrkräftebefragungen, wie mit der außergewöhnlichen Situation der pandemiebedingten Schulschließungen ab März 2020 sowie zu Beginn des Jahres 2021 umgegangen wurde und welche Rolle digitale Medien dabei einnahmen. Besonders interessant ist dabei der Vergleich der beiden Phasen der Schulschließungen, der Hinweise auf Implementationen und Trends hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien für die Aufrechterhaltung der Kommunikation und des Unterrichts lieferte und Veränderung in den Einstellungen und Selbsteinschätzung der Kompetenzen von Lehrkräften bezüglich des Medieneinsatzes aufzeigte. Zu den zentralen Herausforderungen gehörte dabei, dass plötzlich verstärkt digitale Medien herangezogen wurden, die zuvor im deutschen Bildungssystem nicht umfassend etabliert waren (Eickelmann et al., 2019; Lorenz et al., 2017).

Die empirischen Befunde zeigten, dass sich das Lernen und Lehren mit digitalen Medien zwischen der ersten bundesweiten Schulschließung 2020 und der zweiten zu Beginn des Jahres 2021 in vielerlei Hinsicht gewandelt hat. Hinsichtlich der technischen Grundvoraussetzungen ist vor allem eine Verbesserung der schülerseitigen Ausstattung zu verzeichnen. Ebenfalls gibt es für Schülerinnen und Schüler vermehrt Möglichkeiten zum Geräteausleih von der Schule. Diese positive Entwicklung

ist insbesondere dahingehend relevant, die Bildungsbeteiligung aller Schülerinnen und Schüler in diesen herausfordernden Zeiten zu sichern. Wechselunterricht und hybride Formen werden ebenfalls von diesen Maßnahmen profitieren. Mit Blick auf die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der technischen Ausstattung und dem Auftreten von Technikproblemen wurde jedoch weiterhin Optimierungspotenzial deutlich. Mit einer bedarfsgerechten Ausstattung, die den pädagogischen Anforderungen gerecht wird, kann die Qualität des Unterrichts unterstützt werden.

Hinsichtlich der Kommunikation zeigte sich, dass Lehrkräfte weniger E-Mails oder das Telefon nutzten und stattdessen vermehrt Lernplattformen und virtuelle Treffen einsetzten, um Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Dieser Trend weg von individuellen Kontaktmedien und hin zu virtuellem Unterricht hin wurde bereits nach den Osterferien 2020 vermutet (BiSE, 2020). Schon vor der Krise nutzten Lehrkräfte individualisierte Kontaktmöglichkeiten wie E-Mails oder das Telefon zur Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd.). Ein weiterer Einsatz dieser Kommunikationsformen zu Beginn der Schulschließungen lässt sich daher vermutlich darauf zurückführen, dass Lehrkräfte ihnen bereits vertraute Kommunikationsformen zunächst weiter nutzen wollten. Dem gegenüber standen mit Lernplattformen und virtuellem Unterricht Werkzeuge, mit deren Nutzung Lehrkräfte vor den Schulschließungen weniger vertraut waren oder die nicht an allen Schulen zur Verfügung standen. Durch die Schulschließungen stiegen Nachfrage und Angebot von digitalen Lern- und Lehrmedien, sodass Gruppenkommunikationsmedien prävalenter eingesetzt werden konnten. Während der zweiten bundesweiten Schulschließung wurde Unterricht von einem Großteil der Lehrkräfte virtuell abgehalten und auch Lernplattformen wurden von der breiten Mehrheit genutzt. Neben der mangelnden Vertrautheit boten auch Unklarheiten über datenschutzrechtliche Aspekte eine Hürde für einen breiteren Einsatz von virtuellen Konferenzprogrammen und Lernplattformen, welche im Laufe der Coronapandemie zunehmend flächendeckend zur Verfügung gestellt wurden.

Des Weiteren wurden die Einstellungen der Lehrkräfte zu digitalen Medien im Unterricht betrachtet, die sich zwischen den Erhebungen kaum unterschieden. Dabei ist zu bedenken, dass ein Großteil der Lehrkräfte digitale Medien zur Informationssuche und Vertiefung von Lerninhalten von Schülerinnen und Schülern bereits grundsätzlich positiv bewertete. Obgleich die Einstellung zu digitalen Medien ein wichtiger Prädiktor für deren Einsatz im Unterricht darstellt (Celik & Yesilyurt, 2013; Ertmer, 2005; Scherer et al., 2020; Siyam, 2019), ließ sich zwischen den Erhebungen zwar ein Anstieg in der Nutzung, aber keine Veränderung in den Einstellungen finden. Dies lässt sich hauptsächlich mit den außergewöhnlichen Umständen, die zu dem Einsatz der digitalen Medien führen, erklären. So sind Lehrkräfte im Distanzunterricht angehalten, von digitalen Medien auch in Lehr-Lernsituationen Gebrauch zu machen, die im Präsenzunterricht ohne digitale Medien auskommen. Zudem lassen sich Probleme mit der Technik oder dem Internet, die Lehrkräfte nach wie vor im Unterricht behindern, im Distanzunterricht nicht umgehen. Sie müssen im Unterrichtsverlauf und in der aktuellen Situation zwingend behoben wer-

den. Darin sind möglicherweise Gründe dafür zu sehen, dass keine Unterschiede in den Einstellungen der Lehrkräfte zum Medieneinsatz zu verzeichnen sind.

Hervorgehoben werden kann in diesem Kontext, dass Lehrkräfte über den Verlauf des Distanzunterrichts eine eher geringere Motivation der Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz digitaler Medien empfanden. Ein Grund dafür könnte sein, dass digitale Medien im Regelunterricht seltener zum Einsatz kamen und dann eine besondere Unterrichtsstunde signalisierten, durch die die Schülerinnen und Schüler stärker interessiert und motiviert wurden. Durch den Distanz- und Wechselunterricht sind digitale Medien hingegen eher zur Gewohnheit geworden und der motivierende Effekt könnte daher abgemildert sein.

Die Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Einsatz digitaler Medien in Lehr- und Lernsituationen tangierten ihre medienbezogenen Kompetenzen, indem eine intensivere Nutzung und Auseinandersetzung mit digitalen Medien gefordert waren, deren Potenziale für synchrone und asynchrone Lernsituationen ausgelotet werden und Lernräume zeitlich und räumlich geöffnet sowie individualisiertes Lernen stärker beachtet werden mussten. Die Befunde geben Hinweise auf eine höhere Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, die sich nach einem Jahr des Unterrichts unter Pandemie-Bedingungen im Mittel vermehrt Kompetenzen im Unterrichten mit digitalen Medien zuschrieben. Diese Erfahrungen und damit einhergehende Kompetenzen müssen nun systematisiert und damit für eine nachhaltige und lernförderliche Nutzung digitaler Medien und zukunftsfähige Gestaltung des Unterrichts genutzt werden.

Aktives Nutzen von digitalen Medien im Unterricht ist eine Strategie, um die technologischen, pädagogischen und (fach-)inhaltlichen Wissensdomänen zu erhöhen (Tondeur et al., 2019). Damit im Einklang steht auch der Befund einer vermehrten Nutzung digitaler Medien für die Unterrichtsorganisation. Neben der vermehrten Nutzung von Konferenzprogrammen stieg nicht nur der Anteil an Lehrkräften, der virtuellen Unterricht durchführte, zwischen den Zeitpunkten der Schulschließungen an. Lehrkräfte nutzten Anfang 2021 zudem verstärkt das Internet, um nach Aufgaben für ihre Klassen zu suchen. Diese Aufgaben wurden intensiver modifiziert und an individuelle Bedürfnisse angepasst. Auch Lern-Apps wurden aktiver eingesetzt. Aufgrund ihrer Erfahrungen im und mit dem Distanzunterricht ist es demnach nicht verwunderlich, dass sich die Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien als kompetenter ansahen, wenn sie Medien verstärkt für den digitalen Unterricht nutzten.

Zusammenfassend zeichnen die Befunde eine Intensivierung der Digitalisierung im Distanzunterricht nach einem Jahr der Pandemie ab, die jedoch weiterhin von Hemmnissen geprägt ist. Zudem wird ersichtlich, dass zahlreiche Erfahrungen und Nutzungsweisen mit digitalen Medien gesammelt wurden. Eine mögliche Implikation lässt sich dahingehend ableiten, dass gute Praxisbeispiele systematisiert und empirisch hinsichtlich der Förderung der Schülerleistungen evaluiert werden sollten. Auf diesem Wege können wertvolle Erkenntnisse für den digital gestützten Unterricht gewonnen werden, die auch für die Zeit nach der Pandemie gewinnbringend sein können. Für die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte ist zudem relevant zu

untersuchen, worauf die durchschnittlich höhere Einschätzung der Kompetenzen im Einsatz digitaler Medien für den Unterricht zurückzuführen ist. Eng damit verbunden ist auch die Frage, ob die Erstellung, Suche und Modifikation von Materialien für den digital gestützten Unterricht zunehmend professionalisierter ablaufen – beispielsweise die Einschätzung der Qualität der Materialien kriteriengeleitet vorgenommen wird – oder lediglich schnellere Routinen vorzufinden sind.

Eine Limitation der vorliegenden Studie ist, dass die vorliegenden Daten nicht im Längsschnitt bei den gleichen Teilnehmenden erhoben werden konnten, sodass Entwicklungen und Effekte analysiert werden können. Stärken der Untersuchung liegen in der hohen Zahl der Teilnehmenden aus allen Bundesländern, die mit beiden Befragungen erreicht werden konnten. Somit kann ein umfassender Gesamteindruck der Unterrichtssituation während der Pandemie und der Rolle digitaler Medien gewonnen werden.

5. Überblick über bisherige Publikationen zur Studie und Website

Website der Studie:

<http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/de/Forschung/Gesamtliste-Laufende-Projekte/Corona-U-2021.html>

Bisher sind im Rahmen der Studie folgende Publikationen veröffentlicht worden, die auf Analysen des ersten erhobenen Datensatzes zur Zeit der Schulschließungen im Frühjahr 2020 basieren:

McElvany, N., Lepper, C., Lorenz, R. & Brüggemann, T. (2021). Unterricht während der Corona-Pandemie. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 64–79). Beltz Juventa.

Auf Basis der bundesweiten Lehrkräftebefragung zum Unterricht während der Coronapandemie untersuchte der Beitrag die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden während den bundesweiten Schulschließungen im Frühjahr 2020. Zudem standen Aspekte der technischen Rahmenbedingungen, der Unterrichtsgestaltung, der Zusammenarbeit mit Eltern sowie Einschätzungen zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler im Fokus. Hervorzuheben ist der Vergleich der Angaben von Lehrkräften verschiedener Schulformen, sodass schulformspezifische Betrachtungen ermöglicht wurden. Die Erfahrungen der befragten Lehrkräfte – gerade auch zu unterschiedlichen Gegebenheiten der Schulformen in Bezug auf eine Vielzahl der untersuchten Aspekte – können als zentraler Informationsbaustein für Bildungsadministration, Politik und Öffentlichkeit erachtet werden.

Lorenz, R., Lepper, C., Brüggemann, T. & McElvany, N. (2020). *Unterricht während der Corona-Pandemie. Lehrkräftebefragung. Ergebnisse, Teil I: „Der Unterricht“*. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS). Zugriff am 10.06.2020. Verfügbar unter: http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/de/Home/Pressematerialien/Pressematerialien/UCP_Kurzbericht_final.pdf

Im Fokus des Beitrags steht der Unterricht während der Coronapandemie zum Zeitpunkt der Schulschließungen im Frühjahr 2020 in Deutschland. Die Lehrkräftebefragung zeigte, dass die technische Ausstattung sowie die Medienkompetenz der Lernen-

den nach Einschätzung der Lehrkräfte eher nicht ausreichend waren, um den Unterricht digital gestützt fortzuführen, insbesondere bei Grundschulkindern. Außerdem mangelte es bei möglichen Bedarfen an Ausleihmöglichkeiten digitaler Medien von der Schule. Die Kommunikation und Übermittlung von Aufgaben erfolgten eher uneinheitlich auf verschiedenen Kommunikationswegen. Eine große Mehrheit der Lehrkräfte stellte den Lernenden digital zu bearbeitende Aufgaben und Materialien zur Verfügung und passte nach eigener Auskunft Aufgaben an individuelle Lernstände der Schülerinnen und Schüler an. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde von Lehrkräften aller Schulformen eher positiv eingeschätzt. Die Lehrkräfte berichteten in großer Mehrheit, dass die Kinder in vielen Fächern weniger als normalerweise in der Schule gelernt haben und dass die sozial bedingten Ungleichheiten im Bildungsbereich verstärkt wurden.

Lorenz, R., Brüggemann, T. & McElvany, N. (2020). *Unterricht während der Corona-Pandemie. Zweiter Ergebnisbericht der bundesweiten Lehrkräftebefragung. Ergebnisse, Teil II: „Wohlbefinden der Lehrkräfte“*. Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS). Zugriff am 20.09.2020. Verfügbar unter: http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/de/Home/Pressematerialien/Pressematerialien/UCP_Kurzbericht_Teil-II_final.pdf

Das Wohlbefinden der Lehrkräfte während der ersten Phase der Schulschließungen stellte im Beitrag ein besonderes Interesse dar. Es wurde deutlich, dass für 42,0 Prozent der Lehrkräfte gleichzeitig zu den beruflichen Herausforderungen während der Coronapandemie die Kinderbetreuung sicherzustellen war, was insbesondere angesichts fortdauernder Ungewissheiten hinsichtlich des Regelbetriebs der Schulen von Relevanz war. Die häusliche Situation der Lehrkräfte in den Wochen der Corona-bedingten Schulschließungen wurde bezogen auf die Arbeitsbedingungen insgesamt als mittelmäßig eingeschätzt, wobei jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften ersichtlich waren. Die Gefühlslage der Lehrkräfte im Alltag war zu der Situation rund um die Coronapandemie insgesamt eher ausgewogen. Positive und negative Affekte wurden etwa gleichermaßen empfunden, wobei insbesondere die Unterstützung durch das Kollegium, die Schulleitung sowie die Eltern relevant für das Wohlbefinden der Lehrkräfte war. Die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte in der Zeit während der Coronapandemie war eher hoch, eine Wertschätzung ihrer Arbeit haben sie im Vergleich dazu in geringerem Maße empfunden. Die empfundene Belastung und der Stress wurden von den Lehrkräften im Durchschnitt auf einem mittleren Niveau eingestuft. Insbesondere weibliche Lehrkräfte und Lehrkräfte mit mangelnder Unterstützung seitens der Schulleitung und der Eltern hatten ein höheres Belastungs- und Stressempfinden.

Literatur

- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., & Touissaint, C. (2020). *Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen*. IAB-Forum. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaeten-der-jugendlichen-erhoehen/> [Zugriff am 29.04.2021].
- BiSE. (2020). *Lehrerbefragung zur Schulschließung*. Universität Konstanz. Verfügbar unter: https://www.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/64520/0/f9e3cdec59d-fd07f480d947048a2c99eca5a38/Kurzbericht_Lehrerbefragung_Schulschlie%C3%9Fung_final.pdf [Zugriff am 29.04.2021].
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2016). *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft – Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. BMBF.

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2019). *Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024*. Verfügbar unter: https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf [Zugriff am 23.04.2021].
- Celik, V. & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education*, 60(1), 148–158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.06.008>
- Davis, N., Eickelmann, B. & Zaka, P. (2013). Restructuring of educational systems in the digital age from a co-evolutionary perspective. *Journal of Computer-Assisted Learning* 29, 438–450. <https://doi.org/10.1111/jcal.12032>
- Drent, M. & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, 51(1), 187–199. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.001>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2017). Teachers' attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries. *European Educational Research Journal*, 16(6), 733–761. <https://doi.org/10.1177/1474904117725899>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisse ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 9–36. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.01.02>
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruit, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [Zugriff am 23.04.2021].
- Knezek, G. & Christensen, R. (2018). The Evolving Role of Attitudes and Competencies in Information and Communication Technology in Education. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. Lai (Hrsg.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (S. 239–253). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_16
- Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K. & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung. *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 163–176. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.10>
- Lorenz, R. & Endberg, M. (2017). IT-Ausstattung der Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015 bis 2017. In R. Lorenz, W. Bos, M. Endberg, B. Eickelmann, S. Grafe & J. Vahrenhold (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017* (S. 49–83). Waxmann.
- Lorenz, R., Endberg, M. & Bos, W. (2019). Predictors of fostering students' computer and information literacy – analysis based on a representative sample of secondary school teachers in Germany. *Education and Information Technologies*, 24(1), 911–928. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9809-0>
- Lorenz, R., Lepper, C., Brüggemann, T. & McElvany, N. (2020). *Unterricht während der Corona-Pandemie. Lehrkräftebefragung. Ergebnisse, Teil I: „Der Unterricht“*. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS). Verfügbar unter: <http://www.ifs.tu-dortmund>.

- de/cms/de/Home/Pressematerialien/Pressematerialien/UCP_Kurzbericht_final.pdf [Zugriff am 27.04.2021].
- McElvany, N. (2018). Digitale Medien in den Schulen: Perspektive der Bildungsforschung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung: Chancen und Herausforderungen* (S. 99–106). Waxmann.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Sander, A., Schäfer, L. & van Ophuysen, S. (2020). *Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Familäre Lernbegleitung in Zeiten von Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie (FamLeb)“*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Institut für Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/ag_van_ophuysen/erste_ergebnisse_famileb_final.pdf [Zugriff am 29.04.2021].
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2020). All the same or different? Revisiting measures of teachers' technology acceptance. *Computers & Education*, 143. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103656>
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 24(2), 123–149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Seufert, S., Guggemos, J. & Sailer, M. (2021). Technology-related knowledge, skills, and attitudes of pre- and in-service teachers: The current situation and emerging trends. *Computers in Human Behavior*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106552>
- Siyam, N. (2019). Factors impacting special education teachers' acceptance and actual use of technology. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2035–2057. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-09859-y>
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A. F. & Christiansen, H. (2021). Teaching and learning during the first COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (2021), 1–22. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F. & Baran, E. (2019). Strategies to prepare pre-service teachers for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A mixed-method study. *Educational Technology Research & Development* 68, 319–343. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09692-1>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2016). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, F., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die Deutsche Schule* 111, 103–119. <https://doi.org/10.31244/dd.s.2019.01.10>
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., Wößmann, L., Mitglieder des Aktionsrats Bildung). (2018). *Digitale Souveränität und Bildung*. Gutachten. Waxmann.
- Voss, T. & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 601–627. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73(9), 25–39.

Christoph Helm & Stephan Gerhard Huber

Auswirkungen der COVID-19-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 – internationale Befunde aus zwei Meta-Review-Studien

In diesem Beitrag werden zentrale Befunde aus zwei Überblicksstudien vorgestellt. Beide Reviews stellen Vertiefungsstudien des Schul-Barometers „COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung“ dar, dessen Ergebnisse bereits Ende April in einer ersten Publikation im Waxmann Verlag (Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt, 2020) veröffentlicht wurden. Die Review-Studien geben einen systematischen Überblick über den quantitativen Forschungsstand zur Schulsituation, zum Lehren und Lernen sowie zur Leistungsentwicklung und zu Bildungsungleichheit während der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Beide Reviews verfolgen das Ziel, die besondere Schulsituation während der Pandemie im Sinne von „Responsible Science“ zu begleiten. Indem zentrale Forschungserkenntnisse synthetisiert werden, liefern die Überblicksarbeiten eine relevante Informationsbasis für Entscheidungen und für das Handeln in den jeweiligen Verantwortungsbereichen der Politik, Verwaltung und Schulpraxis.

In den folgenden beiden Kapiteln 1 und 2 werden die zentralen Befunde dieser Synthese des Forschungsstandes vorgestellt. Wie für Überblicksartikel üblich, werden die zusammenfassenden Darstellungen der Vielfalt und Heterogenität der empirischen Befundlage nur bedingt gerecht und Detailbefunde müssen ausgespart werden. Die Leserinnen und Leser sind daher eingeladen, für weitere Informationen auf die Originalpublikationen (Helm, Huber & Loisinger, 2021a; Helm, Huber & Postlbauer, 2021b) zurückzugreifen.

1. Review 1: Studien im deutschsprachigen Raum zu COVID-19, Schule und Digitalisierung

Das erste Review, publiziert in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Helm et al., 2021a) umfasst 97 Online-Befragungen, die in der Zeit vom 24. März 2020 bis 11. November 2020 durchgeführt wurden und die 255.955 Fälle (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen u. a.) erfassten. Darin enthalten sind Befunde zu zentralen Aspekten des Lehrens und Lernens während der COVID-19-bedingten Schulschließungen, wie bspw. Merkmale des Fernunterrichts (z. B. Quali-

tätsdimensionen), Schüler - und Schülerinnenmerkmale (z. B. Selbstständigkeit) und Merkmale der häuslichen Ressourcen für das Lernen (z. B. die elterliche Unterstützung).

Die rund 100 vorliegenden Studien kommen zu sehr heterogenen Befunden, so dass einzelne Befragungen für sich genommen immer nur einen kleinen Ausschnitt der Realität widerspiegeln. Eine Studie allein kann daher nie die Schulsituation während des Lockdowns allgemeingültig beschreiben. Dies allein schon deshalb nicht, weil die Studien meist nur eine Gruppe, z. B. Schülerinnen und Schüler, Eltern oder Lehrkräfte befragen, und daher nur deren Perspektive wiedergeben. Dieser Umstand sowie weitere Unterschiede in den Studien (z. B. unterschiedliche Formulierungen in den Fragetexten) sind sehr wahrscheinlich ursächlich für die hohe Heterogenität in den Befunden. Will man daher ein umfassenderes, wahrheitsgetreueres Bild zum Fernunterricht erhalten, ist es notwendig, die unterschiedlichen Befunde zu analysieren und zu synthetisieren.

1.1 Zentrale Befunde zum Schüler- und Schülerinnenlernen

a) Selbst- und fremdeingeschätzter Lernerfolg im Fernunterricht

- 8 % bis 45 % der befragten Schülerinnen und Schüler machen sich Sorgen über negative Auswirkungen des Fernunterrichts auf ihren Lernerfolg; bei den befragten Eltern sind es je nach Studie rund ein Drittel bis zwei Drittel; bei den befragten Lehrkräften sind es etwas mehr als ein Drittel.
- Erwartete COVID-19-bedingte Lernerfolgsverluste hängen stark vom Schulfach ab (für Mathematik sind die Befürchtungen am stärksten ausgeprägt); je nach Fach geben aber auch bis zu 53 % (Informatikunterricht) der befragten Schülerinnen und Schüler an, im Fernunterricht viel zu lernen.
- 8 von 10 befragte Lehrkräften geben an, dass die Lernstoffvermittlung während der Schulschließungen weniger effektiv ist als im regulären Unterricht.
- Sowohl Schüler- und Schülerinnenbefragungen als auch Eltern- und Lehrkräftebefragungen berichten für Schülerinnen und Schüler aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien stärkere Nachteile bzgl. des Lernerfolgs im Fernunterricht.
- Die Sorgen über die COVID-19-bedingte Lernerfolgsverluste sind über alle Schulstufen hinweg ähnlich hoch.

b) Investierter Lernaufwand

- Je nach Befragung geben 18 % bis 45 % der Schülerinnen und Schüler an, dass sie maximal 2 Stunden pro Tag für Schulaktivitäten aufwenden. Aus Sicht der Eltern sind es je nach Befragung 29 % bis 57 % der Schülerinnen und Schüler, die maximal 2 Stunden pro Tag lernen.
- Im Durchschnitt lernen je nach Befragung die Schülerinnen und Schüler im Fernunterricht rund 3 bis 5 Stunden täglich.

- Der durchschnittliche, wöchentliche Lernaufwand sank laut einer Schweizer Studie von rund 36 Stunden auf rund 23 Stunden pro Woche. Mehrere Studien deuten darauf hin, dass zwischen rund 30 % und 45 % der Schülerinnen und Schüler von geringerem Workload im Fernunterricht berichten.
- Bisher konnten keine Unterschiede im Lernaufwand nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden; auch die Befunde zum Einfluss des Alters der Kinder und Jugendlichen sind nicht eindeutig.

c) Lernmotivation

- Je nach Befragung geben 37 % bis 70 % der Schülerinnen und Schüler an, gerne im Fernunterricht zu lernen.
- Rund 4 von 10 befragten Eltern beklagen die fehlende Lernmotivation ihrer Kinder im Fernunterricht.
- Bei den Lehrkräften sind es deutlich mehr: Rund 60 % bis 70 % der Lehrkräfte bezeichnen die fehlende Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Fernunterricht.
- Darüber hinaus zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien den Fernunterricht als *weniger* motivationsförderlich erleben.
- In mehreren Befragungen zeigt sich, dass die Lernmotivation im Fernunterricht bei Gymnasialschülerinnen und -schülern im Vergleich zu anderen Schultypen niedriger ausgeprägt ist.

d) Schüler- und Schülerinnenselbstständigkeit

- Etwas mehr als einem Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler fällt die Selbstorganisation ihres Tagesablaufes (z. B. das frühe Aufstehen) schwer.
- Etwa ein Viertel bis ein Drittel der Schülerinnen und Schüler berichtet von Schwierigkeiten, Konzentrationsproblemen und Überforderung beim selbstgesteuerten Lernen.
- Aus Elternperspektive berichten in der Mehrheit der Befragungen – etwa ein Viertel bis ein Drittel der Eltern –, dass ihre Kinder Schwierigkeiten beim selbstgesteuerten Lernen haben.
- Je nach Befragung schätzen rund 40 % bis 90 % der Lehrkräfte das selbstständige Arbeiten und die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Fernunterricht ein. Gleichzeitig bewerten in einer großangelegten Schweizer Befragung nahezu alle Lehrkräfte das selbstständige Arbeiten ihrer Schülerinnen und Schüler als zuverlässig.
- Bezüglich der Nutzung digitaler Medien attestieren sich je nach Anwendungsbereich zwischen 50 % und über 80 % der befragten Schülerinnen und Schüler gute Fähigkeiten.

- Mehrere Studien zeigen, dass die selbstberichteten Fähigkeiten für das selbstgesteuerte Lernen im Fernunterricht deutlich mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen.

1.2 Zentrale Befunde zur Qualität des Fernunterrichts

Hoher Anteil echter Lernzeit

- *Lehrer- und Lehrerinnenkontakt.* Nur ein Fünftel bis rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat regelmäßigen Lehrer- und Lehrerinnenkontakt. Auch rund die Hälfte der Eltern berichtet, dass ihr Kind nie individuellen Kontakt mit einer Lehrkraft hat. Lehrkräfte berichten, dass sie 70 % bis 90 % der Schülerinnen und Schüler im Fernunterricht erreichen.
- *Onlineunterricht.* Rund 40 % bis 70 % der Schülerinnen und Schüler berichten, keinen digitalen Unterricht zu haben (auch 45 % bis 85 % der Eltern berichten, dass kein oder kaum Onlineunterricht stattfindet).
- *Struktur und Klarheit.* Rund 80 % bis 90 % der Schülerinnen und Schüler und rund 60 % bis 80 % der Eltern berichten, dass der Unterricht und die Arbeitsaufträge klar und verständlich sind.
- *Kontrolle der Lernaufgaben.* Die Hälfte bis rund 70 % der Schülerinnen und Schüler berichten, dass die bearbeiteten Lernaufgaben durch die Lehrperson kontrolliert wurden.

Kognitive Aktivierung

- *Aufgabenformate.* 60 % bis 70 % der Schülerinnen und Schüler erleben kognitive Aktivierung (z. B. kognitiv anregende und herausfordernde Lernaufgaben, kooperatives Lernen) im Fernunterricht sehr selten. Auch rund drei Viertel der Eltern berichten, dass kreative Aufgaben selten zum Einsatz kommen. Dazu passt, dass für 80 % der Lehrkräfte Arbeitsblätter das mit großem Abstand am häufigsten genutzte Format darstellen.

Lernunterstützung

- *Lehrer-Schüler-Beziehung im Fernunterricht.* Ein Drittel bis zur Hälfte der befragten Schülerinnen, Schüler und Eltern beklagt einen nicht ausreichenden Lehrer-Schüler-Kontakt. Dagegen nehmen Lehrkräfte und Schulleitungen die Lehrer-Schüler-Interaktion überaus positiv wahr.
- *Differenzierung im Fernunterricht.* Differenzierung durch Aufgaben (60 % bis 80 %) und durch Arbeitsgruppen (über 90 %) findet laut Schülerinnen, Schülern und Eltern eher selten bis nie statt.
- *Individualisierung im Fernunterricht.* 50 % bis 70 % der befragten Schülerinnen und Schüler sind der Auffassung, dass die Lernaufgaben nicht zu schwer sind. Auch 60 % bis 70 % der Eltern schätzen Schwierigkeitsgrad, Komplexität und Menge der Lernaufgaben als angemessen für ihre Kinder ein.

- *Feedback im Fernunterricht.* „Nur“ 5 % bis 20 % der Schülerinnen und Schüler erhalten kein Feedback. Das deckt sich mit den Lehrerangaben: 80 % der Lehrkräfte geben an, regelmäßig Feedback zu geben. Deutlich anders sehen dies Eltern: Ein Drittel bis drei Viertel der Eltern berichten, dass ihr Kind im Fernunterricht kein Feedback von der Lehrperson erhält.

1.3 Zentrale Befunde zur Rolle der Eltern im Fernunterricht

Befunde zur Rolle der Eltern im Fernunterricht

- Die elterliche Unterstützung ist gerade für junge Kinder mit noch gering ausgeprägten Selbstlernfähigkeiten im Fernunterricht zentral. Eltern von Kindern der Primarstufe und der Sekundarstufe I berichten viermal häufiger als Eltern älterer Kinder, dass sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen.
- Die elterliche Unterstützung wird dabei in etwa 80 % der Fälle von Müttern geleistet.
- Aus Schüler- und Schülerinnensicht erhält je nach Befragung ein Fünftel bis ein Drittel der Schülerinnen und Schüler zu Hause nicht die notwendige Lernunterstützung von ihren Eltern.
- Je nach Befragung geben ein Viertel bis zwei Drittel der Eltern an, dass ihnen die Zeit fehlt, ihre Kinder beim häuslichen Lernen zu unterstützen; u. a. aufgrund der Berufstätigkeit und weiterer Kinder.
- Je nach Befragung geben rund ein Viertel bis zwei Drittel der Eltern an, durchschnittlich weniger als 1 Stunde pro Tag für die Lernunterstützung ihrer Kinder Zeit zu haben.
- Auch aus Sicht der Lehrkräfte wird von rund 40 % der Lehrkräfte die fehlende Elternunterstützung als Herausforderung für den Fernunterricht beklagt.
- Eine weitere Hürde für den Fernunterricht ist das fehlende Fachwissen der Eltern, wie 15 % bis rund ein Drittel der befragten Eltern meinen.
- Auch gibt je nach Elternbefragung rund ein Zehntel bis knapp die Hälfte der Eltern an, mit der Betreuung allgemein überfordert zu sein.
- Was die Gestaltung der elterlichen Lernunterstützung betrifft, so nutzen Eltern am häufigsten gratis Online-Lernmaterialien und gratis Online-Lernprogramme sowie analoge Lernmaterialien. Die Lernunterstützung besteht zudem meist darin, die Korrektheit und Vollständigkeit der Bearbeitung der Lernaufgaben zu kontrollieren.
- Zu starke Kontrolle kann aber zu Reibungen zwischen Kindern und Eltern führen, wovon je nach Befragung rund 20 % bis 60 % der Eltern berichten.

1.4 Zentrale Befunde zur Bildungsungleichheit im Fernunterricht

Befunde zur Bildungsungleichheit im Fernunterricht

- *Schereneffekte.* Sowohl Schüler- und Schülerinnenbefragungen als auch Eltern- und Lehrkräftebefragungen berichten für Schülerinnen und Schüler aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien stärkere Nachteile bzgl. des Lernerfolgs im Fernunterricht. Je nach Lehrkräftebefragung befürchten rund 80 % bis 90 % eine Verstärkung der Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächer gestellten Familien durch die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie. Bei Eltern ist die Sorge mit rund 50 % weniger stark verbreitet. Sozioökonomisch bedingte Bildungsungleichheit wird über alle Schulstufen hinweg befürchtet.
- *Aufgewandte Lernzeit.* Bisher konnten kaum Unterschiede im Lernaufwand nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden; allerdings zeigt eine Studie, dass Schülerinnen und Schüler von Vätern ohne berufsbildenden Abschluss ca. 72 % weniger in Homeschooling-Aktivitäten investieren als jene von Vätern mit Universitätsabschluss.
- *Lernmotivation.* Schüler- und Schülerinnenbefragungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien den Fernunterricht *weniger* positiv erleben.
- *Selbstständigkeit.* Befragungen zeigen konsistent, dass ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und den selbstberichteten Fähigkeiten für das selbstgesteuerte Lernen im Fernunterricht und den erlebten Schwierigkeiten beim selbstständigen Lernen besteht.
- *Qualität der technischen Ausstattung.* In den Befragungen ist wiederholt zu beobachten, dass die Einschätzung der Qualität der technischen Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit ihrem sozioökonomischen Status steigt.
- *Elternunterstützung – Quantität.* Vor allem alleinerziehende Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund fehlt häufiger die Zeit für ihre Kinder. Der Bildungshintergrund der Eltern ist dagegen nicht entscheidend.
- *Elternunterstützung – Qualität.* Schülerinnen und Schüler von *einfach* qualifizierten Eltern nehmen die Hilflosigkeit ihrer Eltern deutlich häufiger wahr. Alleinerziehende und Eltern mit Migrationshintergrund schätzen ihr Wissen deutlich häufiger als wenig geeignet für die Lernunterstützung ihrer Kinder ein.
- *Qualität des Fernunterrichts.* Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schlechter gestellten und bildungsfernen Familien berichten von einer geringeren Qualität des Fernunterrichts (weniger häufig digitaler Unterricht, weniger Lehrkräftefeedback, weniger individuelle Lehrer-Schüler-Gespräche, ...). Eltern mit Abitur / Matura oder Hochschulabschluss berichten deutlich häufiger als Eltern mit maximal einem Sekundarstufe I-Abschluss, dass der Fernunterricht gut funktioniert.

2. Review 2: Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung aufgrund COVID-19-bedingter Schulschließungen

Befragungsstudien wie sie in Helm et al. (2021a) gesammelt wurden, und mediale Berichte (z. B. www.Schul-Barometer.net/Medien) wiesen schon sehr früh auf die Gefahr negativer Effekte der Schulschließungen hin, nämlich wenn Unterschiede in der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in der Krise größer werden (Schereneffekte). Darüber hinaus wurde eine Zunahme der sozial bedingten Bildungsungleichheit befürchtet. Lange Zeit fehlten dazu belastbare empirische Belege. Dies hat sich in den letzten Monaten geändert. Inzwischen liegen international bereits weit über 30, meist großangelegte Leistungsstudien vor, die Antworten auf die Frage nach Lerneinbußen und Bildungsungleichheit aufgrund der Schulschließungen im *Frühjahr 2020* geben. Das zweite hier vorgestellte Review gibt einen systematischen Überblick über die diesbezügliche Befundlage.

Das Review, das 32 Leistungsstudien umfasst, ist im Beiheft der Fachzeitschrift „Die Deutsche Schule“ (DDS) publiziert (Helm et al., 2021b). Die im Review identifizierten Studien stammen aus den Ländern Australien (1), Belgien (1), Brasilien (1), China (1), Deutschland (4), Großbritannien (5), Niederlande (4), Kanada (2), Österreich (1), der Schweiz (4) und den USA (8). Die Studien gehen auf Basis von objektiven Daten aus Schüler- und Schülerinnenleistungstests der Frage nach, ob und in welchem Ausmaß während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 Lerneinbußen beobachtbar sind. Darüber hinaus untersuchen viele Studien den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler auf ihre Lernentwicklung. Die Befundlage der Studien ist sowohl bzgl. der Lerneinbußen als auch der Bildungsungleichheit sehr heterogen. Im Folgenden werden die Befunde zunächst zusammengefasst, und im Anschluss differenziert nach der Region (DACH-Länder vs. restliche Länder) und den beobachteten Effekten (keine vs. signifikante) dargestellt.

2.1 Zentrale Befunde aller Studien

Nimmt man die Befunde dieser 32 Studien zusammen, so kann festgehalten werden, dass die bisher vorliegende Datenlage mehrheitlich die vielfach erwarteten Lerneinbußen sowie die vielfach vorgebrachte Vermutung, dass die Schulschließungen die sozioökonomisch bedingte Bildungsungleichheit verstärken, bestätigt. Dies steht im Einklang mit Erklärungsansätzen und Befunden zum schulischen Lernen (z. B. Gruehn, 2000) und zur Reproduktion von Bildungsungleichheit (z. B. Becker, 2017).

Einige Studien, insbesondere jene aus dem DACH-Raum, konnten jedoch bislang – auch aufgrund des jeweiligen methodischen Zuschnitts – keine Lerneinbußen und keine zusätzliche Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen im Frühjahr 2020 berichten. Des Weiteren zeigt sich die Tendenz, dass in höheren Schulstufen und in der Domäne Lesen Lerneinbußen sowie verstärkte sozioökonomische

Effekte aufgrund des Fernunterrichts im Frühjahr 2020 weniger wahrscheinlich waren als im Primarstufenbereich und in der Domäne Mathematik. Die ausbleibenden Lerneinbußen erklären bspw. Depping, Lücken, Musekamp & Thonke (2021) u. a. damit, dass die Schulschließungen gut kompensiert wurden. So ist zu vermuten, dass es durch unterschiedliche bildungspolitische Maßnahmen (z. B. Notbetreuung, Nachhilfeunterricht, Sommerschule) gelang, insbesondere jene Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen, deren Eltern den Wegfall der Schule nicht kompensieren konnten. Auch ist denkbar, dass deutlich mehr Eltern (aus sozial benachteiligten Schichten) als erwartet den ausgefallenen Unterricht kompensieren konnten – insbesondere in der Domäne Lesen –, sodass primäre Herkunftseffekte nicht eintraten.

2.2 Befundlage für den DACH-Raum

In Deutschland zeigt die Studie von Schult, Mahler, Fauth & Lindner (2021) in Baden-Württemberg Lerneinbußen im Bereich Mathematik und im Lesen. COVID-19-bedingte Bildungsungleichheit konnte nicht beobachtet werden. In der Hamburger Schüler- und Schülerinnenleistungsstudie (Depping et al., 2020) konnten weder Lerneinbußen noch eine zunehmende Bildungsungleichheit beobachtet werden. In Österreich zeigt die Studie von Weber et al. (2021) ein Ansteigen der Bildungsungleichheit (Lerneinbußen wurden aufgrund unterschiedlicher Leistungstests vor und nach den Schulschließungen nicht untersucht). Schließlich zeigt die Studie von Tomasik, Helbling & Moser (2020) für die Schweiz Lerneinbußen für die Primarstufe, nicht aber für die Sekundarstufe; eine mögliche Bildungsungleichheit wurde dabei nicht untersucht.

2.3 Internationale Befundlage

Eine Mehrheit internationaler Studien berichtet je nach Schulfach und Schulstufe bedeutsame Lerneinbußen während der Schulschließungen im Frühjahr 2020. Die deutliche Mehrheit der Leistungsstudien berichtet zudem von signifikanten Effekten der COVID-19-bedingten Schulschließungen auf die Bildungsungleichheit. Sieben Studien berichten Befunde auf Schüler- und Schülerinnenebene; zehn Studien berichten Effekte auf Schul- oder Bezirksebene.

3. Befunde zu Lerneinbußen

In *Monaten* eines Regelschuljahres lassen sich folgende Lerneinbußen in den unterschiedlichen Studien feststellen: 2 Monate (bspw. Studien aus England und den Niederlanden), 3 Monate (bspw. Studien aus den USA) und 5 Monate (bspw. eine Studie aus Belgien). Bezogen auf *Kompetenzstufenverteilungen* lassen sich die folgende

Lerneinbußen (relative Anteile) in den unterschiedlichen Studien feststellen: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die der *unteren Kompetenzstufe* zuzurechnen sind, ist um 6 %- bis 13 %-Punkte *gestiegen* (USA – für die 1.–8. Stufe in Mathematik und die 1. Stufe in Englisch). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die der *oberen Kompetenzstufe* zuzurechnen sind, ist um 3 %- bis 21 %-Punkte *gesunken* (USA für die 1.–3. Stufe in Lesen und Großbritannien für die 2.–6. Stufe in Mathematik).

1. Differenzierte Befunde zur Bildungsbenachteiligung auf Schülerinnen- und Schülerebene

Großbritannien. In Hinblick auf die Leistung in den Domänen Lesen und Mathematik wurde ein Unterschied von rund sieben Monaten Beschulungszeit zwischen sozioökonomisch benachteiligten und nicht benachteiligten Schüler- und Schülerinnen der zweiten Schulstufe beobachtet. In einer Prä-COVID-19-Vergleichsgruppe lag dieser Unterschied noch bei sechs Monaten Beschulungszeit und damit deutlich niedriger. Ein starker Schereneffekt wird auch für das Fach Mathematik in der sechsten Schulstufe beobachtet. Ein weiterer Bericht zeigt, dass der Anteil an Kindern, die die statistisch erwarteten Leistungen erbringen oder übertreffen konnten, zurückgeht. Dieser Rückgang ist allerdings für benachteiligte Kinder um bis zu zehn Prozentpunkte höher (insbesondere in den unteren Schulstufen) als für andere Gruppen.

USA. Eine Studie liefert auf Basis von Schüler- und Schülerinnenleistungsdaten aus Kalifornien Belege für eine Vergrößerung der Bildungsungleichheit in der vierten bis zur siebten Schulstufe in Lesen (um ca. zwei Monate) und in Mathematik (um ca. 0,7 Monate).

Niederlande/Belgien. Auch für die Niederlande und Belgien werden COVID-19-bedingte Bildungsungleichheiten auf Ebene der Schülerinnen und Schüler berichtet. Während eine niederländische Studie Lerneinbußen bei Schülerinnen und Schülern, deren Eltern eine niedrige Bildung haben, beobachten, die um 60 Prozent höher sind als bei Schülerinnen und Schülern, deren Eltern über eine höhere Bildung verfügen, kommen andere Analysen zu dem Ergebnis, dass die Leistungsunterschiede innerhalb von Schulen in Belgien um 17 % (Mathematik) bzw. 20 % (Niederländisch) stiegen.

2. Differenzierte Befunde zur Bildungsbenachteiligung auf Schulebene

USA/Kanada. Zwei US-amerikanische Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler aus Schulen mit hohem Anteil an Kindern aus finanziell schwachen Familien von Schulschließungen stärker betroffen waren als Schülerinnen und Schüler aus Schu-

len mit einem niedrigen Anteil an Kindern aus finanziell schwachen Familien. Dies gilt sowohl für die Domäne Lesen als auch für die Domäne Mathematik. Darüber hinaus wird festgestellt, dass die Lerneinbußen nach Bezirken variieren. Die größten Einbußen waren in Bezirken zu beobachten, in denen die Arbeitslosigkeit am höchsten war. Ähnlich hierzu wird berichtet, dass Bezirke mit durchschnittlich leistungsschwächeren und sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern einen höheren Lernrückstand aufwiesen als Bezirke mit durchschnittlich leistungstärkeren und sozioökonomisch privilegierten Schülerinnen und Schülern. Diese Befunde scheinen auch für Kanada zu gelten. Auf Basis kanadischer Leistungsdaten von Primarstufenschülerinnen und -schülern im Bereich Lesen wird berichtet, dass die Lerneinbußen in Schulen aus wohlhabenden Gegenden signifikant geringer ausfielen.

Großbritannien. Auch britische Studien belegen, dass Schulen mit höherem Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern einen höheren Lernrückstand aufwiesen als Schulen mit niedrigerem Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern. In einer Untersuchung gilt dies insbesondere in der Sekundarstufe, wo soziale Disparitäten um rund drei Wochen anstiegen. In einer weiteren Studie konnten entsprechende Schereneffekte in den Domänen Englisch und Lesen bestätigt werden.

Niederlande/Belgien. Es zeigt sich für Belgien, dass aufgrund der Schulschließungen die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen angestiegen sind; konkret um 7 % in der Domäne Mathematik und 18 % in der Domäne Niederländisch. Dabei verzeichneten Schulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern, deren Mütter ausschließlich über eine Grundschulbildung verfügten und deren Familien finanzielle Unterstützung erhielten, signifikant stärkere Lerneinbußen. Dass die sozioökonomische Leistungsschere auch aufgehen kann, wenn keine allgemeinen Lerneinbußen beobachtbar sind, zeigen zwei weitere Studien aus den Niederlanden. Gezeigt wird, dass zwar das Lernen der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich kaum durch die Schulschließungen beeinflusst wurde; allerdings hatten Schülerinnen und Schüler aus nicht-akademischen Schultypen eine leicht höhere Wahrscheinlichkeit, hinter den Stoff zurückzufallen. Bei einer zweiten Studie konnten sogar Lerngewinne während der Schulschließungen beobachtet werden. Diese waren allerdings in Schulen mit niedrigerem Anteil an benachteiligten Schülerinnen und Schülern höher als an Schulen mit einem hohen Anteil benachteiligter Schülerinnen und Schüler.

Australien. In einer australischen Studie zeigt sich für die Schülerinnen und Schüler der dritten Schulstufe (nicht jedoch für jene der vierten Schulstufe), dass jene aus Schulen mit höherem Anteil benachteiligter Schülerinnen und Schüler Lerneinbußen im Ausmaß von zwei Monaten hatten, während jene aus Schulen mit einem geringeren Anteil benachteiligter Schülerinnen und Schüler sogar Lernzugewinne im Ausmaß von zwei Monaten erreichten.

4. Zusammenfassung

Befunde zum Schüler- und Schülerinnenlernen. Ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern (2 bis 5 von 10) lernt weniger als zwei Stunden pro Tag im Fernunterricht. 7 von 10 Lehrkräften beklagen die fehlende Lernmotivation ihrer Schülerinnen und Schüler im Fernunterricht (bei den Eltern sind es 3 bis 5 von 10). Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien bewerten den Fernunterricht weniger positiv. 3 von 10 Schülerinnen und Schülern fällt die Selbstorganisation des Tagesablaufs schwer, sie haben Schwierigkeiten mit dem selbstgesteuerten Lernen. 8 von 10 Schülerinnen und Schüler attestieren sich gute Fähigkeiten bzgl. der Nutzung digitaler Medien beim Lernen. Die selbstberichteten Fähigkeiten für das selbstgesteuerte Lernen im Fernunterricht hängen deutlich mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zusammen.

Befunde zur Qualität des Fernunterrichts. Es fand kaum digitaler Unterricht während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 statt. Weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hatte regelmäßigen Lehrkräftekontakt. Die Arbeitsaufträge der Lehrkräfte an die Schülerinnen und Schüler waren fast immer klar und verständlich – aber dafür wenig kognitiv aktivierend und wenig abwechslungsreich. Es gab kaum Differenzierung, aber dafür vermehrte Individualisierung im Fernunterricht. Auch erhielten Schülerinnen und Schüler mehr Feedback als sonst.

Befunde zur Rolle der Eltern im Fernunterricht. Je mehr Kinder im Haushalt leben und je jünger die Kinder sind, desto mehr sind die Eltern / Mütter gefordert. Einem hohen Anteil von Eltern fehlt die Zeit für die Lernbetreuung ihrer Kinder. Bis zu zwei Drittel geben an, dass sie durchschnittlich weniger als 1 Stunde pro Tag für die Lernunterstützung ihrer Kinder Zeit haben. Bis zu einem Drittel der Eltern fehlt die fachliche Kompetenz zur Lernunterstützung ihrer Kinder. Zudem berichten etwa 3 von 10 Eltern, dass die Schulschließungen zu Spannungen im Verhältnis zu ihren Kindern führten.

Befunde zu Lerneinbußen. Deutlich mehr Eltern (bis zu 2/3) als Schülerinnen und Schüler (bis zur Hälfte) und Lehrkräfte (bis zu 1/3) erwarteten negative Auswirkungen des Fernunterrichts auf den Lernerfolg. Für Schülerinnen und Schüler aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien werden stärkere Nachteile des Fernunterrichts bzgl. des Lernerfolgs berichtet. Diese Schüler- und Schülerinnen-, Eltern-, und Lehrkräfteeinschätzungen werden durch standardisierte Leistungsstudien gestützt. Insgesamt bestätigen die Befunde von 32 weltweit durchgeführten Leistungsstudien die vielfach erwarteten Lerneinbußen sowie die vielfach vorgebrachte Vermutung, dass die Schulschließungen die sozioökonomisch bedingte Bildungsungleichheit verstärken.

- Eine Mehrheit der Studien legt je nach Domäne und Schulstufe bedeutsame Lerneinbußen während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 nahe.

- Die Lerneinbußen liegen je nach Studie, untersuchtem Schulfach und untersuchter Schulstufe zwischen 1 bis 5 verlorenen Monaten als relativer Lernfortschritt bezogen auf das gesamte Schuljahr.
- Die Schüler- und Schülerinnenleistungen in Mathematik litten unter den COVID-19-bedingten Schulschließungen deutlich stärker als die Schüler- und Schülerinnenleistungen im Lesen.
- Höhere Schulstufen hatten deutlich weniger starke Lerneinbußen aufgrund der Schulschließungen zu verzeichnen.

Befunde zur Bildungsungerechtigkeit im Fernunterricht. Die Mechanismen, die im Fernunterricht zu sozioökonomischer Bildungsungerechtigkeit führen, sind komplex und vielfältig. Sozioökonomische Bildungsungerechtigkeit zeigt sich in nahezu allen Dimensionen des Fernunterrichts. Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien verfügen im Fernunterricht über ...

- einen geringeren Lernerfolg,
- geringere Lernmotivation,
- geringer investierte Lernzeit,
- geringere Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und zur Selbstorganisation des Tagesablaufes,
- geringere Qualität im Fernunterricht (weniger häufig digitaler Unterricht, weniger Lehrer*innenfeedback, weniger individuelle Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräche, ...),
- mangelhaftere technische Ausstattung und
- geringere Elternunterstützung beim Lernen (fehlende Zeit und fehlende Kompetenzen der Eltern).

Auch in den Schüler*innenleistungsstudien ist COVID-19-bedingte Bildungsungleichheit in den Schüler*innenleistungen beobachtbar. Die Bildungsbenachteiligung stieg je nach Studie, untersuchtem Schulfach und untersuchter Schulstufe um 1 bis 4 Monate (bezogen auf das gesamte Schuljahr). D.h., Schüler*innen aus sozial schwachen Familien sind aufgrund der Schulschließungen gegenüber ihren sozial besser gestellten Peers um 1 bis 4 Monate Schule zurückgefallen.

Literatur

- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 89–150). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 51–79). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>

- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Waxmann.
- Helm, C., Huber, S. G. & Loisinger, T. (2021a). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–75. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helm, C., Huber, S. G. & Postlbauer, A. (2021b). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. *DDS – Die Deutsche Schule* (Beiheft 18), 53–74.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2021). Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pqtgf>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. Distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology: Journal International De Psychologie*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Weber, C., Helm, C., & Kemethofer, D. (2021). Are Social and Ethnic Reading Inequalities Increasing During School Closures? – The Mediating Role of Parental Involvement in Distance Learning. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.737064>

Mario Steiner, Maria Köpping, Andrea Leitner & Gabriele Pessl

COVID-19 & Distance-Schooling – eine Mixed-Methods-Befragung von Lehrpersonen

Was bedeutet es für soziale Ungleichheit?¹

1. Einleitung

In Österreich betrafen die Schulschließungen während des Lockdowns im Frühjahr 2020 rund 1,1 Millionen Schüler und Schülerinnen. Die Schulen waren zwar weiterhin für jene Schüler und Schülerinnen geöffnet, deren Familien sich keine adäquate Betreuung leisten konnten. Dies war jedoch als absolute Ausnahme konzipiert und blieb es auch. Der Lockdown brachte somit eine völlige Umstellung des Bildungswesens auf Fernunterricht und Lernen auf Distanz mit sich, größtenteils unterstützt durch die Kommunikation über digitale Medien.

Um in dieser Situation erfolgreich lernen zu können, muss eine Reihe an Voraussetzungen erfüllt werden. Materielle Rahmenbedingungen, wie ein geeigneter Platz zum Lernen oder Zugang zu digitalen Endgeräten, und zudem das Vorhandensein digitaler Kompetenzen erweisen sich dabei als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen. Eine entscheidende Voraussetzung ist die Unterstützung, auf die Schüler und Schülerinnen in ihren Familien zurückgreifen können – oder eben nicht.

In der Ausnahmesituation geschlossener Schulen tritt der Zusammenhang zwischen Lernleistungen und sozialer Ungleichheit (belegt z. B. durch PISA-Untersuchungen seit 2000) besonders deutlich hervor: Erfolgreiches Lernen hängt davon ab, dass Schüler und Schülerinnen sowie ihre Familien auf ökonomisches und kulturelles Kapital (Pierre Bourdieu) zurückgreifen können. Dieser Zusammenhang zwischen den kulturellen und materiellen Ressourcen, über die die Familien verfügen, und den Lern- und Schulleistungen der Kinder ist weithin bekannt (Boudon, 1974; Bourdieu & Passeron, 1971). Die soziale Selektivität des Bildungsertrags steigt in dem Ausmaß, mit dem dieser von privater Unterstützung abhängig ist (Maaz, Baumert & Trautwein, 2011). Durch das krisenbedingte Schließen von Schulen findet eine „Privatisierung“ der Lernleistung in einem bislang ungekannten Ausmaß statt und es geschieht in einem quasi „natürlichen Experiment“ das Gegenteil dessen, was mit Ganztagschulen erreicht werden sollte.

1 Erstmals in leicht adaptierter Form erschienen als BLOG unter: <https://inprogress.ihs.ac.at/covid-19-und-home-schooling-folgt-aus-der-gesundheits-nun-auch-eine-bildungskrise/>

2. Design

2.1 Fragestellung und Forschungsziel

Die vom WWTF geförderte Studie zu „COVID-19 und Bildung: Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird?“ fokussiert darauf, wie sich ungleiche Voraussetzungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu Hause in der Phase der Schulschließungen konkret äußern und wie Pädagoginnen und Pädagogen damit umgehen (Steiner et al., 2021). Ziel ist es, herauszufinden, wie es – selbst mit geringen Vorerfahrungen und unter widrigen Rahmenbedingungen – gelingen kann, benachteiligte Schüler und Schülerinnen zu unterstützen und ein Wachsen der Ungleichheit zwischen Schülern und Schülerinnen zu vermeiden. Dabei wird Benachteiligung an vier verschiedenen Dimensionen festgemacht: (1) an der Unterstützung und Förderung durch die Eltern, (2) an den materiellen Verhältnissen, (3) an der technischen Ausstattung zu Hause sowie (4) an den privaten Wohnverhältnissen der Schülerinnen und Schüler.

2.2 Methode

Eine empirische Säule dieser Studie bildet eine Onlinebefragung während des ersten Lockdowns in Österreich im Mai 2020 unter Lehrern und Lehrerinnen, schwerpunktmäßig auf der Sekundarstufe I (AHS-Unterstufe² und Mittelschule) mit einer qualifizierten Response von über 4.000 Pädagoginnen und Pädagogen. Insgesamt konnten so beispielsweise sieben Prozent aller MS-Lehrerpersonen österreichweit in die Erhebung einbezogen werden, was eine breite empirische Basis darstellt. Daran anknüpfend wurden in den Sommerferien 14 persönliche Interviews mit Lehrkräften der Mittelschule und der AHS-Unterstufe in Wien geführt, um ein besseres Verständnis für die im Distance Learning beim Unterrichten auf Distanz verfolgten pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen zu entwickeln und Strategien zu reflektieren, wie benachteiligte Schüler und Schülerinnen erreicht und motiviert werden können (Köpping & Leitner, 2022).

3. Zentrale Befunde

3.1 Erreichbarkeit als erste vieler Hürden

Die mit der Onlinebefragung erzielten Ergebnisse hinsichtlich der Situation von Schülern und Schülerinnen beim Lernen zu Hause zeigen eine Vielzahl von Herausforderungen. Sie beginnen bei der Erreichbarkeit. Nach Angaben der Lehrer und

2 AHS: Allgemeinbildende Höhere Schule bzw. Gymnasium.

Lehrerinnen sind im Durchschnitt 12 Prozent der Schüler und Schülerinnen für sie nur schwer oder gar nicht erreichbar. Fragt man nach den benachteiligten Schülern und Schülerinnen, so steigt dieser Anteil auf das Dreifache, auf 37 Prozent. Wie man in der Grafik (Abb. 1) erkennen kann, sind Jüngere und jene in Wien tendenziell stärker von dieser Problematik betroffen.

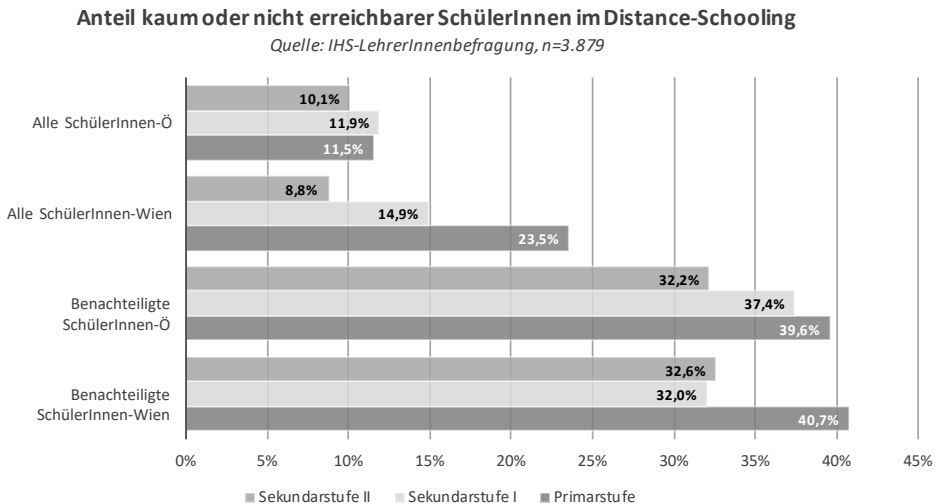


Abbildung 1: Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler

3.2 Alles eine Frage der Motivation?

Die Erreichbarkeit stellt jedoch nur die erste von mehreren Hürden in diesem Zusammenhang dar. Ein unruhiger Arbeitsplatz, fehlende Unterstützung aus der Familie bzw. dem familiären Umfeld sowie technische Unzulänglichkeiten sind als weitere Problemlagen der Schüler und Schülerinnen zu nennen, die von rund 40 Prozent der Lehrer und Lehrerinnen gesehen werden.

Eine nochmals deutlich stärker verbreitete Hürde erkennen die Lehrer und Lehrerinnen auf Ebene mangelnder Motivation, der Ablenkungen und der unzureichenden Aufrechterhaltung einer Tagesstruktur für die Schüler und Schülerinnen. Hier liegt der Anteil der diesen Defiziten zustimmenden Pädagoginnen und Pädagogen bei rund 70 bis 90 Prozent. Wiederum zeigt sich in der Grafik (Abb. 2) eine teilweise deutlich stärker ausgeprägte Problemlage in Wien.

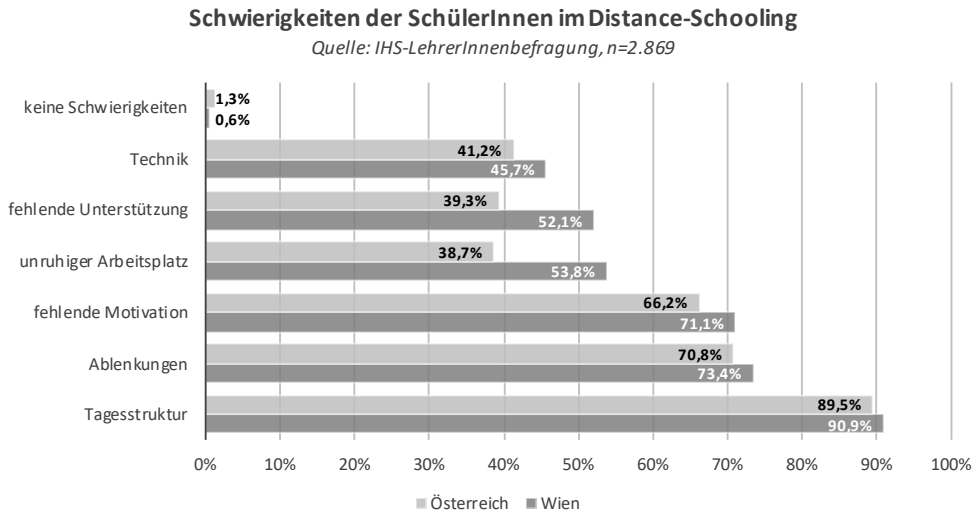


Abbildung 2: Defizite, die den Lernerfolg behindern

Sorgen über die persönlich belastenden Situationen und die Schwierigkeiten der Schüler und Schülerinnen, als Schule sozusagen zu Hause stattgefunden hat, spiegeln sich auch in den qualitativen Interviews mit Lehrpersonen aus MS und AHS-Unterstufe in Wien wider. Mangelnde technische Ausstattung und unzureichende Kompetenzen für den digital unterstützten Unterricht werden nicht nur seitens der Schüler und Schülerinnen wahrgenommen, sondern stellen auch für die Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Während hinsichtlich dieser technischen Probleme im Zeitverlauf deutliche Lerneffekte und Verbesserungen bekundet werden, haben die Schwierigkeiten hinsichtlich der Motivation und Zeitstruktur mit zunehmender Dauer des Distanzunterrichts tendenziell noch zugenommen.

Nach einer ersten Phase der Unsicherheiten und der Etablierung von Strukturen – mit vielerorts minimalen Voraussetzungen für die Umsetzung des digitalen Unterrichts – ist erfolgreiches Lehren und Lernen auf Distanz also nicht mehr eine Frage prinzipieller Erreichbarkeit. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, Selbstorganisation und Motivation zu fördern und den persönlichen Kontakt aufrechtzuhalten. Lehrpersonen nehmen dabei neue Rollen ein, die neben der fachlichen auch die persönliche Unterstützung umfassen. In einer für alle Beteiligten äußerst fordernden Ausnahmesituation versuchen die Lehrkräfte, nicht nur den Part der Schule (Wegfall von Stundenplan, Noten, usw.), sondern teilweise auch die fehlende Unterstützung durch Eltern auszugleichen. Denn stärker noch als im Normalunterricht wird die mangelnde Unterstützung durch Eltern als Nachteil für den Bildungserfolg wahrgenommen. Dies betrifft in Wien, wo die Segmentierung der Sekundarstufe I besonders groß ist, die MS stärker als die AHS.

Während der Schulschließungen wurden vielfältige Strategien verfolgt, um den in Abbildung 2 dargestellten Herausforderungen zu begegnen. Dazu zählt beispielsweise die Vorgabe zeitlicher Strukturen durch kurzfristige Aufgaben oder intensi-

ven Kontakt zu Schülerinnen und Schülern, um die selbstständige Umsetzung und Zeiteinteilung des Lernens zu Hause zu unterstützen, wie auch die Motivation der Schüler und Schülerinnen mithilfe kreativer, interessanter Aufgaben und individueller Rückmeldungen zu fördern. Ein großes Engagement führt dabei zu einer hohen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte.

3.3 Lehren auf Distanz: auch für PädagogInnen eine Belastung

Die Belastung drückt sich im Rahmen der Online-Befragung in einem Anteil von rund 70 Prozent der Pädagogen und Pädagoginnen aus, die von einem höheren Stundenaufwand durch das Distance-Schooling berichten. Dabei zeigen sich auch weitere gravierende Problemlagen, mit denen die Lehrer und Lehrerinnen zu kämpfen haben. 43 Prozent fühlen sich als Einzelkämpfer bzw. Einzelkämpferinnen sowie bei ihrem pädagogisch-didaktischen Handeln eingeschränkt und von äußeren Gegebenheiten abhängig. Dieses Empfinden zeigt sich nicht zuletzt in einem Anteil von 55 Prozent der Lehrer und Lehrerinnen, die ein geringeres Wohlbefinden wahrnehmen. Dabei wird die Problemsituation in den AHS-Unterstufen als belastender erlebt als in den Mittelschulen. Insbesondere die unterschiedlichen Befunde hinsichtlich der Frage nach dem „EinzelkämpferInnentum“ zwischen den beiden Schulformen sind eklatant, wie auch in der Grafik (Abb. 3) deutlich zum Ausdruck kommt.

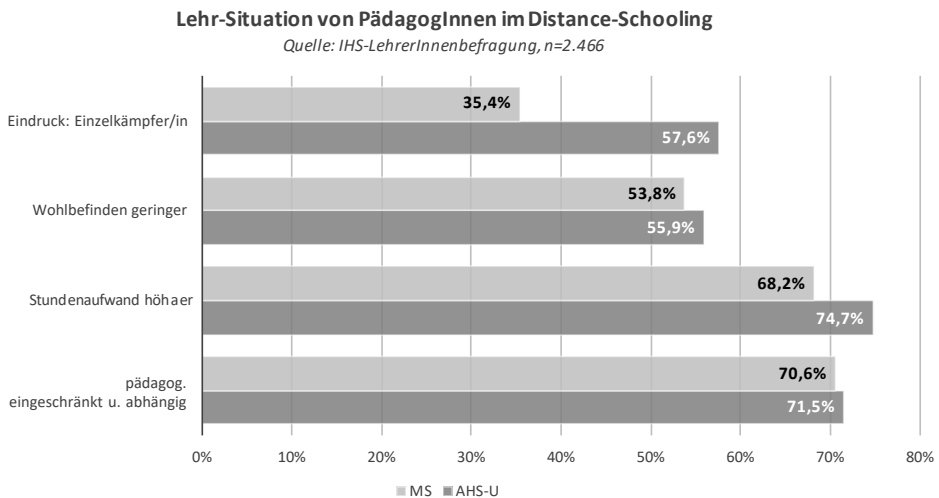


Abbildung 3: Situation der Lehrpersonen während des Distanzunterrichts

3.4 Kommunikation 2.0

Unterrichten auf Distanz wird oftmals mit E-Learning gleichgesetzt oder zumindest damit assoziiert. Dass dieser Konnex nicht uneingeschränkte Gültigkeit besitzt, wird anhand der Angaben zu Digitalpräsenzzeiten während der Schulschließungen deutlich. So sind es nur rund 30 Prozent der Lehrer und Lehrerinnen, die angeben, dass sie mit ihren Schülern und Schülerinnen regelmäßige Termine für digitalen Live-Unterricht vereinbart haben. Höher sind die Anteile digitaler Präsenzzeiten für die individuelle Betreuung und Beratung im Zusammenhang mit Fragen der Schüler und Schülerinnen, dies jedoch nur aufgrund eines vergleichsweise hohen Wertes von 41 Prozent, den die Lehrpersonen der Mittelschulen hier erreichen, während die Angaben der Lehrer und Lehrerinnen in AHS-Unterstufen mehr als 14 Prozentpunkte dahinter bleiben.

Vereinbarung von fixen Digitalpräsenzzeiten im Distance-Schooling

Quelle: IHS-LehrerInnenbefragung, Sek-I, n=2.432

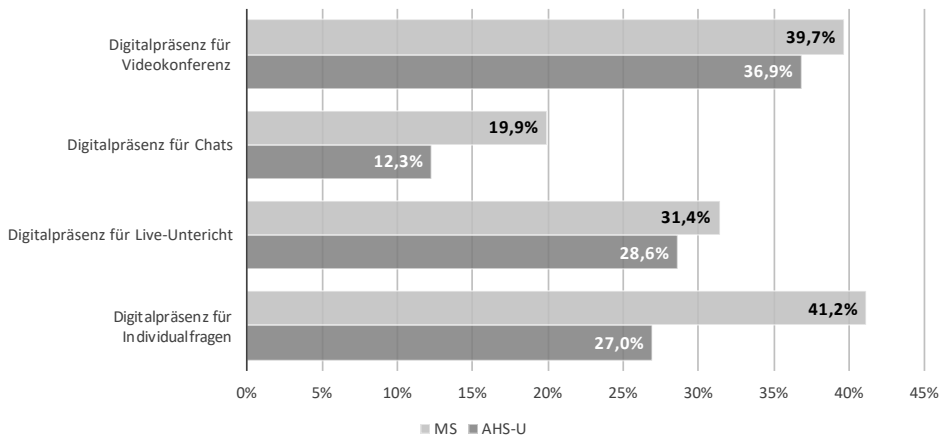


Abbildung 4: Anteil digitaler Präsenzzeiten von Lehrkräften

Im Zuge der Interviews wird deutlich, dass der Kontakt und der Austausch mit den Schülern und Schülerinnen – sowohl individuell als auch im Klassenverband – als Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen auf Distanz gelten. Ein wesentlicher Lerneffekt besteht aus der Sicht der Lehrpersonen darin, in der digitalen Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern nichts vermeintlich Selbstverständliches vorauszusetzen. Denn im Alltag der jungen Generation sind ganz andere (digitale) Kompetenzen und Fähigkeiten relevant als jene, die Lehrpersonen im Rahmen des Distance-Schoolings abfragen und erwarten. So gibt es etwa Schüler und Schülerinnen, die täglich über das Smartphone chatten und den Umgang mit audiovisuellen Medien problemlos meistern, jedoch an der schriftlichen Kommunikation per E-Mail oder an der Übermittlung einer Aufgabe als Scan scheitern.

3.5 Sozial ungleich verteilt: Was Benachteiligten (besonders) schwerfällt und wie Lehrkräfte damit umgehen

Eine sehr deutlich ausgeprägte soziale Ungleichheit zeigt sich der Online-Befragung zufolge darin, wie Schüler und Schülerinnen mit der Situation und der Praxis im Distance-Schooling zurechtkommen. Egal, ob man die Lehrpersonen danach fragt, wie gut es den Schülern und Schülerinnen gelingt ihren Tag zu planen, Arbeitsaufträge vollständig, selbstständig und fristgerecht zu erledigen oder sich entsprechende Unterstützung zu holen, wenn Fragen offen bleiben: Immer ist es bei den benachteiligten Schülern und Schülerinnen nur ein Drittel in Relation zum Durchschnitt aller, das keine Probleme zum Ausdruck bringt. So stimmen – wie man in der Grafik (Abb. 5) erkennt – beispielsweise hinsichtlich der Frage nach der selbstständigen Erledigung von Arbeitsaufträgen, bezogen auf die Gesamtheit der Schüler und Schülerinnen, 84 Prozent der Lehrer und Lehrerinnen zu, während die Zustimmung, bezogen auf die benachteiligten Schüler und Schülerinnen, auf nur rund 20 Prozent abfällt.³

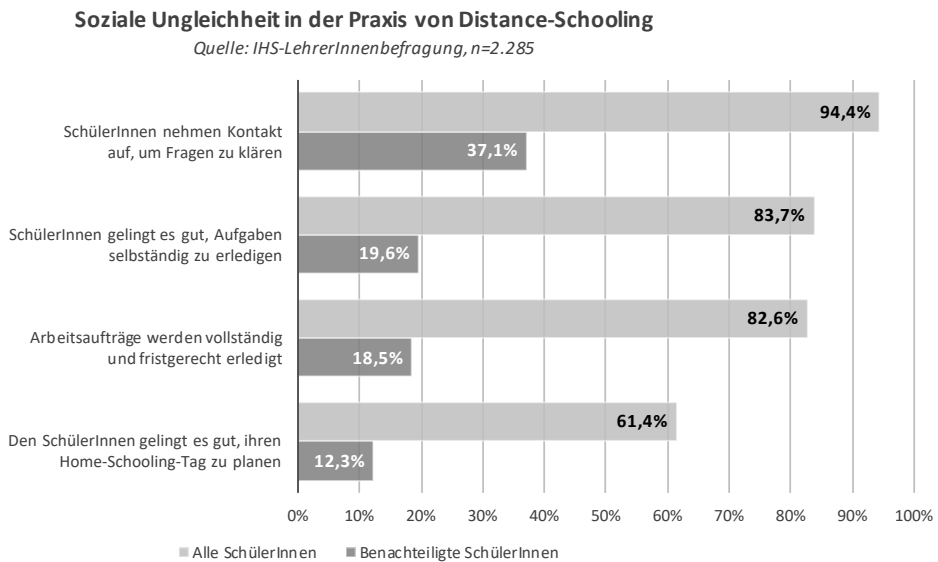


Abbildung 5: Soziale Ungleichheit im Distance-Schooling

Die (sozial ungleich verteilten) Schwierigkeiten während der Schulschließungen bleiben dabei nicht ohne tiefgreifende Auswirkungen auf die Schüler und Schülerinnen. So ist rund ein Drittel der Lehrpersonen der Ansicht, dass die Schüler und Schüle-

³ Dargestellt werden Anteile von LehrerInnen, die den einzelnen Aussagen hinsichtlich der jeweiligen SchülerInnengruppe sehr oder eher zustimmen. Benachteiligung basiert auf einer Einschätzung der LehrerInnen, was die Unterstützung/Förderung durch die Eltern, die materiellen Verhältnisse, die technische Ausstattung zu Hause sowie die privaten Wohnverhältnisse ihrer SchülerInnen betrifft.

rinnen überfordert sind, bezogen auf benachteiligte Schüler und Schülerinnen steigt dieser Anteil auf knapp 80 Prozent. Dies führt zu der Sorge, dass sich das Kompetenzniveau der Schüler und Schülerinnen durch den Distanz-Unterricht verschlechtern wird und die Schüler und Schülerinnen den Jahresstoff nicht schaffen werden. Die Zustimmung auf diese Fragen und Befürchtungen liegt bei rund einem Drittel bzw. einem Viertel, wobei die entsprechenden Anteile für die benachteiligten Schüler und Schülerinnen wiederum doppelt bzw. dreifach so hoch sind. So fürchten explizit 76 Prozent der Lehrer und Lehrerinnen bei benachteiligten Schülern und Schülerinnen eine Verschlechterung des Kompetenzniveaus, in Wien sind es sogar 81 Prozent (vgl. Abb. 6).

Diese Werte bilden die Grundlage für die Ableitung zweier Hypothesen: (1) Durch das Lehren und Lernen auf Distanz wird das Kompetenzniveau allgemein negativ beeinflusst. (2) Die Bildungsungleichheit steigt noch weiter. Analysen erster Kompetenzmessungen bei Schülerinnen und Schülern vor und nach dem Lockdown im Rahmen internationaler Studien unterstreichen diese beiden Hypothesen eindrucksvoll (Engzell, Frey & Verhagen, 2020).

Soziale Ungleichheit beim Ergebnis des Distance-Schooling

Quelle: IHS-LehrerInnenbefragung, Sek-I, n=2.285

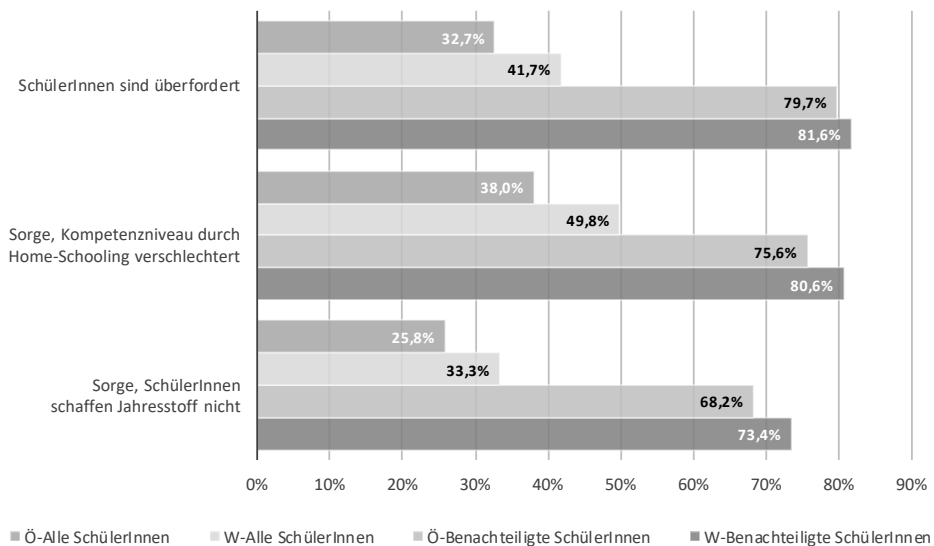


Abbildung 6: Auswirkungen sozialer Ungleichheit

Die sozial ungleiche Verteilung der Problemlagen wirft die Frage auf, wie Schüler und Schülerinnen mit nachteiligen Voraussetzungen für das Lernen zu Hause gezielt unterstützt und Kompetenzverluste vermieden werden können. Die von den Lehrkräften im Zuge der Interviews berichteten Strategien können zwei unterschiedlichen Ansätzen zugeordnet werden:

- **(A) Niederschwellige Gestaltung des Unterrichts für alle**
Methoden, Aufgaben, Inhalte und digitale Kommunikationswege werden derart angepasst, dass Schüler und Schülerinnen das Lernen zu Hause mit minimalen technischen Voraussetzungen, (digitalen) Kompetenzen und elterlicher Unterstützung bewerkstelligen können. Dafür wird beispielsweise auf niederschwellig zugängliche Lernplattformen, bekannte Übungsformate und die einfache Formulierung von Aufgabenstellungen gesetzt und der Wiederholung und Vertiefung von Lerninhalten eine größere Bedeutung beigemessen als der Vermittlung neuer Stoffkapitel.
- **(B) Individuelle Förderung von Benachteiligten**
Es wird versucht, schwer erreichbare, leistungsschwächere und/oder weniger lernmotivierte Schüler und Schülerinnen individuell anzusprechen. Kennzeichnend für diesen Ansatz ist der intensive persönliche Kontakt der Lehrpersonen zu ihren benachteiligten Schülern und Schülerinnen und deren Eltern, um diese an Aufgaben zu erinnern, sich nach dem Wohlbefinden zu erkundigen und Unterstützung zu leisten.

4. Fazit und Ausblick

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Bildungsungleichheit und damit die soziale Selektivität des Bildungssystems steigen werden, je stärker der Lernerfolg von privater Unterstützung abhängig ist. Dieser Befund ist nicht neu, tritt aber während der Schulschließungen umso deutlicher hervor, als die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen in einem besonderen Ausmaß an solche Unterstützung gekoppelt war. Werden pädagogisch-didaktische Überlegungen zum Lernen zu Hause von den Anliegen einer niederschweligen Gestaltung des Unterrichts geleitet, der wenig an technischer Ausstattung und elterlicher Unterstützung voraussetzt und in dessen Rahmen Schüler und Schülerinnen gezielt motiviert und beim selbstorganisierten Arbeiten unterstützt werden (Ansatz A), dann profitieren davon auch und insbesondere die Benachteiligten. Sind die Anforderungen für ein erfolgreiches Lernen auf Distanz höher und die Erwartungen an die unterstützende Rolle der Eltern größer, dann drohen Benachteiligte, (noch) weiter zurückzufallen. In diesen Fällen erscheint es umso wichtiger, Benachteiligte individuell anzusprechen, einzubinden, zu fördern und zu motivieren (Ansatz B).

Ein Vergleich nach Schulformen zeigt, dass es vor allem MS-Lehrpersonen sind, die gezielt versuchen, die Bedürfnisse benachteiligter Schüler und Schülerinnen schon im Stadium der Unterrichtskonzeption zu berücksichtigen. Dies kann damit begründet werden, dass individuelle und strukturelle Benachteiligungen in den MS tendenziell stärker wahrgenommen werden. Die Lehrkräfte dieser Schulen rechnen damit, dass ihre Schüler und Schülerinnen zu Hause mehrheitlich schlechte Voraussetzungen für das Lernen vorfinden und passen ihre Erwartungen an diesen Umstand an. In den AHS herrscht hingegen der Eindruck vor, dass es sich bei den Be-

nachteiligten um eine kleine Gruppe innerhalb der Klassen handelt, für die es noch schwieriger ist, im Fernunterricht dabei zu bleiben, wenn individuelle Unterstützung durch engagierte Lehrkräfte fehlt.

Literatur

- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. (2020). *Learning inequalities during the COVID-19 pandemic*. SocArXiv. Studie des Leverhulme Centre for Demographic Science an der Universität Oxford. <https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>
- Köpping, M. & Leitner, A. (2022). Lerneffekte aus dem Distance Schooling: Strategien zur Vermeidung wachsender Ungleichheit an Wiener Mittelschulen und AHS aus Perspektive der Lehrpersonen. Springer. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 47, 113–131. <https://doi.org/10.1007/s11614-022-00482-3>
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2011). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Springer. S. 69–102. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_5
- Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A., Pessl, G. & Lassnigg, L. (2021). *Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungs-krise wird?* Forschungsbericht, Institut für Höhere Studien, Wien.

Christoph Weber, Christoph Helm & David Kemethofer

Fernunterricht in der Primarstufe während des Lockdowns – Ergebnisse aus einer laufenden Längsschnittuntersuchung

Unterscheiden sich Lernzeit, Lernatmosphäre oder elterliche Involviertheit nach Leseleistung, sozialer und ethnischer Herkunft der Schülerinnen und Schüler?

1. Einleitung

Im Frühjahr 2020 löste die Coronapandemie eine gesellschaftliche Krise mit weitreichenden Auswirkungen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche aus, so auch auf das Schulsystem. Von Mitte März bis Mitte Mai bzw. Anfang/Mitte Juni 2020 waren die Schulen in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz geschlossen. Die individuellen und gesellschaftlichen Folgen der Schulschließungen waren und sind Gegenstand aktueller Untersuchungen. Durch die Schließung der Schulen fielen zentrale Aufgaben der Schule wie die Betreuung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Lernen, die Strukturierung des Tagesablaufes, die Schaffung eines lernförderlichen Arbeitsplatzes sowie einer lernförderlichen Atmosphäre und vieles mehr in die Verantwortung der Eltern. Als Folge des Wegbrechens zentraler schulischer Strukturen rückten häusliche bzw. familiäre Ressourcen für das Lernen der Kinder und Jugendlichen (stärker als bisher) in den Mittelpunkt. Lernförderlicher Fernunterricht bedingt ausreichend Zugang zu einer modernen digitalen Infrastruktur (z. B. Internet, PC, Laptop, Tablet, Smartphone, Drucker, Scanner, (Lern-)Software), einen ruhigen Lernplatz (evtl. eigener Raum und Schreibtisch) sowie eine in quantitativer und qualitativer Hinsicht hochwertige Lernunterstützung von Familienmitgliedern (z. B. in Form von Zeit, Kompetenzen und Motivation der Eltern oder Elternteile). Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler spielen insbesondere die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Selbstorganisation (z. B. Disziplin, Zeitmanagement) und zum selbstgesteuerten Lernen (z. B. Anstrengungsbereitschaft, Lernstrategien) eine zentrale Rolle für das Gelingen von Fernunterricht. Da diese Fähigkeiten im hohen Maß nicht nur in der Schule, sondern im privaten Umfeld erworben werden, ist anzunehmen, dass sie zu einem gewissen Grad vom familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler abhängen. Unter anderem aus diesen Gründen ist zu befürchten, dass Fernunterricht (in Abhängigkeit seiner Dauer) für bestimmte Schülergruppen zu Bildungsbenachteiligung führt. Neben lernschwachen Schülerinnen und Schülern, Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbe-

darf, körperlicher und geistiger Beeinträchtigung, Schülerinnen und Schülern mit anderen ethnisch-kulturellen Hintergründen, sind dies vor allem auch Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und sozioökonomisch schlechter gestellten Familien.

Um die negativen Konsequenzen der Schulschließungen, die besonders diese Schülergruppe treffen dürften, abzufangen oder zumindest abzufedern, ist Wissen über soziale Disparitäten im Fernunterricht nötig, das Bildungspolitik und -praxis als empirische Basis für Entscheidungen über remediale Maßnahmen (z. B. Notbetreuung, Sommer-/Ferienschulen, Lernhilfen) dient. Dieses empirische Wissen ist laut Frohn (2020, S. 60) aber noch ausständig:

So plausibel diese Thesen [zur Verschärfung der Bildungsungleichheit durch die Corona-bedingten Schulschließungen, Anm.] scheinen, so wenig ist im Detail über konkrete Erfahrungen im Lehr- und Lernalltag im Ausnahmezustand bzw. über die Auswirkungen dieses Alltags auf den Bildungserfolg von Schüler*innengruppen bekannt. Die tatsächlichen Bedingungen und Konsequenzen des Lehrens und Lernens auf Distanz und deren mögliche Auswirkungen auf die strukturelle Benachteiligung von Schüler*innen in herausfordernder Lage sind bis dato ungeklärt.

Erfreulicherweise liegen mittlerweile immer mehr Studien und Befragungen vor, die sich zum Ziel gesetzt haben, dieses Forschungsdesiderat zu beheben. So existiert bereits eine kleine Zahl an Leistungs- (Depping, Lücken, Musekamp & Thonke, 2021; Engzell, Frey & Verhagen, 2020; Maldonado & De Witte, 2020; Tomasik, Helbling & Moser, 2020) und Befragungsstudien (Dietrich, Patzina & Lerche, 2021; Grewenig, Lorgetporer, Werner, Woessmann & Zierow, 2020; Helm, Huber & Loisinger, 2021; Huber & Helm, 2020; Steinmayr, Lazarides, Weidinger & Christiansen, 2021), die inferenzstatistisch abgesicherte Befunde zum Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf das Lernen im Fernunterricht untersucht.

Während die Leistungsstudien – insbesondere jene im deutschsprachigen Raum (Depping et al., 2021; Tomasik et al., 2020) – häufig kaum differenzierte Hintergrundvariablen zu Aspekten des Lernens im Fernunterricht erfassen, fehlt es den Befragungsstudien an objektiven Leistungsdaten, sodass häufig auf Schulnoten sowie auf die fremd- (Elternsicht) und selbsteingeschätzte (Schülersicht) Leistungsfähigkeit als Indikatoren für die fachlichen Schülerkompetenzen zurückgegriffen wird. Auch fokussieren die meisten Studien auf den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds und vernachlässigen die ethnische Herkunft der Schülerinnen und Schüler als potenziell bedeutsamen Einflussfaktor im Rahmen des häuslichen Lernens. In der vorliegenden Studie verbinden wir valide Schülerleistungsdaten mit Informationen einer Elternbefragung zu ebendiesen Hintergrundvariablen und wollen so zu einem klareren Bild über Zusammenhänge zwischen einerseits der sozialen und ethnischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler, ihren fachlichen Kompetenzen und andererseits zentralen Aspekten des Fernunterrichts beitragen.

2. Design

2.1 Hintergrund der Studie

Der Beitrag greift die Datenlage der *Wir Wollen's Wissen!* (W3) Studie (Weber, Kethofer & Helm, 2020) auf. W3 wurde ursprünglich als Studie konzipiert, die den Einsatz von Lernverlaufsdiagnostik in der Primarstufe im Längsschnitt begleitet. Im Zuge der besonderen COVID-19-Situation haben wir uns im Frühjahr 2020 entschieden, das Studiendesign um eine COVID-19-spezifische Zusatzerhebung zu erweitern. Diese gesondert erhobenen Daten ergänzen die im Design verankerten Eingangserhebungen und Leistungstests und sind Gegenstand des vorliegenden Beitrags (siehe dazu auch die Beschreibung des Samples in Kapitel 2.4.1). W3 befasst sich mit der Nutzung von diagnostischen Informationen zum Lernverlauf der Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte. Eine besondere Form zur Gewinnung solcher diagnostischen Informationen stellt die Lernverlaufsdiagnostik (Hasselhorn, Schneider & Trautwein, 2014) dar. Dabei werden in kurzen Abständen über das Schuljahr verteilt diagnostische Tests durchgeführt, die den Lernverlauf der Schülerinnen und Schüler sichtbar machen sollen und somit engmaschige Informationen als Basis für individualisierte Fördermaßnahmen liefern. Im Rahmen von W3 wird 28 oberösterreichischen Volksschulen das internetbasierte Lernverlaufsdiagnostiktool *quop* (www.quop.de; Souvignier, Förster & Salaschek, 2014) für Lesen und Mathematik über einen Zeitraum von vier Jahren (Begleitung eines Jahrgangs über die gesamte Primarstufe von der ersten Schulstufe bis zum Ende der vierten Schulstufe) zur Verfügung gestellt. Vor diesem Hintergrund geht W3 der Frage nach, ob der Einsatz von Lernverlaufsdiagnostik in der Primarschule gewünschte Effekte auf die Kompetenzentwicklung der Kinder aufweist und von welchen Rahmenbedingungen (z. B. Unterstützung der Lehrkräfte) eine etwaige Wirksamkeit abhängt.

2.2 Theoretischer Rahmen

Die Übertragung der Verantwortung für die Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen auf die Eltern führt dazu, dass häusliche und familiäre Ressourcen und Rahmenbedingungen für das selbstständige Lernen im Fernunterricht stärker ins Gewicht fallen als im traditionellen Unterricht. Eltern müssen die zentrale Rolle bei der Betreuung und Unterstützung von Lernaktivitäten ihrer Kinder im Fernunterricht übernehmen. Eine erste aus Theorie und Lehrerinterviews abgeleitete Systematik zentraler Benachteiligungsmechanismen im Fernunterricht legt Frohn (2020) vor. Entlang der Kapitaltheorie nach Bourdieu zeigt sie anhand von Interviewauszügen anschaulich auf, wie unterschiedliche Formen des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien gerade im Fernunterricht bildungsbenachteiligend wirken können.

Mit Blick auf das ökonomische Kapital wurden sowohl grundsätzlich zur Verfügung stehende finanzielle Mittel als auch die Wohnsituation im Hinblick auf Räumlichkeiten und Ruhe als Hürden für den Lernerfolg sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler adressiert. Das kulturelle Kapital [...] wurde anhand der Kategorien „Bewertung von Schule als bildende Instanz“, „Technische Ausstattung“, „Nicht-technische (Bildungs-)Materialien“, „Fachkompetenz“, „Digitale Kompetenz“, „Sprachliche Kompetenz“, „Motivation / Bereitschaft“, „Emotional-soziale Kompetenz“ sowie „Selbstständigkeit“ als mitursächlich für die wachsende Bildungsbenachteiligung in der Pandemiesituation ausgewiesen. [...] Das soziale Kapital, das über die Beziehungen im Elternhaus („Unterstützung“, „Nicht-schulische Anforderungen und Konfliktfelder“) und über den Sozialraum Schule („Lehrkräftebeziehungen“, „Lernen für die Lehrkraft“) Auskunft geben konnte, gilt es ebenfalls zu stärken. (Frohn, 2020, S. 80)

Neben dem kapitaltheoretischen Rahmen, der explizit auf mögliche Mechanismen bei der Vergrößerung von sozialen Disparitäten im Fernunterricht eingeht, bietet die breite Literatur zum Zusammenhang zwischen familiären Sozialisationsprozessen und dem Lernerfolg der Kinder eine theoretische Basis für den Beitrag (Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018; Pinguart, 2016; Pomerantz & Grolnick, 2017). Insbesondere kann auf das Konzept der elterlichen schulbezogenen Involviertheit Bezug genommen werden, das sich im häuslichen Kontext allgemein auf Aktivitäten der Eltern bezieht, die mit dem Ziel der Förderung des Lernens der Kinder gesetzt werden (Boonk et al., 2018, S. 12). Die Forschungslage zu den Effekten der Involviertheit ist zwar nicht eindeutig (Boonk et al., 2018), scheinbar inkonsistente Befunde können jedoch zum Teil durch konzeptuelle Unschärfen erklärt werden. In diesem Zusammenhang hat sich in der Literatur die Unterscheidung zwischen Quantität und Qualität der elterlichen Involviertheit etabliert (Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswyl, 2015; Pomerantz & Grolnick, 2017). Im Bereich der Qualität werden auf Basis der Selbstbestimmungstheorie folgende Dimensionen unterschieden: autonomieunterstützende vs. kontrollierende Involviertheit, strukturierende vs. chaotische Involviertheit und positiv-affektive vs. negativ-affektive Involviertheit (Pomerantz & Grolnick, 2017). Moroni et al. (2015) zeigen etwa, dass sowohl ein quantitativ hohes Ausmaß an Involviertheit als auch eine kontrollierende Involviertheit (auch unter Kontrolle der vorangegangenen Leistungen) negativ mit den Schulleistungen assoziiert ist, während eine autonomieunterstützende Involviertheit positive Effekte auf die Leistungen hat. Darüber hinaus ist auch davon auszugehen, dass eine strukturierende Involviertheit und eine positiv-affektive Involviertheit in positivem Zusammenhang mit dem fachlichen Lernen der Kinder stehen (im Überblick Pomerantz & Grolnick, 2017).

Unterschiedliche Aspekte der elterlichen Involviertheit stehen des Weiteren in Zusammenhang mit der ethnischen und sozioökonomischen Herkunft der Familien. So etwa berichten Dumont, Trautwein, Lüdtke, Neumann, Niggli & Schnyder (2012) über eine geringere autonomieunterstützende Involviertheit in Familien mit Migrationshintergrund und geringerem sozioökonomischem Status (siehe auch Moroni, Dumont & Baeriswyl, 2014).

Während die oben berichtete Forschungslage sich auf die Involviertheit im Zusammenhang mit Hausaufgaben und Lernen während der normalen Beschulung der Kinder bezieht, liegen bereits auch explizite Überlegungen zum Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Lernen im Fernunterricht vor. So nehmen etwa Dietrich et al. (2021) an, dass die investierte Lernzeit im Fernunterricht zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Schichten variiert. Neben der Lernzeit vermuten die Autoren auch für die soziale Lernunterstützung durch Eltern und Geschwister, die technische Ausstattung der Lernumgebung, die Intensität der Lehrkraftunterstützung und die Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler sozioökonomische Abhängigkeiten, sodass auch indirekt über diese Aspekte ein Einfluss der sozialen Schicht angenommen werden kann.

Grewenig et al. (2020) argumentieren darüber hinaus, dass der Wegfall von Lehrkräften bzw. Lehrkraftkontakt dazu führte, dass Kinder und Jugendliche auf sich allein gestellt waren und (neue) Inhalte, (neue) Kompetenzen (je nach Elternunterstützung) nahezu ausschließlich über das selbstgesteuerte Lernen erwerben mussten. Da Wissenserwerb auf vorhandene Wissensstrukturen aufbaut, gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler gerade beim selbstgesteuerten Lernen im Fernunterricht zurückbleiben; insbesondere dann, wenn Eltern und Schule nicht entsprechend kompensieren (können). Ebenfalls angenommen wird, dass sich leistungsschwache Schülerinnen und Schüler im Fernunterricht eher nicht-schulischen Aktivitäten zuwenden, die für sie vergleichsweise lohnenswerter sind bzw. mehr Aussicht auf Erfolg bieten (Grewenig et al., 2020).

2.3 Fragestellung des Beitrags

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf Erklärungsfaktoren für eine etwaige Vergrößerung von Leistungsdisparitäten der Kinder während des Fernunterrichts im ersten Lockdown (Frühjahr 2020) in Abhängigkeit des sozioökonomischen Hintergrunds, der (Lese-)Leistungen und der ethnischen Herkunft in der Volksschule. Konkret gehen wir der Frage nach, ob prä-Lockdown Leseleistungen, ein Migrationshintergrund bzw. die Alltagssprache, sowie der sozioökonomische Status in Zusammenhang mit elternberichteter Lernzeit, Selbstständigkeit der Kinder, Lernatmosphäre und elterlicher Involviertheit während des Fernunterrichts stehen. Anzunehmen ist, dass in Hinblick auf das Alter der Kinder in dieser Studie (2. Schulstufe) der elterliche Einfluss einen hohen Stellenwert einnimmt.

2.4 Methode

2.4.1 Sample

Für die Beantwortung der Fragestellungen greifen wir auf Daten der W3-Studie (Weber et al., 2020) zurück, im Rahmen derer Lehrkräften das internetbasierte Lernverlaufdiagnostiktool *quop* (Souvignier et al., 2014) zur Verfügung gestellt wird. Im Herbst 2018 wurden über die oberösterreichische Bildungsadministration Schulen über das Projekt informiert. Vorgesehen war, dass die Schülerinnen und Schüler der 1. Schulstufe des Schuljahrs 2018/19 über die gesamten vier Jahre Volksschulzeit am Projekt teilnehmen. Begleitend werden zu mehreren Zeitpunkten Leistungsdaten erhoben und Fragebögen eingesetzt. Insgesamt entschieden sich 28 Schulen mit 48 Klassen für eine Teilnahme an der Studie. Für 745 Schülerinnen und Schüler erklärten die Eltern ihr Einverständnis zur Studienteilnahme ihrer Kinder. Nach einigen – unterschiedlich begründeten – Ausstiegen (z. B. aufgrund eines Wechsels der Lehrperson oder fehlenden zeitlichen Ressourcen), verblieben im Schuljahr 2019/20 noch 37 Klassen (579 Schülerinnen und Schüler) der 2. Schulstufe in der Studie, d. h. in diesen 37 Klassen wurde *quop* von den Lehrkräften genutzt.

Soziodemografische Hintergrundvariablen der Schülerinnen und Schüler wurden im Schuljahr 2018/19 mittels Elternbefragung erfasst. Zu Studienbeginn (Herbst/Winter 2018) wurde auch eine Erhebung der Lernausgangslagen im Lesen und Mathematik mit dem Test *Fähigkeitsindikatoren Primarstufe* (FIPS; Bäuerlein, Beinicke, Berger, Faust, Jost & Schneider, 2012) durchgeführt. Ende des Sommersemesters 2020 wurden die Lehrkräfte gebeten, das Projektteam bei der Durchführung einer Elternbefragung zur Fernlehre während des Lockdowns, der in Österreich von 6. März bis 18. Mai dauerte, zu unterstützen. Lehrkräfte von 21 Klassen (337 Schülerinnen und Schüler) konnten für die Durchführung und Koordination der als Paper-Pencil-Befragung konzipierten Elternbefragung gewonnen werden. Die Lehrkräfte gaben den Kindern die Fragebögen inkl. eines Kuverts mit nach Hause, sammelten die ausgefüllten Fragebögen ein und sandten diese gesammelt an das Projektteam zurück. Insgesamt wurden 281 Elternfragebögen retourniert. Der Beitrag greift auf die Daten von 337 Kindern aus 21 Klassen zurück, wobei fehlende Fragebögen im Rahmen einer multiplen Imputation berücksichtigt wurden (siehe dazu weiter unten).

Im verwendeten Sample sind sowohl ländliche Kleinschulen (mit einer Klasse pro Jahrgang und Klassengrößen um 10 Schülerinnen und Schüler) als auch größere städtische Schulen (mit bis zu 4 Parallelklassen) vertreten. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug zum Zeitpunkt des Lockdowns acht Jahre und drei Monate (SD = 6,7 Monate). Entsprechend der Geschlechterverteilung in Oberösterreich (BIFIE, 2019) sind 49 Prozent der Kinder unserer Stichprobe weiblich. Mit 14 Prozent liegt der Migrationsanteil in der Stichprobe signifikant unter jenem, der für die Primarstufe in Oberösterreich zu erwarten ist (20%; $\chi^2(1) = 7,27; p < ,01$; BIFIE, 2019). In Hinblick auf den Bildungshintergrund der Eltern weicht die Stichprobe nicht von

der Grundgesamtheit ab ($\chi^2(3) = 2,83; p > 0,05$). Rund ein Drittel der Kinder hat tertiärgebildete Eltern (32 %), von einem weiteren Fünftel (22 %) der Kinder, haben die Eltern eine Matura abgeschlossen.

2.4.2 Messungen

Sozioökonomischer Status

Im Rahmen der W3-Studie wurden drei gängige Indikatoren des sozioökonomischen Status erfasst. (1) Der *International Socioeconomic Index* (ISEI; Ganzeboom, 2010) erfasst den beruflichen Status auf einer Skala zwischen 10 und 90, wobei Durchschnittsgehälter und Bildungsniveau die Basis der Skalierung darstellen. Für die Analysen wird der höchste ISEI (HISEI; d. h. der höchste Status der Eltern) herangezogen. Der durchschnittliche HISEI des Samples beträgt $M = 48,58$ ($SD = 22,65$) und weicht nicht signifikant vom Österreichschnitt ab ($M = 49,08$, $SD = 21,10$; $\chi^2(1) = 0,78; p > 0,05$). (2) Die höchste Bildung der Eltern wurde auf einer 4-stufigen Skala (1 = Pflichtschule, 2 = Berufsbildung, 3 = Matura, 4 = Universität) erfasst. (3) Die Anzahl der Bücher im Haushalt wurde 5-stufig erhoben (1 = 0–10 Bücher, 2 = 11–25 Bücher, 3 = 26–100 Bücher, 4 = 101–200 Bücher, 5 = mehr als 200 Bücher). Für die Analysen wurde analog zu Freunberger, Robitzsch und Pham (2014) ein Index als Mittel der drei z-standardisierten Indikatoren gebildet.

Leistung

Als Leistungsmessungen werden die Lernverlaufsdiagnostikdaten aus *quop* im Bereich Lesen verwendet (Souvignier et al., 2014). *Quop* wird von den Schülerinnen und Schülern eigenständig an einem Computer im Rahmen des Unterrichts durchgeführt. Vorgesehen sind acht Paralleltests im Laufe eines gesamten Schuljahrs, wobei für die Durchführung ein dreiwöchiges Zeitfenster pro Test zur Verfügung steht. *Quop* erfasst die Lesekompetenz in der zweiten Schulstufe in den Bereichen Wortverständnis (20 Items je Test), Satzverständnis (13 Items je Test) und Textverständnis (13 Items je Test). Souvignier et al. (2014, 264f) berichten sowohl eine zufriedenstellende Reliabilität (Cronbachs α zwischen 0,76 und 0,89) als auch Validität (Korrelationen mit standardisierten Lesetests zwischen 0,47 und 0,66) der internetbasierten, durch die Kinder selbst durchgeführten Lesetests. Für die Analysen wird die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben in Relation zur benötigten Zeit gesetzt. Im Wintersemester 2019/20 liegen vier Tests je Kind vor, die zwischen November 2019 und Februar 2020 durchgeführt wurden. Im Sommersemester, in dem der Schullockdown stattfand, wurde *quop* nur noch sehr vereinzelt eingesetzt. Für die Analysen des Beitrags haben wir deshalb einen Faktorwert auf Basis einer Hauptkomponentenanalyse unter Verwendung des 3. und 4. Testzeitpunkts gebildet (Cronbachs $\alpha = 0,71$). Diese Tests wurden in der Phase zwischen Weihnachten und dem Beginn des Lockdowns im März 2020 durchgeführt und bilden somit die Lesekompetenz der Kinder vor dem Lockdown ab.

Ethnische Herkunft

Die ethnische Herkunft wurde über zwei dichotome Indikatoren erfasst: (1) Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn entweder das Kind oder beide Elternteile im nichtdeutschsprachigen Ausland geboren wurden. Mit dieser Operationalisierung folgen wir der Definition des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (2019). Wie oben bereits erwähnt, liegt ein Migrationshintergrund bei 14 Prozent der Kinder vor. (2) Bei der Alltagssprache wird zwischen „Es wird zu Hause fast immer oder immer Deutsch gesprochen“ und „Es wird nie Deutsch gesprochen oder es wird Deutsch und eine andere Sprache gesprochen“ unterschieden. 84 Prozent der Eltern berichten, dass zu Hause immer oder fast immer Deutsch gesprochen wird.

Im Kontext des Fernunterrichts erfasste Aspekte

Es wurden unterschiedliche Aspekte des Fernunterrichts erfasst, die für etwaige Vergrößerungen von Disparitäten verantwortlich sein können. Insbesondere wurden die Aspekte (1) Investierte Lernzeit, (2) Lernatmosphäre, (3) Lernunterstützung durch die Eltern und (4) Eigenständigkeit der Kinder erfasst. Anzumerken ist, dass sich der Fragebogen explizit an jene Person gerichtet hat, die sich am meisten um das Lernen des Kindes während der Schulschließung gekümmert hat. Dabei handelt es sich in rund 91 Prozent der Fälle um die Mütter. Sieben Prozent der Fragebögen wurden von Vätern ausgefüllt und bei zwei Prozent hat sich eine andere Person am meisten um das Lernen des Kindes gekümmert (z. B. Geschwister oder Großeltern) und folglich den Fragebogen ausgefüllt.

Investierte Lernzeit. Die Investierte Lernzeit wurde mit zwei Fragen erfasst (einmal in Bezug zur allgemeinen Lernzeit und einmal in Bezug zur Lesezeit). Die Fragen sind im Ergebnisteil dargestellt.

Lernatmosphäre. Insgesamt wurden vier Aspekte der Lernatmosphäre erhoben. Der befragte Elternteil beurteilte auf einer 5-stufigen Skala (1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu), ob (1) das Kind zu Hause ungestört für die Schule lernen und arbeiten konnte, ob (2) das Kind einen ruhigen Platz zum Lernen und Arbeiten hatte, ob (3) es zu Hause leise war, wenn das Kind gelernt hat und ob (4) das Kind ausreichend Platz zum Lernen und Arbeiten hatte. Da eine Hauptkomponentenmethode (PCA) auf eine eindeutige Komponente (Eigenwert = 2,83; 71 % erklärte Varianz; λ zwischen 0,68 und 0,92) hinweist, wurde für alle Analysen ein Index (Faktorwert, Cronbachs $\alpha = 0,86$) aus den vier Items gebildet.

Elterliche Involviertheit. Die Quantität der Involviertheit wurde mit einem Einzelitem erfasst (Häufigkeit der Hilfe bei Aufgaben für die Schule, siehe dazu Ergebnisteil). Im Bereich der Qualität der Involviertheit wurde zwischen (1) autonomieunterstützender vs. kontrollierender Involviertheit, (2) strukturierender Involviertheit und (3) negativ-affektiver Involviertheit unterschieden.

Pomerantz und Grolnick (2017) zufolge bezieht sich autonomieunterstützende Involviertheit auf Aktivitäten der Eltern, die es den Kindern ermöglichen bzw. dazu anregen, eine aktive Rolle beim Lernen einzunehmen. Demgegenüber beschränkt

kontrollierende Involviertheit die Möglichkeiten zur aktiven Teilhabe. In Anlehnung an Dumont, Trautwein, Nagy und Nagengast (2014) wurde folgendes Item zur kontrollierenden Involviertheit herangezogen: „Ich bin häufig neben meinem Kind gesessen, wenn es seine Aufgaben für die Schule gemacht hat und habe jeden seiner Fehler sofort korrigiert.“ Analog wurde ein Item formuliert, dass sich explizit auf die autonomieunterstützende Involviertheit bezieht: „Wenn mein Kind bei Aufgaben Hilfe gebraucht hat, habe ich gesagt, dass es zuerst allein gut nachdenken soll, bevor ich ihm weitergeholfen habe.“ Beide Items wurden auf einer 5-stufigen Skala (1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu) beantwortet.

In Anlehnung an Dumont et al. (2014) wurde strukturierende Involviertheit mit drei Items erfasst (Beispielitems: „Ich habe darauf geachtet, dass mein Kind genügend Zeit für seine Schulaufgaben hatte.“ und „Ich habe darauf geachtet, dass mein Kind seine Aufgaben für die Schule zu fixen Zeiten (z. B. immer vormittags von 8:00–12:00) erledigt hat.“). Die Items wurden auf einer 5-stufigen Skala (1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu) beantwortet. Eine PCA weist auf eine Komponente (Eigenwert = 1,92, 67% erklärte Varianz, λ zwischen 0,74 und 0,82) hin. Aus den Items wurde ein Index (Faktorwert, Cronbachs Alpha = 0,68) gebildet, wobei ein hoher Wert ein hohes Ausmaß strukturierender Involviertheit bedeutet.

Im Zusammenhang negativ-affektiver Involviertheit wurden in Anlehnung an Dumont et al. (2012) vier Items herangezogen, die sich auf Konfliktpotenzial durch schulische Aufgaben während des Lockdowns beziehen (Beispielitems: „Wenn mein Kind Aufgaben für die Schule gemacht hat, ist es häufig zu Streit zwischen mir und meinem Kind gekommen.“ und „Ich bin manchmal wütend geworden, wenn mein Kind seine Aufgaben für die Schule nicht ordentlich gemacht hat.“). Die Items wurden auf einer 5-stufigen Skala (1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu) beantwortet. Auf Basis einer PCA (Eigenwert = 2,88, 72% erklärte Varianz; λ zwischen 0,71 und 0,91) wurde ein Index (Faktorwert, Cronbachs Alpha = 0,86) gebildet. Ein hoher Wert des gebildeten Index spiegelt ein hohes konfliktpotenzial durch schulische Aufgaben und somit eine negativ-affektive Involviertheit der Eltern wider.

Eigenständigkeit. Mit Fokus auf die Eigenständigkeit der Kinder beim Lernen wurden zwei Items für die Analysen berücksichtigt. Die Eltern bewerteten auf einer 5-stufigen Skala (1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu) folgende Items: (1) Mein Kind arbeitet und lernt generell häufig selbstständig. (2) Mein Kind ist es gewohnt, mit Arbeitspaketen/Wochenplänen selbstständig umzugehen. Aus den beiden Items ($r = 0,49$, $p < 0,001$) wurde ein Index gebildet.

2.4.3 Vorgehensweise

Bei der Ergebnisdarstellung beschreiben wir in einem ersten Schritt die Verteilungen der Einzelitems. Zur Beantwortung der Fragestellungen greifen wir in einem zweiten Schritt auf bivariate Verfahren zurück. Konkret berichten wir Unterschieds- und Zusammenhangsanalysen, wobei alle Effektstärken in einer Korrelationsmetrik angege-

ben werden. Die Analysen der Mittelwertsunterschiede und Zusammenhänge wurden mit *Mplus* 8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt. Da auf Itemebene größtenteils ein ordinales Messniveau vorliegt, wurde eine Maximum Likelihood Schätzung (MLR) verwendet, deren Standardfehler robust gegenüber nicht normalverteilten Daten sind und die auch für ordinale Items herangezogen werden kann (Finney & DiStefano, 2006). Des Weiteren wurde zur Berücksichtigung eines mit dem Design der W3-Studie verbundenen Klumpeneffekts (siehe dazu u. a. Bacher, 2009) die Option TYPE = COMPLEX in *Mplus* verwendet. Dadurch erfolgt eine Adjustierung der Standardfehler, um deren Unterschätzung aufgrund des Klumpeneffekts entgegenzuwirken. Neben den oben beschriebenen Unit-Nonresponse Fällen (jene Eltern, die bei der Befragung zum Fernunterricht nicht teilgenommen haben, jedoch bei der Elternbefragung 2019 partizipierten) liegen auch Item-Nonresponse Fälle und einzelne fehlende *quop*-Tests vor. Der Anteil der fehlenden Werte reicht von rund zwei Prozent (*quop*-Tests) bis zu 28 Prozent (HISEI). Der MCAR¹-Test nach Little ($\chi^2(1256) = 1455,664, p < 0,001$) weist darauf hin, dass das Auftreten fehlender Werte von anderen erhobenen Variablen abhängt. Konkret zeigt sich etwa, dass in den teilnehmenden Klassen Eltern mit geringerem HISEI den Fragebogen zur Fernlehre häufiger nicht ausgefüllt haben. Diese Befunde weisen somit auf einen *Missing at Random* (MAR) Mechanismus hin. Zur adäquaten Behandlung der fehlenden Werte wurde eine multiple Imputation (MI) mit der Software *Blimp* Version 2 (Enders, Keller & Levy, 2018; Enders, Du & Keller, 2020; Keller & Enders, 2020) durchgeführt. Unter Verwendung eines MICE²-Algorithmus wurden sowohl die Mehrebenenstruktur als auch das ordinale bzw. nominale Messniveau der imputierten Einzelitems berücksichtigt. Aufgrund der großen Anzahl an Items und damit verbundenen Konvergenzproblemen wurden hoch korrelierte Items zu Indizes zusammengefasst und als solche im Imputationsmodell verwendet. Alle in diesem Beitrag beschriebenen Items und Indizes wurden für die Imputation berücksichtigt. Insgesamt wurden zehn imputierte Datensätze erzeugt.

3. Ergebnisse

3.1 Investierte Lernzeit

Die Eltern wurden sowohl gefragt, wie viel Zeit ihr Kind durchschnittlich pro Tag mit dem Lernen für die Schule allgemein (inkl. der Arbeit an den erhaltenen Lern- und Übungsaufgaben) als auch mit Lesen (Leseaufgaben, Leseübungen, ...) verbrachte. Die Ergebnisse (Abb. 1) zeigen, dass dem befragten Elternteil zufolge rund zwei Drittel der Kinder zwischen einer und drei Stunden pro Tag für die Schule lernten (64%). Nur rund drei Prozent lernten weniger als eine Stunde pro Tag und elf Prozent lernten mehr als vier Stunden pro Tag. Ein Drittel der Kinder (36%) ver-

1 *Missing Completely at Random.*

2 *Multivariate Imputation by Chained Equations.*

brachte laut der Eltern weniger als eine halbe Stunde pro Tag mit den Leseaufgaben. Die Mehrheit (53%) beschäftigte sich zwischen 30 und 60 Minuten pro Tag mit Leseaufgaben und Leseübungen.

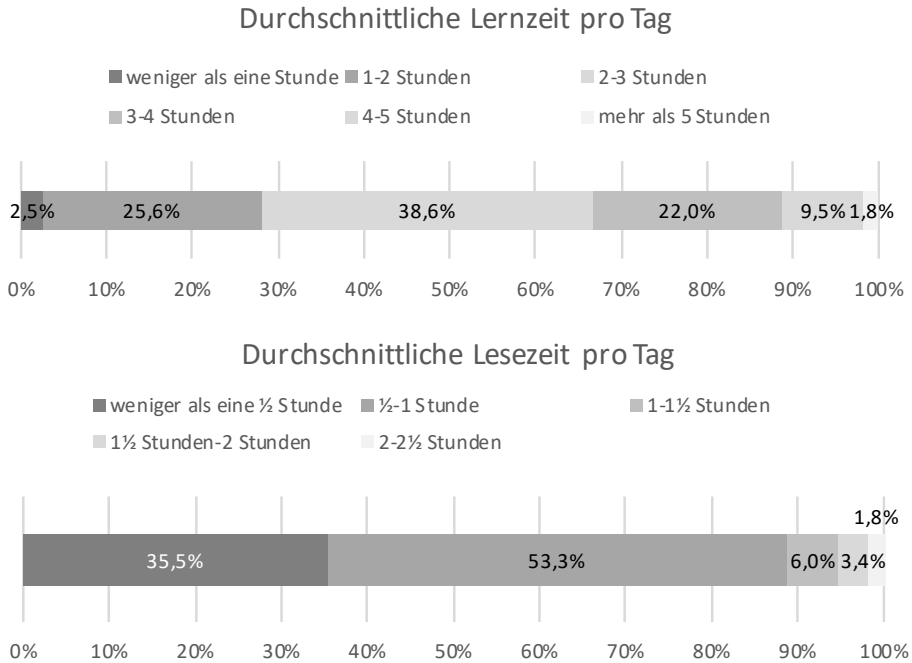


Abbildung 1: Durchschnittliche Lern- und Lesezeit pro Tag

Insgesamt zeigen sich kaum Zusammenhänge zwischen der Lern- und Lesezeit mit den Hintergrundvariablen. Eine Ausnahme zeigt sich für die Lernzeit und die Leseleistung. Kinder mit besseren Leseleistungen verbrachten ihren Eltern zufolge weniger Zeit mit dem Lernen ($r = -0,152$; $p < 0,05$).

3.2 Lernatmosphäre

Die Analysen zeigen keine Zusammenhänge zwischen der Lernatmosphäre und den Hintergrundvariablen. Zwar fallen die Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status bzw. der Alltagssprache und der Lernatmosphäre von der Höhe der Korrelationen zumindest schwach aus, wonach Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status ($r = 0,103$; $p > 0,05$) bzw. deutscher Alltagssprache ($r = 0,116$; $p > 0,05$) eine positivere Lernatmosphäre vorfinden. Jedoch sind die Zusammenhänge statistisch nicht signifikant.

3.3 Involviertheit der Eltern

Quantität der Involviertheit

In Bezug auf die Quantität der elterlichen Involviertheit wurde gefragt, wie oft der jeweilige Elternteil, der den Fragebogen ausgefüllt hat, dem Kind während der Schulschließung bei den Aufgaben für die Schule geholfen hat. Als Antwortoptionen standen „jeden Tag“, „3- bis 4-mal pro Woche“, „1- bis 2-mal pro Woche“, „weniger als einmal pro Woche“ und „nie oder fast nie“ zur Auswahl. Insgesamt zeigt sich, dass rund drei Vierteln der Kinder täglich (63 %) oder zumindest 3- bis 4-mal pro Woche (13 %) von einem Elternteil bei den Aufgaben für die Schule geholfen wurde (Abb. 2). Auffallend ist jedoch auch, dass rund eines von acht Kindern weniger als einmal pro Woche bzw. fast nie oder nie Hilfe durch einen Elternteil erhielt. Die anschließenden Analysen zeigen keine Zusammenhänge zwischen den Hintergrundvariablen und der Quantität der Involviertheit.

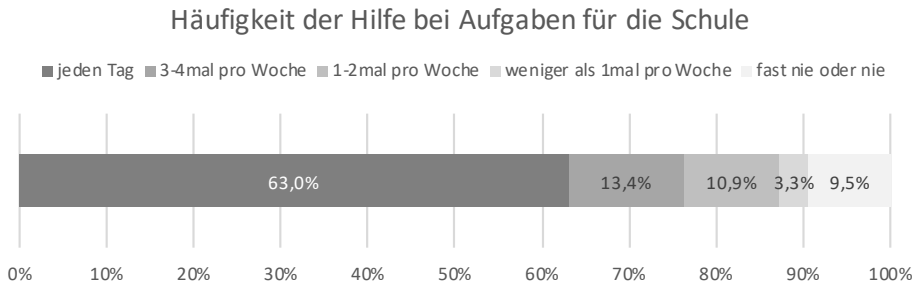


Abbildung 2: Quantität der Involviertheit

Qualität der Involviertheit

Autonomieunterstützende vs. kontrollierende Involviertheit

Die autonomieunterstützende Involviertheit korreliert mit keiner der Hintergrundvariablen (sozioökonomische Status: $r = 0,006$; $p > 0,05$; Leseleistung: $r = 0,036$; $p > 0,05$; Migrationshintergrund: $r = 0,079$; $p > 0,05$; Alltagssprache: $r = -0,133$; $p > 0,05$). Für die kontrollierende Involviertheit ist ein signifikanter Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status ($r = -0,123$; $p < 0,05$) beobachtbar. Folglich zeigen Eltern mit höherem sozioökonomischem Status ein geringeres Ausmaß an kontrollierender Involviertheit. Mit den anderen Hintergrundvariablen bestehen keine signifikanten Zusammenhänge (Leseleistung: $r = -0,054$; $p > 0,05$; Migrationshintergrund: $r = 0,095$; $p > 0,05$; Alltagssprache: $r = 0,085$; $p > 0,05$).

Strukturierende Involviertheit

Die Analysen zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der strukturierenden Involviertheit ($r = 0,161$; $p < 0,05$). Folglich boten Eltern mit höherem sozioökonomischem Status ihren Kindern ein höhe-

res Ausmaß an Struktur während des Fernunterrichts. Die Korrelationen mit den anderen Hintergrundvariablen fallen allesamt nicht signifikant aus (Leseleistung: $r = 0,064$; $p > 0,05$; Migrationshintergrund: $r = -0,108$; $p > 0,05$; Alltagssprache: $r = -0,148$; $p > 0,05$).

Negativ-affektive Involviertheit

Keine der Hintergrundvariablen korreliert signifikant mit der negativ-affektiven Involviertheit (sozioökonomische Status: $r = -0,057$; $p > 0,05$; Leseleistung: $r = -0,051$; $p > 0,05$; Migrationshintergrund: $r = 0,093$; $p > 0,05$; Alltagssprache: $r = 0,015$; $p > 0,05$).

3.4 Eigenständigkeit der Kinder

Die Analysen zeigen, dass zwar Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status ($r = 0,098$; $p > 0,05$) und besseren Leseleistungen ($r = 0,117$; $p > 0,05$) von ihren Eltern als etwas selbstständiger beschrieben werden, jedoch sind beide Zusammenhänge nicht signifikant. Ebenso zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Migrationshintergrund ($r = -0,014$; $p > 0,05$) bzw. der Alltagssprache ($r = -0,005$; $p > 0,05$) und der Eigenständigkeit.

4. Diskussion und Ausblick

Viele theoretische Annahmen (z. B. Dietrich et al., 2021; Frohn, 2020; Grewenig et al., 2020), erste empirische Leistungsstudien (Engzell et al., 2020; Maldonado & De Witte, 2020) sowie deskriptive (Helm et al., 2021) und inferenzstatistisch abgesicherte Analysen (z. B. Dietrich et al., 2021; Grewenig et al., 2020; Steinmayr et al., 2021) aus Befragungen zum Fernunterricht als auch über Medien transportierte Expertenmeinungen liefern Hinweise, dass die Bildungsungerechtigkeit durch Corona-bedingte Schulschließungen zunimmt. Vor diesem Hintergrund ist es Ziel des vorliegenden Beitrags, bisher nur spärlich untersuchte mögliche Wirkmechanismen der durch die Schulschließungen entstandenen Bildungsungleichheit zu analysieren. Bisher wurde in inferenzstatistischen Studien unseres Wissens lediglich der Bildungsabschluss der Eltern als Indikator für den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler untersucht (Dietrich et al., 2021; Grewenig et al., 2020; Steinmayr et al., 2021). Für die Untersuchung von Corona-bedingter Bildungsungleichheit erscheint dieser Zuschnitt aber unzureichend, da sich für Eltern mit akademischem Bildungsabschluss die Situation der Schulschließungen in vielen Aspekten des Fernunterrichts (z. B. Zeit für die Lernbetreuung der Kinder, Lernzeit der Kinder) gar nicht so sehr von jener der Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss unterscheidet (Helm & Postlbauer, 2021; Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner & Zierow, 2020). Aus diesem Grund nutzen wir eine breitere Konzeptualisie-

nung des sozioökonomischen Hintergrunds von Schülerinnen und Schülern und berücksichtigen auch deren ethnisch-kulturellen Hintergrund für die Analyse von Bildungsungleichheiten in Zeiten der Corona-bedingten Schulschließungen. Darüber hinaus legen wir mit dem Konzept der elterlichen Involviertheit aus selbstbestimmungstheoretischer Perspektive (Dumont et al., 2014; Pomerantz & Grolnick, 2017) einen Fokus auf einen Bereich der elterlichen Lernunterstützung, der lange Tradition in der Hausaufgabenforschung hat, bisher aber nicht im Zusammenhang mit dem Fernunterricht untersucht wurde. Zur Analyse der Mechanismen führen wir Unterschieds- und Zusammenhangsanalysen zwischen den von Eltern berichteten Hintergrundvariablen der Primarstufenschülerinnen und -schüler und den ebenfalls von den Eltern berichteten Aspekten des Fernunterrichts durch. Zusätzlich nehmen wir Zusammenhänge zwischen der prä-Lockdown erfassten Leseleistung und den Aspekten des Fernunterrichts in den Blick.

Für welche Hintergrundmerkmale der Kinder konnten wir Unterschiede in Aspekten des Fernunterrichts feststellen? Für welche nicht? Und: Decken sich unsere Befunde mit bestehenden Studien?

- *Lern- und Lesezeit:* Wir können keine Zusammenhänge zwischen der von den Eltern berichteten Lern- und Lesezeit ihrer Kinder im Fernunterricht und den Hintergrundvariablen beobachten; mit einer Ausnahme: *Kinder mit besseren Leseleistungen verbrachten weniger Zeit mit dem Lernen.* Von fehlenden Zusammenhängen zwischen der investierten Lernzeit von Schülerinnen und Schülern und sozialen Schichtmerkmalen der Familie berichten auch eine Schülerbefragung (Anger, Bernhard, Dietrich, Lerche, Patzina & Sandner, 2020) und zwei Elternbefragungen (Helm & Postlbauer, 2021; Wößmann et al., 2020). In den beiden Elternbefragungen sind keine wesentlichen Unterschiede zwischen Kindern von Eltern ohne und mit akademischem Abschluss in den Aktivitäten vor Corona und während der Schul-Lockdowns im Frühjahr 2020 und im Jänner 2021 beobachtbar. Auch die Unterschiede zwischen leistungsschwächeren und -stärkeren Kindern in den Aktivitäten vor und während der Schulschließungen sind vernachlässigbar. In der Schülerbefragung von Grätz und Lipps (2021) wird ein stärkerer Rückgang der Lernzeit für Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch besser gestellten Familien beobachtet. Dagegen berichtet die Ifo-Elternbefragung (Wößmann et al., 2020) von einem stärkeren Rückgang der Lernzeit bei leistungsschwächeren Kindern im Vergleich zu leistungstärkeren Kindern. Dies widerspricht unseren Befunden.
- *Lernatmosphäre:* Unseren Analysen zufolge hängen die Hintergrundvariablen von Primarstufenschülerinnen und -schülern nicht signifikant mit Aspekten der Lernatmosphäre der Kinder im Fernunterricht (z.B. leiser und ungestörter Arbeitsplatz; ausreichender Platz zum Lernen) zusammen. Dieser Befund steht einer Befragung aus dem Kanton Zürich gegenüber, die bei Jugendlichen einen signifikanten Unterschied nach Sozialstatus berichtet: 13 Prozent der Jugendlichen mit niedrigem oder mittlerem Sozialstatus stimmten der Aussage „Ich kann aufgrund

meiner Wohnsituation zu Hause nicht wirklich lernen“ zu; bei Jugendlichen mit hohem Sozialstatus waren es dagegen nur sechs Prozent.

- *Quantität der Involviertheit:* Für die Häufigkeit der elterlichen Hilfe bei Aufgaben für die Schule können wir keine Zusammenhänge mit den Hintergrundvariablen beobachten. Dies deckt sich mit anderen Elternbefragungen, die zeigen, dass der durchschnittlich investierte Zeitaufwand für die Lernbetreuung der Kinder nur geringfügig nach dem Bildungshintergrund der Eltern variiert (Thies & Klein, 2020; Wößmann et al., 2020). Dagegen berichten Holtgrewe, Lindorfer, Siller und Vana (2020), dass Volksschülerinnen und -schüler aus hoch qualifizierten Familien von einer geringeren zeitlichen Lernunterstützung ihrer Eltern berichten als Kinder mit geringer qualifizierten Eltern.
- *Autonomieunterstützende Involviertheit der Eltern:* Die Autonomieunterstützung der Eltern im Fernunterricht korreliert in unserer Befragung mit keiner der erfassten Hintergrundvariablen. Zur Autonomieunterstützung der Eltern im Fernunterricht sind uns keine Vergleichsstudien bekannt, die Unterschiede hinsichtlich der Hintergrundvariablen analysieren. Allerdings wird in der Wiener Schülerbefragung (Holtgrewe et al., 2020, S. 14) die emotionale Unterstützung der Eltern im Fernunterricht erfasst. Hier werden Unterschiede hinsichtlich der Arbeitssituation der Eltern berichtet: „Besonders gering ist die emotionale Unterstützung durch Mütter, die Hausfrauen sind (48%). Arbeitslose Väter (53%) und Väter, die derzeit im Homeoffice in Kurzarbeit arbeiten (46%), übernehmen überdurchschnittlich häufig das Trösten der Schülerinnen und Schüler. Väter werden in hoch qualifizierten Haushalten eher als Tröster adressiert (43%) als in einfach qualifizierten Haushalten (31%).“ Ferner ist festzuhalten, dass die Forschung im Kontext des Regelschulbetriebs auf Zusammenhänge zwischen autonomieunterstützender Involviertheit und dem sozioökonomischen Status der Eltern hinweist (Moroni et al., 2014).
- *Kontrollierende Involviertheit der Eltern:* Die Analysen zeigen einen negativen signifikanten Zusammenhang zwischen der übermäßigen Elternkontrolle beim Lernen der Kinder zu Hause und dem sozioökonomischen Status. Darüber hinaus können wir keine signifikanten Zusammenhänge mit den Hintergrundvariablen beobachten. In bestehenden Umfragen zum Fernunterricht wird zwar danach gefragt, ob sich die Schülerinnen und Schüler beim Lernen zu Hause zu sehr von ihren Eltern kontrolliert fühlen (bspw. stimmen 12% der bei Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt (2020) befragten Schülerinnen und Schüler dieser Aussage zu), allerdings wird nicht nach Hintergrundvariablen differenziert. Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der kontrollierenden Involviertheit der Eltern finden sich auch nicht in der Literatur zum Regelschulbetrieb (Dumont et al., 2014; Moroni et al., 2014).
- *Strukturierende Involviertheit der Eltern:* Unsere Analysen zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem Ausmaß an Struktur, die Eltern ihren Kindern beim Lernen zu Hause während des Fernunterrichts boten. Vergleichsstudien zum Fernunterricht sind uns dazu nicht

bekannt. In Studien zum Regelschulbetrieb werden entsprechende Zusammenhänge auch nicht berichtet (Dumont et al., 2014).

- *Negativ-affektive Involviertheit der Eltern:* In unseren Analysen korreliert keine der Hintergrundvariablen signifikant mit dem Ausmaß an berichtetem Streit der Eltern mit den Kindern während des Schul-Lockdowns. Dies deckt sich nur teilweise mit bestehenden Elternbefragungen zum Fernunterricht. Während Wößmann et al. (2020) und Helm und Postlbauer (2021) zwischen Akademiker-Haushalten und Nicht-Akademiker-Haushalten ebenfalls keine Unterschiede ausmachen konnten, zeigt sich in beiden Elternbefragungen, dass Eltern von leistungsschwächeren Kindern bedeutend häufiger von mehr Streit mit den Kindern während der Schulschließungen berichten.

Fasst man die vorliegenden Befunde zusammen, so überrascht doch, dass wir nur für wenige Aspekte des Fernunterrichts den Einfluss von Hintergrundvariablen beobachten können. Dort wo Zusammenhänge beobachtbar sind (Struktur und sozioökonomischer Hintergrund, Elternkontrolle und sozioökonomischer Hintergrund, Lernzeit und Leistung), fallen diese eher gering aus, sodass fraglich ist, ob diese Zusammenhänge in multivariaten Analysen, die für Kontext- und Schülermerkmale kontrollieren, bestehen bleiben.

Was sind potenzielle Erklärungen für das Ausbleiben der Zusammenhänge zwischen Hintergrundvariablen und den Aspekten des Fernunterrichts?

1. Wir vermuten, dass manche Aspekte des Fernunterrichts (z. B. erlebte Belastung, Zeit für Kinder) in allen sozialen Schichten von den Eltern subjektiv in ähnlicher Weise bzw. Stärke erlebt werden. Daher hängen Aspekte des Fernunterrichts vermutlich eher mit anderen Merkmalen der Situation der Eltern (im Fernunterricht) zusammen (z. B. Möglichkeit zum Homeoffice, Anzahl der zu betreuenden Kinder, Zugang zu alternativer Kinderbetreuung im Lockdown wie ältere Geschwister oder Notbetreuung in der Schule).
2. Im Vergleich zu anderen Studien liegt unser Fokus auf Kindern am Beginn ihrer Schullaufbahn. Möglicherweise fallen sozioökonomische Differenzen in der Lernunterstützung in unterschiedlichen Phasen der Schulkarriere unterschiedlich aus.
3. Die Selbsteinschätzung der Eltern unterliegt vermutlich – insbesondere hinsichtlich der Involviertheit der Eltern in das Lernen ihrer Kinder – der sozialen Erwünschtheit. Dieser Bias könnte die Zusammenhänge nach unten verzerren, wenn er besonders für sozioökonomisch schlechter gestellte Eltern gilt.
4. Möglich ist auch, dass unsere Stichprobe an Eltern von Primarstufenschülerinnen und -schülern hinsichtlich der Hintergrundvariablen zu homogen ausfällt (siehe Kapitel 2.4.1).

Auch wenn in der vorliegenden Studie der Einfluss der Hintergrundvariablen gering bis vernachlässigbar ausfällt, so liefern viele andere Studien Hinweise auf eine wachsende Bildungsungleichheit durch Corona-bedingte Schulschließungen, die nicht ig-

noriiert werden können (siehe u. a. Engzell et al., 2020; Weber, Helm & Kemethofer, 2021; oder die Beiträge in diesem Band von Bešić, Holzinger, Komposch & Wohllhart, S. 431; Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner & Zierow, S. 197). Es stellt sich daher die Frage, wie (Corona-bedingter) Bildungsungleichheit entgegengewirkt werden kann. Hier eine Auswahl unserer Überlegungen dazu:

- Da Bildungsungleichheit kein Phänomen von Schulschließungen darstellt, sondern seit Einführung des Schulsystems besteht, plädieren wir für
 - a) eine Ausweitung der Qualität und Quantität des Kinderbetreuungsangebotes – insbesondere im vorschulischen Bereich.
 - b) De-Segregationsmaßnahmen zur Förderung der sozialen Durchmischung an Schulstandorten.
 - c) einen stärkeren Fokus auf Diversität in der Lehrerbildung (z. B. durch mehr verpflichtende Kurse zum Thema Bildungsungleichheit).
 - d) eine Rückverlegung der Bildungswegentscheidungen.
 - e) den Ausbau des „Unterstützungspersonals“ an den Schulen (z. B. aus den Bereichen Schulpsychologie, Sozialarbeit, Heil- und Sonderpädagogik).
- Mit Blick auf künftige krisenbedingte Schulschließungen ist es notwendig, den traditionellen Unterricht stärker zu öffnen und Lehr-Lern-Formate zu fördern, die das selbstständige Lernen und die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler sowie Arbeitstugenden (z. B. Fleiß, Ausdauer, Selbstwirksamkeit) unterstützen.
- Um Bildungsungleichheit zu reduzieren sind auch Eltern in ihrer Rolle zu unterstützen. Eltern sollten a) über die Konsequenzen ihres Erziehungsverhaltens und ihres Verhaltens im Rahmen der Unterstützung ihrer Kinder bei schulischen Aufgaben sensibilisiert und b) über zentrale Konzepte einer förderlichen Lernbetreuung zu Hause (z. B. Dumont et al., 2014 zu dysfunktionalen Formen der Involviertheit von Eltern) aufgeklärt werden.
- Die Bildungspolitik ist aufgefordert, remediale Maßnahmen zur Bekämpfung von pandemiebedingten Lerneinbußen (z. B. Lernbetreuung in den Semester-, Oster- und Sommerferien, wöchentlicher Förderunterricht, Buddy-Systeme, Verkürzung der Ferien, ...) aufzusetzen und dabei sicherzustellen, dass diese Angebote und Maßnahmen auch von jenen genutzt werden, die sie am stärksten benötigen.
- Gleichzeitig sind remediale Maßnahmen nötig, um psychisch belastete Kinder, die insbesondere durch den Wegfall sozialer Kontakte gelitten haben, zu unterstützen. Hier könnten temporäre Öffnungen (z. B. zweimal wöchentlich) von Freizeiteinrichtungen (z. B. Sportanlagen, Hallenbäder, Kinos) für Kinder und Jugendliche Abhilfe schaffen.

5. Überblick

Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2021). Bildungsungleichheiten durch Schulschließungen? Soziale und ethnische Disparitäten im Lesen innerhalb von Schulklassen und zwischen Schulklassen. *Die Deutsche Schule, Beiheft 18*, 83–99. <https://doi.org/10.31244/9783830994589.04>

Durch die Schulschließungen wurde eine Vergrößerung von Bildungsungleichheiten erwartet. Auf Basis der Daten von 409 Schülerinnen und Schülern (25 Klassen) der 2. Schulstufe wurde untersucht, ob soziale und ethnische Disparitäten im Lesen während der Schulschließung im Frühjahr 2020 zugenommen haben und welche Rolle dabei die Klassenzusammensetzung spielte. Es zeigt sich, dass soziale und ethnische Disparitäten innerhalb von Klassen nach dem Lockdown größer ausfielen, als es auf Basis von Disparitäten vor dem Lockdown zu erwarten war. Effekte der sozialen und ethnischen Klassenzusammensetzung wurden nicht gefunden.

Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2021). Are social and ethnic Reading Inequalities Increasing During School Closure? – The Mediating Role of Parental Involvement in Distance Learning. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.737064>

From spring 2020 many countries throughout Europe and beyond temporarily closed schools to tackle the spread of the coronavirus. First studies indicate that these school closures resulted in lower learning gains compared to learning gains in preceding years and widened social and ethnic disparities by affecting disadvantaged students more strongly than their more advantaged peers. Moreover, during school closures, parental involvement in distance learning is regarded as crucial for successful learning, especially for younger children. In the current study, we examine whether social and ethnic disparities in the reading achievement of primary school students widened during COVID-related school closures in spring 2020 and whether increased disparities are mediated by parental involvement in distance learning. We use data from 409 Austrian 2nd graders, whose teachers participated in an ongoing study on the use of learning progress assessment. Adopting a within-subject design, we first compare the effects of social and ethnic family background on reading achievement during a pre-lockdown period with the respective effects during a peri-lockdown period of similar length. Controlling for pre-lockdown reading differences, we found that low socioeconomic status and non-German language use at home negatively predicted post-lockdown reading achievement, indicating that post-lockdown disparities were larger than expected due to disparities at pre-lockdown. In contrast, we found no such effects during the instruction-as-usual pre-lockdown period. Second, a series of mediation models did not provide any support for the hypothesis that parental involvement accounted for family background effects on reading achievement during the peri-lockdown period.

Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2021). Corona-bedingte Schulschließungen in der Primarstufe -- Befunde aus Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht 4*, 287–291. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2021.art24d>

Aus den Corona-bedingten Schulschließungen resultierten große Herausforderungen für die Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern. Da der Einsatz von digitalen Medien in unteren Schulstufen nur bedingt möglich ist, ist davon auszugehen, dass die Umstellung von Präsenz- auf Distanzunterricht in der Primarstufe schwieriger zu bewältigen war. Der Beitrag gibt einen Überblick zum Corona-bedingten Distanzunterricht in der österreichischen Primarstufe. Die Befunde weisen darauf hin, dass Distanzunterricht in erster Linie asynchron – Bereitstellung von Arbeitsaufgaben und kaum direkte Kommunikation zwischen Lehrkräften und Kindern – erfolgte. Die nötige Einbindung in den Distanzunterricht wurde von Eltern größtenteils herausfordernd beschrieben und fiel im Vergleich zu

Eltern von Sekundarstufenschülerinnen und -schülern stärker aus. Lehrer/innen der Primarstufe versuchten stärker als Sekundarstufenlehrkräfte auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und die Eltern zu unterstützen. Zur Beurteilung der Auswirkung der Schulschließungen auf die Lernentwicklung der Kinder fehlt in Österreich eine Datenbasis.

Literatur

- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A. & Sandner, M. (2020). Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen. *IAB-Forum. Das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Zugriff am 29.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-die-schulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhoehen/>
- Bacher, J. (2009). Analyse komplexer Stichproben. In M. Weichbold, J. Bacher & C. Wolf (Hrsg.), *Umfrageforschung* (S. 253–272). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91852-5_13
- Bäuerlein, K., Beinicke, A., Berger, N., Faust, G., Jost, M. & Schneider, W. (2012). *FIPS. Fähigkeitenindikatoren Primarschule: Ein computerbasiertes Diagnoseinstrument zur Erfassung der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schulanfängern*. Hogrefe.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.). (2019). *Standardüberprüfung 2018 Mathematik, 4. Schulstufe*.
- Boonk, L., Gijssels, H. J.M., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F. & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (S. 51–79). Waxmann. (DDS Beiheft 17). <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Dietrich, H., Patzina, A. & Lerche, A. (2021). Social inequality in the homeschooling efforts of German high school students during a school closing period. *European Societies*, 23(sup1), 348–369. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Enders, C. K., Du, H. & Keller, B. T. (2020). A model-based imputation procedure for multilevel regression models with random coefficients, interaction effects, and nonlinear terms. *Psychological Methods*, 25(1), 88–112. <https://doi.org/10.1037/met0000228>
- Enders, C. K., Keller, B. T. & Levy, R. (2018). A fully conditional specification approach to multilevel imputation of categorical and continuous variables. *Psychological Methods*, 23(2), 298–317. <https://doi.org/10.1037/met0000148>
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2020). *Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>

- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and Categorical Data in Structural Equation Modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.), *Structural Equation Modeling: A Second Course* (S. 269–314). Information Age Publishing, Inc.
- Freunberger, R., Robitzsch, A. & Pham, G. (2014). *Hintergrundvariablen und spezielle Analysen in der BIST-Ü-M4 2013*. Bundesinstitut BIFIE.
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Ganzeboom, H. B.G. (2010). *A New International Socio-Economic Index [ISEI] of Occupational Status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08]. Constructed with Data from the ISSP 2002–2007*. Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisboa. Zugriff am 17.03.2021. Verfügbar unter: [http://www.harry-ganzeboom.nl/Pdf/2010%20-%20Ganzeboom-ISEI08-ISSP-Lisbon-\(paper\).pdf](http://www.harry-ganzeboom.nl/Pdf/2010%20-%20Ganzeboom-ISEI08-ISSP-Lisbon-(paper).pdf)
- Grätz, M. & Lipps, O. (2021). Large loss in studying time during the closure of schools in Switzerland in 2020. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 100554. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. & Zierow, L. (2020). COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students. *CESifo Working Paper No. 8648*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3720405>
- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.). (2014). *Lernverlaufsdiagnostik (Tests und Trends, N.F., Bd. 12)*. Hogrefe.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helm, C. & Postlbauer, A. (2021). *Schulen im dritten Lockdown*. Johannes Kepler Universität Linz. <https://doi.org/10.35011/jbb.2021-1>
- Holtgrewe, U., Lindorfer, M., Siller, C. & Vana, I. (2020). *Lernen im Ausnahmezustand – Chancen und Risiken. Erste Ergebnisse der Schüler_innenbefragung*, Zentrum für Soziale Innovation. Zugriff am 29.03.2021. Verfügbar unter: [https://www.zsi.at/object/publication/5698/attach/Erste_Ergebnisse_Lernen_im_Ausnahmezustand_Schueler_innenbefragung\[1\].pdf](https://www.zsi.at/object/publication/5698/attach/Erste_Ergebnisse_Lernen_im_Ausnahmezustand_Schueler_innenbefragung[1].pdf)
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 37–60). Waxmann. (DDS Beiheft 16) <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Keller, B. T. & Enders, C. K. (2020). *Blimp User's Manual (Version 2.2)*. Blimp Software.
- Maldonado, J. & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test* (FEB Research Report Department of Economics). KU Leuven – Faculty of Economics and Business.
- Moroni, S., Dumont, H. & Baeriswyl, F. (2014). Wer hat, dem wird gegeben? Über den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 458–474.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417–431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Muthén & Muthén.

- Pinquart, M. (2016). Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475–493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Pomerantz, E. M. & Grolnick, W. S. (2017). The Role of Parenting in Children's Motivation and Competence: What Underlies Facilitative Parenting? In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation. Theory and application* (Second Edition, S. 566–585). Guilford Press.
- Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdiagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 239–256). Hogrefe.
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A. F. & Christiansen, H. (2021). Teaching and learning during the first COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2–3), 85–106. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306>
- Thies, L. & Klein, Y. (2020). *Unter Druck. Die Situation von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern während der Schulschließungen*. Zugriff am 17.03.2021. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/04/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Unter_Druck.pdf.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566–576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Weber, C., Kemethofer, D. & Helm, C. (2020). Wir Wollen's Wissen! – Wie es um die Kompetenzen unserer Schüler/-innen steht – Diagnostik und Fortschrittsmonitoring als Ausgangslage für Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in herausfordernder Lage. *Schulverwaltung Spezial*, 22(4), 75–76.
- Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2021). Are social and ethnic Reading Inequalities Increasing During School Closure? – The Mediating Role of Parental Involvement in Distance Learning. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.737064>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). *Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?* Vorabdruck (9). ifo SCHNELLDIENST.

Anselm Böhmer & Nihal Büyükasik

Das Erleben von Eltern im temporären Fernunterricht – eine Mixed-Methods-Auswertung

Welche methodischen, sozialen und kommunikativen Befunde ergeben sich aus der Corona-FEE-Studie?

1. Einleitung

Die COVID-19-Pandemie brachte Schulen und Familien in eine ungewohnt schwierige Lage. Denn institutionalisiertes Lernen musste recht kurzfristig aus den Schulen heraus in die privaten Räume verlegt werden. Es stellte sich jedoch heraus, dass Materialien, vorhandene didaktische Kompetenzen und soziale Bedingungen sich in den familiären Räumen deutlich unterschieden von jenen, die in den Schulen gegeben sind. Hinzu kam, dass die technische Ausstattung lange Zeit unklar war – ob Umfang, Leistungsfähigkeit, Systemkompatibilität oder Datenschutz in einer Weise geleistet werden könnten, die den Ansprüchen an schulisches Lernen genügen können. Dies ungeachtet jener Gegebenheiten, die in den Schulen vorlagen.

Insofern war elterliche Mitwirkung erforderlich, um bei den Schülerinnen und Schülern die unterschiedlichen Formen des Lernens zu gewährleisten – und solche einer angemessenen Vermittlung ebenso. Zugleich erlebten viele Akteure – Eltern und Kinder, aber auch Lehrpersonen und weiteres schulisches Personal – Belastungen vielfältiger Art und unterschiedlichen Ausmaßes. In dieser Situation wurde das Projekt „Fernunterricht und elterliches Erleben in Zeiten von Corona“ (Corona-FEE) konzipiert, das zum Ziel hatte, die Erfahrungen von Eltern im Fernunterricht zu ermitteln und zentrale Befunde für die weitere Schulentwicklung und die Sicherstellung von Unterrichtsqualität im Fernunterricht (zur Terminologie vgl. Böhmer, 2020, S. 173f.) zu erheben.

Um der Frage nach der Rolle von elterlicher Mitwirkung hinreichend Rechnung zu tragen, wurde daher ein exploratives Design gewählt. Hierbei war die Perspektive, die bis dahin in dieser Form unbekannte Sachlage und die Korrelationen der von den Eltern benannten Aspekte zu erfassen.

2. Design

2.1 Forschungsziel

Das Ziel der Studie Corona-FEE war es, zum einen das *parental involvement* während der COVID-19-Pandemie aus Sicht der Eltern zu erheben (zur Chronologie der schulischen Transformationen im ersten Halbjahr 2020 vgl. Fickermann & Edelstein, 2020, S. 10ff.). Hierbei sollten auch Aspekte des sozialen Status Berücksichtigung erfahren. Dass hier noch zu wenig Wissen verfügbar ist, wird auch international ange-mahnt (vgl. Raguindin, Lising, & Custodio, 2021).

Zugleich war von Interesse, die Rahmenbedingungen des häuslichen Lernens näher in Augenschein zu nehmen – insofern waren besonders Daten über Technik, Didaktik und weitere Gesichtspunkte zu ermitteln. Auf diese Weise sollten die *personalen* und *sozialen* Grundlagen elterlichen Mitwirkens im Fernunterricht sowie dessen *operative* Rahmenbedingungen ermittelt werden.¹

2.2 Theoretischer Rahmen

Damit ist der theoretische Rahmen für Corona-FEE in zwei Dimensionen aufzu-spannen – in die einer reflexiven Konzeptualisierung elterlichen Agierens im Fern-unterricht einerseits und die einer sozialen Differenzkonstruktion im Hinblick auf Bildungserfolge andererseits. Grundlagen für beide Dimensionen sind die technische Ermöglichung oder Einschränkung häuslichen Lernens mit schulischem Anspruch sowie das Erleben der Eltern – von Belastung, aber auch Bestätigung und Selbst-wirksamkeit.

2.2.1 Elterliche Beteiligung im Fernunterricht

In Bezug auf die erste Dimension des *parental involvement* ist allgemein festzustel-len, dass der Effekt von elterlichem Mitwirken für die schulischen Erfolge zwar er-kenubar, jedoch eher gering zu sein scheint (vgl. Erdem & Kaya, 2020). Gerade Untersuchungen zum Fernunterricht während der COVID-19-Pandemie zeigen, dass die Rollen von Eltern beschrieben werden können als Quelle von Informatio-nen, als Moderierende sowie als Mitwirkende in Lernprozessen (vgl. Raguindin et al., 2021). Ihre emotionale Lage kann als zumindest mehr belastet bezeichnet wer-den als die ihrer Kinder (vgl. Andresen, Lips, Möller, Rusack, Schröer, Thomas &

¹ Da auf die technischen Aspekte im Folgenden nicht näher eingegangen werden kann, vgl. dazu Telekom-Stiftung, 2020. Aspekte von Bildungsgerechtigkeit der sog. digitalen Kluft formulieren Ackeren, Endberg, & Locker-Grütjen, 2020, die der Technologisierbarkeit schuli-scher Prozesse und ihrer Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften Heinrich, Wolfswinkler, Ackeren, Bremm, & Streblow, 2019.

Wilmes, 2020, S. 19f.; Porsch & Porsch, 2020; international Coyne, Gould, Grimaldi, Wilson, Baffuto, & Biglan, 2020). Gerade materielle Sorgen können hier einen Effekt haben (vgl. Andresen, et al., 2020, S. 21). Zuvor bereits konnte gezeigt werden, dass ein förderliches häusliches Umfeld dann gegeben ist, wenn soziale Netzwerke gepflegt werden und so Auswirkungen auf die sozialen Effekte des Fernunterrichts hatten (vgl. Carvalho & Skipper, 2019). Gerade dieser Aspekt elterlichen Handelns allerdings war während der Phase des Fernunterrichts massiv eingeschränkt. Zugleich war für das klassische Homeschooling erforderlich, sich von der Imitation des schulischen Settings zu lösen, um auf diese Weise der elterlichen Verantwortung für den Erfolg des Lernens Rechnung zu tragen (vgl. Kunzman & Gaither, 2013, S. 14). Alltag und Bildungsprozesse wurden somit verschränkt (vgl. ebd.).

Dumont, Trautwein, & Lüdtke (2012) machen deutlich, dass der Erfolg elterlichen Mitwirkens² nicht zwingend mit der sozialen Lage korreliert: „Die elterliche Hausaufgabenhilfe diente [...] in unserer Studie nicht als Mediator zwischen familiärem Hintergrund und Lern- und Leistungsvariablen [...]. Eine Erklärung dafür könnte die Tatsache sein, dass elterliche Hausaufgabenhilfe nicht per se hilfreich für die schulische Entwicklung von Kindern ist.“ (Ebd., S. 118) In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf die negative Wirkung von Konflikten in der Hausaufgaben-Begleitung durch die Eltern aufmerksam gemacht (vgl. ebd.; ebenso Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli, & Baeriswyl, 2015). Auch scheinen erfolgreiche Schülerinnen und Schüler weniger elterliche Unterstützung zu erfahren, eventuell weil sich die Eltern auch weniger genötigt sehen, sich in die innerschulischen Prozesse einbringen zu müssen (vgl. Avnet, Makara, Larwin, & Erickson, 2019). Andererseits ist unlängst mit Blick auf die COVID-19-Pandemie darauf aufmerksam gemacht worden, dass sich das Wohlbefinden der Kinder durch elterliches Engagement verbessern lässt (vgl. mit Blick auf das Engagement von Vätern in Italien Mangiavacchi, Piccoli, & Pieroni, 2020). Dies könnte durch die Steigerung von innerfamiliärer Kommunikation erklärt werden (vgl. Maldonado, De Witte, & Declercq, 2019).

2.2.2 Soziale Differenzen im Fernunterricht

Schulen leisten im idealen Fall wichtige Unterstützung nicht nur im Hinblick auf Kompetenzerwerb, sondern auch in Bezug auf subjektive, soziale und gesamtgesellschaftliche Herausforderungen. Umso bedeutender ist ihr Ausfall unter den Bedingungen der Pandemie, die ihrerseits einer eigenen Reflexion bedürfen (vgl. Fay, Levinson, Stevens, Brighouse, & Geron, 2020). Zugleich sind soziale Netzwerke auch für den Fernunterricht von Bedeutung, um soziale Kompetenzen und psychische Belastbarkeit zu stabilisieren sowie das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen (vgl. Carvalho & Skipper, 2019). Gerade soziale Kontakte wurden jedoch in der Phase des Fernunterrichts besonders vermisst (vgl. Wacker, Unger, & Rey, 2020). Zugleich war man besorgt, dass sich soziale Differenzen auch in den Er-

2 Konkret untersucht wurde hier die Mitwirkung an der Fertigstellung der Hausaufgaben.

folgen des Fernunterrichts bemerkbar machen und zu ungerechteren gesellschaftlichen Verhältnissen beitragen könnten (vgl. Ackeren, Endberg, & Locker-Grütjen, 2020; Hummrich, 2020).

Befunde zur ersten Phase des Corona-Fernunterrichts zeigen nun, dass sich weniger eine technische Benachteiligung von ressourcenschwächeren Familien nachweisen lässt als vielmehr geringere Kompetenzen im selbstständigen Lernverhalten; zudem wird eine anregungsärmere Umwelt für Defizite ins Feld geführt (vgl. Huber & Helm, 2020, S. 55f.; zur Bedeutung von „information-rich resources“ im Fernunterricht Kunzman & Gaither, 2013, S. 15). Deutlich wird somit, dass weniger habituelle Aspekte der *Milieu-Zugehörigkeit allgemein* Bildungsdifferenzen erzeugen, wie dies für die institutionelle Bildung diskutiert wird (vgl. klassisch Bourdieu & Passeron, 1971), sondern eher die (dort) habitualisierten *Kompetenzen autonomer Entscheidung* und *subjektiv-strategischer Zielorientierung*. Dies wiederum macht deutlich, wie sich schulisch erzeugte soziale Differenzen (eben der Lernkompetenz) auch dann noch auswirken, wenn sie im Fernunterricht rekapituliert werden sollen (zur Relevanz von Bildungsinstitutionen als Sozialisationsinstanzen während der Coronapandemie vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 22ff.).

2.2.3 Forschungsfrage

Vor diesem Hintergrund wurde die Frage formuliert: Wie erlebten und bewerteten Eltern die erste Phase des Fernunterrichts?

Näherhin sollte ermittelt werden: Wie erlebten und bewerteten sie ihr „Involvement“? Wie erlebten und bewerteten sie ihre erlebte soziale Lage? Welche Veränderungsbedarfe wurden artikuliert?

2.3 Methodische Ausrichtung und Limitationen

Um in diesem seinerzeit noch unbekanntem Feld erste Einblicke zu gewinnen, wurde ein quantitatives Instrument (Online-Fragebogen) konzipiert, das explorativ eingesetzt wurde. Während der Laufzeit vom 10. Mai bis 1. August 2020, also im Zusammenhang mit der ersten Phase des COVID-19-bedingten Fernunterrichts in Deutschland, konnte die Personengruppe der Eltern in größerer Anzahl erreicht und schlussendlich $N = 1.101$ vollständig ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden.

Das Instrument war so aufgebaut, dass es neben allgemeinen Fragen zum Erleben des Fernunterrichts aus Elternperspektive, i.a. durch 3- und 5-stufige Likert-Skalen, Felder für Freitext-Antworten bot. Im hier vorgelegten Aufsatz werden die wichtigsten Befunde der quantitativen und die thematisch naheliegenden qualitativen Daten wiedergegeben.

Zwei grundlegende Limitationen der Erhebung sind zu beachten: Durch den explorativen Charakter ist eine Repräsentativität der Daten nicht gegeben. Es können

zwar Tendenzen aus den Antworten abgeleitet und diese Ergebnisse mit weiteren Befunden abgeglichen werden; eine für die Gesamtbevölkerung belastbare Aussage ist jedoch so nicht möglich. Damit verbunden ist eine zweite Einschränkung, die der Datengewinnung auf digitalem Weg. Damit wurden jene Personen ausgeschlossen, die sich aus unterschiedlichen Gründen nicht auf einem solchen Weg artikulieren können.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Einschränkungen ist gerade der Bias hinsichtlich der sozialen Differenz der Antwortgebenden nicht auszuschließen und muss noch eigens diskutiert werden (vgl. Abschnitt 4).

3. Zentrale Befunde der Studie im Überblick

Damit ergibt sich für die hier diskutierten Fragestellungen von elterlichem Erleben ihrer eigenen Situation, des Fernunterrichts als methodisch-operative Herausforderung und die sozialen Differenzen der Haushalte die folgende Befundlage.

3.1 Die Lage der Familien und ihr allgemeines Erleben des Fernunterrichts

Angesichts der forschungsmethodisch ausgewiesenen Notwendigkeit qualitativer Erhebungen zur Erfassung der familiären Lage im Fernunterricht (vgl. Raguindin et al., 2021, S. 435) wurden offene Antwortmöglichkeiten geboten, um die Einschätzungen der Eltern detaillierter zu erfassen. Hier konnte ein durchaus heterogenes Bild gezeichnet werden. Die offene Frage 1, „Wie erleben Sie die Situation, dass Ihr Kind zu Hause lernt, ganz allgemein?“ (N = 981) wurde folgendermaßen beantwortet: 23,9 Prozent der Befragten äußerten sich positiv, 52 Prozent hingegen negativ und 24,2 Prozent gaben eine neutrale Antwort. Dass sich gut die Hälfte der Befragten hier negativ äußerte, zeigt eine grundlegende Tendenz. Formuliert wurden Aussagen wie: „Sehr stressig, weil das Kind sehr unsicher ist. Sie traut sich nicht den Lehrer zu fragen. Es fehlt ihr die Gruppe und deren Fragen“ (Fall 19). In einer weiteren Antwort wurde betont: „nicht sehr motivierend für den Schüler, vieles was die Schüler tun sollen wird nicht eingefordert von den Lehrern.“ (Fall 59).

Um die Einschätzungen der Eltern differenzierter zu erfassen, wurde Frage 2 folgendermaßen formuliert: „Was ist aus Ihrer Sicht ganz allgemein positiv?“ Aus den insgesamt 1442 Äußerungen (Mehrfachzuordnungen waren möglich³) wurde der Zeitfaktor mit 25,9 Prozent am häufigsten benannt. Darunter fiel insbesondere eine flexiblere Alltags- und Lernzeitgestaltung für Schülerinnen und Schüler, welche in vielen Fällen auch das innerfamiliäre Leben positiv beeinflusste. Dazu wurden Äußerungen wie „dass mein Kind im eigenen Tempo lernt und selbstständiger arbei-

3 Hier und im Folgenden werden auch jene mitgezählt, die keine Angaben machten.

ten muss“ (Fall 1444) oder auch „dass wir mehr Zeit als Familie miteinander haben“ (Fall 1412) getroffen.

An zweiter Stelle der meistgenannten positiven Aspekte ist die Einschätzung vieler Eltern anzuführen, dass die Kinder und Jugendlichen eigenverantwortliches Arbeiten lernen (16 % aller Antworten). Sie würden insgesamt selbstständiger und zudem werde die Möglichkeit in Anspruch genommen, sich dem eigenen Lernstand entsprechend intensiver und gezielter mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen. Dabei wurden Antworten wie „eigene Aktualisierung des Lernstoffes durch Internet-recherchen“ (Fall 151) sowie „lernen sich selbst zu organisieren und ihre Zeit einzuteilen“ formuliert.

An dritter Stelle der Häufigkeiten wurden der Einsatz von neuen Lehr- und Lernformen sowie der Umgang mit digitalen Medien (13 %) als positiv erachtet. Hier kamen „die Videokonferenzen mit den Lehrern“ (Fall 73) oder auch „der Austausch per Skype oder andere Plattform mit den Lehrern und Mitschülern“ (Fall 237) zur Sprache.

Nachdem die als positiv empfundenen Aspekte des Fernunterrichts abgefragt wurden, zielte die darauffolgende Frage auf die als problematisch eingestuften Erfahrungen des Fernunterrichts ab. Auf die Frage 3: „Was ist aus Ihrer Sicht ganz allgemein negativ?“ (N = 1945; Mehrfachzuordnungen möglich) verwiesen die meisten (22,3 %) auf den Unterrichtsstoff. So kritisierten die Befragten bspw. neben der aus ihrer Sicht unzureichenden Aufbereitung und Vermittlung des Lernstoffs durch die Lehrperson zudem, dass die Bereitstellung der Materialien entweder zu kurzfristig, unregelmäßig oder gar nicht erfolgte. Dies wurde u. a. deutlich durch Ausführungen wie „Eltern sind keine Lehrer, Motivation leidet, Schüler können nur schwer den Stoff abarbeiten“ (Fall 1548) oder auch „nicht alle Lehrer und Fächer präsent, manche regelrecht abgetaucht [...]“ (Fall 1497).

An zweiter Stelle genannt und folglich auch mehrfach bemängelt wurden die unzureichende Kontaktaufnahme und die mangelnde Kommunikation zwischen Lehrpersonen bzw. der Schule und den Schülerinnen und Schülern (15,6 % der Antworten). Hinweise in diesem Zusammenhang lauteten z. B. „Die fehlende Eigeninitiative der Lehrer, mehr direkten und persönlichen Kontakt aufnehmen. Es wurden nur Arbeitspläne erstellt, ansonsten wurde der volle Lehrauftrag an die Eltern übergeben.“ (Fall 1532) „Kind ist teilweise zu schüchtern, um nachzufragen über die verfügbaren Kanäle.“ (Fall 1505). Am dritthäufigsten wurde der Aspekt der schwierigen bzw. fehlenden sozialen Kontakte der Kinder und Jugendlichen zu ihren Freunden, Lehrpersonen oder Klassenkameraden während der Coronapandemie benannt (13,4 %). Dargestellt wurde dieser Gesichtspunkt in Antworten wie „Wenig Kontakt zu Klassenkameraden“ (Fall 1097) oder „echter Kontakt zu den Lehrern und den Klassenkameraden hat gefehlt“ (Fall 836). An vierter Stelle fand sich die Angabe der Eltern, an einer Überlastung zu leiden, welche u. a. auf den Stress, ausgelöst durch die gegenwärtige Situation im Fernunterricht, zurückzuführen sei (10,4 %). Dabei wurden auch die Herausforderungen in der Lerninteraktion und die Schwierigkeiten in ihrer Rolle als Ersatzlehrende angeführt: „Kinder erkennen fremde Autoritäten

oftmals besser an als eigene Eltern“ (Fall 51). Aber auch die berufliche Situation der Eltern konnte offensichtlich Belastungen für den Fernunterricht hervorrufen: „hohes Konfliktpotenzial in der Familie – hohe Belastung für berufstätige Eltern“ (Fall 182).

Insgesamt ist aus Sicht der Eltern dem Fernunterricht in der ersten Phase des Lockdowns ein mehrheitlich eher schlechtes Zeugnis auszustellen.

3.2 Methodisch-didaktische Aspekte in der Realisierung des Fernunterrichts

Mit Blick auf die Umsetzung des Fernunterrichts wurden die Eltern v. a. mit geschlossenen Fragen und Antwortmöglichkeiten auf einer Likert-Skala befragt.⁴ So sollten sie sich zunächst zum Umfang des Lernstoffs (vgl. Abbildung 1) äußern. Hier antworteten die meisten (53,7%), dass sie ihn als passend erachteten; lediglich 21,3 Prozent schätzten ihn als zu wenig und 20,4 Prozent als zu viel ein.

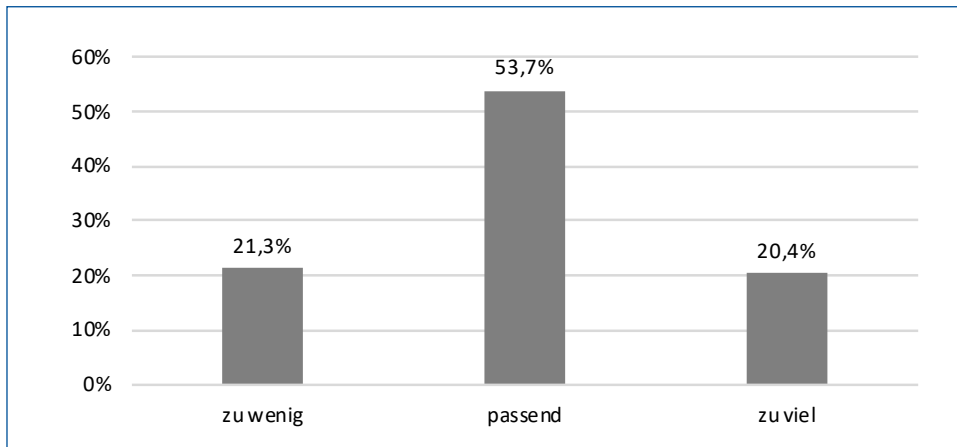


Abbildung 1: Umfang des Lernstoffs

Noch positiver fiel das Urteil zu den Inhalten des Lernstoffs aus (vgl. Abbildung 2). Mehr als zwei Drittel (69,1%) schätzten die Inhalte als passend ein; 15,5 Prozent empfanden sie als zu kompliziert und lediglich 9,1 Prozent als zu einfach.

⁴ Lageparameter werden dann thematisiert, wenn sie sich nicht offensichtlich aus den Darstellungen ergeben.

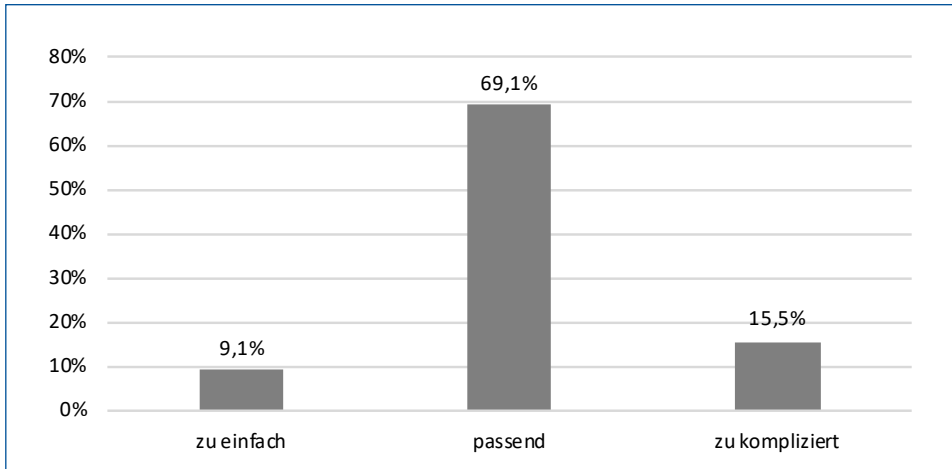


Abbildung 2: Inhalte des Lernstoffs

Das allgemeine Befinden der Eltern ist auf einer 5-stufigen Skala eher zur Mitte hin orientiert: 38,2 Prozent schätzten ihre Lage als „ist in Ordnung“ ein, „sehr schlecht“ antworteten 8,1 Prozent, „eher schlecht“ immerhin 30 Prozent, im Vergleich dazu waren „eher gut“ mit 10,9 Prozent und „sehr gut“ mit 8,1 Prozent vertreten. Modalwert und Median finden sich bei der Position „ist in Ordnung“.

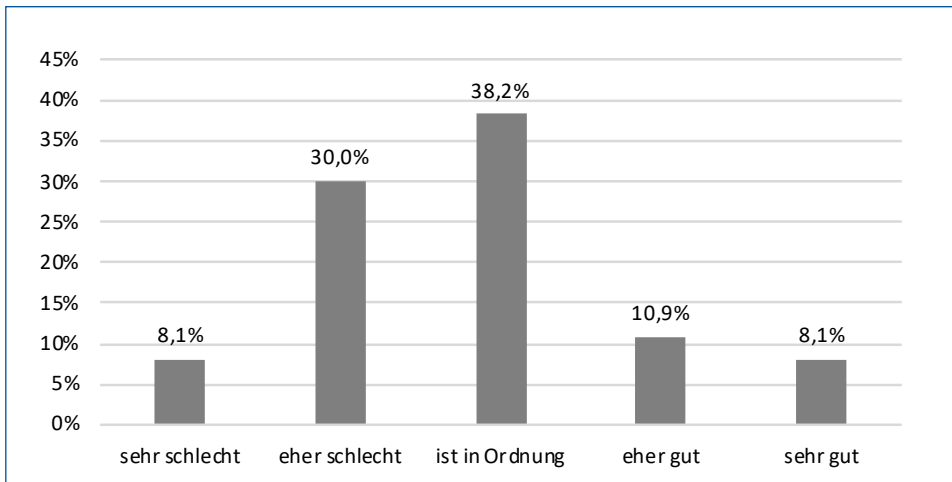


Abbildung 3: Elterliches Befinden

Die Dringlichkeit, den Schulbesuch bei jenen Kindern, die noch ausschließlich im Fernunterricht waren, wieder zu ermöglichen, wurde bemerkenswert deutlich formuliert (vgl. Abbildung 4): 45,1 Prozent gaben die Notwendigkeit als „sehr dringend“ an (hier befinden sich auch Modalwert und Median), 35,1 Prozent antworteten mit „nicht dringend, aber es wäre schön“, lediglich 6,1 Prozent meinten, es sei „nicht nötig“, dass ihr Kind wieder die Schule besuche.

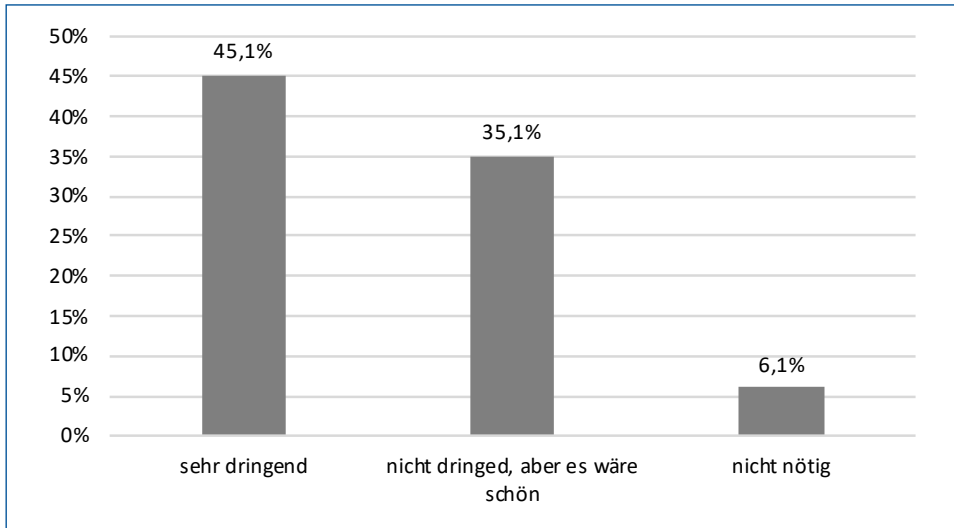


Abbildung 4: Dringlichkeit des Schulbesuchs

Im für offene Angaben vorgesehenen Textfeld, welches sich auf die zuvor gemachten Angaben bezog, waren verschiedene Antworten vertreten (N = 1528; Mehrfachzuordnungen waren möglich). Am häufigsten wurde aufgeführt, dass sozialer Kontakt zu Gleichaltrigen und Lehrpersonen gewünscht werde. Dabei wurden u. a. Sorgen um die Folgen der sozialen Vereinsamung von Kindern und Jugendlichen geäußert (26,3 %). 15,1 Prozent der Eltern erhoffen sich, dass sich durch den Besuch der Schule wieder ein routinierter und strukturierter Alltag herstellen lasse, welcher einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler nehme.

Auf die Frage „Falls Ihr Kind (phasenweise) wieder in die Schule geht: Wie schätzen Sie das ein?“ antworteten 34,7 Prozent „sehr gut“, 40,8 Prozent waren mit „teils/teils“ eher gemischter Einschätzung und lediglich 8,9 Prozent fanden dies „sehr schlecht“ (vgl. Abbildung 5). Der Median findet sich hier bei der ersten Position „sehr gut“, der Modalwert bei der zweiten „teils/teils“, wie auch die Grafik deutlich macht.

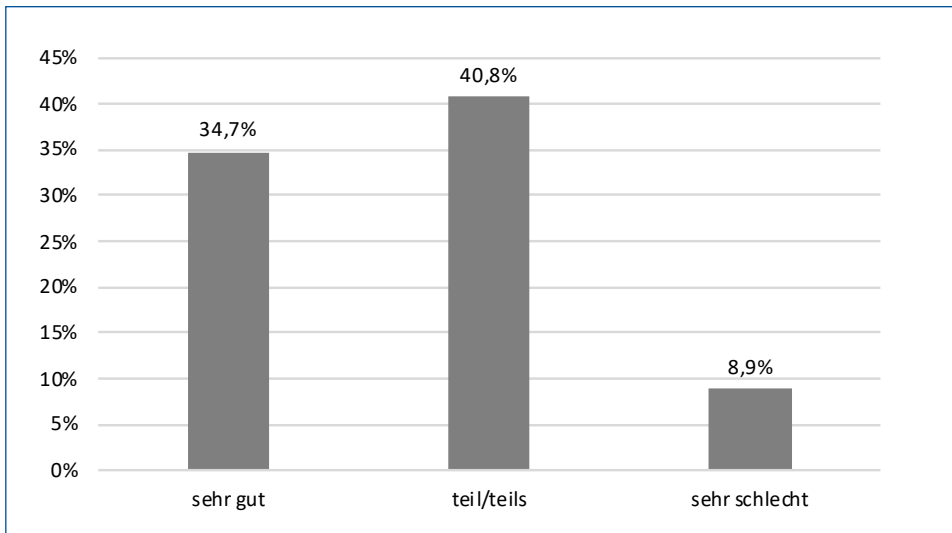


Abbildung 5: Einschätzung des phasenweisen Schulbesuchs

Im darauffolgenden offenen Textfeld, welches die Hintergründe zur Angabe über den (phasenweisen) Schulbesuch detaillierter erfasste, machten die Eltern sehr unterschiedliche Angaben (N = 1368; Mehrfachzuordnungen waren möglich). Die am meisten artikulierte Einschätzung war, dass zu wenig Präsenzstunden angeboten würden und deshalb die Effektivität der Präsenzstunden angezweifelt werde (16,2%). Auch die bald beginnenden Ferien und der lange Anfahrtsweg, welcher in keiner angemessenen Relation zum Lerneffekt stünden, wurden negativ bewertet. Ebenso häufig (16,2%) erklärten die Befragten, dass soziale Kontakte aus Gründen der Motivationssteigerung gewünscht würden. An dritter Stelle lag (mit 9,1%) der Hinweis, dass die Vermittlung der Lerninhalte durch eine Lehrperson erfolgen solle. Damit verbunden waren auch der Wunsch nach gemeinsamem Lernen in der Klassengemeinschaft und der direkte Kontakt zur Lehrperson. Inhaltliche und motivationale Gründe waren also am häufigsten vertreten.

Zusammengefasst lässt sich aus den Antworten der Eltern schließen, dass die drei folgenden Perspektiven am meisten Relevanz finden: die einer (fachgerechten) Vermittlung von Inhalten, die der sozialen Interaktionen und solche der Motivation.

3.3 Soziale Lagen der Familien

Um die sozialen Lagen der Familien einordnen zu können, wurde nach der Selbsteinschätzung der Eltern im Hinblick auf ihre Einkommenssituation gefragt (vgl. Abbildung 6). Hier gaben 54,2 Prozent an, ein nach ihrer Auffassung mittleres Einkommen zu erzielen. 31,2 Prozent schätzten ihr Einkommen als ein höheres und 6,1 Prozent als ein niedriges ein. Damit weichen diese Angaben von der Verteilung in der Gesamtbevölkerung im Jahr 2016 ab. Verteilt nach Einkommensdezilen im Jahr 2016 wären diese bei 14,5 Prozent in den Dezilen 1–3, 35,6 Prozent in den Gruppen 4–7 und 50 Prozent in den Dezilen 8–10 zu verorten (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2020). In der Erhebung zeigt sich also ein deutlicher Trend hin zur Mitte der Einkommensverteilung.

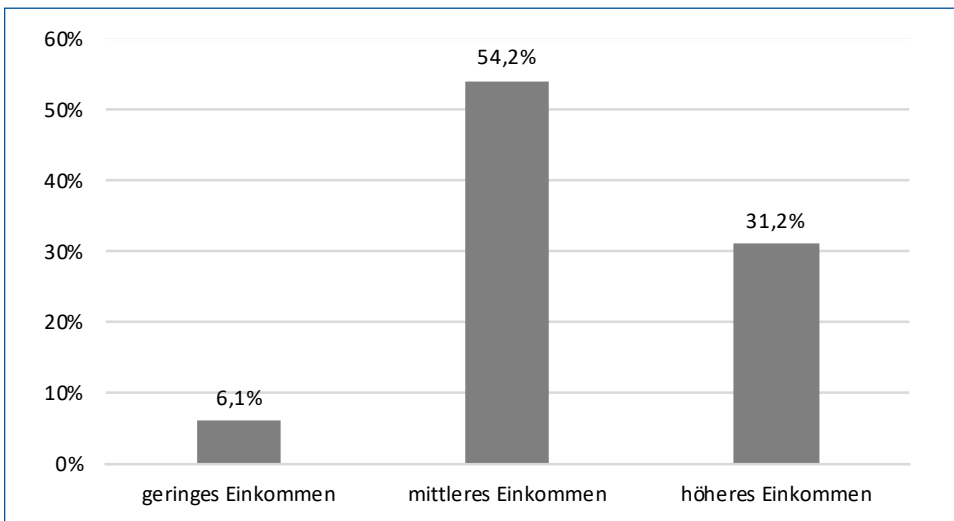


Abbildung 6: Einkommenssituation der Eltern

4. Diskussion der Ergebnisse

In einer ersten Annäherung an die zuvor geschilderten Befunde sollen nun verschiedene Korrelationen in der untersuchten Gruppe ($N = 1.101$) näher untersucht werden. Für das Verhältnis von wahrgenommenem Inhalt und Umfang der im Fernunterricht eingesetzten Lernmaterialien ergab sich mit Kendalls Tau-b von 0,462 ($p < 0,01$) ein mittelstarker positiver Zusammenhang.

Ein sehr schwacher positiver Zusammenhang konnte für das Befinden der Eltern und ihre soziale Lage mit Kendalls Tau-b von 0,145 ($p < 0,01$) ermittelt werden. Damit ist die Korrelation zwischen Belastungserleben und sozialer Lage im Hinblick auf die pandemische Situation zu vernachlässigen; Eltern mit geringerem Einkom-

men weisen in der untersuchten Gruppe keine deutlich häufigere Belastungssituation auf als Eltern höherer Einkommensverhältnisse.

Für die Frage, wie sich Einkommenssituation und Dringlichkeit des Schulbesuchs bei Kindern, die noch nicht wieder in die Schule gingen, zueinander verhalten, konnte in der Korrelationsanalyse mit Kendalls Tau-b von 0,066 ($p < 0,05$) nahezu kein Zusammenhang ermittelt werden. Ähnliches galt auch für den Zusammenhang von Einkommenssituation und Dringlichkeit des Schulbesuchs bei Kindern, die zumindest phasenweise wieder in die Schule gingen. Hier konnte lediglich ein nicht-signifikantes Ergebnis mit Kendalls Tau-b von 0,038 ermittelt werden. Für die untersuchte Gruppe kann folglich nicht davon ausgegangen werden, dass Eltern aus niedrigen oder aus höheren Einkommensgruppen ein besonderes Interesse geäußert hätten, ihre Kinder möglichst rasch wieder die Schule besuchen zu lassen.

Die vorstehenden Ergebnisse lassen sich im Hinblick auf die Forschungsfrage dahingehend diskutieren, dass Eltern die erste Phase des Fernunterrichts eher negativ einschätzten. Kritische Gesichtspunkte waren u. a. der Stress, den sie erlebten, sowie die als wenig motivierend eingeschätzte Kommunikation mit den Lehrpersonen. Hier wurde z. B. die Auffassung formuliert, dass der Unterrichtsstoff nicht angemessen vermittelt werde; dies gilt v. a. für die Aufgabe der Lernstoffvermittlung durch die Eltern, die ja meist pädagogische Laien sind. Zuweilen wurde zu wenig Initiative der Lehrpersonen bemängelt. Die Eltern monierten ferner, dass soziale Aspekte zu kurz gekommen seien. Positiv vermerkten die Eltern häufiger die zeitliche Flexibilität und das eigenverantwortliche Lernen im Fernunterricht; ebenso wurden Lerninhalte und -Umfang als meist angemessen eingeschätzt. Diese doch eher „gemischte Befundlage“ lässt den Schluss zu, dass es wohl v. a. um ein Kommunikations- und Transfer-Problem ging, das die Eltern beklagten. Die Eltern waren in aller Regel bereit, ihr *parental involvement* zu erbringen, erwarteten dazu aber eine transparentere Darstellung der Lerninhalte und -methoden sowie mehr Angebote der Unterstützung. Aufgrund der formulierten Textantworten kann davon ausgegangen werden, dass viele antwortende Eltern hier eine dialogischere und partizipativere Kommunikation von Seiten der Lehrpersonen gewünscht hätten.

Ökonomische Unterschiede lassen sich kaum als erklärende Aspekte für ein vermutetes höheres Belastungserleben der Eltern oder eine schwächere Motivation in der Unterstützung ihrer Kinder anführen. Die öffentliche Debatte mit ihren häufiger anzutreffenden Verweisen gerade auf Kinder aus ökonomisch benachteiligten Haushalten muss sicher mit einer Vielzahl von Faktoren und Wechselverhältnissen rechnen. Dass sich aber Eltern mit geringerem Einkommen weniger in den Fernunterricht einbringen wollten oder könnten, kann mit der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden.

5. Ausblick

Die Studie Corona-FEE hat erste erhellende Hinweise geliefert auf die Lage der Eltern in der frühen Phase des durch COVID-19 bedingten Fernunterrichts. Sie hat deren Erleben von Unterricht, Kindern und Familienleben zutage gefördert und die Erwartungen der Eltern an weitere Phasen des Fernunterrichts verstärkt sichtbar gemacht. Deutlich wurde auch, dass ökonomische Benachteiligung die Motivation der Eltern nicht einschränkt.

Auf dieser Grundlage sollte die weitere Forschung einerseits repräsentativ angelegt werden, um die Befunde für die Gesamtpopulation zu verifizieren. Mehr Augenmerk müsste ferner auf die Erwartungen der Eltern an die Lehrpersonen und vice versa gerichtet werden, um die bislang existierenden offensichtlichen Reibungsverluste zu reduzieren und zu konstruktiveren Formen der Kooperation von Eltern und Lehrpersonen zu gelangen. Zudem ist erforderlich, die Forschung noch detaillierter auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Erleben und Praxis des Fernunterrichts in den unterschiedlichen sozialen Milieus auszurichten, um von dorthier weitere Unterstützungsmöglichkeiten zu entwickeln, die ggf. auch milieuspezifisch zu differenzieren wären.

6. Bisherige Publikation zu Corona-FEE

Böhmer, A. (2020). Zwischen Didaktik und Engagement. Fernunterricht und Eltern-Erfahrungen während der Covid-19-Pandemie. *Der pädagogische Blick*, 28(3), S. 172–186.
Abstract: Der Aufsatz diskutiert den Begriff „Homeschooling“ und zeigt, dass dieser Terminus mit Blick auf die Erfahrungen der Eltern während der COVID-19-Pandemie kaum angemessen ist, da er die Rolle der Eltern im Lerngeschehen systematisch unterschätzt. Auf der Grundlage einer explorativen Elternbefragung mit Schwerpunkt auf pädagogisch-didaktischen und sozialen Fragen (N = 413) zeigt der Aufsatz Befunde zu der temporär aus den Schulen in die elterlichen Räume verlagerten, v.a. jedoch von staatlich legitimierten Lehrkräften organisierten Unterrichtung durch Eltern. Zudem wird deutlich, dass Umfang und Inhalt des Lernstoffs Eltern motivierten, geringes Einkommen die Bereitschaft der Eltern hingegen nicht belastete.

Literatur

- Ackeren, I. v., Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *Die Deutsche Schule*, 112(2), S. 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.

- Avnet, M., Makara, D., Larwin, K. H. & Erickson, M. (2019). The impact of parental involvement and education on academic achievement in elementary school. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(3), S. 476–483. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i3.20249>
- Böhmer, A. (2020). Zwischen Didaktik und Engagement. Fernunterricht und Eltern-Erfahrungen während der Covid-19-Pandemie. *Der pädagogische Blick*, 28(3), S. 172–186.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2020). *Einkommensverteilung*. Abgerufen am 28. März 2021 von <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61769/einkommensverteilung>
- Carvalho, E. d. & Skipper, Y. (2019). “We’re not just sat at home in our pyjamas!”: a thematic analysis of the social lives of home educated adolescents in the UK. *European Journal of Psychology of Education* (34), S. 501–516. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0398-5>
- Coyne, L. W., Gould, E. R., Grimaldi, M., Wilson, K. G., Baffuto, G. & Biglan, A. (2020). First Things First: Parent Psychological Flexibility and Self-Compassion During COVID-19. *Behavior Analysis in Practice*. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00435-w>
- Dumont, H., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2012). Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59(2), S. 109–121. <https://doi.org/10.2378/peu2012.art08d>
- Erdem, C. & Kaya, M. (2020). A Meta-Analysis of the Effect of Parental Involvement on Students’ Academic Achievement. *Journal of Learning for Development*, 7(3), S. 367–383. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i3.417>
- Fay, J., Levinson, M., Stevens, A., Brighouse, H., & Geron, T. (2020). *Schools during the COVID-19 Pandemic: Sites and Sources of Community Resilience*. Harvard: Edmond J. Safra Centre for Ethics.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermiss ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule* (Beiheft 16), S. 9–33. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.01>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., Ackeren, I. v., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), S. 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Die Deutsche Schule* (Beiheft 16), S. 37–60. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Hummrich, M. (2020). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Abgerufen am 28. März 2021 von https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf
- Kunzman, R. & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), S. 4–59.
- Maldonado, J. E., De Witte, K. & Declercq, K. (2019). *The effects of parental involvement in homework. Two randomised controlled trials in financial education*. Leuven: KU Leuven, Department of Economics.
- Mangiavacchi, L., Piccoli, L. & Pieroni, L. (2020). *Fathers Matter: Intra-Household Responsibilities and Children’s Wellbeing during the COVID-19 Lockdown in Italy*. IZA DP No. 13519. Bonn: Institute of Labor Economics. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3660266>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework. *The Journal of Educational Research*(108), S. 417–431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>

- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. *Die Deutsche Schule* (Beiheft 16), S. 61–78. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Raguindin, P. Z., Lising, R. L. & Custodio, Z. U. (2021). Strategies for Parental Involvement during Emergency Remote Teaching Scale: Its Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 10(1), S. 427–439. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.427>
- Telekom-Stiftung. (2020). „Schule zu Hause“ in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern. Abgerufen am 28. März 2021 von <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf>
- Wacker, A., Unger, V. & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. *Die Deutsche Schule* (Beiheft 16), S. 79–94. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>

Raphaela Porsch & Torsten Porsch

Emotionales Erleben von Eltern im temporären Fernunterricht: eine Mixed-Methods-Auswertung

Lässt sich eine qualitativ begründete Klassifikation von Eltern in die Belasteten, die Gelassenen und die Enthusiastischen anhand ihres emotionalen Erlebens validieren?

1. Einleitung

Mit dem Einsetzen der pandemischen Lage im Frühjahr 2020 in Deutschland veränderten sich die Rahmenbedingungen für das schulische Lernen zeitweise grundlegend. Um mögliche Ansteckungsrisiken mit COVID-19 in Schulen und das mögliche Weitertragen von Infektionen in die Familien zu minimieren, wurden zahlreiche Maßnahmen unmittelbar ergriffen und im weiteren Verlauf der Pandemie fortlaufend angepasst. Beginnend mit der Einführung von persönlichen Schutzmaßnahmen (Handhygiene, Einsatz von Mund-Nase-Bedeckungen und Atemschutzmasken, u. a.) sowie organisatorischen Maßnahmen (Ausweitung von Reinigungs- und Desinfektionsplänen, Ausweisung von Laufwegen und Einbahnstraßensystemen in Schulgebäuden, Abstandsregelungen, Dokumentationen etc.) wurden auch grundlegende Strukturen des schulischen Lernens tiefgreifend modifiziert. Eine Organisationsform, die die Eigenart von Schule weltweit charakterisiert, ist, dass Schülerinnen und Schüler in der Regel in Klassenräumen und im Klassenverband durch professionell ausgebildete Lehrkräfte nach Inhalten aus einem festgelegten Lehrplan, unter Einsatz didaktisch bewährter Methoden beschult werden. Nach dem Unterricht sind Schülerinnen und Schüler mit der Bearbeitung von Hausaufgaben zu Hause beschäftigt (mit Ausnahmen bspw. im Rahmen von Ganztagschulkonzepten), gehen Freizeitaktivitäten nach und nehmen informelle Lernangebote wahr. Mit der durch die Pandemie notwendigen Reduktion persönlicher Begegnungen wurden solche grundlegenden Prozesse der Ausgestaltung von Schule – auch als „Grammatik der Schule“ (Sliwka & Klopsch, 2020, S. 217) bezeichnet – aufgebrochen.

In der Pandemie blieben die Schulgebäude zeitweise vollständig geschlossen, so dass das Lernen ausschließlich im häuslichen Umfeld stattfand mit (teilweiser) Nutzung von digitalen Medien, bspw. zur Durchführung von synchronem Unterricht mithilfe von Videokonferenzen. Temporär wurden beginnend in 2020 und 2021 unterschiedliche Wechselmodelle angewendet (z. B. eine Woche Fernunterricht gefolgt von einer Woche Präsenzunterricht) und teilweise einzelne Schulfächer zeit-

weise nicht mehr (in vollem Umfang) unterrichtet, um den Schwerpunkt auf einzelne Kernfächer zu legen. Ferner wurden Klassen geteilt, mit dem Ziel Infektionen zu vermeiden oder etwaige Ansteckungen auf kleinere Personengruppen zu beschränken (im Brahm, Reintjes & Görich, 2021).

Mit der teilweisen Verlegung von Lernprozessen in den häuslichen Raum veränderten und verschoben sich Aufgaben und Anforderungen sowohl an Lehrkräfte und Schulleitungen als auch an Eltern und Schülerinnen und Schüler. Beispielsweise verschoben sich für Lehrkräfte Aufgaben der direkten Interaktion häufig hin zu stärker instruktiven didaktischen Ansätzen. So berichteten Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 18 Jahren im Rahmen einer 2020 durchgeführten Befragung in Deutschland, dass sie mehrheitlich (77 %) Arbeitsblätter oder Scans aus Büchern/Hefen zur Bearbeitung zugeschickt bekamen, 60 Prozent nahmen auch an Videokonferenzen teil (Lampert & Thiel, 2020). Weitere neue Aufgaben seitens der Lehrkräfte umfassten u. a. die intensive Auseinandersetzung mit der digitalen Kommunikation zur Nutzung in Lern-Lehr-Prozessen oder die Koordination und Überwachung von persönlichen und organisatorischen Schutzmaßnahmen zur Vermeidung einer COVID-19 Infektion. Die entstehenden Belastungen konnten sowohl bei den Lehrerinnen und Lehrern als auch bei den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern zu Beanspruchungen, veränderten wahrgenommenen Rollenzuschreibungen und Verantwortlichkeiten führen. So fand seitens vieler Eltern eine Reflexion über Funktionen von Schule und eine Diskussion über Bildungsinhalte statt (Porsch, Rübgen & Porsch, 2021). Dabei ist zum jetzigen Zeitpunkt noch offen, welche Konzepte auch nach Ende der pandemischen Situation als Innovation erhalten werden können (Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021).

Die Auswirkungen auf die individuelle und institutionelle Bewältigung, sowie die schulischen Lehr-Lern-Prozesse dieser Maßnahmen sind äußerst vielschichtig und wurden seit Beginn der Schulschließungen im März 2021 in allen deutschsprachigen Ländern empirisch untersucht (vgl. Übersicht in Fickermann & Edelstein, 2021). Helm, Huber und Loisinger (2021) liefern einen Überblick zu 97 Online-Befragungen, die im Kontext des Fernunterrichtes durchgeführt wurden. Die aufgezeigte Studienlage ist aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen (z. B. nach Lernprozessmerkmalen, Merkmalen von beteiligten Personen, Quantität und Qualität von Ressourcen), der Zielgruppen bzw. Akteure (Schulleitungen, Schulaufsicht, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler), der verwendeten Methoden und Instrumente, der geographischen Herkunft der Befragten, die von unterschiedlichen Maßnahmen zur Bekämpfung der Pandemie betroffen waren, sowie verschiedenen Erhebungszeitpunkten/-räumen sehr heterogen. Auch in Bezug auf die Verortungen in Fachdisziplinen und theoretischen Grundlagen finden sich in der Betrachtung schulischer Bildung während der Pandemie unterschiedlichste Ansätze, bspw. mit Bezügen zur Hausaufgabenforschung, zu digitalem oder selbstregulativem Lernen oder einzelnen psychologischen Konstrukten wie Stress bzw. Beanspruchungserleben. Zudem zeigte die Auswertung von Helm et al. (2021), dass viele Studien „primär deskriptive Ziele, nämlich die Beschreibung der aktuellen Situation aus Sicht unterschiedlicher Ak-

teursgruppen, verfolgen“ (o. S.) und dass eine Vielzahl an Arbeiten bisher noch nicht in wissenschaftlichen Publikationen erschienen ist. Auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Januar 2023) lässt sich annehmen, dass weiterhin ein hohes wissenschaftliches wie auch mediales Interesse an Erkenntnissen zu Schule während der Pandemie besteht, da eine Vielzahl von Menschen von den Maßnahmen im Bildungswesen betroffen ist und Entscheidungsträgerinnen/-träger kurzfristig als auch für langfristige Veränderungen belastbare Befunde benötigen.

Die skizzierte heterogene Befundlage und das häufig eher explorative Vorgehen sind aufgrund des sehr jungen und hinsichtlich der empirischen Datenlage zeitlich limitierten Forschungsfeldes zu schulischer Bildung während der Pandemie erwartbar. Dennoch ist es für die Weiterentwicklung des Feldes notwendig, möglichst einheitliche Begriffsverwendungen zu nutzen, um die Vergleichbarkeit und Abgrenzung der Konstrukte zu erhöhen. Wünschenswert sind auch der Einsatz von Instrumenten und Designs, die nicht nur deskriptive Einblicke zulassen und darüber hinaus Gütekriterien und Standards der Forschungsmethodik angemessen berücksichtigen. Zudem werden Arbeiten zur Theorieentwicklung oder -adaption benötigt, die spezifisch die Situation während der Coronapandemie abbilden. Schließlich braucht es Replikationsstudien, um eine methodische Absicherung der gewonnen Erkenntnisse zu erzielen. Daran anschließend leitet sich die Forderung ab, Studien nicht allein miteinander systematisch zu vergleichen, sondern auch hinsichtlich ihrer konvergenten Validität breiter abzusichern, um auf Grundlage der gewählten Forschungsmethodik belastbare Schlussfolgerungen treffen zu können.

Neben den quantitativen Daten aus Onlinebefragungen werden mit dieser Erhebungsmethode häufig auch qualitative Daten gewonnen, die in der Regel getrennt oder nur in Auszügen systematisch betrachtet werden. Findet eine unabhängige Betrachtung von quantitativen und qualitativen Daten einer Erhebung statt, bietet es sich daher in einem weiteren Schritt an, die Befunde systematisch zu vergleichen und zusammenzuführen. Eine Möglichkeit der Validierung soll in diesem Beitrag vorgestellt werden. Validität wird besonders intensiv bei der Entwicklung psychometrischer Messungen und Tests betrachtet und entsprechend als „Ausmaß, in dem empirische Befunde und theoretische Argumente die Interpretationen von Testwerten für die beabsichtigten Verwendungen von Tests“ (Hartig, Frey & Jude, 2020, S. 530) definiert. In diesem Beitrag wird im Sinne der konvergenten Validität geprüft, ob zwei Datensorten, welche beide das emotionale Erleben von Eltern während des Fernunterrichts erfassen sollen, zu inhaltlich übereinstimmenden Interpretationen führen. Am Beispiel einer quantitativen (Porsch & Porsch, 2020a) und qualitativen (Porsch et al., 2021) Auswertung der Daten einer Onlineerhebung soll das skizzierte Vorgehen nachfolgend angewendet werden (beispielhaft für dieses Vorgehen vgl. Spörer, 2003). Ziel ist dabei keineswegs die zirkuläre Bestätigung einer Fragestellung innerhalb eines Datensatzes, sondern vielmehr die methodische Absicherung, die eigenständige Mixed-Methods-Ansätze bereits in ihrem Ansatz verfolgen.

2. Design

2.1 Emotionales Erleben während der Pandemie

Mit Blick auf die unterschiedlichen Forschungsgegenstände zu Lern-Lehr-Prozessen während der pandemischen Lage, liegt die Betrachtung des emotionalen Erlebens von Eltern in der Schnittmenge verschiedener Konstrukte. Eine eindeutige Kategorisierung emotionalen Erlebens im Fernunterricht zeigt sich in der Anwendungspraxis als komplex. Im Fernunterricht – wie auch im Präsenzunterricht – spielt das emotionale Erleben eine bedeutsame Rolle beim Lernen und wird durch die Motivation der Schülerinnen und Schüler (z. B. Pelikan, Lüftenegger, Holzer, Korlat, Spiel & Schöber, 2021), das Ausmaß und die Qualität der Lernunterstützung durch Eltern (z. B. Sander, Schäfer & van Ophuysen, 2021) oder den Enthusiasmus der Eltern bei der Unterstützung ihrer Kinder (Porsch & Porsch, 2020a, 2020b) geprägt – individuelle und häusliche Faktoren, die wiederum Einfluss auf den Lernerfolg nehmen (z. B. Pelikan et al., 2021; Tomasik, Helbling & Moser, 2020).

Eltern kommt im Fernunterricht eine zentrale Rolle zu, da sie unmittelbarer Ansprechpartner für ihre Kinder zu Hause sind, aber auch emotional beansprucht sein können, wenn sie mehrere Kinder zu betreuen haben und gleichzeitig ihren beruflichen und häuslichen Aufgaben nachkommen müssen (Porsch & Porsch, 2020a; Fontenelle-Tereshchuk, 2021). Zudem sind sie diejenigen, die als Familienmitglieder am unmittelbarsten am emotionalen Erleben ihrer Kinder teilhaben. Abhängig von den zur Verfügung stehenden materiellen, zeitlichen und persönlichen Ressourcen sind Eltern im Fernunterricht unterschiedlich beansprucht (ebd.; Porsch & Porsch, 2020b). Neben negativen Gefühlen wie Angst und dem Erleben von Beanspruchung kann die Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe wie die des Fernunterrichts auch positive Gefühle bei Eltern auslösen. So zeigte sich in Porsch und Porsch (2020a), dass einige Eltern Spaß bzw. Begeisterung empfinden, wenn sie das Lernen ihrer Kinder begleiten dürfen. Das Belastungserleben der Eltern zeichnet sich in der gleichen Onlineerhebung mit einer leichten mittleren Tendenz hin zu einem eher beanspruchten und ängstlichen emotionalen Erleben im Fernunterricht, allerdings mit einer deutlichen Varianz ab. Diese Varianz lässt sich inferenzstatistisch durch Einflussgrößen wie bspw. die Unterstützung der Eltern durch die Schule (ebd.) als auch das berufliche didaktische Wissen von Eltern erklären (Porsch & Porsch, 2020b).

Die Selbstaussagen, die im Rahmen der Studie in Form offener Antworten getroffen wurden, verweisen ebenfalls auf Unterschiede im emotionalen Erleben von Eltern (Porsch et al., 2021). Die individuellen Beschreibungen der eigenen Situation gehen mit verschiedenen Bewältigungs- und Erfahrungsmustern einher, welche sich bspw. durch finanzielle Sorgen oder die Überforderung durch Mehrfachbelastung bzw. im positiven Erleben durch die Möglichkeit von Homeoffice und Urlaub von Eltern erklären lassen. Belastet sind laut den Selbstaussagen eher Eltern, die von sich behaupten, dass ihnen didaktische oder fachliche Kompetenzen fehlen oder de-

ren Kinder wenig motiviert und selbstständig sind. Dahingehend geben enthusiastische und wenig beanspruchte Eltern an, dass sie Vorteile von Fernunterricht wie die zeitliche Flexibilität und die Nähe zum Kind erleben, aber auch von Kindern berichten, die in der Lage sind, Aufgaben ohne Hilfe zu bearbeiten. Die Analyse der Aussagen zeigt, dass drei Bewältigungs- und Erfahrungsmuster im Sinne einer Typenbildung unterschieden werden können: (A) die Belasteten, (B) die Gelassenen und (C) die Enthusiastischen. Die drei Gruppen können wie folgt beschrieben werden:

- Gruppe A – „Die Belasteten“: Eltern, die den temporären Fernunterricht als (besonders) problematisch und belastend erlebt und die sich in der Rolle als Ersatzlehrkraft als überfordert wahrgenommen haben bzw. diese Rolle nicht ausfüllen wollten,
- Gruppe B – „Die Gelassenen“: Eltern, für die der Fernunterricht weitgehend unproblematisch zu bewältigen war und sich emotional weniger involviert fühlten
- und Gruppe C – „Die Enthusiastischen“: Eltern, die Fernunterricht als entlastend und gewinnbringend erfahren haben und für die das häusliche Lernen eine willkommene Alternative zur kritisierten Schule und den dortigen Lernformen darstellte.

Offen ist, ob sich die aus den Aussagen der Eltern abgeleiteten Gruppen ebenso in den quantitativen Daten abbilden lassen. Vor diesem Hintergrund soll folgende Fragestellung in diesem Beitrag beantwortet werden:

Lässt sich die im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommene Einteilung in drei Gruppen von Eltern (Porsch et al., 2021) – die Belasteten, die Gelassenen und die Enthusiastischen – anhand der Ausprägungen im emotionalen Erleben der Eltern validieren?

2.2 Methode

2.2.1 Datengrundlage und Instrumente

Quantitative Daten: Grundlage bildet die Onlineerhebung aus Porsch und Porsch (2020a). Im Zeitraum vom 25. März bis zum 25. April 2020 konnten insgesamt Daten von 3.995 Eltern mit Grundschulkindern gewonnen werden. Die eingesetzten Skalen „Beanspruchungserleben“, „Angst“ (vor schulischen Nachteilen) und „Enthusiasmus“ (für die Lernbegleitung) werden auch als abhängige Variablen (AV) in der nachfolgend vorgestellten Auswertung verwendet (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Abhängige Variablen

Skala / Items	Optionen	Reliabilität (Cronbachs α / Anzahl Items) ¹	Beispielitem
Beanspruchungs- erleben (AV1)	1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“	.88 / 4 Items	„Ich merke öfter, wie lustlos ich bin.“
Angst (vor schulischen Nachteilen) (AV2)	1 = „stimmt gar nicht“, 2 = „stimmt etwas“, 3 = „stimmt ziemlich“, 4 = „stimmt voll“	.87 / 5 Items	„Ich mache mir Sorgen, ob mein Kind ausreichend viel lernt.“
Enthusiasmus (für die Lernbegleitung) (AV3)	1 = „stimme gar nicht zu“, 2 = „stimme teilweise zu“, 3 = „stimme eher zu“, 4 = „stimme voll zu“.	.82 / 4 Items	„Es macht mir Spaß meinem Kind etwas beizubringen.“

Anmerkung: ¹ Angaben basieren auf dem Gesamtdatensatz (Porsch & Porsch, 2020a, 2020b).

Qualitative Daten: Von 2.581 Müttern und Vätern aus der quantitativen Erhebung lagen ebenfalls qualitative Daten vor. Die Auswertung der offenen Daten erfolgte mithilfe einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Zusätzlich zur (inhaltlich-strukturierenden) Kategorienbildung wurde eine Typenbildung durchgeführt. Diese zeigte im Ergebnis drei Bewältigungsmuster bzw. Gruppen von Eltern auf: (A) die Belasteten, (B) die Gelassenen und (C) die Enthusiastischen (vgl. Abschnitt 2.1; ausführlich Porsch et al., 2021). Die Gruppenzuordnung geht nachfolgend als unabhängige Variable (UV1) in die Modellierung ein.

2.2.2 Stichprobe

Insgesamt konnten 658 Mütter bzw. Väter aufgrund ihrer offenen Antworten eindeutig den drei Gruppen zugeordnet werden, wobei $n = 413$ der Gruppe A, $n = 87$ der Gruppe B und $n = 158$ der Gruppe C angehören. Für diese Eltern lagen gleichzeitig Daten zu den geschlossenen Items vor. Merkmale dieser hier betrachteten Teilstichprobe sind der Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: Biografische Merkmale der Teilstichprobe ($n = 658$)

Merkmal	Merkmalsausprägung
Geschlecht	91.6% Mütter ($n = 603$) / 8.4% Väter ($n = 55$)
Alter	39.69 Jahre ($SD = 4.80$)
Anzahl Kinder / Kinder im Schulalter	~ 2 Kinder ($M = 2.15$; $SD = 0.84$ / $M = 1.68$; $SD = 0.73$)
Höchster Bildungsabschluss	48.8% Hochschulabschluss ($n = 321$) 10.5% Fachhochschulreife ($n = 69$) 16.6% Abitur ($n = 109$) 21.0% Hauptschulabschluss/Mittlere Reife ($n = 138$) 3.3% andere Bildungsabschlüsse/Schülerin o. Schüler ($n = 21$)
Gesprochene Sprache zu Hause	96.8% Deutsch ($n = 637$) Andere Sprache/n ($n = 21$)
Aktuelle Arbeitssituation	36.9% Homeoffice ($n = 237$) 43.0% Teil-/Vollzeit außerhäuslich ($n = 276$) 20.1% Urlaub o. freigestellt ($n = 129$) (keine Angabe: $n = 16$)

2.2.3 Datenauswertung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde varianzanalytisch mit anschließenden multiplen Vergleichen mit Bonferroni-Korrektur geprüft, ob sich statistisch signifikante und bedeutsame Unterschiede zwischen den drei Elterngruppen (UV1) und den Skalenmittelwerten für das Beanspruchungserleben (AV1), die Angst (AV2) und den Enthusiasmus (AV3) aufzeigen lassen. Alle Analysen erfolgten mit dem Programm SPSS Statistics Version 26.0.

3. Ergebnisse

Die Auswertung erfolgte in einem Analyseschritt mittels MANOVA. Das Modell zeigt einen statistisch signifikanten Haupteffekt für die UV „Elterngruppen“ auf ($F(6, 1306) = 74.467$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .255$, Wilk's $\Lambda = .555$).

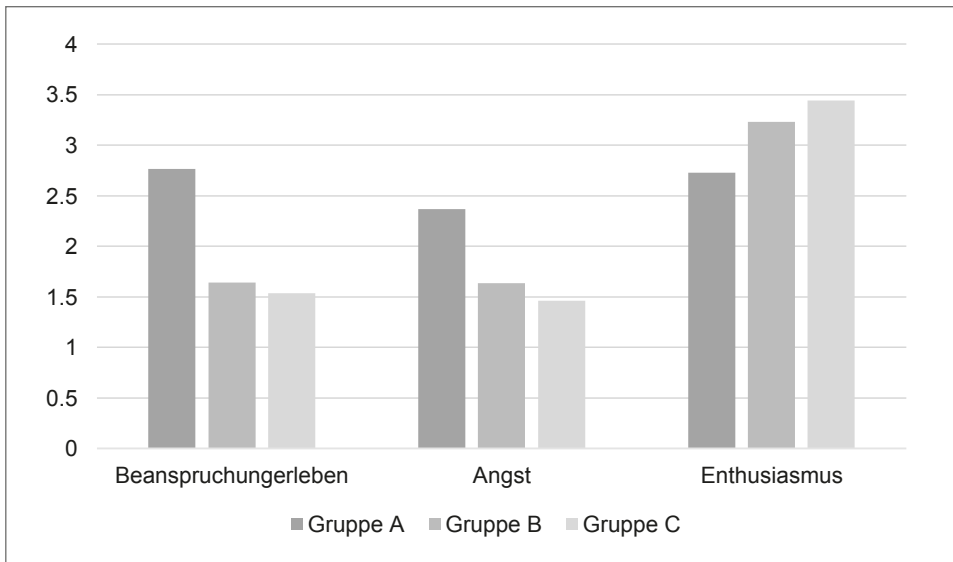


Abbildung 1: Emotionales Erleben nach Gruppen von Eltern

Das Beanspruchungserleben (AV1) wurde insgesamt, auf einer vierstufigen Skala mit $M = 2.32$ ($SD = 0.92$) bewertet. Beim Vergleich der drei Gruppen (UV1) zeigt sich (vgl. Abb. 1), dass die Bewertung zwischen den Gruppen unterschiedlich ausfällt ($F(2, 655) = 212.028$, $p < 0.001$, partielles $\eta^2 = .393$). Die Gruppe A, die aufgrund der Selbstaussagen als „Belastete“ bezeichnet wurde, schätzte die Beanspruchung während der Schulschließungen tatsächlich am höchsten ein ($M = 2.76$, $SD = 0.76$) gefolgt von Eltern der Gruppe B ($M = 1.64$, $SD = 0.66$) und der Gruppe C ($M = 1.53$, $SD = 0.62$). Die Mittelwerte der Gruppe A und B sowie A und C unterscheiden sich statistisch signifikant ($p < .001$).

Die Angst vor schulischen Nachteilen der Kinder durch die Schulschließungen (AV2) wurde von den Eltern auf einer fünfstufigen Skala mit $M = 2.05$ ($SD = 0.86$) bewertet. Der Vergleich der drei Gruppen zeigt (vgl. Abb. 1), dass das Erleben in den Gruppen unterschiedlich bewertet wird ($F(2, 655) = 94.131$, $p < 0.001$, partielles $\eta^2 = .223$), wobei sich ähnlich dem Beanspruchungserleben vergleichbare Differenzen zeigen: Das Angsterleben ist in Gruppe A am höchsten gefolgt von Gruppe B ($M = 1.63$, $SD = 0.62$) und Gruppe C ($M = 1.46$, $SD = 0.55$), wobei alle Unterschiede signifikant sind ($p < .001$), Ausnahme ist erneut der Unterschied zwischen der Gruppe B und C ($p = .297$).

Freude in der Lernbegleitung, als „Enthusiasmus“ (AV3) bezeichnet, und auf einer vierstufigen Skala gemessen ($M = 2.96$, $SD = 0.67$), weist ebenfalls Unterschiede zwischen den drei Gruppen von Eltern auf ($F(2, 655) = 90.500$, $p < 0.001$, partielles $\eta^2 = .217$; vgl. Abb. 1). Die höchsten Enthusiasmuswerte zeigen sich für die Gruppe C ($M = 3.44$, $SD = 0.50$), gefolgt von Eltern der Gruppe B ($M = 3.23$, $SD = 0.66$). Die geringsten Enthusiasmuswerte zeigen sich in der Gruppe A ($M = 2.73$,

$SD = 0.61$). Alle Unterschiede zwischen den Gruppen sind statistisch signifikant ($p < .001$, Gruppe 2 und 3: $p = .027$).

4. Diskussion

Eltern sind in der Fernlehre unterschiedlichen Belastungen ausgesetzt, die – abhängig von den individuellen Rahmenbedingungen und Lebenssituationen – in ein individuelles emotionales Erleben münden (Porsch & Porsch, 2020a, 2020b). Diese Heterogenität der Elternschaft lässt sich in der hier dargestellten Zusammenführung qualitativer und quantitativer Daten aufzeigen. Eltern unterscheiden sich hinsichtlich ihres Beanspruchungserlebens, ihrer situativen Angst und in ihrem Enthusiasmus, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Diese Unterschiede zeigen sich in der Messung mithilfe von Skalen wie auch in den offen Aussagen der Eltern.

Durch die Zusammenführung beider Datensorten lassen sich für diese Teilstichprobe die ursprünglichen Kategorien der qualitativen Analyse differenzierter und auf einer methodisch breiteren Datenbasis beschreiben. Zusammenfassend ergeben sich die nachfolgend aufgeführten Elterngruppen:

- Gruppe A: „Die Belasteten“ sind Eltern, die den temporären Fernunterricht als (besonders) belastend erlebten, die die Rolle als Ersatzlehrkraft als überfordernd wahrnehmen oder nicht ausfüllen wollen. Sie verfügen im Vergleich mit den anderen Gruppen über eine relativ hoch ausgeprägte Angst vor den Folgen der Schulschließungen für den Lernerfolg und besitzen wenig Freude daran, ihre Kinder beim Lernen zu Hause zu unterstützen.
- Gruppe B: „Die Gelassenen“ sind Eltern, für die der Fernunterricht weitgehend unproblematisch zu bewältigen war. Entsprechend sind ihr Beanspruchungserleben und ihre Angst eher gering ausgeprägt. Die Begeisterung, ihre Kinder beim Lernen zu Hause zu unterstützen, ist im Vergleich zur ersten Gruppe höher.
- Gruppe C: „Die Enthusiastischen“ sind Eltern, die das Lernen mit ihren Kindern zu Hause als entlastend und gewinnbringend erfahren haben und für die das häusliche Lernen eine willkommene Alternative zur kritisierten Schule und den dortigen Lernformen darstellt. Ihr Enthusiasmus bzw. Begeisterung bei der Lernbegleitung ist hoch ausgeprägt, ihre Angst und ihr Beanspruchungserleben dagegen sehr gering.

Die Passung beider Informationsquellen zueinander ist ein Hinweis auf die (konvergente) Validität der eingesetzten Instrumente: Eltern, die ihre eigene Situation benennen, lassen sich auch auf den eingesetzten Skalen als unterschiedliche Gruppen in Bezug auf ihr emotionales Erleben während des Fernunterrichts identifizieren. Der Befund bestärkt die Annahme, dass eine differenzierte Betrachtung von Eltern mit ihrem emotionalen Erleben unter Berücksichtigung ihrer individuellen Situation zur Beschreibung bedeutsam ist. Maßnahmen zur Unterstützung von Eltern sowohl

im Fernunterricht als auch der weiteren Einbindung in schulische Lehr-Lern-Prozesse müssen diese Heterogenität angemessen berücksichtigen.

Der Ansatz, quantitative und qualitative Daten in der hier dargestellten Form zu verbinden ist eine Möglichkeit, die sich aufgrund der vorangegangenen getrennten Auswertung beider Datensorten anbietet. Gerade in dem jungen Forschungsfeld „Schulische Bildung während der Corona-Pandemie“ kann dieses Vorgehen zur weiteren Erprobung von neu entwickelten oder im neuen Kontext eingesetzten Instrumenten angewendet werden. Allerdings sind auch grundlegend andere Zugänge zu verschiedenen Perspektiven der Akteure oder Ansätze zur Gruppierung von Studienteilnehmenden, wie die Gruppenbildung anhand quantitativer Daten über eine latente Klassenanalyse (vgl. z. B. Gollwitzer, 2020), möglich, um qualitative Aussagen zu einem späteren Zeitpunkt einzubeziehen.

Die hier beschriebenen Ergebnisse sollten allerdings mit Einschränkungen interpretiert werden. Die zugrunde liegende Stichprobe ist in mehrfacher Hinsicht selektiv. Einerseits gelten die Einschränkungen, die für ad-hoc-Stichproben in Onlinebefragungen bestehen – wie die Einschränkungen in ihrer Repräsentativität (z. B. ein überproportional hoher Anteil an Frauen und Anteil an Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss). Andererseits ist anzunehmen, dass Eltern, denen es gelingt, ihre Sichtweise in eigenen Worten zu formulieren, diese auch differenzierter im Rahmen der Skalenmessung angeben und daher eher überproportional in die hier vorgenommene Auswertung eingehen. Hinzu kommen die unterschiedlichen Gruppengrößen aus der qualitativen Auswertung, die eine umfassendere Interpretation erschweren. Allerdings ist es durchaus bemerkenswert, dass die Mehrheit der Eltern der Gruppe der Belasteten zuordbar ist, also denjenigen, die Fernunterricht (eher) als Überforderung ansehen. Schließlich ist es erstrebenswert, auch Eltern – bspw. mithilfe von Paper-Pencil-Fragebögen über die Schulen – zu erreichen, die digital nicht affin sind oder nicht über umfassende Deutschkenntnisse verfügen. Abschließend bleibt anzumerken, dass die Art der hier vorgenommenen Triangulation der Daten zu einer Dominanz der quantitativen Logik führt, wie sie allerdings auch für eine Vielzahl von Mixed-Method-Ansätzen kennzeichnend ist.

Ausblickend scheint es lohnenswert, das in dieser Studie vorgestellte Vorgehen als Ausgangspunkt zu nutzen, um Datensätze im Forschungsfeld stärker zu verbinden. Insbesondere die stärkere Verknüpfung der Perspektiven unterschiedlicher Akteure und deren Betrachtung im Längsschnitt birgt ein Potenzial, dass noch weiter genutzt werden sollte.

5. Überblick über bisherige Projektpublikationen

Porsch, R., & Porsch, T. (2020a). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. *Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 16*, 61–78. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>

Durch die Coronavirus-Pandemie fand in Deutschland mehr als vier Wochen lang kein Präsenzunterricht in den Grundschulen statt. In diesem Beitrag wird die temporäre und

unfreiwillige Situation des Fernunterrichts hinsichtlich seiner Ausgestaltung und des Erlebens der Eltern beleuchtet. Auf Grundlage einer Online-Befragung mit $n = 3.995$ Müttern und Vätern von Grundschulkindern wird die Frage beantwortet, wie der Fernunterricht von den Lehrkräften initiiert und von den Eltern ausgestaltet wird. Darüber hinaus wird dargestellt, inwieweit die Herausforderungen des Fernunterrichts zu individuellem Beanspruchungserleben, Angstempfinden und Erleben von Enthusiasmus der Eltern führen und inwieweit sich diese Unterschiede durch die Schulunterstützung, die Arbeitssituation der Eltern sowie individuelle Merkmale erklären lassen.

Porsch, R., & Porsch, T. (2020b). Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht. Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern? *PraxisForschungLehrer*innen-Bildung (PFLB)*, 2 (6), 155–174. <https://doi.org/10.4119/pflb-3905>

In diesem Beitrag wird die temporäre und unfreiwillige Situation des Fernunterrichts wegen der Schließung von Schulen aufgrund der Coronavirus-Pandemie hinsichtlich seiner Ausgestaltung und des Erlebens von Eltern beleuchtet. Auf Grundlage einer Online-Befragung mit $n = 3.995$ Müttern und Vätern von Grundschulkindern soll im Besonderen der Frage nachgegangen werden, inwieweit Unterschiede im emotionalen Erleben beim Fernunterricht durch das berufliche didaktische Wissen und die Arbeitssituation der Eltern erklärt werden können. Dazu wurden vier Gruppen von Eltern vor ihrem beruflichen Hintergrund betrachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Eltern, die als Lehrkräfte tätig sind, sich geringer beansprucht fühlen, weniger ängstlich sind und deutlich begeisterter sind, ihre Kinder zu Hause beim Lernen zu begleiten. Mit Blick auf diese Ergebnisse wird abschließend diskutiert, wie Eltern-Lehrkräfte-Beziehungen in Zukunft pädagogisch günstig für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schülern ausgestaltet werden können und welche Funktion dabei erweiterte hybride Unterrichtskonzepte erfüllen.

Porsch, R., Rübben, R., & Porsch, T. (2021). Erfahrungen von Eltern im temporären Fernunterricht als Anlass zur Reflexion über Schul- und Unterrichtsentwicklung. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 99–116). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>

Eltern waren neben Schulleitungen, Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schüler von den Schulschließungen im Frühjahr 2020 zur weiteren Verhinderung der Verbreitung des COVID-19-Virus in Deutschland im Besonderen betroffen: Neben der Wahrnehmung ihrer häuslichen und beruflichen Aufgaben sollten Mütter und Väter ihre Kinder beim Lernen zu Hause unterstützen. Der Beitrag stellt die Auswertung offener Antworten von Eltern mit Grundschulkindern ($n = 2.581$) vor, die mithilfe einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet wurden. Die Antworten waren im Rahmen der online durchgeführten ELAL-Studie („Eltern als Lernbegleiter*innen“) im März bis April 2020 erhoben worden. Fokussiert wurden in der Analyse einerseits die Erfahrungen der Eltern im temporären Fernunterricht und andererseits wurde versucht, Aspekte zu identifizieren, die sich auf den Erfahrungsraum Schule beziehen sowie auf Schul- und Unterrichtsentwicklung aus Perspektive von Eltern. Aufgrund der Aussagen über das Erleben und den Umgang im Fernunterricht ließen sich die Eltern drei Bewältigungs- und Erfahrungsmustern zuordnen: (A) die Belasteten, (B) die Gelassenen und (C) die Enthusiastischen. Die Vorstellung der Gruppen wird durch die Zusammenfassung der Vorschläge der Eltern zur Gestaltung von Schule und Unterricht sowie zur Optimierung des Fernunterrichts ergänzt.

Literatur

- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona: Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. *Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 17*, 103–233. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.05>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). ‘Homeschooling’ and the COVID-19 Crisis: The Insights of Parents on Curriculum and Remote Learning. *Interchange*, 52, 167–191. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09420-w>
- Gollwitzer, M. (2020). Latent-Class-Analyse (LCA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollst. neu bearb., erweiter. u. aktual. Aufl.; S. 547–574). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_22
- Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2020). Validität von Testwertinterpretationen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollst. neu bearb., erweiter. u. aktual. Aufl.; S. 529–546). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_21
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- im Brahm, G., Reintjes, C. & Görlich, K. (2021). Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem 1. Lockdown. Befunde einer Schulleiterbefragung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen (HOSUL). In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 137–160). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Lampert, C. & Thiel, K. (2021). *Mediennutzung und Schule zur Zeit des ersten Lockdowns während der Covid-19-Pandemie 2020. Ergebnisse einer Online-Befragung von 10- bis 18-Jährigen in Deutschland*. Unter Mitarbeit von Begüm Güngör. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, Januar 2021 (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts | Projektergebnisse Nr. 53). Verfügbar unter: https://leibniz-hbi.de/uploads/media/default/cms/media/8dxmfjw_AP53_KiDiCoTi.pdf
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020a). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. *Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 16*, 61–78. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020b). Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht. Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern? *PraxisForschungLehrer*innen-Bildung (PFLB)*, 2(6), 155–174. <https://doi.org/10.4119/pflb-3905>
- Porsch, R., Rübben, R. & Porsch, T. (2021). Erfahrungen von Eltern im temporären Fernunterricht als Anlass zur Reflexion über Schul- und Unterrichtsentwicklung. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 99–116). Münster: Waxmann.
- Reintjes, C., Porsch, R. & im Brahm, G. (2021). Editorial: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 7–23). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Sander, A., Schäfer, L. & van Ophuysen (2021). Prädiktoren von prozessbezogener und strukturierender elterlicher Unterstützung während des (coronabedingten) Distanzun-

- terrichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01015-6>
- Sliwka, A. & Klopsch, A. (2020). Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. *Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 16*, 216–229. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.14>
- Spörer, N. (2003). *Strategie und Lernerfolg: Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen*. Dissertation, Universität Potsdam. Verfügbar unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/13/spoerer.pdf>

*Stephan Gerhard Huber, Bettina-Maria Gördel, Robert Pham Xuan,
Manuela Egger, Isabella Lussi & Nadine Schneider*

Die Rolle der Schulaufsicht bei der Bewältigung der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Schule und Bildung – eine Interviewstudie

**Welche zentralen Herausforderungen und Errungenschaften
lassen sich beschreiben, welche Schlussfolgerungen ziehen?**

1. Einleitung: Organisation und Aufgaben der Schulaufsicht in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Im folgenden Abschnitt werden die Organisation und die Aufgaben der Schulaufsicht in den drei deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz zusammenfassend dargestellt, da sich die Organisation davon in gewissen Aspekten zwischen den drei Ländern unterscheidet.

1.1 Schulaufsicht in Deutschland

In der Bundesrepublik Deutschland als föderalem Staat liegen die Bildungsorganisation und -verwaltung in der Verantwortung der sechzehn Bundesländer, wodurch sich auch die Aufgaben der Schulaufsicht – angefangen bei der Definition der Schulbehörden – von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. Jedoch besteht eine übergreifend geltende hierarchische Struktur, gegliedert in die oberste Schulaufsicht mit Kultus- bzw. Bildungsministerien auf höchster föderaler Ebene, in die regionale obere Schulaufsicht mit bspw. Bezirksregierungen oder Regierungspräsidien (nur in einigen Bundesländern) und in die untere Schulaufsicht mit den Schulämtern¹ auf lokaler Ebene. Den Kultusministerien obliegen die zentralen Planungs- und Steue-

1 Mit Schulamt werden in dieser Studie die unteren Schulaufsichtsbehörden der deutschen Bundesländer bezeichnet (auch wenn einige Bundesländer die Bezeichnung Schulamt für die Behörde der Schulträger verwenden). Die Schulämter sind Teil der Landesverwaltung. Als Schulträger werden in dieser Studie gemäß Avenarius und Füssel (2010) diejenigen Behörden auf lokaler bzw. kommunaler Ebene bezeichnet, die für die sächliche Ausstattung der Schulen zuständig sind, wie z. B. Bau und Instandhaltung der Schulgebäude oder Einstellung und Finanzierung des nicht lehrenden Personals. Schulträger gehören der Kommunalverwaltung bzw. den Gemeinden an.

rungsaufgaben bezüglich Bildung im jeweiligen Bundesland. In der Kultusministerkonferenz (KMK) finden sie sich darüber hinaus zusammen, um über Konsensentscheide Empfehlungen zu bundesweiten bildungspolitischen Entwicklungen zu geben. So sollen Maßnahmen untereinander koordiniert und ein notwendiges Mindestmaß an Gemeinsamkeit zwischen den Ländern hergestellt werden. Die Schulaufsichten auf regionaler und lokaler Ebene setzen die Entscheidungen auf Bundeslandebene um. Sie beraten und unterstützen großteils die Schulen, zudem obliegt ihnen die Kontrolle hinsichtlich der Einhaltung der Vorgaben. Die Schulleitungen schließlich sind für das Schulmanagement zuständig.

Nach Artikel 7 Abs. 1 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland umfasst die Schulaufsicht die „Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens“ (Avenarius & Füssel, 2010, S. 182). Dieser Definition zufolge gehören zu den Aufgaben der Schulaufsicht, „die Fachaufsicht über die Schulen, die Dienstaufsicht über die Lehrer*innen und das sonstige pädagogische Personal sowie die Rechtsaufsicht über die Schulträger hinsichtlich der Aufgaben der äußeren Schulverwaltung.“ (Avenarius & Füssel, 2010, S. 183). Konkretisierend liegen die herkömmlichen Aufgaben gemäß Strittmatter (1995, zitiert nach Burkard, 1998, S. 27) in der Umsetzung der Vorschriftenkontrolle, der Personalanstellungsgeschäfte, der systemischen Qualitätsevaluation, sowie der Unterstützung individueller personaler Lernprozesse, wobei sich eine Neukonzipierung weg von reinen Kontrollaufgaben hin zu Unterstützungs-, Förderungs- und Beratungstätigkeiten bemerkbar macht, wie Huber (2020, S. 124) konstatiert. Gleichsam sind mit Beratung und Unterstützung auch Kooperation und Bedarfsorientierung wichtige Bestandteile des Aufgabenspektrums der Schulaufsicht (Rosenbusch & Huber, 2018, S. 751; Rolff, 1998, S. 216). Mit Huber (2020, S. 133) ist demnach zu postulieren, dass die Schulaufsicht stets im Hinblick auf die pädagogischen Wirkungen und mit Einbezug der Interessen aller im Schulwesen beteiligten Akteurinnen und Akteure kooperativ agieren sollte. Dies verdeutlicht die hohen Anforderungen und die kontextabhängige Umsetzung schulaufsichtlichen Handelns, welche die Rolle der Schulaufsicht prägen.

1.2 Schulaufsicht in der Schweiz

Eine ähnliche föderale hierarchische Struktur bezüglich der Schulaufsicht gilt in der Schweiz, in der die Verantwortung über das Schulwesen ebenfalls individuell bei den 26 Kantonen liegt. Kantonsübergreifend ist lediglich der obligatorische, unentgeltliche und durch kantonale Leitung organisierte Unterricht auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I sowie die Gewährung von Glaubens- und Gewissensfreiheit an sämtlichen öffentlichen Schulen geregelt. Detailliertere Regelungen sind in den einzelnen kantonalen Schulgesetzen definiert, wobei den einzelnen Gemeinden weitere, im Rahmen ihrer finanziellen und rechtlichen Möglichkeiten liegende Entscheidungsfreiheiten gewährt werden. Die Verwaltung der Schulen liegt in der

Verantwortung der jeweiligen Kantonsregierung und ihrer „Erziehungsdirektion“ und wird durch die kantonalen Volksschulämter umgesetzt. Das Volksschulamt ist für schulorganisatorische Aufgaben zuständig und trägt die Verantwortung für Entwicklungs-, Koordinations-, Aufsichts-, Begleitungs- und Beratungsaufgaben (Kanton Zürich, 2021). In einigen Kantonen existieren „Pädagogische Stabsstellen“, welche die Schulreform- und Schulentwicklungsprozesse begleiten. Zusätzlich gibt es in vielen Gemeinden als unmittelbare Aufsicht über die jeweiligen Schulen „Schulpflegen“ oder „Schulkommissionen“, die organisatorische und administrative Tätigkeiten erfüllen (Huber, 2003). Zu den Aufgaben der Schulpflegen gehören beispielsweise – exemplarisch beschrieben für den Kanton Thurgau – das Formulieren von Qualitätsstandards, die Festlegung der Aufgaben für Schulleitungen, der Berufsauftrag der Lehrpersonen und ein koordiniertes Systemmonitoring (Brägger, Kramis & Teuteberg, 2007). In anderen Kantonen (z.B. im Kanton Aargau) wurde die Schulpflege jedoch abgeschafft und die Tätigkeiten von professionellen Schulleitungen übernommen (Kruse & Huber, 2021).

1.3 Schulaufsicht in Österreich

In Österreich sind die Verantwortungsbereiche der Schulorganisation in verschiedenen Ebenen und Strukturen organisiert. Dabei stellt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung die höchste Strukturebene dar. Beim Bildungsministerium befindet sich seit 2020 eine zentrale Schulevaluation für eine externe Qualitätsüberprüfung von Schulen im Aufbau. Nachgeordnet folgen die in den Bundesländern sitzenden Bildungsdirektionen mit ihrer jeweiligen Untergliederung in präsidial- und pädagogische Bereiche. Gesetzlich sind die Bildungsdirektionen in vier Managementebenen untergliedert (BMBWF, 2021), die von unterschiedlichen Fachstäben (Bildungscontrolling, Kommunikation und Schulpartnerschaft sowie den Schulqualitätsmanagerinnen und -managern) unterstützt werden. Des Weiteren untergliedert sich der Präsidialbereich in folgende Abteilungen: Zentralverwaltung und IKT, Budget und Wirtschaft, Recht, Personal Bundes- und Pflichtschulen, Schulpsychologie und Schulärztlicher Dienst, Schulstromlenkung und Landesstrang. Der Pädagogische Dienst trägt die Verantwortung für die jeweiligen bundeslandspezifischen Untergliederungen der Bildungsregionen (für Tirol bspw. Bildungsregion Tirol West, Mitte oder Ost) (Bildungsdirektion für Wien, 2021). Die Erfüllung der Aufgaben des Pädagogischen Dienstes kann nach regionalen Erfordernissen an pädagogischen Beratungszentren an Aussenstellen der jeweiligen Bildungsdirektion (sog. Bildungsregionen) erfolgen. Diese werden in der Geschäftseinteilung vom jeweiligen Bildungsdirektor festgelegt (Juranek, 2020). Des Weiteren verantwortet der Pädagogische Dienst die schulaufsichtlichen Themenbereiche bezüglich dem Qualitätsmanagement, Mitarbeit am Qualitätscontrolling, Mitwirkung bei der Bewirtschaftung der Lehrpersonalressourcen sowie die Inklusive Pädagogik (Bildungsdirektion für Wien, 2021). Inhaltlich kommt den Bildungsdirektionen die umfassende Vollziehung

des österreichischen Schulrechts zu (BMBWF, 2021). „Das inkludiert die Vollziehung der Qualitätssicherung, der Schulaufsicht und des Bildungscontrollings sowie die Vollziehung des Dienstrechtes und des Personalvertretungsrechtes der Pädagoginnen und Pädagogen für öffentliche Schulen und der sonstigen Bundesbediensteten an öffentlichen Schulen“ (ebd.).

2. Design der Vertiefungsstudie

Die vorliegende Studie stellt eine qualitative Vertiefungsstudie zur Rolle der Schulaufsicht in den drei Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz im Rahmen des Schul-Barometers dar. Sie wird vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug in Kooperation mit dem Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck und mit Unterstützung von Siegfried Arnz, ehemaliger Schul- und Abteilungsleiter in der Bildungsverwaltung Berlin, Fachexperte für das Thema Schulaufsicht, durchgeführt. Das Schul-Barometer ist eine seit den Schulschließungen im März 2020 in regelmäßigen Abständen durchgeführte und von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber initiierte Befragung. Sie befasst sich mit den Herausforderungen der schulischen Situation in Deutschland, Österreich und der Schweiz während der COVID-19-Pandemie und leistet damit einen Beitrag zum Erfahrungsaustausch zwischen Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern und Akteuren aus der Praxis. Mit dem Dienstleistungsangebot „HiS – Herausforderungen in Schule“ werden basierend auf dem Schul-Barometer zudem schulspezifische Rückmeldungen für Schulen im Sinne eines vertraulichen Stimmungsbilds und Feedbacks zur eigenen Schulsituation erstellt.

2.1 Ziel und Fragestellung

Das Ziel der Vertiefungsstudie zur Rolle der Schulaufsicht liegt darin, explorativ jene Themen zu eruieren, die für die Schulaufsicht bei der Bewältigung der Pandemie in den drei Ländern von zentraler Bedeutung waren. Folgende Forschungsfrage wird ergründet: *Welche Rolle übernimmt die Schulaufsicht bei der Bewältigung der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Schule und Bildung?* Dabei sollen einerseits Herausforderungen aufgezeigt werden, mit denen Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht konfrontiert waren. Andererseits sollen Potenziale, Chancen und Handlungsoptionen erhoben werden, die die Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht in dieser besonderen Zeit sehen. Thematisch sind dabei u. a. Krisenmanagement, Strategiearbeit, Wissensmanagement (im Sinne von Errungenschaft und Ressourcierung) angesprochen. Gleichsam wird in dieser Untersuchung auch ein Schwerpunkt auf die Thematik der Risikoschülerinnen und -schüler gelegt. Konkret wurde der Frage nachgegangen, welche Rolle die Schulaufsicht in der Bewälti-

gung und Kompensation von Schereneffekten eingenommen hat. Dazu gehört auch, Beratungs- und Unterstützungsleistungen und weitere Dienstleistungsangebote der Schulaufsicht differenziert zu betrachten.

2.2 Beschreibung der Stichprobe

Zur Beantwortung dieser explorativen Forschungsfragen wurden insgesamt 25 leitfadengestützte Interviews mit Leitungspersonen und Mitarbeitenden der Schulaufsicht in insgesamt 16 Kantonen/Bundesländern in Deutschland, Österreich und der Schweiz geführt. Zum Sample gehören Vertreterinnen und Vertreter aus der oberen, oberen und der unteren Schulaufsicht.

2.3 Datenerhebung und Datenauswertung, Limitationen

Die 25 Interviews wurden mit einem teilstandardisierten Interviewleitfaden von März bis Juni 2021 vor Ort, per Zoom oder per Telefon durchgeführt und als Audio-datei aufgenommen. Anschließend wurden die Audioaufnahmen im Wortlaut transkribiert.

Die Interviews wurden inhaltsanalytisch in Anlehnung an das Verfahren von Mayring (2015) ausgewertet. Daraus resultieren zentrale Kategorien, die sowohl deduktiv aufgrund des Interviewleitfadens als auch induktiv aufgrund der vorliegenden Daten gewonnen wurden. Bei der Auswertung wurde nicht primär eine vergleichende Perspektive eingenommen, sondern es stand die Sammlung zentraler Themen und deren heterogene Ausprägung im Fokus. Gleichwohl wird bei den Ergebnissen auf Unterschiede zwischen den Ländern hingewiesen, insbesondere dann, wenn diese aufgrund des unterschiedlichen Umgangs mit der Pandemie resultieren. Die Studie verfolgt jedoch weder einen Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Repräsentativität. Ihr Zweck liegt in der Sondierung zentraler Themen, die in weiteren Studien verfolgt werden könnten.

3. Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Vertiefungsstudie dargestellt. Sie gliedern sich in folgende Unterkapitel: 1. Die drei Phasen der Pandemie, 2. Zentrale Aufgaben in der Pandemie, 3. Zentrale Herausforderungen in der Pandemie, 4. Zentrale Errungenschaften aus der Pandemie und 5. Empfehlungen aus Sicht der Schulaufsicht. Im Anschluss an die Ergebniskapitel werden zentrale Schlussfolgerungen vorgenommen.

3.1 Die drei Phasen der Pandemie

Die Pandemie lässt sich gemäß Aussagen in den Interviews in allen drei Ländern grundsätzlich in drei Phasen einteilen.

Die **erste Phase** (Februar 2020 bis Juli 2020) ist in Deutschland nach Empfinden der Interviewten durch eine „*Schockstarre*“ gekennzeichnet, die geprägt ist von Desorientierung und Verunsicherung. Bisherige Themen und die fachliche Auseinandersetzung, die die tägliche Arbeit der Schulaufsicht bis dahin dominiert haben, sind verloren gegangen, die eigentlichen fachlichen Aufgaben spielen vorübergehend nur eine untergeordnete Rolle. Es geht primär um Krisenbewältigung durch Organisation der Pandemieaufgaben und die bestmögliche Unterstützung der Schulen durch die Schulleitungen (als untere Schulaufsicht) bei der Umsetzung des Distanzunterrichts und auf dem Weg der damit einhergehenden Digitalisierung.

Durch die operative Schulaufsicht (auf Schulleitungsebene), teilweise auch in Absprache mit den Schulen oder zwischen Regionalebene und Schulleitungen, werden Lösungsmöglichkeiten für Probleme erörtert und Konzepte erarbeitet, die die Vorgaben des Ministeriums konkretisieren. Teilweise findet eine professionsübergreifende Zusammenarbeit zwischen Schulpädagoginnen und -pädagogen, Psychologinnen und Psychologen und Juristinnen und Juristen oder mit dem Gesundheitsamt statt.

Auch in Österreich wird die erste Phase der Pandemie in den Interviews als Schockstarre beschrieben, welche durch eine besonders hohe Unsicherheit geprägt ist. Routinemäßige Aufgaben der Zeit vor Ausbruch der Coronapandemie müssen für ganze Bereiche fast gänzlich vernachlässigt werden. Die erste Phase der Pandemie wird als eine Art „*Kampf ums Überleben*“ beschrieben. Die Bildungsdirektionen wurden in Österreich innerhalb kürzester Zeit zur zentralen Informationsquelle für die Schulleitungen hinsichtlich jeglicher Belange, wobei es anfänglich Unstimmigkeiten bezüglich der Informationsflüsse gibt, da gewisse Informationen zum Teil direkt aus dem Bundesministerium an die Schulen gesendet werden und hierbei nicht immer gewährleistet ist, dass die Bildungsdirektion bzw. die Schulqualitätsmanagerinnen und -manager zeitgerecht in diesen Informationsfluss eingebunden sind.

Auch in der Schweiz wird die erste Phase der Pandemie gemäß den Aussagen in den Interviews als Schockstarre erlebt, respektive als „*Paukenschlag*“ beschrieben. Als bedeutsame Aufgabe zu Beginn der Pandemie wird die Organisation von Notbetreuungsangeboten erwähnt. Eine wichtige Entscheidung zu Beginn war zudem, die Schulen für ein paar Tage komplett zu schließen, um den Lehrpersonen und Schulleitungen Zeit für die Organisation und Konzeption des Fernunterrichts zu geben.

Die **zweite Phase** der Pandemie während der Sommerferien 2020 ist gemäß den Aussagen in den Interviews in allen drei Ländern durch eine kurze Verschnaufpause gekennzeichnet, die Zeit zum Vorbereiten, Planen und Vorausschauen lässt.

In Deutschland erfordert die zweite Phase wohl zunächst wenig an Planung und Steuerung, da man davon ausgegangen sei, dass keine dramatische Entwicklung der Pandemie im Herbst/Winter zu erwarten ist. Vereinzelt wird aber auch berich-

tet, dass sich einzelne Schulen von sich aus auf mögliche Szenarien erneuter (Teil-) Schulschließungen nach den Sommerferien gezielt vorbereitet hätten.

In Österreich zeigt sich, dass standortspezifisch nach Lösungen und Konzepten für den Herbst und Winter gesucht wird. Von einer einheitlichen Strategie im Umgang mit dem weiteren Verlauf der Pandemie wird in den Interviews jedoch nicht berichtet. Dementsprechend zeigt sich auch eine hohe Varianz zwischen den Schulen und ihrem Umgang mit Schulschließungen.

In der Schweiz wird bereits vor den Sommerferien durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK entschieden, dass, wo immer möglich, kein Fernunterricht mehr durchgeführt werden soll. Gegen Ende der Sommerferien werden weitere Entscheidungen durch den Bund gefällt, die beispielsweise die Maskenpflicht für die Sekundarstufe II vorsehen. Für die Sekundarstufe I gibt es kantonale Absprachen und Regelungen, welche durch die Bildungsdirektionen zusammen mit den Gemeinden definiert werden.

Die *dritte Phase* der Pandemie im Winterhalbjahr (September 2020 bis April 2021) ist in den drei Ländern aufgrund des unterschiedlichen Umgangs mit Schulschließungen durch vielfältige Herausforderungen geprägt.

In Deutschland ist die dritte Phase der Pandemie gemäß den Aussagen in den Interviews dadurch gekennzeichnet, dass sich im Umgang mit der Pandemie eine gewisse Normalität eingestellt hat und eine Rückkehr zu fachlichen Aufgaben, wenn auch deutlich abgeschwächt im Vergleich zum Status vor der Pandemie, langsam wieder möglich wird. Die Pandemie wird von einigen Befragten als „*neue Normalität*“ empfunden, auch wenn sich die politischen Beschlüsse aufgrund der wechselnden Pandemielage immer wieder mal verändern. Dies umschreiben Aussagen wie: „*Gewöhnung an das Nicht-Normale*“ (D, 00:33:27 ff), „*ein normalerer Umgang mit dieser nicht normalen Situation*“ (D, 00:33:49 ff). Die im Winter 2020/2021 beschlossenen Schulschließungen führen zu wochen- und monatelangem Fernunterricht. Um Risikoschülerinnen und -schüler besser zu unterstützen, werden gemäß den Interviews verschiedene Anstrengungen unternommen, um die Kinder und Jugendlichen zu Hause zu erreichen bzw. sie auch bei Schulschließungen in die Notbetreuung der Schulen zu holen. Dies geschieht vor allem über die direkte Kontaktaufnahme zu den Schülerinnen und Schülern unter Einhaltung der Corona Hygieneregeln. Die Unterrichtsqualität, jetzt neu bezogen auf den digitalen Fernunterricht, wird in einigen Bundesländern wieder etwas stärker in den Blick genommen.

Aus den österreichischen Interviews geht hervor, dass die Schulschließungen im ausgehenden Herbst mehr oder weniger gut bewältigt werden können. Es wird zwar berichtet, dass die digitalen Lösungen zur Aufrechterhaltung des Unterrichts relativ reibungslos funktionieren, es ist jedoch vermehrt eine Frage der Vorbereitung des jeweiligen Standortes, wie man mit dieser (nicht unerwarteten) Situation umgeht. Rückblickend zeigt sich, dass es kein bundesweit einheitliches und systematisiertes Vorgehen zur Bewältigung der Pandemie in der dritten Phase gab. Aufgrund der föderalen Organisationsstruktur zeigen sich eher landesspezifische Herangehensweisen und Lösungen.

In der Schweiz herrscht in der dritten Phase der Pandemie gemäß den Aussagen in den Interviews zunächst Erleichterung vor, da keine weiteren flächendeckenden Schulschließungen mehr vorgenommen werden. Insgesamt bleibt der Druck auf die Schulen hoch, insbesondere jeweils nach dem Beschluss neuer Maßnahmen aufgrund gestiegener Inzidenzen. Parallel dazu sind auch die Widerstände seitens der Eltern und Lehrpersonen gegen die Beschlüsse besonders hoch. Zudem verursachen die Verordnung von Klassenquarantänen und logistische Startschwierigkeiten für das Testing-Equipment Mehrarbeit. Der Zeitpunkt vor den Sportferien im Februar 2021 wird als Höhepunkt der Belastung durch die Pandemie wahrgenommen – und dementsprechend als Tiefpunkt für die Schulaufsicht und die Schulen –, da viele Klassen und Schulen in Quarantäne und an der Belastungsgrenze sind.

3.2 Zentrale Aufgaben in der Pandemie

Die Aufgaben der Schulaufsicht während der Pandemie ähneln gemäß den Aussagen in den Interviews grundsätzlich den herkömmlichen, sie können aber während der drei Phasen der Pandemie in den drei Ländern unterschiedlich gut ausgefüllt werden. Zudem kommen im Rahmen der Pandemie neue schulaufsichtliche Aufgaben hinzu, welche stellenweise andere Aufgaben überlagern oder zeitweise ganz verdrängen. Insbesondere die Kommunikation zu „Corona-Fragen“ wird zu einer wichtigen Aufgabe der Schulaufsicht. Auch Koordinations- und Kooperationsaufgaben sind während der Pandemie zentral.

3.2.1 Kommunikation als die zentrale Aufgabe in der Pandemie

Aus praktisch allen Interviews geht deutlich hervor, dass Kommunikation zur zentralen Aufgabe in der Krise wird. Um die Schulen in der Krise zu unterstützen, werden jegliche Formen der Kommunikation genutzt – schriftlich, digital, telefonisch oder persönlich unter Einhaltung der Hygienevorschriften. In Interviews in Deutschland wird das Schulamt des Öfteren auch als eine Art „Backoffice“ (D, 00:09:00 ff) der Schulen während der Pandemie beschrieben, das „abfedert“ (D, 00:08:30 ff), vermittelt und den Schulen „einen Service bietet“ (ebd. 00:09:30 ff).

Informationen zu politischen Vorgaben und Vorschriften sowie Inzidenzen, die wenig bis keinen Diskussionspielraum zulassen, werden gemäß den Aussagen in den Interviews primär auf schriftlichem Weg (E-Mail, Newsletter) an alle relevanten Gruppen weitergegeben. Die Folge ist, dass die kollegiale Kommunikation innerhalb des Mehrebenensystems abnimmt und keine bzw. wenig persönliche und physische Kommunikation stattfindet.

Auch aus den österreichischen Interviews lässt sich eine ähnliche Dynamik ableiten. Tendenzen einer Zentralisierung der Kommunikation werden als besonders he-

rausfordernd empfunden, gleichzeitig erfordert die Lage eine Kooperation zwischen den beteiligten Verantwortungsbereichen.

Als sehr zentral erachtet wird gemäß den Aussagen in den Interviews, dass in Ergänzung zur schriftlichen Kommunikation eine persönliche Kommunikation mit allen schulischen Akteurinnen und Akteure stattfindet:

„Es war mir wichtig, dass die Menschen es verstehen, warum wir manchmal zu Entscheidungen kommen mussten, die vielleicht im täglichen Leben von Schule als schwierig empfunden wurde“ (D, 00:18:30 ff).

Zur Erklärung der Hintergründe für Entscheidungen und zur Abfederung von Konflikten werden in den deutschen Bundesländern Wege der digitalen Videokommunikation oder auch in Einzelfällen der Besuch vor Ort genutzt. Diese Vermittlungs- und Kommunikationsaufgaben werden in Österreich in besonderer Weise von den SQMs (Schulqualitätsmanagerinnen und -managern) erfüllt. In der Schweiz wird gemäß den Aussagen in einzelnen Kantonen darauf geachtet, dass die persönliche Kommunikation von höchster Stelle, von der Leitung des Volksschulamts, übernommen wird. Zudem wird in mehreren Kantonen eine so genannte Corona-Hotline eingerichtet, die auch am Wochenende verfügbar ist, um drängende Fragen der Schulen und Eltern zu beantworten.

„Ich habe keine Vorzimmerdame zwischengeschaltet, also wer mich anruft und ich bin im Büro, der landet in der Regel direkt bei mir. Das gehört einfach dazu.“ (CH, 00:22:12 ff)

Die persönlichen Gespräche dienen in Deutschland dazu, qualitative Rückmeldung von den Schulen zu erhalten, Stimmungsbilder von den Schulen zu gewinnen und die Schulen in ihrer Arbeit zu motivieren (D, 00:25:00 ff). Vor allem für besonders belastete Schulen ist gemäß den Aussagen aus Interviews in Deutschland die Kommunikation mit dem Ziel der psychischen Gesunderhaltung sehr wichtig (D, 00:16:55 ff).

Die Kommunikation ist in der Pandemie in allen drei Ländern zudem durch die Nutzung neuer Kommunikationskanäle gekennzeichnet. Viele der befragten Personen heben die Vorteile (schnellere und effizientere Kommunikation mit besserer Erreichbarkeit) digitaler Kommunikationsformate hervor, auch wenn sie die persönlichen Gespräche nicht ersetzen können.

Die Meinungen über den Einfluss digitaler Medien auf die Qualität von zwischenmenschlichen Begegnungen unterscheiden sich.

Einige der Interviewten empfinden in der digitalen Kommunikation eine bessere Erreichbarkeit der verschiedenen Akteurinnen und Akteure sowie eine größere Transparenz durch die höhere Kommunikationsdichte, wodurch mehr Nähe und Vertrauen zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren geschaffen und Belastungsempfinden reduziert werden könnten. So wird von einigen der Interviewten beispielsweise berichtet, dass aufgrund der erhöhten Dichte an Kommunikation zu pandemiebedingten Themen auch andere Pendenzen bzw. zu erledigende Aufgaben

auf digitalem Weg viel besser, schneller und effizienter haben geklärt werden können. Personalfragen wie die kurzfristige Organisation von Stellvertretungen bei Ausfällen von Lehrpersonen hätten so viel zeitnaher gelöst werden können:

„Und jetzt durch den täglichen Kontakt haben auch allgemeine Themen immer Platz und können kurz diskutiert werden. (...) Da entsteht eine Gemeinsamkeit, (...), und da passiert doch etwas dazwischen, das ist genial.“ (CH, 00:12:56 ff).

Andere Interviewte haben hingegen eine andere Meinung dazu und schildern, dass persönliche Begegnungen fehlen und digitale Kommunikationsformen als unpersönlich wahrgenommen werden. Exemplarisch für letztere Dynamik kann der folgende Transkriptausschnitt betrachtet werden:

„Man lernt sich nicht mehr wirklich kennen, [...] was fehlt sind die gemeinsamen Pausen, die gemeinsamen Gespräche, das wirkliche Kennenlernen.“ (AUT, 00:09:20 ff).

Ein zentrales Problem wird zudem darin gesehen, dass sich digitale Informationen zwar schnell verbreiten, sich diese aber oftmals widersprechen, was Irritation oder Widerstand auslösen kann.

3.2.2 Zeitweiser Verlust von Pädagogik zugunsten des Krisenmanagements

Im Rahmen einiger Interviews mit Schulaufsichtsvertreterinnen und -vertretern aus Deutschland und Österreich fällt auf, dass Schul- und Unterrichtsbesuche, Konzeptionsarbeit, Fortbildungen, Führungskräfteentwicklung etc. und jegliche Art von Kontrollfunktionen teilweise gänzlich hintenangestellt werden. Aufgrund der Pandemiebewältigung könne zudem kaum mehr eine längerfristige pädagogische Arbeit im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung stattfinden. Geplante Projekte seien ausgesetzt und verschoben worden. Ähnliche Phänomene werden auch in Österreich berichtet. Vielmehr hätten Fragen der kurzfristigen Umsetzung von Fern- oder Wechselunterricht und von Hygienebestimmungen die Schulaufsichtsarbeit bestimmt. Empfundene wird ein *„Verlust von Pädagogik bzw. Inhaltlichkeit“* (D, 00:18:00 ff) zugunsten einer Fokussierung auf *„Sicherheit bzw. Schutz vor dem Virus“* (D, 00:30:00 ff).

In der Schweiz ist die Situation gemäß den Aussagen in den Interviews etwas anders gelagert. Schulentwicklungs- und Qualitätsmanagement-Aufgaben können in den befragten Kantonen größtenteils weitergeführt werden. Dies wird unter anderem durch in der Pandemie gebildete Krisenstäbe bewerkstelligt, die für die Umsetzung der Maßnahmen zur Bewältigung der Pandemie verantwortlich sind. In den Krisenstäben sind Personen aus allen relevanten Themen- und Handlungsfeldern wie z. B. Gesundheit und Recht vertreten. Dadurch werden die Mitarbeitenden der Schulaufsicht respektive Schulverwaltung von pandemiespezifischen Aufgaben entlastet.

3.2.3 Vertrauen und Unterstützung anstelle von Kontrolle

Aus den Interviews aus Deutschland und der Schweiz geht hervor, dass sich der Fokus der Schulaufsicht während der Pandemie stark auf Unterstützung und weniger auf Kontrolle richtet. Das Motto der Stunde lautet überwiegend „*absoluter Vertrauensvorschuss*“. Unterstützende Einzelgespräche werden teilweise mit konstruktiv kritischen Nachfragen erweitert (sogenannte „*kooperativ-aufsichtliche Telefongespräche*“ (D, 00:19:25 ff)). Die Angebote der Unterstützung haben aber klar Vorrang gegenüber kontrollierenden Aufgaben, um die Schulen damit nicht noch zusätzlich zu belasten. Zu den unterstützenden Maßnahmen gehören u. a. die zeitnahe Kommunikation von Schutzkonzepten, das Vorlegen von Musterbriefen für Elterninfos oder Ablaufplanungen für unterschiedliche Szenarien (z. B. im Falle eines positiven Testresultats von Schülerinnen, Schülern oder Lehrpersonen). Bestimmte rechenschaftslegende Aufgaben (u. a. die externe Schulevaluation) werden in gewissen Bundesländern respektive Kantonen entweder teilweise oder ganz ausgesetzt, um Schulleitende zu entlasten. Allerdings kommen gewisse Reportingaufgaben und Meldungen zum Infektionsgeschehen und zur Einhaltung der Hygienestandards aufgrund der Pandemie neu hinzu.

In Österreich hat die Schulaufsicht besonders im Herbst/Winter 2020/21 viel Energie in Kontrollaufgaben investieren müssen. So berichten mehrere Interviewpartnerinnen und -partner, dass es verschiedene Aufgabenbereiche gibt, welche ihnen durch das Bildungsministerium aufgetragen werden. Konkret handelt es sich hierbei um Datenerhebungen in den jeweiligen Schulstandorten bezüglich der Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern oder Bedarfserhebungen zu Materialien oder Hygieneartikeln, die der Verringerung des Infektionsrisikos dienen. Des Weiteren berichten einige Interviewpartnerinnen und -partner aus Österreich von Aufgabenfeldern im Kontext von Unterrichtsversäumnissen. Hier stehen die Bildungsdirektionen in enger Absprache mit den betroffenen Schulen sowie mit exekutiven Behörden wie dem Ordnungs- und Jugendamt sowie der Polizei.

3.2.4 Erhöhtes Schnittstellenmanagement und mehr Kooperation

Die Interviews zeigen, dass die Schulaufsicht aufgrund der Pandemie vermehrt auch mit Akteurinnen und Akteuren kooperiert, mit denen vor der Pandemie kaum ein Austausch stattfand.

In Deutschland kooperieren die Schulämter während der Pandemie insbesondere mit zwei für sie eher neuen kommunalen Institutionen nämlich den Gesundheitsämtern und den Jugendämtern. Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Schulen bei Fragen direkt beim jeweils zuständigen Gesundheitsamt melden können und es eine direkte Telefonverbindung zum bzw. zur Leitenden gibt. Teilweise arbeiten Schulen und Schulaufsichten auch mit dem Jugendamt zusammen, um Schülerinnen und Schüler besser zu erreichen, die unter erschwerten Bedingungen leben.

Im Kontext der österreichischen Interviews wird die Arbeit und Wichtigkeit der Schulqualitätsmanagerinnen und -manager gesondert hervorgehoben. Sie fungieren als Schnittstelle zwischen Amt und Schule und haben einen direkten Kontakt zu den Schulen. Lokale Bedarfe können so besser erhoben werden. Grundsätzlich berichten alle Interviewpartnerinnen und -partner, dass auf der Ebene der beteiligten Professionen (Lehrpersonen, Schulleitende und Mitarbeitende der Bildungsdirektionen) eine hohe Kooperationsbereitschaft vorherrscht.

In der Schweiz übernimmt in der Pandemie die Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eine wichtige, da vermittelnde Rolle zwischen Bund und Kantonen. Die EDK wird als wichtige Schnittstelle erachtet, die die Weisungen des Bundes für die Kantone bezüglich der Umsetzung von Maßnahmen im Schulkontext verständlich formuliert. Ohne die EDK hätten die Kantone laut Aussagen der Interviewten die Weisungen nur über die Medien erfahren.

3.3 Zentrale Herausforderungen in der Pandemie

Die Interviews zeigen, dass die Schulaufsicht insbesondere mit *vier Herausforderungen* konfrontiert ist:

3.3.1 Balance zwischen hierarchischer Führung und lokaler Passung

Sowohl aus den Interviews in Deutschland als auch denjenigen in Österreich und der Schweiz geht hervor, dass sich die Schulaufsicht teilweise in der Rolle der Vermittlerin zwischen den Vorgaben der Politik und dem Bedarf der Schulen erlebt und damit gleichzeitig im Spagat zwischen der Umsetzung der politischen Entscheidungen und den Bedürfnissen der Schulen befindet.

Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland wird es für einen geregelten Betrieb als wichtig erachtet, fixe Strukturen mit regelmäßig wiederkehrenden Besprechungen/Infomails zu schaffen sowie Aufgaben klar aufzuteilen. Hierbei sei es für die Klarheit auch wichtig gewesen, die Hierarchien zu nutzen und die Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse klar zu kommunizieren. In allen drei Ländern zeigt sich, dass die Schulaufsicht ihr Handeln in Zeiten der Pandemie stark auf die Vorgaben der Politik ausrichtet bzw. ausrichten muss.

Außerdem betonen viele Interviewte, dass weitere Akteursgruppen wie die Gesundheitsbehörden oder Juristinnen bzw. Juristen an Bedeutung gewonnen haben. In einem Interview in Deutschland wird die Situation sehr pointiert beschrieben:

„Die Juristen haben das komplette Kommando übernommen“ (D, 00:14:10 ff).

In Deutschland werden die hierarchischen Setzungen durch das Ministerium und die als neu wahrgenommene Form der ausschließlichen top down-Steuerung vielfach kritisch gesehen. Der Abstand zwischen Ministerium/Regierungsebene und den

Schulen/dem Schulamt habe sich in der Krise gemäß den Aussagen in den Interviews verstärkt (D, 00:34:00 ff). Das Selbstbild der Schulen und Schulämter, bislang geprägt von Eigenverantwortung, gerät nun in Konflikt mit politischem hierarchischem Top-down-Handeln.

Auch in den Interviews in der Schweiz zeigt sich, dass auf hierarchische Strukturen in der Krise zurückgegriffen wird, um mehr Klarheit und Sicherheit zu schaffen. Gemäß den Aussagen in den Interviews müssen in Krisenzeiten Verantwortlichkeiten für Entscheidungen und deren Umsetzung besonders klar sein. Gleichzeitig besteht neben dem Bedürfnis nach klaren Vorgaben auch der Anspruch, den Kantonen und den Schulen möglichst viel Autonomie zu zugestehen. Aus Sicht anderer Kantone trägt ein unterschiedliches, lokal adaptiertes Verfahren zwischen den Kantonen aufgrund der divergierenden Vorstellungen zu einer erhöhten Akzeptanz bei.

3.3.2 Teilweise unzureichende übergeordnete Strategie und Steuerung

Einige Interviewte der deutschen Schulaufsicht meinen, dass die Bundesländer und die KMK eine unzureichende übergeordnete Strategie im Umgang mit den Schulschließungen, dem verpassten Lernstoff und den Schereneffekten hatten. Auch habe es an einer Absprache zwischen den Bundesländern gemangelt. Ebenso wird das vielfach fehlende Monitoring zur Überprüfung der Qualität des Fernunterrichts bemängelt. Ferner wird von einigen Interviewten kritisch angemerkt, dass es keinen Austausch, keine Absprache oder gar eine Arbeitsteilung zwischen den Bundesländern zu Konzepten und Material für den Fernunterricht oder für Diagnoseinstrumenten etc. gegeben habe, sondern jedes Bundesland für sich diese Materialien und Instrumente entwickle. Die Handlungslogik des Bildungssystems wird in der Pandemie primär als reaktiv beschrieben. Gewünscht habe man sich eine proaktive Haltung bei der Bewältigung der Krise, bei der pädagogische Prioritäten (u. a. Risikoschülerinnen und -schüler, Unterstützungssysteme, Distanzunterricht) nicht aus dem Blick geraten.

Zudem geht aus einigen Interviews hervor, dass der häufige Wechsel der politischen Entscheidungen und eine fehlende längerfristige politische Strategie im Umgang mit der Pandemie das professionelle Handeln der Schulaufsicht erschwert habe. Ebenso wird in den Interviews die zunehmende Einflussnahme unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen mit divergierenden Interessen auf die Schulpolitik als problematisch für das eigene Handeln angesehen. Es wird von Befürchtungen vor möglicher Unzufriedenheit, negativen Reaktionen und Widerständen der Öffentlichkeit berichtet. Die Regelungen (z. B. Hygienevorschriften) werden als widersprüchlich und als teilweise nicht nachvollziehbar erachtet. Ebenso scheint es bei Abstimmungsprozessen zu Missverständnissen gekommen zu sein, sodass Vorgaben nicht einheitlich weitergegeben wurden. Teilweise fehlt den Akteurinnen und Akteuren der Überblick, was gerade passiert. Dieser Überblick sei jedoch nötig, um eine schulpädagogische Strategie zu entwickeln und sinnvolle Schwerpunktsetzungen vor-

nehmen zu können (wie z. B. welche Maßnahmen zu ergreifen sind oder die Identifizierung der Schülerinnen- und Schüler-Gruppen, bei denen Lerndefizite entstanden sind).

In manchen Interviews aus Deutschland wird die These vertreten, die Pandemie lege längst bestehende Schwächen des Schulsystems offen. Die Pandemie habe diese Schwächen nur noch verstärkt, aber nicht ausgelöst. Dazu gehört gemäß den Aussagen in den Interviews, dass die Schulen nicht über genügend Selbstständigkeit verfügen, es gleichzeitig aber auch keine zentral steuernde Schulaufsicht und keine einheitliche Vorgehensweise in vielen Bereichen gibt (z. B. Digitalisierungsstrategie).

Die Schwierigkeiten seien jedoch, wie die Interviewten betonen, in den Kontext von Krisenmanagement, hohem persönlichem Engagement, sich überschlagenden Ereignissen und Interdependenzen (Bund, Länder, Kommunen, Wissenschaft, Politik, Rechtsprechung, Medien, operative Ebene, Öffentlichkeit, verschiedene Ministerien etc.) zu setzen. Die Entscheidungs- und Implementierungsprozesse verliefen in nicht autoritären Staatswesen und insbesondere in föderalen Demokratien, wie es Deutschland, Österreich und die Schweiz sind, zwangsläufig asynchron zu den Entscheidungen auf Politikebene. Dadurch ergäben sich auch die beobachteten Unterschiede. So wird von den Interviewten wertschätzend betont, dass in den Ministerien und Bildungsämtern weit über das Erwartbare hinaus Unterstützung geboten wurde.

3.3.3 Mangelnde Ressourcen sowie mangelnde fachliche und methodische Kompetenzen bei der Umsetzung des Fernunterrichts

Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass es in der Krise in allen Ländern auch an Ressourcen und Kompetenzen fehlt. So habe man sich in der Krise mehr Zeit und Ruhe gewünscht, aber auch mehr Vertrauen in die Kompetenzen der schulischen Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen.

Zudem stellen gemäß den Aussagen in den Interviews die mangelnde technische Infrastruktur sowie die teilweise fehlenden digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen bei der Umsetzung des Fernunterrichts Herausforderungen dar. Hier werden auch Unterschiede zwischen Kantonen und Bundesländern in den finanziellen Ressourcen bzw. im Umfang des Budgets deutlich, was zu unterschiedlichen Belastungen und Folgen für die Lernmöglichkeiten im Fernunterricht führen kann.

Die Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht in der Schweiz haben den Schulleitungen und Lehrkräften Umsetzungsideen für den Fernunterricht aufgezeigt, die konkrete Umsetzung jedoch den Schulen überlassen. Sie sind sich bewusst, dass das Vorwissen und die digitale Affinität der Lehrpersonen unterschiedlich ausgebildet ist und sich die Durchführung des Fernunterrichts dementsprechend qualitativ unterscheidet.

In Deutschland fehlt es laut einiger Interviewaussagen an einem systematischen Austausch der Bundesländer zu den Konzepten, Instrumenten und Materialien, die den Schulen für die Umsetzung des Fernunterrichts bereitgestellt werden.

3.3.4 Uneinheitlicher Umgang mit Risikoschülerinnen und -schülern

Aus den Interviews aus Deutschland und Österreich geht hervor, dass im Verlauf der Pandemie zunehmend die Frage ins Zentrum rückt, wie mit Risikoschülerinnen und -schülern umgegangen werden soll und wie durch Benachteiligungen evozierte Schereffekte bei Schülerinnen und Schülern kompensiert werden können. Dass Schulschließungen mit Schereffekten einhergehen und sich die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aufgrund verschiedener sozio-ökonomischer und psychischer Ausgangslagen in der Krise vergrößert haben, wird gemäß den Aussagen in Interviews in Österreich gegen Ende des ersten Lockdowns ein Thema (AUT, 00:09:00 ff). Es wird überlegt, wie Risikokinder erreicht werden und wie und mit welchen Maßnahmen gefährdete Kinder unterstützt werden könnten.

In einigen der in Deutschland geführten Interviews wird erwähnt, dass es hilfreich gewesen wäre, ab Herbst 2021 Risikoschülerinnen und -schülern durch Lernstandserhebungen hinsichtlich ihres Lernstands einzuschätzen. Aus den Interviews wird deutlich, dass technisch zwar relativ schnell nachgesteuert und Schulen schnell mit genügend Endgeräten ausgestattet werden konnten, die Schülerinnen und Schüler zu Hause dennoch nur ungenügend erreicht werden.

In mehreren Interviews in Deutschland und Österreich wird zu diesem Themenbereich rückgemeldet, dass man zu spät und zu wenig auf das Thema der Risikoschülerinnen und -schüler fokussiert habe. Es wird zwar berichtet, dass gewisse Ressourcen bereitgestellt wurden, man aber noch keine dezidierten Konzepte entwickelt habe, um potenziell sich vergrößernde Schereffekte wieder zu minimieren. Hierbei ist auffallend, dass die Interviewten tendenziell die Erreichbarkeit von Schülerinnen und Schülern thematisieren und weniger die konkrete Kompensation von Defiziten und Lernrückständen ansprechen.

In diesem Kontext werden in einigen Interviews in Österreich und Deutschland die schulischen Angebote in den Sommerferien erwähnt (Österreich: „Sommerschule“), welche als Kompensationsmaßnahme für bestimmte Schülerinnen- und Schülergruppen konzipiert wurden. Aus einem Interview in Deutschland geht hervor, dass stellenweise „Lernbrücken“ (ein Berliner Projekt zur Unterstützung dieser Schülerinnen und Schüler in Kooperation mit der Jugendhilfe), parallel zur Schulzeit (insbesondere bei Schulschließungen) und zusätzlich in den Ferien bzw. Nachhilfe in den Ferien angeboten wurden. Es wird zudem der Wunsch geäußert, den Kindern und Jugendlichen bestenfalls nicht nur fachliche Nachhilfe, sondern auch sozial-emotionale sowie methodische Unterstützung in den kommenden Monaten und Jahren anbieten zu können, um Erfahrungen aufzuarbeiten und auf künftige Selbstlernphasen vorzubereiten.

Die getroffenen Maßnahmen werden jedoch zum Zeitpunkt der Interviews als nur punktuell und insgesamt ungenügend erachtet.

In der Schweiz wird diese Thematik in den Interviews kaum angesprochen. Da es in der Schweiz nur eine kurze Fernunterrichtsphase gab, hat das Thema für die Schulaufsicht nicht dieselbe Bedeutung wie für die anderen beiden Länder. Einige

Kantone starten nach dem Lockdown bewusst mit Halbklassenunterricht, damit die Lehrpersonen mehr Ressourcen haben, um sich einzelnen Schülerinnen und Schülern widmen zu können.

3.4 Zentrale Errungenschaften aus der Pandemie

Die Krise geht auch mit gewissen *Errungenschaften für die Schulaufsicht* einher, wie die Interviewaussagen zeigen. Dazu gehören:

3.4.1 Beitrag der Krise zur Digitalisierung von Schule

Viele der Interviewpartnerinnen und -partner erwähnen, dass die Pandemie zu einer sprunghaften Entwicklung der Digitalisierung der Schule geführt hat, vor allem zu einer stärkeren Medienkompetenz und Mediennutzungsbereitschaft bei Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Insbesondere die Interviews aus Österreich zeigen, dass die Volksschulen aus Sicht der Schulaufsicht einen großen Sprung in digitalen Kompetenzen und Fähigkeiten gemacht hätten. In Interviews aus Deutschland werden vor allem die Fernunterrichtskonzepte als Errungenschaft erwähnt, die die Schulen während der Pandemie entwickelt haben. Auch die Arbeit der Schulaufsicht wird durch die systematische und nun fast tägliche Nutzung von Kommunikationstools digitaler, wie in allen Interviews betont und positiv hervorgehoben wird.

Interviews aus der Schweiz sagen aus, dass die Lehrpersonen den Mehrwert der Digitalisierung unterschiedlich einschätzen. Es gebe große Unterschiede in der Art und Weise, wie die Schulen und Lehrpersonen die Digitalisierung in der Krise genutzt haben. Der Fernunterricht habe deutlich gemacht, wie wichtig die digitale Weiterentwicklung des Unterrichts sei, weil es sich beim Fernunterricht während der Pandemie um einen „digitalen Notunterricht“ handelte, der noch nicht pädagogisch entwickelt war. Letztendlich war es ein Notprogramm, wofür es keine strukturell geplante Einführung digitaler Medien und notwendiger Medienpädagogik gab. Somit bleibt offen, wie fruchtbar und nachhaltig die kurzfristig entwickelten Lösungen sind.

3.4.2 Motivation zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung und zur Überwindung des Perfektionismus

Im Rahmen der Interviews wird berichtet, dass die Krise eine Entwicklung im Bewusstsein über die Notwendigkeit von Unterrichtsentwicklung geschaffen habe. Dabei wurde der Fokus auf selbstständiges, selbstverantwortliches und individualisiertes Lernen gelegt. Aus einigen Interviews geht hervor, dass aufgrund der Pandemie die Einsicht gewachsen sei, dass Lernen mehr ist, als „Stoff zu lernen“. Die Bedeu-

tung überfachlicher Themen habe zugenommen und die Sinnhaftigkeit und der Nutzen bisheriger, vor allem summativer Bewertungssysteme, werde kritisch diskutiert. Immer häufiger würde die Meinung vertreten, dass stärker der Lernprozess und weniger die Abschlussnote gewichtet werden sollte.

Hinzu kommt die Wahrnehmung, dass die Pandemie dazu beiträgt, den Perfektionismus im Schulwesen zu überwinden. Aus den Interviews in der Schweiz geht hervor, dass dies als wichtige Errungenschaft erachtet wird.

3.4.3 Erhöhte Wertschätzung der Schule gegenüber, mehr gegenseitige Unterstützung und Vertrauen

Die Interviewten meinen ferner zu beobachten, dass durch die Lockdowns die Bedeutung der Institution Schule für die Kinder, aber auch für die Gesellschaft insgesamt verstärkt in den Blick gerückt sei. Die Gesellschaft hat Bildung und Schule wieder (neu) schätzen gelernt.

Die Krise hat aus Sicht der befragten Personen auch zu einem positiveren Image der Schulaufsicht geführt. Die Schulaufsicht sei während der Krise von den Schulleitenden als „*verlässlicher, handlungsfähiger und kollegialer Partner*“ (D, 00:01:58 ff) wahrgenommen worden. Dies habe zu einer „*höheren Glaubwürdigkeit*“ der Schulaufsicht geführt (D, 00:01:50 ff). Die Schulaufsicht habe gezeigt, dass sie zwar Kontrolle und Aufsicht ausübt, dabei aber eine unterstützende Haltung einnimmt. Auch das erhöhte Vertrauen der Schulen in die Schulaufsicht wird als eine wichtige Errungenschaft aus der Pandemie angesehen.

Die Krise habe zudem eine verstärkte horizontale und vertikale Kooperation innerhalb der Schulaufsicht einschließlich zu den Schulleitungen erfordert. Die intensivere Kommunikation in der Krisenzeit hätte mehr Nähe und Vertrauen zwischen Schulaufsicht und Schulleitungen geschaffen, sowie zu mehr tatsächlicher Unterstützung geführt. Die Pandemie habe das Gemeinschaftsgefühl gestärkt, es hätten sich „*Verantwortungsgemeinschaften*“, gebildet, „*das Denken in reinen Zuständigkeiten*“ wäre abgelöst worden.

3.5 Empfehlungen von der Schulaufsicht für die Schulaufsicht

Die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf Aufgaben, Herausforderungen und Errungenschaften machen deutlich, welche Veränderungen hinsichtlich der Aufgaben für die Schulaufsicht vor dem Hintergrund der Pandemie zukünftig anstehen. So soll das durch die Krise verursachte Phänomen der Disruption schulischer Abläufe nach Ansicht der Befragten nun bewusst als Antriebskraft zur Weiterentwicklung des Schulsystems genutzt werden, um daraus neue Erkenntnisse über das Lernen, die Organisation von Schule und die Digitalisierung von Kommunikation zu gewinnen. Nun sei wichtig, Fragen der Unterrichts- und Schulquali-

tät und deren Weiterentwicklung sowie fachliche und inhaltliche Aufgaben wieder vermehrt in den Blick zu nehmen. Dies umfasse auch die Entwicklung der Kompetenzen der Lehrpersonen und deren Unterstützung bei der Entwicklung der Unterrichtsqualität.

Ein weiterer wichtiger Fokus sollte aus Sicht der befragten Personen auf der Unterstützung von Risikoschülerinnen und -schülern liegen, um den zunehmenden Schereneffekten entgegenzuwirken. Dabei geht es zum einen um die Identifizierung von „Härtefällen“, also von Risikoschülerinnen und -schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf, und zum anderen darum, geeignete Maßnahmen zur Unterstützung von Risikoschülerinnen und -schülern zu entwickeln. Wichtig sei, dass bei deren Unterstützung der Fokus nicht allein auf Fachkompetenzen, sondern auch auf Selbstkompetenzen (u. a. Förderung der Selbstmotivation) liegt und die sozial-emotionale Beziehungsebene gestärkt werde.

Als zentral erachten die befragten Personen, dass die Kommunikation proaktiv und transparent erfolgt. Ein enger und vertrauensvoller Umgang zwischen allen Ebenen des Schulsystems wird nicht nur unter den Bedingungen der Pandemie als wichtig erachtet, um gegenseitige Wertschätzung auszudrücken und den Kontakt zu den Schulen aufrechtzuerhalten. Somit könne besser eingeschätzt werden, was vor Ort möglich ist.

Nicht zuletzt empfehlen die befragten Personen, die Rolle der Schulaufsicht zu überdenken und an die neuen Gegebenheiten anzupassen, d. h. in Zukunft noch stärker auf Beratung und Unterstützung zu setzen. Zudem brauche es eine Qualifizierung der Schulaufsicht zu neuen digitalen Lehr-, Lernformen in den Schulen. Denn nur so können sie überhaupt mit Schulen auf Augenhöhe kommunizieren. Zudem sollte die Schulaufsicht die Befugnis erhalten, die Schulen mit Blick auf die neuen Anforderungen in ihrer Eigenverantwortung zu stärken.

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

Das Ziel der qualitativen Vertiefungsstudie lag darin, explorativ jene Themen zu eruieren, die für die Schulaufsicht bei der Bewältigung der Pandemie in den drei Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz von zentraler Bedeutung sind. Dabei wurde folgende zentrale Forschungsfrage ergründet: Welche Rolle übernimmt die Schulaufsicht bei der Bewältigung der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Schule und Bildung?

Drei Länder – drei Strategien

Die Ergebnisse der Interviewanalysen zeigen, dass die Aufgaben der Schulaufsicht während der Pandemie ähnlich sind, diese je nach Phase der Pandemie und je nach länderspezifischem Kontext aber quantitativ und qualitativ unterschiedlich ausgefüllt werden konnten. Die erste Phase der Pandemie war in allen drei Ländern durch eine gewisse Schockstarre geprägt und erforderte – aufgrund der kurzfristig angeordneten

Schulschließungen und der damit verbundenen Umstellung auf einen rein digitalen Unterricht – ein schnelles Reagieren der Schulen. Für die Bewältigung der zweiten und dritten Phase der Pandemie haben die drei Länder dann jedoch unterschiedliche Strategien gewählt. Während in der Schweiz keine flächendeckenden Schulschließungen mehr vorgenommen wurden, wurden die Schülerinnen und Schüler in Deutschland und Österreich teilweise monatelang im Fernunterricht beschult. Die Unterschiede ergeben sich zudem aus den unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten, die für die Schulaufsicht in den drei Ländern von der Politik gesetzt werden bzw. die diese sich selber zur Bewältigung der Pandemie setzen. Diese Schwerpunktsetzungen sind auch vor dem Hintergrund des jeweiligen Berufsverständnisses sowie der Rahmenbedingungen, politischen Vorgaben, strukturellen Möglichkeiten und Haltungen der übergeordneten Ebene schulaufsichtlichen Handelns zu sehen. Dies zeigt sich insbesondere auch daran, welche unterschiedliche Bedeutung der Kompensation von Schereneffekten und dem Umgang mit Risikoschülerinnen und -schülern in den drei Ländern beigemessen wird.

Kompensation von Schereneffekten und Umgang mit Risikoschülerinnen und -schülern als konzeptionelle und personelle Herausforderung

Das Thema der Schereneffekte und der Umgang mit Risikoschülerinnen und -schülern wird vor allem in Deutschland und Österreich stark diskutiert. Deutlich wird aus den Interviews jedoch auch, dass trotz der großen Bedeutung, die diesem Thema zuteilwird, zum Zeitpunkt der Interviews keine konkreten und systematischen Konzepte verfolgt werden, mit welchen Schereneffekte kompensiert und Risikoschülerinnen und -schüler künftig unterstützt werden könnten. Es wird kritisiert, dass erfolgreiche, dezentral entwickelte Konzepte sowie wissenschaftliche Erkenntnisse nicht entsprechend konsultiert, adaptiert und, wo passend, in der Breite implementiert werden. Unter anderem werden als Ursachen zu geringe Personalressourcen genannt. Nicht nur bei der Schulaufsicht, sondern auch in den Rechtsabteilungen und bei der Schulpsychologie müsste das Personal aufgestockt werden, um noch wichtiger gewordenen Beratungs- und Begleitaufgaben, der noch stärker erforderlichen Unterstützung der Schulen und der verstärkten Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen wie Kinder- und Jugendhilfe oder Sozialarbeit nachkommen zu können. Aus den Interviews lässt sich ebenso entnehmen, dass es bei dieser Thematik häufig um Erreichbarkeit von betroffenen Schülerinnen und Schülern ging und weniger um konkrete kompensatorische Maßnahmen. Es besteht daher durchaus auch aus Sicht der interviewten Schulaufsichtspersonen die Gefahr, dass sich die Schereneffekte unter den langanhaltenden Bedingungen der Pandemie weiter verschärfen haben.

Kommunikation als zentrale Aufgabe zur Vermittlung politischer Vorgaben: Differenzierte Strategie

Aus den Interviews aller drei Länder geht deutlich hervor, dass sich die Schulaufsicht mit unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Erwartungen der Schulen konfrontiert sieht. Die Schulaufsicht erlebt einerseits den Wunsch der Schulen nach klaren Vorgaben und andererseits den Wunsch nach Autonomie. Die Autonomie hilft den Schulen, kontextadäquat handeln zu können, belastet die Schulen jedoch auch mit Unsicherheit aufgrund fehlender Vorgaben, die als Orientierung dienen könnten. Eine Möglichkeit, diese Widersprüchlichkeit aufzulösen, besteht in der Formulierung von Rahmenvorgaben, die ein gewisses Maß an Flexibilität innerhalb einheitlich zu handhabender Regeln erlauben. Dieser Weg war jedoch für die Schulaufsicht durch die häufigen Wechsel der (bildungs-)politischen Vorgaben erschwert.

Eine proaktive und transparente Kommunikationsstrategie, die vor allem auch auf persönlichem Kontakt basiert, wird als zentral erachtet, um die Motivation der Schulen aufrechtzuerhalten und Widerstände sowohl von Lehrpersonen als auch von Eltern vorzubeugen bzw. abzubauen. Zudem hat sich unter den Bedingungen der Pandemie bewährt, Transparenz zu schaffen und Kommunikationsstrukturen und Formate klar zu kommunizieren (Hotline, Corona-Newsletter, Krisenstab etc.), durch die unterschiedliche Themen adressiert werden können. Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass es in Krisenzeiten wichtig ist zu wissen, wer entscheidet und die Verantwortung übernimmt. Es erstaunt deshalb nicht, dass davon berichtet wird, dass während der Pandemie teilweise alte hierarchische Strukturen wiederbelebt und vermehrt Entscheidungen getroffen wurden, ohne dass diese mit allen wichtigen Partnern abgestimmt waren. Diese im Vergleich zu partizipativen Prozessen effizientere Vorgehensweise wird teilweise begrüßt und dabei das Risiko einer mangelnden Abstimmung in Kauf genommen. Im Falle von Widersprüchlichkeiten können damit allerdings Irritationen und Widerstände ausgelöst werden. Die Schulämter bewegen sich diesbezüglich also immer in einem Spannungsfeld. Es ist deshalb naheliegend, dass neben erhöhten Koordinations- und Kooperationsbemühungen Kommunikation die wichtigste Aufgabe der Schulaufsicht während der Pandemie darstellt. Aus den Interviews wird deutlich, dass die Kommunikation auf allen Ebenen nicht nur zur Übertragung zentraler Informationen wichtig war, sondern insbesondere auch als Zeichen der gegenseitigen Wertschätzung.

Der Nutzen des Digitalisierungsschubs zur Unterrichtsentwicklung

Klar wird aus allen Interviews, dass die Pandemie in den Schulen zu einem Digitalisierungsschub beigetragen hat. Die neuen digitalen Kommunikationskanäle werden insgesamt positiv beurteilt und als verlässlich, schnell, vertrauensvoll und entlastend wahrgenommen. Durch digitale Kommunikation findet mehr und häufiger Austausch mit den Einzelschulen und auch mit verschiedenen Ebenen der Schulaufsicht statt. Dadurch entsteht zudem auch eine neue Qualität der Kommunikation. Beispielsweise gibt es neue Rhythmen und eine höhere Frequenz an Besprechungen, die positiv erlebt werden und beibehalten werden sollen.

Es zeigt sich, dass die Digitalisierung des Unterrichts noch in den Kinderschuhen steckt. Auch wenn sich viele Lehrpersonen aufgrund des erforderlichen Fernunterrichts auf digitale Medien umgestellt haben, sind Konzepte zu hybriden Lehr- und Lernformen in der Schule kein Standard geworden. Gleichwohl wird der Krise jedoch ein Mehrwert zugesprochen im Hinblick auf die Reflexion pädagogischer Zielsetzungen. Aus den Interviews geht hervor, dass man sich von der Krise erhofft, lange geforderte pädagogische Ziele wie die Umsetzung eines individualisierten Unterrichts und die Stärkung des selbstverantwortlichen Lernens nun in die Tat umsetzen zu können. Inwiefern sich diese Erwartungen in naher Zukunft realisieren lassen, wird sich erst noch zeigen. Klar ist, dass sich die erhoffte Umstellung der Schulen nicht ohne begleitende Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen und entsprechende Rahmenbedingungen vollziehen wird.

Analyse der Pandemie-Erfahrungen und Weiterentwicklung der Rolle der Schulaufsicht

Als wichtig erachtet wird, dass die Erfahrungen während der Pandemie analysiert und daraus Erkenntnisse abgeleitet werden, wie die Rolle der Schulaufsicht in Zukunft gestaltet werden soll. Aus den Interviews wird deutlich, dass sich die Vertretenden der Schulaufsicht in Zukunft in ihrem Selbstbild stärker als Dienstleistende für die Schulen wahrnehmen, positionieren und anbieten sowie ihre Beratungs- und Unterstützungsfunktion ausbauen möchten.

Hierfür braucht es auf Seiten der Schulaufsicht – wie für die Schulen auch – einerseits einen Zuwachs an digitalen Kompetenzen. Andererseits hat die Krise gezeigt, dass die Rolle der Führung, Beratung und Unterstützung der Schulen während der Pandemie aufgrund der notwendigen schnellen und flexiblen Entwicklung von Lösungen ganz eigenen Regeln folgt und andere Mechanismen greifen als unter Normalbedingungen. Dieses Agieren im Krisenmodus erfordert neue bzw. bislang ungeübte Kompetenzen der Schulaufsicht, die auch unter Normalbedingungen von Vorteil sein können.

Ebenso wird in den Interviews hervorgehoben, dass die neuen Formen der Kommunikation, die teilweise einen intensiveren und vor allem zeiteffizienteren Austausch zwischen den Akteurinnen und Akteuren ermöglichten, in Zukunft beibehalten werden sollen. Dadurch hätten Koordination und Kooperation ganz neu gestaltet werden können.

Verschiedene Institutionen wie Jugendämter und Gesundheitsämter haben sich in der Krise als wichtige Gesprächspartner etabliert. Diese Zusammenarbeit sollte aufrechterhalten und nach Bedarf um weitere Partner ergänzt werden, um stimmige und passgenaue Angebote für Schulen – im Sinne einer Bildungslandschaft – entwickeln zu können.

Literatur

- Avenarius, H., & Füssel, H.-P. (2010). *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. 8. Aufl. Carl Link.
- Bildungsdirektion für Wien. (2021). *Bildungsdirektion Wien*. Bereich Pädagogischer Dienst. <https://www.bildung-wien.gv.at/ueber-uns/P-dagogischer-Bereich.html>
- BMBWF. (2021). *Bildungsministerium. Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Die Bildungsdirektionen. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/bdir.html>
- Brägger, G., Kramis, J., & Teuteberg, H. (2007). Reform der Schulaufsicht und Aufbau der Externen Schulevaluation in der Schweiz. Am Beispiel der Kantone Luzern und Thurgau. In W. Böttcher & H. Kotthoff (Hrsg.), *Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung – Vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen* (S. 1–26). Waxmann Verlag.
- Brauckmann, S., Lassnig, L., Altrichter, H., Juranek, M., & Tegge, D. (2019). Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – Theoretische und praktische Implikationen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018* (Bd. 2, S. 363–402). Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co. KG.
- Burkard, C. (1998). *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule*. Lang.
- Huber, S. G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Link.
- Huber, S. G. (2010). *Schulleitung und Schulaufsicht*. Kantonale Kadervereinigung.
- Huber, S. G. (2017). Kooperative Führung und System Leadership: In gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern. In M. Drahtmann, A. J. Köster, J. Scharfenberg, & Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schulen gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung* (S. 193–206). Waxmann.
- Huber, S. G. (2020). Rolle und Aufgaben von Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In S. G. Huber, S. Arnz, & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 121–137). Raabe.
- Huber, S. G., Gördel, B. M., & Kilic, S. (2016). Accountability in the German school system: More of a burden than a preference. In J. I. Easley & P. Tulowitzki (Hrsg.), *Educational Accountability* (S. 181–199). Routledge.
- Huber, S. G., & Lohmann, A. (2009). *Systemische Schulentwicklung durch schulische Kooperation. Studienbrief für den Fernstudiengang Schulmanagement der Universität Kaiserslautern*.
- Huber, S. G., Moorman, H., & Pont, B. (2008). *The English Approach to System Leadership* (Bd. 2, S. 111–152). OECD publishing.
- Kanton Zürich. (2021). *Ebenen der Volksschule im Überblick*. Organisation der Volksschule. <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-organisation.html#-850091533>
- Kruse, C., & Huber, S. G. (2021). Schulleitung zwischen Alltagsbewältigung und Schulentwicklung–Thesen aus einer qualitativen multiperspektivischen Arbeitsplatzanalyse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(3), 349–365.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Überarb. Aufl. Beltz.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung– Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 10, S. 295–326). Juventa.

- Rosenbusch, H., & Huber, S. G. (2018). Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 745–755). Springer.
- SRF. (2013). *Schulpflege – Ein Auslaufmodell?* SRF News Schweiz. <https://www.srf.ch/news/schweiz/schulpflege-ein-auslaufmodell>

Johannes Schuster & Nina Kolleck

Zum Einfluss privater Akteurinnen und Akteure in sozialen Medien – eine Twitter-Netzwerkanalyse

Welche Rolle spielte Twitter im Zuge der plötzlichen Nachfrage nach digitalen Lehr- und Lernmöglichkeiten während der Coronapandemie?¹

1. Einleitung

Der Ausbruch der Coronapandemie Anfang des Jahres 2020 führte in den meisten Ländern der Welt zu großen gesellschaftlichen Veränderungen und betraf viele verschiedene Bereiche des täglichen Lebens. Eine der weitreichendsten Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie war die Schließung von Schulen und Kindergärten. Bis April 2020 hatten viele Länder weltweit eine landesweite Schließung von Schulen veranlasst, um die Ausbreitung des Virus einzudämmen (Hale, Webster, Petherick, Phillips & Kira, 2020; UNESCO, 2020). Innerhalb weniger Tage mussten Lösungen gefunden werden, um den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule aufrechtzuerhalten.

Eine Reaktion auf diese neue Situation, die die Bildungssysteme und ihre Akteurinnen und Akteure vor unerwartete Herausforderungen stellte, war die Forderung nach einer verstärkten Digitalisierung des Unterrichts. Natürlich war die Digitalisierung von Schule und Unterricht schon vor der Krise ein viel diskutiertes Thema. Digitale Lehr- und Lernkonzepte, wie z.B. „Blended Learning“ (Bonk & Graham, 2006) oder „E-Learning“ (Clark & Mayer, 2016), sind in den vergangenen Jahren entwickelt worden. Sie wurden bereits in vielen Ländern in unterschiedlicher Form und Tiefe etabliert. Mit den Schulschließungen in weiten Teilen der Welt hat das Thema jedoch noch einmal deutlich an Relevanz gewonnen. Darüber hinaus offenbarte die Krise gravierende Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Nutzung digitaler Methoden im Bildungsbereich und der Ausstattung öffentlicher Bildungseinrichtungen, einschließlich der Schulen (OECD, 2015). Die Situation war daher durch ein hohes Maß an Unsicherheit bei allen Beteiligten in den Schulsystemen (insbesondere bei politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern, Eltern und Lehrkräften) gekennzeichnet und Schulsysteme auf der ganzen Welt fühlten sich

1 Dieses Kapitel basiert auf einer Studie, die als Schuster & Kolleck (2021) veröffentlicht wurde. Darin finden sich auch detailliertere Beschreibungen des methodischen Vorgehens und der Ergebnisse.

unzureichend vorbereitet. Insbesondere in Ländern mit einem eher niedrigen Digitalisierungsniveau im Bildungswesen boten die plötzlichen Veränderungen durch die Coronapandemie attraktive Chancen für private (sowohl gewinnorientierte als auch gemeinnützige) Anbieterinnen und Anbieter digitaler Lernangebote.

2. Design

2.1 Forschungsziel

Über die in der Vergangenheit bereits hauptsächlich von privaten Unternehmen oder Einzelpersonen entwickelten digitalen Technologien und Unterrichtsmaterialien für Schulen (Rönneberg, 2017; Williamson, 2018) erhalten solche Akteurinnen und Akteure besonders vielversprechende Möglichkeiten, in den Bildungsbereich einzusteigen und darüber Bildungspolitik zu beeinflussen. Auf breiterer Ebene wurde der zunehmende Einfluss privatwirtschaftlicher Akteurinnen und Akteure in Bildungssystemen und Schulen bereits in anderen Studien umfassend untersucht und ist daher nicht sonderlich neu (z. B. Au & Ferrare, 2015; Ball, 2012; Mundy, Green, Lingard & Verger, 2016; Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi, 2016). Der Ausbruch der Coronapandemie und die damit verbundenen Schulschließungen zwangen jedoch alle beteiligten Akteurinnen und Akteure dazu, innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums zu reagieren und Ressourcen bereitzustellen, um das Recht auf Bildung zu sichern und den Unterricht fortzusetzen. Gleichzeitig sind die Reaktionen der verschiedenen von den Schulschließungen betroffenen Akteurinnen und Akteure und die Forderung nach einer umfassenden Nutzung des digitalen Unterrichts noch wenig empirisch untersucht worden (für einen ersten Überblick s. Fickermann & Edelstein, 2020). Insbesondere private Akteurinnen und Akteure wurden dabei bislang kaum berücksichtigt. Ziel dieses Artikels ist es, diese Aspekte genauer zu beleuchten. Zur Orientierung dienen dazu die folgenden Forschungsfragen:

- 1) Welche Akteurinnen und Akteure sind im Social-Media-Diskurs über digitale Lehr- und Lernmöglichkeiten einflussreich?
- 2) Wie haben verschiedene öffentliche und private Akteurinnen und Akteure auf Twitter auf die plötzliche Nachfrage nach digitalen Lehr- und Lernmöglichkeiten während der Corona-Krise reagiert?

Diese Forschungsfragen mit Blick auf das deutsche Bildungssystem zu adressieren ist insbesondere relevant, da die Digitalisierung des Bildungssystems hierzulande gerade vor Ausbruch der Pandemie noch verhältnismäßig wenig entwickelt war. Dies lag unter anderem an fortwährenden Debatten und dem Fehlen einer einheitlichen Meinung zur Digitalisierung und Medienbildung im Allgemeinen. Während in anderen Ländern digitale Lehr- und Lernkonzepte bereits weit verbreitet waren, sah sich Deutschland noch mit eher grundlegenden Schritten, wie der Ausstattung von Klassenräumen mit Smartboards oder Tablets, konfrontiert (Aufenanger & Bas-

tian, 2017). Eine Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) aus dem Jahr 2012 ergab für Deutschland mit 4,2 Schülerinnen und Schülern pro Schulcomputer eine Verteilung nur knapp über dem OECD Durchschnitt ($M=4,7$), was in Anbetracht der wirtschaftlichen Position Deutschlands eher überrascht (OECD, 2015). Bei der tatsächlichen Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) schnitt Deutschland sogar unterdurchschnittlich ab (68,7% der Schülerinnen und Schüler nutzen Schulcomputer, verglichen mit einem Mittelwert von 72%) (OECD, 2015). Die *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) aus dem Jahr 2018 kam zu ähnlichen Ergebnissen. Für diese Studie untersuchte das Forschungsteam die digitalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Klasse sowie die allgemeine Integration von Technologie in den Unterricht. Dabei zeigte sich, dass Deutschland nach Uruguay die geringste Nutzung digitaler Medien aus Perspektive der Lehrkräfte aufweist – nur jede vierte Lehrkraft gab an, täglich digitale Medien im Unterricht zu nutzen (Drossel, Eickelmann, Schaumburg & Labusch, 2019).

Dem Beispiel anderer Länder folgend, hat Deutschland in den letzten Jahren begonnen, auf diese Situation zu reagieren. Ein entscheidender Schritt war die Verabschiedung des Strategiekonzepts „Bildung in der digitalen Welt“ durch die Kultusministerkonferenz (KMK) im Dezember 2016, das das Thema auf eine „verbindliche Ebene“ hob (Eickelmann, 2018). Diese Strategie zielte darauf ab, die allgemeine technologische und digitale Entwicklung in formale Lernkontexte zu integrieren, indem verschiedene Bereiche wie Lehrplanentwicklung, spezifische Lehrkräftefortbildung, Infrastruktur und Ausstattung oder Bildungsmedien adressiert wurden (KMK, 2016). Bislang fehlen jedoch empirische Studien, die die Wirkungen dieser Strategie systematisch untersuchen, was eine Evaluation erschwert. Dennoch lässt sich mit Blick auf die aktuellen Entwicklungen im Kontext der Coronapandemie feststellen, dass zwar innerhalb kurzer Zeit gewisse Anstrengungen unternommen wurden, um den Anforderungen der Ausnahmesituation gerecht zu werden, die Schulen aber nicht genügend Zeit hatten, die erforderlichen Schritte umfassend zu vollziehen (KMK, 2020). Diese Situation ließ privaten Akteurinnen und Akteuren Raum, neue und digitale Lösungen für den Unterricht einzuführen und damit ihre eigene Macht und Legitimität in der deutschen Bildungspolitik zu erhöhen (Förschler, 2021). Für private Akteurinnen und Akteure konnte diese neue Situation daher auch als Chance gesehen werden, potenzielle neue Kunden zu gewinnen und den eigenen Einfluss in den Schulen zu erhöhen.

Für die vorliegende Studie wurden umfangreiche und öffentlich verfügbare Twitter-Daten analysiert. Die Social-Media-Plattform Twitter ist ein soziales Netzwerk, das in den letzten Jahren zunehmend für politische Zwecke genutzt wird: Politikerinnen und Politiker sowie politische Parteien versuchen, darüber die Meinungsbildung zu beeinflussen (Dubois & Gaffney, 2014), nichtstaatliche Akteurinnen und Akteure nutzen es, um die Bildung von Netzwerken und Koalitionen zu erleichtern (Guo & Saxton, 2014) und unter privaten Nutzerinnen und Nutzern kann es

die politische Polarisierung verstärken (Häussler, 2019). Folglich liegt es nahe, dass Twitter ebenfalls für den Austausch von Informationen über digitale Lehrangebote genutzt wird. Die Untersuchung von Twitter-Daten ermöglichte es, nicht nur offene platzierte Werbung zu identifizieren, sondern auch den versteckten Einfluss von Akteurinnen und Akteuren zu beobachten (Jörgens, Kolleck & Saerbeck, 2016). Mit Hilfe von Sozialer Netzwerkanalyse (SNA) wird daher das Twitter-Kommunikationsnetzwerk analysiert, das sich rund um Diskussionen über digitales Lernen um den Zeitpunkt der Schulschließungen herum geformt hat.

2.2 Theoretischer Rahmen

Der Einfluss privater Akteurinnen und Akteure im Bildungssektor wurde in den vergangenen Jahrzehnten in zahlreichen Studien untersucht (für Deutschland s. z. B. Kolleck, 2019). Diese Studien stellten eine zunehmende Ausbreitung privater Akteurinnen und Akteure im öffentlichen Bildungssystem und daraus resultierende Prozesse der Privatisierung des Bildungssektors fest (Mundy et al., 2016; Verger et al., 2016). Als besonders zentral haben sich Akteurinnen und Akteure aus dem Bereich der „Education-Technology“ (EdTech) erwiesen (Förschler, 2021). Diese umfassen häufig gewinnorientierte Unternehmen, die technologische Innovationen in öffentliche Bildungseinrichtungen einführen, um sie an diese zu verkaufen oder direkt langfristige Partnerschaften zu etablieren. In den vergangenen Jahren hat sich eine globale Industrie der EdTech-Unternehmen entwickelt, die sowohl multinationale Konzerne als auch kleine und mittlere Unternehmen und einzelne lokale Akteurinnen und Akteure umfasst (Ball, 2012; Hogan, Sellar & Lingard, 2016). Die Ausrichtung der Akteurinnen und Akteure ist dabei vielfältig. Es hat sich unter anderem gezeigt, dass multinationale Konzerne den Bildungssektor als Chance nutzen, um ihre konzeptionelle Aufstellung neu auszurichten. Dies wurde z. B. bei dem ehemaligen australischen Massenmedienunternehmen News Corporation (Hogan, 2015) oder dem britischen Verlags- und Bildungsunternehmen Pearson plc (Hogan et al., 2016) beobachtet. Andere, wie IBM, Facebook oder Lufthansa, starten oder finanzieren spezifische Programme, um qualifizierte zukünftige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gewinnen (Olmedo, Bailey & Ball, 2013; Williamson, 2018). Im Gegensatz dazu konzentrieren sich kleine Unternehmen auf die Bereitstellung technologischer Innovationen auf lokaler Ebene mit der Perspektive, zu einem späteren Zeitpunkt national oder global zu expandieren (Rönneberg, 2017).

Bei Untersuchungen zur Rolle verschiedener Akteurinnen und Akteure in der Bildungspolitik hat die Forschung in den vergangenen Jahrzehnten einen besonderen Fokus auf Politiknetzwerke gesetzt, die rund um bildungspolitische Themen entstehen (Ball, 2012). Ein weiterer Schwerpunkt ist die Analyse von Akteurinnen und Akteuren, die in diese komplexen Netze involviert sind (Au & Ferrare, 2015; Hodge, Childs & Au, 2020). Politiknetzwerke bestehen aus staatlichen und gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren, die durch interdependente Beziehungen operieren

und dabei versuchen, ihre individuellen Ziele durch die Zusammenarbeit mit anderen zu verfolgen (Bevir & Richards, 2009, S. 3). Entsprechend wird angenommen, dass die Strukturen von Politiknetzwerken die Agenden und Ergebnisse dieser Netzwerke beeinflussen (Marsh & Rhodes, 1992). Auch im Kontext der Digitalisierungspolitik im Bildungsbereich wurden Politiknetzwerke und die darin agierenden Akteurinnen und Akteure bereits untersucht. Williamson (2016) hat bspw. gezeigt, wie Netzwerke aus kommerziellen, zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteurinnen und Akteuren rund um Initiativen zur Förderung von Kodier-Fähigkeiten in schulischen Lehrplänen in England entstehen und inwieweit diese Akteurinnen und Akteure die Netzwerke nutzen, um ihre Agenden durchzusetzen. In ähnlicher Weise hat Förtscher (2018) die Entwicklung der Digitalisierung in der deutschen bildungspolitischen Agenda nachgezeichnet und ein breites Netzwerk verschiedener Akteurinnen und Akteure herausgearbeitet. Diese Beispiele zeigen, dass Netzwerke aus verschiedenen Akteurinnen und Akteuren den politischen Diskurs um die Umsetzung digitaler Lernmöglichkeiten mitgestalten und beeinflussen. Aus diesem Grund greifen wir für diese Studie auf einen „Policy network“-Ansatz zurück, um die Beteiligung privater Akteurinnen und Akteure an den Social-Media-Debatten rund um die Digitalisierung im Bildungsbereich im Kontext der Pandemie zu untersuchen. Weiterhin stützen wir unsere Überlegungen auf Konzepte der sozialen Netzwerktheorie (Borgatti & Lopez-Kidwell, 2011; Wassermann & Faust, 2009). Bislang gibt es jedoch keine einheitliche soziale Netzwerktheorie, sondern eine Vielzahl netzwerktheoretischer Perspektiven (Jansen & Wald, 2007). Gemeinsam distanzieren sich diese Perspektiven von den reinen Annahmen sowohl des methodologischen Individualismus als auch des methodologischen Strukturalismus und stellen die Relevanz von individuellem Handeln und sozialem Kontext in den Vordergrund. Aus der Perspektive des Strukturalismus sind Strukturen, die die soziale Wirklichkeit bestimmen, und soziale Phänomene nur in ihrem Gesamtzusammenhang verständlich. Die soziale Netzwerktheorie hingegen konzentriert sich auf die Wechselwirkungen zwischen Struktur und Handeln. Im Gegensatz zum Individualismus werden Akteurinnen und Akteure nicht als Inseln betrachtet, sondern als eingebettet in soziale Strukturen – daher müssen auch die Struktur und Eigenschaften der sozialen Umwelt im Fokus empirischer Analysen stehen (Borgatti & Lopez-Kidwell, 2011; Kolleck, Well, Sperzel & Jörgens, 2017).

Für diese Studie erlaubt eine solche netzwerktheoretische Perspektive eine saubere Unterscheidung zwischen den strukturellen Bedingungen des Netzwerks, dem eigentlichen Austausch, der im Interesse der Analysen steht (d.h. themenspezifische Kommunikation) und den Ressourcen, die bestimmte Rollen innerhalb des Diskurses ermöglichen und fördern (z.B. eine dominante und einflussreiche Rolle in den Social-Media-Diskursen über digitale Lernalternativen). Darüber hinaus ist dieser theoretische Ansatz nützlich, um einen versteckten Einfluss oder Dominanz zu analysieren, da Einfluss und Informationsflüsse selten offensichtlich sind und nur schwierig mit direkten Fragebögen erhoben werden können (Borgatti & Lopez-Kidwell, 2011).

(Latente) Einflussnahmen, so unsere Annahme, hängen auch von politischer Salienz ab. Demnach sind auch das Thema sowie die Art und Weise, wie es verhandelt wird, relevant. Informationen mit hoher öffentlicher Sichtbarkeit und geringer Komplexität sind weniger anfällig für die Beeinflussung durch zentrale Akteurinnen und Akteure, weil mehr Menschen informiert sind, Informationen schnell und effektiv durch Netzwerke fließen und Akteurinnen und Akteure unabhängig von ihrer Position im Netzwerk Informationen erhalten können (Valente & Davis, 1999). Ein komplexes und auf Technologie bezogenes Thema wird daher wahrscheinlich weniger von traditionellen politischen Akteurinnen und Akteuren beeinflusst, sondern eher von „neuen“ Akteurinnen und Akteuren, wie z. B. privaten Akteurinnen und Akteuren im Bildungsbereich. Die Coronapandemie dient in diesem Zusammenhang als treffendes Beispiel. Erstens wurden die Bildungssysteme auf der ganzen Welt unerwartet mit drastischen Maßnahmen (wie Distanzunterricht) konfrontiert. Zweitens waren Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler gefordert, ihre Routinen von einem Tag auf den anderen zu ändern und auf digitale Methoden umzustellen. Der in diesem Artikel verwendete Netzwerkansatz kann Unterschiede im Einfluss von Akteurinnen und Akteuren erklären. Dabei wird insbesondere der Einfluss auf Kommunikations- und Diskursstrategien hervorgehoben. Sehr gut eingebettete Akteurinnen und Akteure haben die Macht, Bedeutungen, Wahrnehmungen und Diskurse zu formen und Normen in einem bestimmten Politikfeld zu verbreiten und zu lenken. Durch die Analyse des Twitter-Kommunikationsnetzwerks rund um digitales Lernen zu Beginn der Coronapandemie untersuchen wir den Einfluss, den Akteurinnen und Akteure durch ihre Verbindungen mit anderen Akteurinnen und Akteuren ausüben. Darüber hinaus zeichnen wir durch den Vergleich der Netzwerke vor und nach der Schulschließung die Versuche bestimmter Akteurinnen und Akteure nach, sich zentral zu positionieren und ihren Einfluss zu erhöhen.

2.3 Methode

Für die vorliegende Studie wurden Twitterdaten analysiert. Twitter hat in den letzten Jahren zunehmend an Popularität gewonnen und bietet als Online-Plattform für soziale Netzwerke heute einen der einflussreichsten virtuellen Räume für den Austausch von Kurznachrichten und Links, an dem verschiedenste individuelle Akteurinnen und Akteure und Organisationen beteiligt sind (Weller, 2014). Auf Twitter können Nutzerinnen und Nutzer kurze Nachrichten von bis zu 280 Zeichen, sogenannte Tweets, veröffentlichen, die von anderen gelesen, geliked und retweetet werden können. Diese Tweets können auch Fotos oder Videos sowie eingefügte Links zu anderen Websites enthalten. Darüber hinaus können Accounts direkt mit anderen in Verbindung treten, indem sie diese entweder erwähnen (d. h. andere direkt in einem Tweet ansprechen, die dann eine Benachrichtigung erhalten; sog. „Mentions“) oder retweeten (d. h. Tweets anderer erneut veröffentlichen). Auf diese Wei-

se entstehen Kommunikationsnetzwerke aus einer Vielzahl von Accounts (Schuster, Jörgens & Kolley, 2019).

Die Rolle von Twitter für die politische Meinungsbildung sowie die Bildung von Koalitionen oder sozialen Bewegungen ist vielfach dokumentiert (Dubois & Gaffney, 2014; Goritz, Schuster, Jörgens & Kolley, 2021; Guo & Saxton, 2014; Häussler, 2019). Dies lässt sich auch in der bildungspolitischen Forschung beobachten, wo Twitter zunehmend als Datengrundlage und Untersuchungsgegenstand genutzt wird. So untersuchte Sam (2019) die Twitter-Kommunikation rund um die Verabschiedung und Umsetzung der *Common Core State Standards* in den Vereinigten Staaten, um eine Verschiebung des Diskurses rund um das Thema nachzuzeichnen. Das gleiche Thema stand im Fokus der Studie von Supovitz, Daly und Del Fresno (2018), die einen Netzwerkansatz zur Untersuchung der Debatte hinzufügten, um einflussreiche politische Akteurinnen und Akteure zu identifizieren. Mit einem ähnlichen methodischen Ansatz untersuchten Schuster et al. (2021) das Twitter-Kommunikationsnetzwerk, das sich rund um die globale Diskussion über inklusive Bildung gebildet hat, um die Rollen verschiedener politischer Akteursgruppen bei der Umsetzung inklusiver Bildung zu bestimmen. Diese Studien legen nahe, dass Twitter von einer Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren (Privatpersonen, Unternehmen, politische Akteurinnen und Akteure, etc.) genutzt wird, um sich an öffentlichen Debatten zu beteiligen, was es zu einer geeigneten Datenquelle für die Untersuchung der politischen Debatte um digitales Lernen in Zeiten von Corona macht.

Für die Analyse der Twitternetzwerke verwenden wir Methoden der SNA. Demzufolge bestehen soziale Netzwerke aus Knoten (z. B. Individuen oder Organisationen) und ihren Beziehungen oder Kanten (z. B. Informations- oder Gesprächsfluss) (Borgatti, Everett & Johnson, 2018). Im Gegensatz zu traditionelleren Methoden der empirischen Sozialforschung, die sich auf individuelle Attribute konzentrieren, liegen der SNA relationale Daten zugrunde. Dabei verschiebt sich die Analyseeinheit vom Individuum selbst auf die Beziehungen, in die es eingebettet ist, und das daraus resultierende Netzwerk (Jörgens et al., 2016). Folglich ergeben sich die interessierenden Informationen aus dem sozialen Umfeld der Akteurinnen und Akteure eines Netzwerks und der Rolle, die aus diesen Beziehungen resultieren.

Auf Twitter können Netzwerkbeziehungen auf verschiedene Weise entstehen bzw. hergestellt werden. Eine Möglichkeit besteht darin, anderen Accounts zu folgen, d. h. ihre Updates zu abonnieren. Diese Art der Verbindung kann jedoch als eher statisch angesehen werden: Einmal hergestellt, gibt es nicht zwingend weitere Interaktionen zwischen den Accounts, was die Interpretation der Beziehung erschwert. Im Gegensatz dazu stellen direkte Interaktionen durch Mentions oder Retweets einen fortlaufenden Austausch dar, da jede Interaktion als erneute Äußerung eines gewissen Interesses an dem anderen Account interpretiert werden kann (Ausserhofer & Maireder, 2013; Boyd, Golder & Lotan, 2010). Um die Reaktion der Twitter-Nutzerinnen und -Nutzer auf die politischen Folgen der Coronapandemie zu untersuchen und einflussreiche Akteurinnen und Akteure zu identifizieren, eignen sich diese direkten Interaktionen besser, weshalb sie für diese Studie verwendet wurden. Im

Kontext der analysierten Netzwerke sind die Knoten Twitter-Accounts und die Verbindungen stellen Mentions und (zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage) Retweets dar. Eine Beziehung geht von Account A zu Account B, wenn A B in einem Tweet erwähnt. Entsprechend geht die Verbindung von A zu B, wenn A B retweetet. Dies spiegelt eher die Absicht des aktiven Accounts (d.h. desjenigen, der einen anderen Account aktiv erwähnt oder retweetet) wider, die Aufmerksamkeit des anderen Accounts zu erregen (Kumar, Morstatter & Liu, 2014; Schuster et al., 2019).

Für unsere Studie haben wir Twitter-Daten mit dem Paket *rtweet* (Kearney, 2018) gesammelt und sie für die weitere Analyse in der Open-Source-Software *RStudio* (R Core Team, 2020) aufbereitet. Um den potenziellen Einfluss der Schulschließungen vom 16. März 2020² auf das Twitter-Kommunikationsnetzwerk rund um das Thema „Digitales Lernen“ erfassen zu können, wurden sieben Tage vor und sechs Tage nach der politischen Entscheidung in dem der Studie zugrunde liegenden Sample berücksichtigt. Folgende Schlüsselwörter und Hashtags wurden genutzt, um für den Fokus der Studie relevante Daten zu erhalten: *twitterlehrerzimmer*, *digitaleslernen*, *schul** UND *digital**, und *Homeschooling* (mit einem zusätzlichen Filter für deutschsprachige Tweets). Auch wenn der Fokus auf Deutschland nicht vollständig sichergestellt werden konnte, ermöglichte die Verwendung deutscher Suchbegriffe zumindest, den Datensatz auf den deutschsprachigen Raum zu begrenzen.

Für die Beantwortung unserer Forschungsfragen wurden sowohl die Netzwerkgraphen als auch Twitter-spezifische (Zentralitäts-)Maße herangezogen. Für die Beantwortung der ersten Frage wurden Zentralitätsmaße nur für das Mentions-Netzwerk gerechnet. Während Retweets ohne größeren Aufwand von anderen Accounts vorgenommen werden können, sind Erwähnungen notwendigerweise Teil einer original erstellten Nachricht. Diese Art der Interaktion erfordert mehr Initiative durch den absendenden Account und kann daher als „stärkere“ Interaktionsform aufgefasst werden (Hayes & Scott, 2018). Die Berechnung verschiedener Zentralitätsmaße und das Hinzufügen weiterer Informationen über das generelle Twitter-Verhalten (z. B. die Gesamtzahl der veröffentlichten Tweets und der hinzugefügten Links) ermöglicht, verschiedene Merkmale des Einflusses eines Akteurs im Netzwerk zu erklären (Riquelme & González-Cantergiani, 2016).

Als Zentralitätsmaße wurden der Ein- und Ausgangsgrad sowie die Betweenness-Zentralität berechnet. Der Eingangsgrad ist ein grundlegendes Netzwerkmaß, das die Anzahl der eingehenden Verbindungen eines Knotens zählt und wird oft als Maß für Popularität oder Autorität verstanden. Diesem Verständnis entsprechend haben Akteurinnen und Akteure mit einem hohen Eingangsgrad eine zwar passive, aber einflussreiche Rolle im Netzwerk. Im Gegensatz dazu gibt der Ausgangsgrad die Anzahl der ausgehenden Verbindungen eines Akteurs wieder und stellt ein Maß für die Aktivität in einem Netzwerk dar (Borgatti et al., 2018). Um jedoch die Informationen

2 Die Schulschließungen wurden in manchen Bundesländern (u.a. Berlin und Baden-Württemberg) zwar erst am 17. oder 18. März final umgesetzt; die bundesweite Entscheidung zur Schulschließung wurde aber bereits am 16. März verabschiedet, weswegen dieses Datum in der vorliegenden Studie als Stichtag dient.

über die Twitter-Kommunikation zu erweitern, betrachten wir die Gesamtzahl der veröffentlichten Original-Tweets (mit und ohne Erwähnungen) und den Ausgangsgrad (Original-Tweets mit mindestens einer Erwähnung) separat als zwei verschiedene Formen der Aktivität.

Die Betweenness-Zentralität in einem Netzwerk wird ermittelt, indem berechnet wird, wie oft ein Knoten auf dem kürzesten Pfad zwischen zwei anderen Knoten liegt. Unter der Annahme, dass Informationen den kürzesten Weg durch ein Netzwerk nehmen, kann die Betweenness-Zentralität als Maß für den tatsächlichen Einfluss interpretiert werden, den ein Knoten in einem Netzwerk ausüben kann (Borgatti et al., 2018). Obwohl es schwierig ist, Informationsflüsse in Twitter tatsächlich zu kontrollieren, da die meisten Informationen öffentlich zugänglich sind, bietet sich dieses Maß an, um Benutzer zu identifizieren, die eine aktive und zentrale Rolle im Netzwerk spielen. Während Accounts sehr aktiv (in Bezug auf die Anzahl der veröffentlichten Tweets oder den Ausgangsgrad) oder sehr beliebt (in Bezug auf den Eingangsgrad) sein können, ohne tatsächlich Teil einer themenspezifischen Diskussion auf Twitter zu sein, identifiziert die Betweenness-Zentralität diejenigen Accounts, die ein gewisses Maß an Aktivität *und* Beliebtheit aufweisen. Accounts mit solchen Eigenschaften dürften daher eine besonders einflussreiche Rolle im Kommunikationsnetzwerk spielen.

Zusätzlich zu diesen Zentralitätsmaßen werden zwei weitere Arten von Twitter-spezifischen Informationen in der Analyse berücksichtigt: die Anzahl der veröffentlichten Tweets und die Verwendung von Weblinks. Die Anzahl der Original-Tweets von Accounts erlaubt es, sogenannte „Informationserfinder“ zu identifizieren (Li, Peng, Li, Sun, Li & Xu, 2014). Im Unterschied zum Ausgangsgrad ist dies ein Maß für die Bereitschaft, Informationen in die Gesamtdiskussion einfließen zu lassen, ohne diese Informationen direkt an bestimmte Personen zu richten. Die Verwendung von Weblinks zu analysieren, identifiziert dagegen Accounts, die andere Accounts auf bestimmte Informationen lenken und zeigt darüber hinaus, wie Akteurinnen und Akteure von dieser Art des Informationsaustauschs auf Twitter profitieren (Nagmoti, Teredesai & Cock, 2010). Für diese Form der Interaktion wird zunächst gezählt, wie oft die Website eines Akteurs in einem Tweet verlinkt wird. Anschließend wird ein Netzwerk bestehend aus den Akteurinnen und Akteuren, die die Links in ihren Tweets verwenden und den darin verlinkten Akteurinnen und Akteuren erstellt.

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, bilden wir zwei Netzwerke ab, die sowohl Mentions als auch Retweets enthalten. Dies zeichnet ein genaueres Bild des gesamten Informationsflusses rund um die Diskussion über digitales Lernen im Zusammenhang mit den Schulschließungen. Der eine Graph zeigt die Interaktionen im Zeitraum *vor* den Schulschließungen und der andere die Interaktionen im Zeitraum *danach*. Ein Vergleich der Netzwerkgraphen erlaubt es, Annahmen über die Strukturen der Netzwerke und die Position bestimmter Akteurinnen und Akteure in den Netzwerken zu treffen sowie zu analysieren, wie sich deren Netzwerkpositionen zwischen den beiden Zeitpunkten verändert haben. Um die zentralsten Akteurinnen

und Akteure in diesen Graphen zu identifizieren, werden außerdem die Betweenness-Zentralitäten aller Knoten in diesen Netzwerken berechnet und die zwanzig zentralsten Akteurinnen und Akteure benannt.

2.4 Limitationen

Das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie weist einige Limitationen auf, die bei der Bewertung der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Zunächst basieren die Analysen ausschließlich auf Twitter-Daten. Studien haben zwar bereits starke Ähnlichkeiten zwischen Diskussionen, die in sozialen Online-Netzwerken geführt werden, und solchen in Offline-Netzwerken zu anderen Themen gezeigt (z. B. Dunbar, Arnaboldi, Conti & Passarella, 2015). Da diese Studien unterschiedliche Populationen, Themen und Zeiträume untersucht haben, können Implikationen aus den hier vorliegenden Ergebnissen für sogenannte „Offline-Netzwerke“ (also Netzwerke zwischen Akteurinnen und Akteuren oder Individuen außerhalb von Online-Plattformen) nur mit großer Vorsicht entwickelt werden. Entsprechend kann es zu einer verzerrten Wahrnehmung bestimmter Akteursgruppen kommen. Während private Akteurinnen und Akteure häufig in Twitter-Kommunikationsnetzwerken im Bildungsbereich vertreten sind, sind insbesondere öffentliche Akteurinnen und Akteure (wie z. B. politische Akteurinnen und Akteure oder Schulverwaltungen) in diesem Bereich noch eher zurückhaltend. Aus diesem Grund kann eine Fokussierung auf Twitter-Daten dazu führen, dass die Bedeutung dieser öffentlichen Akteurinnen und Akteure unterschätzt wird. So vernachlässigt die Fokussierung auf die Twitter-Netzwerke die bereits bestehenden oder geplanten Kooperationen einiger Bundesländer (z. B. Brandenburg) mit dem Hasso-Plattner-Institut, das Datenbanken für Schulen bereitstellt (Füller, 2020).

Darüber hinaus ist der Einsatz spezifischer Forschungsmethoden immer mit Einschränkungen verbunden. Frühere Studien haben bereits gezeigt, dass der Einfluss von Akteurinnen und Akteuren mit SNA gemessen werden kann, indem Fragen nach Macht und Einfluss aus der spezifischen Position von Akteurinnen und Akteuren in sozialen Netzwerken abgeleitet werden (Kolleck, 2016). Allerdings geht diese Analyse sozialer Interaktionen auf Kosten der Analyse der Inhalte, z. B. der Tweet-Texte und der in den Tweets verlinkten zusätzlichen Informationen oder Produkte. Für diese Studie berücksichtigen wir nur die Inhalte der Tweets der zentralsten Accounts, um deren Nutzung der Plattform näher zu beschreiben.

Schließlich ist die vorliegende Studie auf einen Datensatz für einen begrenzten Zeitraum beschränkt und kann entsprechend nur die kurzfristigen Folgen der Pandemie für die nationalen Bildungssysteme abdecken. Langfristige Folgen und Auswirkungen können nicht vorhergesagt werden. Die Studie kann untersuchen, inwieweit bestimmte Akteurinnen und Akteure versuchen, die Krise für ihre eigenen Interessen zu nutzen. Ob und wie sehr neu gewonnener Einfluss über die erste Phase

der Pandemie hinauswirkt, kann mit den vorliegenden Daten nicht abgedeckt werden.

3. Zentrale Befunde

Der für diesen Artikel analysierte Datensatz besteht aus 7.426 Tweets und 18.824 Retweets, die alle im Zeitraum vom 8. bis 23. März 2020 veröffentlicht wurden. Ein Blick auf die Veröffentlichung im Zeitverlauf zeigt, dass sich ab dem Tag der Schulschließungen die Zahl der neu-veröffentlichten Tweets beinahe verdoppelt hat. Die politische Entscheidung, Schulen zu schließen, scheint sich also teilweise in einer erhöhten Tweet-Aktivität in Bezug auf digitales Lernen widerzuspiegeln. Dies deutet darauf hin, dass die Schulschließungen und ihre Folgen auf Twitter breit diskutiert wurden. Welche Akteurinnen und Akteure dabei besonders in Erscheinung getreten sind, zeigen wir anhand einer Zusammenstellung der zentralsten Befunde unserer Studie.

Bei den Accounts, die die größte Anzahl von Original-Tweets veröffentlicht haben und in der Hinsicht besonders aktiv waren, handelt es sich vorrangig um Privatpersonen, die eigene Erfahrungen mit digitalem Unterrichten teilen und Ratschläge zu Praxisbeispielen geben. Ein genauerer Blick auf die öffentlich zugänglichen Informationen zu einigen der Accounts (also Online-Links zu ihren Internetblogs oder beruflichen Homepages) zeigt jedoch, dass diese häufig als selbstständige Beraterinnen und Berater bzw. Referentinnen und Referenten für digitalen Unterricht fungieren. Neben diesen selbstständigen Beraterinnen und Beratern finden sich zwei kleine Unternehmen unter den aktivsten Akteurinnen und Akteuren, die auf ihren Webseiten digitale Lernmöglichkeiten anbieten (Ivi Education und Leseludi). Ein Blick auf die Tweets der Accounts zeigt insbesondere bei Leseludi, dass der Twitter-Account für die Bewerbung eigener Produkte genutzt wird. Gleiches gilt für „sprachco“, einen Mitarbeiter von „Google for Education“, der in seinen Tweets hauptsächlich über das Google-Programm und verwandte Produkte schreibt.

Auch im Hinblick auf das Erwähnen anderer Accounts (also bezogen auf den Ausgangsgrad) zeigen vorrangig Privatpersonen ein besonders hohes Maß an Aktivität. Diese Accounts sind nicht nur daran interessiert, Informationen in das Netzwerk hinzuzufügen, sondern zielen auch darauf ab, diese Informationen an bestimmte Personen zu richten und dadurch Verbindungen herzustellen oder zu intensivieren. Während jedoch viele der zuvor genannten privaten Accounts meist keine (öffentlich erkennbare) Verbindung zu Unternehmen haben, finden sich hier Accounts mit direktem Bezug zu multinationalen Unternehmen (z.B. IBM oder Daimler). Darüber hinaus gehören von den aktivsten Accounts mehrere zu kleineren Digitalisierungsunternehmen (z.B. Mountain Minds, Anders Verwalten oder History Voices).

Der Account, der die meisten Mentions erhalten hat, gehört zu einem von der deutschen Bundesregierung organisierten Hackathon, der veranstaltet wurde, um verschiedene Menschen aus dem digitalen Bereich – hauptsächlich Programmierere-

rinnen und Programmierer, aber auch andere Kreative – zusammenzubringen, damit diese innovative Ideen zu möglichen Reaktionen auf die Pandemie entwickeln. Zusammen mit der digitalen Lernplattform Mebis (bereitgestellt vom bayerischen Kultusministerium) und dem nordrhein-westfälischen Bildungsministerium finden sich drei Accounts mit Bezug zu Regierungsinstitutionen in dieser Liste. Bemerkenswert ist, dass von den populärsten Accounts – im Vergleich zu den anderen Maßen – ein hoher Anteil öffentlichen politischen Akteurinnen und Akteuren zugeordnet werden kann.

Die Ergebnisse der Betweenness-Zentralität zeigen ein ähnliches Bild wie die beiden Aktivitätsmaße. Auch hier wird die Liste weitgehend von individuellen Nutzerinnen und Nutzern dominiert, aber auch mehrere gemeinnützige digitale Lerninitiativen („WirLernenOnline“, Zentrum für Unterrichtsmedien [ZUM] im Internet und Bildungspunks) sowie kleine Unternehmen (Ivi Education, Inspireants und „fobizz“) zeigen eine hohe Beteiligung an der Diskussion. Die gemeinnützigen Initiativen ähneln sich in ihren Zielen, offene Bildungsressourcen zur Verfügung zu stellen und frei verfügbare Informationen über digitale Lernmöglichkeiten zu sammeln. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Struktur: Während „WirLernenOnline“ teilweise staatlich gefördert wird, handelt es sich bei ZUM und Bildungspunks um Bottom-up-Initiativen, die aus den gemeinsamen Interessen aktiver Einzelpersonen entstanden sind. Ähnlich wie die Initiativen sind auch die zentralen Unternehmen im Netzwerk aus Ideen einiger weniger Individuen, innovative Ansätze für digitales Lernen zu entwickeln, entstanden, die sich zu kleinen Unternehmen entwickelt haben. Die hohe Zentralität von Non-Profit-Initiativen und kleinen Unternehmen deutet wiederum auf einen auffälligen Versuch dieser Akteurinnen und Akteure hin, sich selbst im Kommunikationsnetzwerk zentral zu positionieren.

Zusätzlich zu Mentions oder Retweets verwenden einige Accounts Weblinks, um auf ein bestimmtes Angebot oder eine Plattform, über die sie Material teilen, aufmerksam zu machen. Beispielsweise können Twitter-Nutzer einen Link zu einer neuen digitalen Lernplattform posten, die von einem Digitalisierungsunternehmen erstellt wurde, sie können aber auch ihre eigenen Lernvideos auf YouTube erstellen und einen Link zu diesen Videos posten. In beiden Fällen erhält das Unternehmen, auf das verlinkt wird, Aufmerksamkeit. Eine hohe Anzahl von Links, die ein Unternehmen oder ein Dienstleister aufweist, deutet also auf eine gewisse Relevanz dieses Unternehmens für das Thema der Tweets hin. Unter den Akteurinnen und Akteuren, die am häufigsten verlinkt wurden, ist die hohe Vielfalt an Akteurinnen und Akteuren bemerkenswert. Im Gegensatz zu den anderen Maßen, die von individuellen Nutzerinnen und Nutzern, Non-Profit-Organisationen und kleinen Unternehmen dominiert werden, finden sich in dieser Liste namhafte multinationale Unternehmen wie YouTube, Microsoft oder Google. Dies deutet darauf hin, dass die Dienste dieser Unternehmen in großem Umfang für die Bereitstellung von digitalen Lernmaterialien genutzt werden. Während YouTube eine Plattform zum Hochladen und Teilen von Lehrvideos bietet, ermöglicht die „Google-docs“-Funktion die Veröffentlichung von Dateien für ein breiteres Publikum. Auch deutsche Unternehmen wie

die Telekom oder der App-Entwickler Heinekingmedia erhalten viel Aufmerksamkeit und staatlich geförderte Plattformen wie das Deutsche Schulportal oder öffentliche Fernsehsender (Bayerischer Rundfunk) sind ebenso sehr gefragt. Aufschlussreich ist zudem ein Blick darauf, wer bestimmte Unternehmen verlinkt. So zeigt sich zum Beispiel, dass die verlinkten Unternehmen oft eng mit ihren Twitter-Accounts verbunden sind. Beispielsweise verweist der bildungsbezogene Account von Microsoft in seinen Tweets häufig auf Microsoft-Produkte. Dasselbe gilt für die Telekom mit ihrer Initiative „Teachtoday“, die Mediennutzung unterstützt.

Um Veränderungen im Twitter-Kommunikationsnetzwerk im Zusammenhang mit den Schulschließungen interpretieren zu können, wurden zwei Netzwerkgraphen für das Gesamtnetzwerk (d. h. Mentions und Retweets) erstellt (vgl. Abb. 1): Das erste zeigt Interaktionen vor (8. bis 15. März) der offiziellen Entscheidung zur Schulschließung in Deutschland (16. März) (N1), das zweite die Interaktionen, die im Anschluss (16. bis 23. März) an diese Entscheidung zu beobachten waren (N2). Die Visualisierung erfolgte mit Hilfe des OpenOrd-Algorithmus. Dieser Algorithmus ist besonders gut geeignet, um große Datenmengen zu visualisieren und ermöglicht die Abbildung verschiedener Cluster innerhalb des Graphen (Martin, Brown, Klavans & Boyack, 2011). Darüber hinaus wurden die Betweenness-Zentralitätsmaße für N1 und N2 berechnet und die 25 zentralsten Konten in jedem Netzwerk gelabelt. Auf diese Weise konnten Veränderungen bei den zentralsten Accounts festgestellt werden. Ein Vergleich der beiden Diagramme zeigt, dass das Netzwerk nach Einführung der Schulschließungen nicht nur gewachsen ist (analog zur Anzahl veröffentlichter Tweets), sondern dass es sich auch ausdifferenziert hat. Während sich in N1 die zentralsten Akteurinnen und Akteure in der Mitte des Graphen befinden und ein Cluster bilden, ist N2 breiter und seine zentralen Knoten sind weiter verteilt. Dies deutet darauf hin, dass sich parallel zu den politischen Entwicklungen eine wachsende Anzahl an Nutzerinnen und Nutzern in die Twitter-Diskussion um digitales Lernen und Homeschooling involviert und zentral positioniert hat.

Eine Analyse der Twitter-Accounts, die nach den Schulschließungen an Zentralität gewonnen haben, bestätigt die zuvor präsentierten Erkenntnisse. Während N1 noch von Privatpersonen und Lehrkräften dominiert wird, nehmen mehrere Accounts aus dem privaten und öffentlichen Sektor, die in N1 nicht zu den zentralsten Accounts gehörten, in N2 eine zentrale Rolle ein. Dies deutet darauf hin, dass die Diskussionen über digitales Lernen und Homeschooling vor den Schulschließungen insbesondere von individuellen Twitter-Nutzerinnen und -Nutzern dominiert wurden, sich nach den Schulschließungen aber vor allem auch offizielle Accounts aus dem privaten Sektor (z. B. WirLernenOnline³ oder Inspireants) und dem öffentlichen Sektor (z. B. OERinfo oder der Deutsche Bildungsserver [DBS_20]) in die Debatte eingeschaltet haben.

3 Die Initiative war zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch unter dem Namen IchLerneOnline („ichlerneonline“) bekannt.

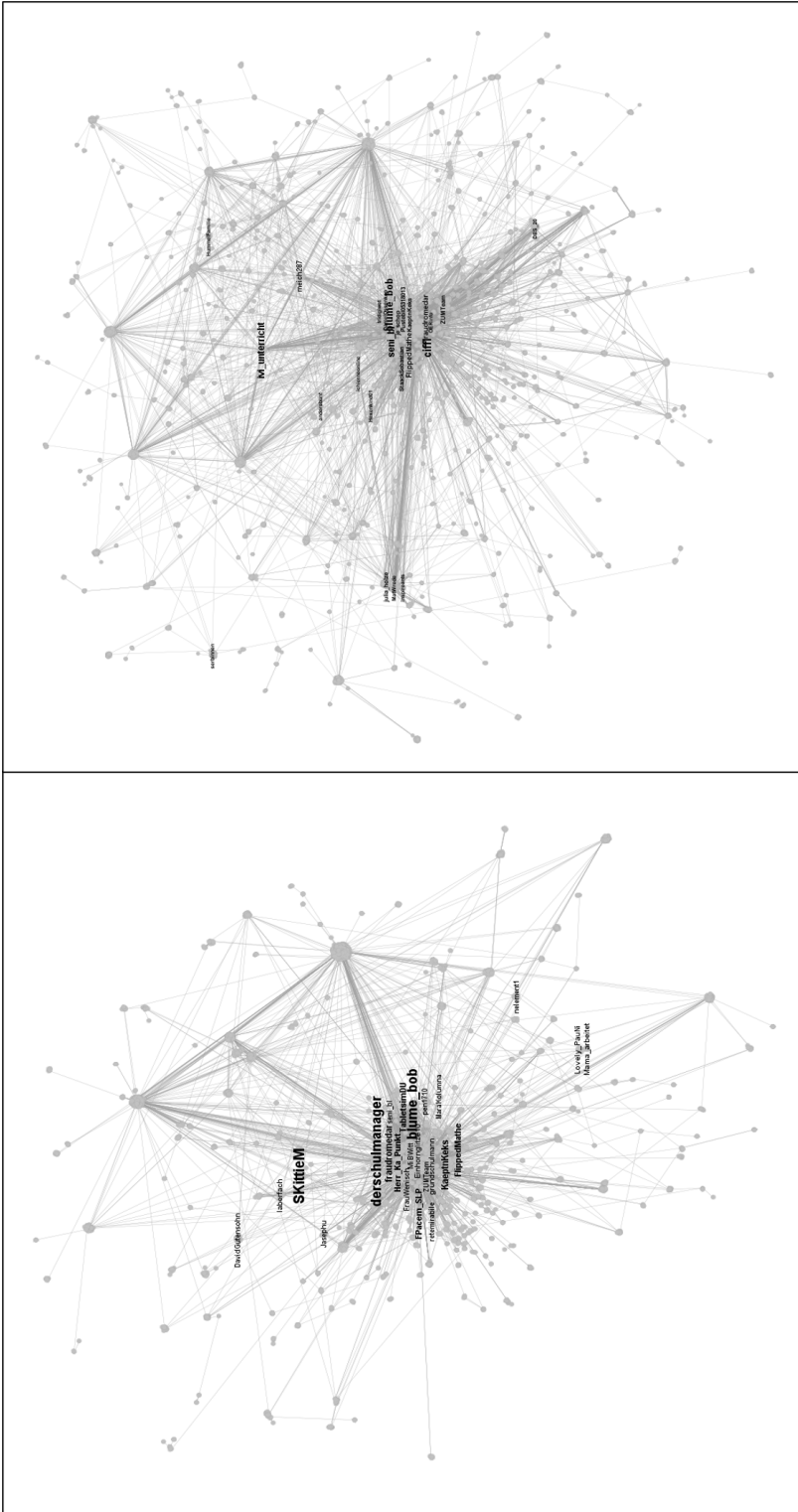


Abbildung 1: Netzwerke vor (links) und nach (rechts) den Schulschließungen (die 20 zentralsten Accounts nach Betweenness-Zentralität sind gelabelt; die Schriftgröße bildet die Betweenness-Zentralität ab).

4. Fazit und Diskussion

Ziel dieser Studie war es, die Teilnahme von Akteurinnen und Akteuren in der Debatte um Homeschooling und digitales Lernen im Kontext der COVID-19-Pandemie und insbesondere ihre sozialen Interaktionen besser zu verstehen und die einflussreichsten Akteurinnen und Akteure in dieser Debatte zu identifizieren. Basierend auf netzwerktheoretischen Ansätzen wurden zu diesem Zweck öffentlich verfügbare Twitter-Daten mit Techniken der SNA analysiert. Darüber hinaus wurden auf Grundlage von Visualisierung von Netzwerken vor und nach den Schulschließungen Annahmen darüber getroffen, wie bestimmte Akteurinnen und Akteure die Situation für sich nutzten. Einige der zentralen Erkenntnisse sollen im Folgenden eingehender diskutiert werden.

Insgesamt scheinen die Schulschließungen einen Einfluss auf die Twitter-Diskussion um digitales Lernen und Homeschooling gehabt zu haben. Sowohl die Gesamtzahl der Tweets als auch die Größe des Netzwerks nahmen als Reaktion auf die politische Entscheidung zu. Dies deutet darauf hin, dass Twitter für Diskussionen über die Schulschließungen und den daraus resultierenden Bedarf an Lösungen für digitales Lernen und Homeschooling genutzt wird. Offenbar wird das Netzwerk, das sich aus diesen Diskussionen auf Twitter ergibt, von Einzelpersonen mit Bildungsbezug, wie Lehrkräften oder Eltern, dominiert. Diese Gruppe weist ein hohes Maß an Aktivität auf, was durch eine hohe Anzahl veröffentlichter Tweets (sowohl mit als auch ohne Mentions anderer) belegt wird. Dies bedeutet, dass sie dem Kommunikationsnetzwerk eine große Menge an Informationen hinzufügen und diese Informationen oft an bestimmte Andere richten. Dieser Befund könnte dahingehend interpretiert werden, dass es diesen Akteurinnen und Akteuren vor allem darum geht, ihre Erfahrungen mit digitaler Bildung und Homeschooling zu teilen und sich darüber auszutauschen. Zugleich zeigt sich, dass einige der individuellen Nutzerinnen und Nutzer als selbstständige Referentinnen und Referenten oder Beraterinnen und Berater im Bereich Digitalisierung von Bildung tätig sind. Obwohl diese individuellen Nutzerinnen und Nutzer keine expliziten gewinnorientierten Interessen im Netzwerk zum Ausdruck bringen, könnten sie die Motivation verfolgen, durch ihre Online-Aktivitäten neue Kundinnen und Kunden, wie Schulen oder Schulverwaltungen, zu gewinnen oder sich generell ein Bild über den Markt zu machen. Darüber hinaus füttern diese Akteurinnen und Akteure öffentliche Debatten über digitales Lernen mit Informationen und Wissen. Dies ermöglicht ihnen, den Diskurs mitzugestalten, über soziale Beziehungen an Legitimität zu gewinnen und sich als zentrale Akteurinnen und Akteure im Bereich der Digitalisierung von Bildung zu positionieren. Diese Formen der Einflussnahme über neuere Medienplattformen sind gerade für Individuen oder kleine Organisationen leicht zugänglich und damit besonders attraktiv (Malin & Lubienski, 2015). Unsere Ergebnisse stützen Befunde neuerer Studien über den zunehmenden Einfluss von Expertinnen und Experten auf die Digitalisierungsagenda in der deutschen Bildungspolitik (Förschler, 2018, 2021).

Neben den Twitter-Accounts von Einzelpersonen spielen auch die Accounts von Unternehmen eine zentrale Rolle im Twitter-Kommunikationsnetzwerk zum Thema digitales Lernen. Allerdings scheinen kleine Unternehmen und multinationale Unternehmen unterschiedliche Rollen einzunehmen. Die Einbindung von kleinen Unternehmen in die Debatten lässt sich an ihrem Aktivitätsgrad (im Sinne ihres hohen Ausgangsgrads) und ihrer guten Einbettung (entsprechend der Betweenness-Zentralität) beobachten. Dies deutet darauf hin, dass sie ihre Plattformen und Angebote in der Community präsentieren und Verbindungen zu anderen herstellen. Kleinere Unternehmen scheinen also die Niedrigschwelligkeit und große Reichweite von Twitter zu nutzen, um auf ihre Produkte aufmerksam zu machen. Dies deckt sich mit Ergebnissen einer Studie zur Umsetzung von inklusiver Bildung, die eine hohe Beteiligung von Wirtschaftsakteuren im Twitter-Kommunikationsnetzwerk zu Themen der Inklusion zeigte (Schuster et al., 2021). Darüber hinaus deutet der Vergleich der Netzwerke vor und nach den Schulschließungen darauf hin, dass insbesondere kleine Unternehmen versuchten, von den durch die Pandemie verursachten Herausforderungen zu profitieren und sich im Zentrum des Diskussionsnetzwerks auf Twitter zu positionieren, um Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen zu gewinnen oder erhöhen.

Im Unterschied dazu scheinen multinationale Unternehmen wie YouTube, Microsoft und Google auf andere Weise von der Krise zu profitieren. Ihr Einfluss im Twitter-Netzwerk zeigt sich in der Häufigkeit, mit der ihre Plattformen und Produkte in Twitter-Beiträgen verlinkt werden. Sie scheinen also eher indirekt von der Aktivität anderer zu profitieren. Bemerkenswert ist allerdings auch, dass einige der Unternehmen (z. B. Microsoft oder Telekom) ihre Twitter-Accounts nutzen, um auf eigene Produkte aufmerksam zu machen. Dies deutet darauf hin, dass Unternehmen sowohl die durch die Pandemie ausgelöste Bildungskrise als auch Twitter als Plattform nutzen, um ihren Einfluss auf dem digitalen Bildungsmarkt zu stärken. Dieses Ergebnis deckt sich mit neueren Untersuchungen, die ein zunehmendes Engagement globaler Unternehmen bei der Bereitstellung digitaler Bildungsmaterialien und digitaler Lernplattformen beobachtet haben (Engartner, 2020; Hogan, 2015; Williamson, 2020). Durch die Bereitstellung solcher Plattformen und die Ausweitung ihres Engagements haben diese Unternehmen nicht nur die Chance, ihren Gewinn zu steigern. Indem sie spezifische Tools zur Datenerfassung etablieren, erweitern sie zusätzlich ihre Möglichkeiten, Prozesse der Bildungsgovernance nachhaltig zu beeinflussen (z. B. Hartong, 2021; Williamson, 2020).

5. Ausblick

Anhand der vorliegenden Studie konnten wir aufzeigen, welche privaten Akteurinnen und Akteure das politische Ereignis der ersten Schulschließungen im Zuge des ersten Lockdowns der Corona Pandemie im Twitter-Netzwerk nutzen, um Einfluss im Bildungssektor zu gewinnen oder diesen auszubauen. Die Erkenntnisse der Stu-

die sind jedoch auf soziale Medien begrenzt, sodass Schlussfolgerungen für Offline-Netzwerke, wenn überhaupt, nur mit Vorsicht gezogen werden können. In zukünftigen Studien könnte dieser Einfluss daher weiter untersucht werden. So könnten bspw. Umfragedaten zu sozialen Netzwerken und Kommunikationsströmen im Bereich Digitalisierung erhoben werden. Diese Daten könnten einerseits die für diese Studie erhobenen Online-Netzwerkdaten sowie bestehende Untersuchungen von Netzwerken im Kontext der Digitalisierungsagenda in der deutschen Bildungspolitik (Förschler, 2018, 2021) validieren und erweitern. Andererseits könnte der Informationsaustausch jenseits von Online-Plattformen hilfreich sein, um Veränderungen in der Zusammenarbeit über verschiedene Bereiche hinweg während der Pandemie zu untersuchen. Dazu gehört z. B. das Phänomen der Multi-Stakeholder-Netzwerke, für die in Ländern wie Großbritannien und den USA bereits eine deutliche Zunahme der Relevanz beobachtet wurde (Williamson, Eynon & Potter, 2020). Wir brauchen außerdem mehr Studien, die Ergebnisse auf Basis von Daten aus Online-Netzwerken mit Daten aus sozialen Offline-Netzwerken vergleichen. Auf diese Weise könnten Rückschlüsse auf soziale Interaktionen jenseits der Online-Welt aus den auf Online-Daten basierenden Ergebnissen zunehmend verlässlicher gezogen werden.

Darüber hinaus erlaubte das methodische Vorgehen dieser Studie sowie der ihr zugrunde liegende große Datensatz keine inhaltliche Untersuchung der Tweets. Zukünftige Studien könnten die Twitter-Kommunikation im Bereich digitale Bildung während der Pandemie und darüber hinaus noch eingehender untersuchen. Insbesondere könnten die Ergebnisse unserer Analysen durch qualitative Inhaltsanalysen, Diskursanalysen oder Sentimentanalysen ergänzt werden. Dies könnte z. B. zu einem besseren Verständnis der Wortwahl, Emotionen oder Intentionen (positiv, negativ, zustimmend, werbend, kritisierend, etc.) der Tweets und der diskursiven Strategien der Akteurinnen und Akteure führen. Außerdem ließen sich über solche Verfahren ggf. auch Diskursverschiebungen über die Zeit hinweg beobachten, die wiederum eine bessere Herstellung zeitlicher Bezüge ermöglichen würden.

Literatur

- Au, W. & Ferrare, J. J. (Hrsg.). (2015). *Mapping Corporate Education Reform*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762401>
- Aufenanger, S. & Bastian, J. (2017). Einführung: Tableteinsatz in Schule und Unterricht – wo stehen wir? In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7_1
- Ausserhofer, J. & Maireder, A. (2013). National Politics on Twitter. *Information, Communication & Society* 16(3), 291–314. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.756050>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon, Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>
- Bevir, M. & Richards, D. (2009). Decentring policy networks: A theoretical agenda. *Public Administration* 87(1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2008.01736.x>

- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. Pfeiffer essential resources for training and HR professionals*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. & Johnson, J. C. (2018). *Analyzing social networks* (2. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Borgatti, S. P. & Lopez-Kidwell, V. (2011). Network Theory. In J. Scott & P. J. Carrington (Hrsg.), *The SAGE handbook of social network analysis* (S. 40–53). Los Angeles: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446294413.n4>
- Boyd, D., Golder, S. & Lotan, G. (2010). Tweet, Tweet, Retweet: Conversational Aspects of Retweeting on Twitter. In R. H. Sprague (Hrsg.), *43rd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), 2010* (S. 1–10). Piscataway, NJ: IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2010.412>
- Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4. Aufl.). Hoboken: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119239086>
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos & J. Gerick (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205–240). Waxmann.
- Dubois, E. & Gaffney, D. (2014). The Multiple Facets of Influence. *American Behavioral Scientist* 58 (10), 1260–1277. <https://doi.org/10.1177/0002764214527088>
- Dunbar, R.I.M., Arnaboldi, V., Conti, M., & Passarella, A. (2015). The Structure of Online Social Networks Mirrors Those in the Offline World. *Social Networks* 43, 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.04.005>
- Eickelmann, B. (2018). Digitalisierung in der schulischen Bildung: Entwicklungen, Befunde und Perspektiven für die Schulentwicklung und die Schulforschung. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *IFS-Bildungsdialoge: Band 2. Digitalisierung in der schulischen Bildung: Chancen und Herausforderungen* (S. 11–26). Münster, New York: Waxmann.
- Engartner, T. (2020). *Ökonomisierung schulischer Bildung: Analysen und Alternativen. STUDIEN: Vol. 6*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). „Langsam vermisse ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Waxmann. (DDS Beiheft 16). <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Förschler, A. (2018). Das ‚Who is who?‘ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda – eine kritische Politiknetzwerk-Analyse. *Pädagogische Korrespondenz* 58(2), 31–52.
- Förschler, A. (2021). Der wachsende politische Einfluss privater (EdTech-)Akteure im Kontext digitaler Bildungsbeobachtung und -steuerung: Bemühungen um ein ‚dateninfrastrukturfreundliches Ökosystem‘. *Zeitschrift Für Pädagogik* 3, 323–337. <https://doi.org/10.3262/ZP2103323>
- Füller, C. (2020). Foul auf Wolke 7. *Erziehung Und Wissenschaft* 72(4), 20–22.
- Goritz, A., Schuster, J., Jörgens, H. & Kolleck, N. (2020). International Public Administrations on Twitter: A Comparison of Digital Authority in Global Climate Policy. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice* 24(3), 271–295. <https://doi.org/10.1080/13876988.2020.1824548>
- Guo, C. & Saxton, G. D. (2014). Tweeting Social Change. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 43 (1), 57–79. <https://doi.org/10.1177/0899764012471585>
- Hale, T., Webster, S., Petherick, A., Phillips, T. & Kira, B. (2020). *Oxford COVID-19 Government Response Tracker* (Zugriff am 16.04.2021). Verfügbar unter: www.bsg.ox.ac.uk/covidtracker

- Hartong, S. (2021). The power of relation-making: insights into the production and operation of digital school performance platforms in the US. *Critical Studies in Education* 62(1), 34–49. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1749861>
- Häussler, T. (2019). Patterns of polarization: Transnational dynamics in climate change online networks in the US and Switzerland. *The Information Society* 35(4), 184–197. <https://doi.org/10.1080/01972243.2019.1614707>
- Hayes, A. L. & Scott, T. A. (2018). Multiplex Network Analysis for Complex Governance Systems Using Surveys and Online Behavior. *Policy Studies Journal* 46(2), 327–353. <https://doi.org/10.1111/psj.12210>
- Hodge, E., Childs, J., & Au, W. (2020). Power, brokers, and agendas: New directions for the use of social network analysis in education policy. *Education Policy Analysis Archives* 28, 117. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5874>
- Hogan, A. (2015). Boundary spanners, network capital and the rise of edu-businesses: the case of News Corporation and its emerging education agenda. *Critical Studies in Education* 56(3), 301–314. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.966126>
- Hogan, A., Sellar, S. & Lingard, B. (2016). Corporate Social Responsibility and Neo-Social Accountability in Education: The Case of Pearson plc. In A. Verger, C. A. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *World yearbook of education: Vol. 2016. The Global Education Industry* (S. 107–124). London, New York: Routledge.
- Jansen, D. & Wald, A. (2007). Netzwerktheorien. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 188–199). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_14
- Jörgens, H., Kolleck, N. & Saerbeck, B. (2016). Exploring the Hidden Influence of International Treaty Secretariats: Using Social Network Analysis to Analyse the Twitter Debate on the ‘Lima Work Programme on Gender. *Journal of European Public Policy* 23(7), 979–998. <https://doi.org/10.1080/13501763.2016.1162836>
- Kearney, M. W. (2018). *rtweet: Collecting Twitter data* [Computer software]: Zenodo.
- KMK (2016). *Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der KMK vom 08.12.2016 i.d.F. vom 07.12.2017. (Zugriff am 18.11.2022). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- KMK (2020). *Bericht der Lenkungsgruppe zur Umsetzung der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Berlin (Zugriff am 16.04.2021). Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-in-der-digitalen-welt.html>
- Kolleck, N. (2016). Uncovering Influence through Social Network Analysis: The Role of Schools in Education for Sustainable Development. *Journal of Education Policy* 31(3), 308–329. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1119315>
- Kolleck, N. (2019). The power of third sector organizations in public education. *Journal of Educational Administration* 57(4), 411–425. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2018-0142>
- Kolleck, N., Well, M., Sperzel, S. & Jörgens, H. (2017). The Power of Social Networks: How the UNFCCC Secretariat Creates Momentum for Climate Education. *Global Environmental Politics* 17 (4), 106–126. https://doi.org/10.1162/GLEP_a_00428
- Kumar, S., Morstatter, F. & Liu, H. (2014). *Twitter Data Analytics*. New York, NY: Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9372-3>
- Li, J., Peng, W., Li, T., Sun, T., Li, Q. & Xu, J. (2014). Social network user influence sense-making and dynamics prediction. *Expert Systems with Applications* 41(11), 5115–5124. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2014.02.038>
- Malin, J. R. & Lubienski, C. (2015). Educational Expertise, Advocacy, and Media Influence. *Education Policy Analysis Archives* 23, 6. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1706>
- Marsh, D. & Rhodes, R. A. W. (Hrsg.) (1992). *Policy networks in British government*. Oxford: Clarendon. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198278528.001.0001>

- Martin, S., Brown, W. M., Klavans, R. & Boyack, K. W. (2011). OpenOrd: an open-source toolbox for large graph layout. In *SPIE Proceedings*. SPIE. <https://doi.org/10.1117/12.871402>
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (Hrsg.). (2016). *The Handbook of Global Education Policy*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118468005>
- Nagmoti, R., Teredesai, A. & Cock, M. de (2010). Ranking approaches for microblog search. In J. X. Huang, I. King, V. V. Raghavan & S. Rueger (Hrsg.), *2010 IEEE/WIC/ACM International Conference on Web Intelligence, Main Conference Proceedings* (S. 153–157). IEEE Computer Society. <https://doi.org/10.1109/WI-IAT.2010.170>
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Olmedo, A., Bailey, P. L. J. & Ball, S. J. (2013). To Infinity and beyond ...: Heterarchical Governance, the Teach for All Network in Europe and the Making of Profits and Minds. *European Educational Research Journal* 12(4), 492–512. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.4.492>
- R Core Team (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing* (Version 1.1.447) [Computer software]. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Verfügbar unter: <https://www.R-project.org/>
- Riquelme, F. & González-Cantergiani, P. (2016). Measuring user influence on Twitter: A survey. *Information Processing & Management* 52(5), 949–975. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2016.04.003>
- Rönnerberg, L. (2017). From national policy-making to global edu-business: Swedish edu-preneurs on the move. *Journal of Education Policy* 32(2), 234–249. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1268725>
- Sam, C. H. (2019). Shaping Discourse Through Social Media: Using Foucauldian Discourse Analysis to Explore the Narratives That Influence Educational Policy. *American Behavioral Scientist* 63(3), 333–350. <https://doi.org/10.1177/0002764218820565>
- Schuster, J., Jörgens, H. & Kolleck, N. (2019). *Using Social Network Analysis to Study Twitter Data in the Field of International Agreements*. London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526487421>
- Schuster, J., Jörgens, H. & Kolleck, N. (2021). The rise of global policy networks in education: analyzing Twitter debates on inclusive education using social network analysis. *Journal of Education Policy*, 36(2), 211–231. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1664768>
- Schuster, J. & Kolleck, N. (2021). Education in times of global crisis: How private actors in Germany gain power through Twitter. *Education Policy Analysis Archives*, 29(161).
- Supovitz, J., Daly, A. J. & Del Fresno, M. (2018). The Common Core debate on Twitter and the rise of the activist public. *Journal of Educational Change* 19(4), 419–440. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9327-2>
- UNESCO (2020). *COVID-19 Impact on Education* (Zugriff am 16.04.2021). Verfügbar unter: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Valente, T. W. & Davis, R. L. (1999). Accelerating the Diffusion of Innovations Using Opinion Leaders. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 566(1), 55–67. <https://doi.org/10.1177/000271629956600105>
- Verger, A., Lubienski, C. A. & Steiner-Khamsi, G. (Hrsg.). (2016). *World yearbook of education: Vol. 2016. The Global Education Industry*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315720357>
- Wassermann, S. & Faust, K. (2009). *Social Network Analysis: Methods and Applications* (18. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weller, K. (Hrsg.) (2014). *Digital formations: Vol. 89. Twitter and Society*. New York, NY: Lang.

- Williamson, B. (2016). Political computational thinking: policy networks, digital governance and 'learning to code'. *Critical Policy Studies* 10(1), 39–58. <https://doi.org/10.1080/19460171.2015.1052003>
- Williamson, B. (2018). Silicon startup schools: technocracy, algorithmic imaginaries and venture philanthropy in corporate education reform. *Critical Studies in Education* 59(2), 218–236. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186710>
- Williamson, B. (2020). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education* 15(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology* 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Teil 3:
COVID-19 und Bildung
Zukunftsperspektiven

Verena Letzel-Alt, Marcela Pozas & Christoph Schneider

Zukunftsperspektiven für die (post-pandemische) Schulbildung aus Schülerinnen- und Schüler-, Eltern- und Lehrkräftesicht: eine Mixed-Methods-Auswertung

Homeschooling – und dann?! Welche Perspektiven lassen sich aus Interviews und quantitativen Befragungen von Schülerinnen, Schülern, Eltern und Lehrkräften für eine post-pandemische Schulbildung ableiten?

1. Einleitung

Spätestens seit März 2020 beeinflusst COVID-19 das tägliche Leben aller Menschen weltweit. Eine der stärksten Beeinträchtigungen hat der Bildungssektor erfahren (Education International, 2020). Auf Grund von Kontaktbeschränkungen, die im Rahmen der Strategie zur Eindämmung des Virus erlassen wurden, musste seitdem immer wieder der Rückgriff auf alternative Lehr- und Lernformate erfolgen, die den konventionellen, analog stattfindenden Präsenzunterricht ersetzen. In Deutschland wurden die Schulen beispielsweise von März bis Mai 2020 geschlossen, eine weitere Schließung erfolgte von Dezember 2020 bis März 2021. Aktuell (März 2021) beraten Bund und Länder über Schulöffnungsstrategien (Kultusministerkonferenz (KMK), 2021b). Dass nach einer vorsichtigen Öffnung der Schulen weitere Schulschließungen bei künftig möglicherweise erneut ansteigenden Infektionszahlen erfolgen müssen, ist nicht auszuschließen. Bislang wurde in der Wissenschaft viel über die Situation von Bildungsakteuren im Homeschooling geforscht (einen Überblick über die deutschsprachige Forschung liefern Helm, Huber und Loisinger (2021)). Dabei verweisen Ergebnisse immer wieder auf die soziale Isolation, die die Schülerinnen und Schüler im Homeschooling belastet (z.B. Flack, Walker, Bickerstaff, Earle & Margetts, 2020), auf gestresste Eltern, die ihre Arbeit und die Unterstützung ihrer Kinder im Homeschooling ausbalancieren müssen (z.B. Fisher, Languilaire, Lawthom, Nieuwenhuis, Petts, Runswick-Cole & Yerkes, 2020) sowie auf Lehrkräfte, die nicht über notwendige Kompetenzen verfügen, um Unterricht in ein digitales Homeschoolingformat transferieren zu können (z.B. Schuknecht & Schleicher, 2020; Sá & Serpa, 2020). Letzteres ist insofern bemerkenswert, als im Strategiepapier der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt aus dem Jahr 2017 festgeschrieben ist, dass ein bis 2021 zu erreichendes Ziel in der Verbesserung der Ausstattung an Schu-

len sowie der Infrastruktur besteht, und somit die Weiterentwicklung des Unterrichts vorangetrieben werden soll (KMK, 2017). Zu den digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte zählt die KMK dort auch den Umgang mit Lern- und Kommunikationsplattformen. Die Nutzung solcher Plattformen sowie die Verbesserung der (infrastrukturellen) Ausstattung blieben im konventionellen Präsenzunterricht allerdings weitgehend aus (z. B. Uerz, Volman & Kral 2018).

2. Die SchELLE-Studie – Design

Die SchELLE-Studie, die in Deutschland, Österreich und Portugal durchgeführt wird und die die Schülerinnen-, Schüler-, Eltern- und Lehrkräfteperspektive miteinbezieht, fokussiert neben Themen, die Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte und Eltern im Homeschooling umtreiben, Zukunftsperspektiven, die die Homeschoolingsituation bietet und erlaubt so einen Blick auf „die Zeit danach“ zu werfen. Akute Problematiken im Homeschooling (siehe „3. Zentrale Befunde der Studie im Überblick“) sollen in diesem Beitrag skizziert und ausgewählte Befunde, die eben diese Zukunftsperspektive beleuchten, sollen ausführlich vorgestellt und diskutiert werden. Die Analyse erfolgt auf Basis der innerhalb Deutschlands gesammelten Daten. Im Rahmen des SchELLE-Projekts der Universität Trier (in Kooperation mit der Universität Wien und der Universidade Católica Portuguesa) wurden 150 Schülerinnen und Schüler (Alter: M = 15.27), 247 Elternteile (Alter: M = 42.70 Jahre) und 124 Lehrkräfte (Alter: M = 42.70 Jahre) mithilfe von Fragebögen und Interviews (5 Schülerinnen- und Schüler-, 7 Eltern- und 7 Lehrkräfteinterviews) befragt¹. Dieser Beitrag unterliegt also einem Mixed-Method-Design, welches quantitative Ergebnisse darstellt und diese mit qualitativ ausgewerteten Interviews (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2014)) expliziert. Die qualitativen und quantitativen Daten wurden parallel erhoben (Creswell & Zhang, 2009). Die qualitative und die quantitative Stichprobe standen allerdings nicht in Zusammenhang, es wurden also jeweils unterschiedliche Akteure befragt.

Bei den befragten Personen handelt es sich, wie bspw. in Huber und Helm (2020) gefordert, um Schülerinnen, und Schüler, Eltern von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräfte verschiedener Schulformen und Altersstufen, das Design ist also multiperspektivisch angelegt. Ein bestimmtes Unterrichtsfach wurde nicht berücksichtigt. Die Daten wurden deutschlandweit erhoben, es wurden also Daten aus allen Bundesländern in die Auswertung einbezogen. Die Rekrutierung der Studienteilnehmer erfolgte auf freiwilliger Basis und in Form des *Convenience* und *Snowball sampling* (Creswell, 2012). Bei der quantitativen Befragung handelte es sich um eine Befragung im Onlineformat. Die Interviews wurden über „Zoom“ oder telefonisch geführt.

1 Für weitere soziodemographische Informationen siehe Letzel, Pozas und Schneider (2020).

3. Zentrale Befunde der Studie im Überblick

Das SchEILe-Projekt umfasst zahlreiche Gegenstände der Betrachtung und liefert vielfältige Befunde, welche im Folgenden kurz aufgeführt werden.

Ein zentrales Forschungsfeld der Studie ist die Chancengleichheit im Homeschooling. Die Befragungsergebnisse zeigen diesbezüglich, dass Lehrkräfte im Homeschooling wenig differenzieren, was auch von Schülerinnen und Schülern und Eltern wahrgenommen wird. Darüber hinaus werden Schülerinnen und Schüler aus weniger wohlhabenden Familien sowie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Homeschooling nicht ausreichend unterstützt (siehe auch Letzel, Pozas & Schneider, 2020). Außerdem zeigt sich, dass das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler sich hinsichtlich deren Energie, Lust, Langeweile und Besorgnis zwar verschlechtert hat, diese sich aber entspannter und wacher als im Präsenzunterricht fühlen (Letzel et al., 2020). Eltern fühlen sich im Homeschooling deutlich energieloser, gestresster, müder, verärgerter, lustloser, nervöser, gelangweilter und besorgter als in Zeiten, in denen ihre Kinder im Präsenzunterricht unterrichtet werden. Und auch Lehrkräfte fühlen sich energieloser, verärgerter, nervöser, gelangweilter und besorgter als im Präsenzunterricht (Letzel et al., 2020). Zusätzlich zeigt die Studie, dass Schülerinnen und Schüler unter dem Social Distancing leiden, also darunter, ihre Lehrkräfte, Mitschülerinnen und Mitschüler und Freunde nicht treffen und sich nicht persönlich mit ihnen austauschen zu können (Letzel et al., 2020).

Schließlich liefert die Studie auch Ergebnisse, die auf die Zeit nach dem Homeschooling abzielen und beleuchtet, was aus dieser ungewöhnlichen Situation für die Zukunft mitgenommen werden kann. Diese Befunde sollen im Folgenden ausführlich dargestellt und diskutiert werden. Die entsprechende Forschungsfrage lautet: Welche Zukunftsperspektiven für die Schulbildung lassen sich aus dem pandemiebedingten Homeschooling ableiten?

Aufgrund der aktuell akuten Situation, in der die Wissenschaft angehalten ist, schnelle Informationen und Ergebnisse zu liefern, werden im Folgenden deskriptive Schlüsselergebnisse ausgeführt (Bozkurt, Jung, Xiao, Vladimirschi, Schuwer, Egorov, Lambert et al., 2020; Lindner, Letzel, Tarini & Schwab, 2021).

4. Ergebnisse: Befunde zum Homeschooling und daraus abgeleitete Zukunftsperspektiven für die Schulbildung

In der jetzigen Situation kaum vorstellbar, doch sicherlich von Bildungsakteuren herbeigesehnt ist, dass post-pandemisch zukünftig wieder zu einem konventionellen Präsenzunterricht an den Schulen zurückgekehrt werden kann, bei dem eine Schülerinnen- und Schülergruppe in voller Klassenstärke wie gewohnt unterrichtet wird und Schülerinnen und Schüler sorglos die Pausen im Kreise ihrer befreundeten Mitschülerinnen und -schüler verbringen können. Gleichzeitig wird aktuell von vielen

Nachteilen berichtet, die das Homeschoolingformat mit sich bringt (z. B. Herausforderungen im Homeschooling (Pozas, Letzel & Schneider, 2021; Basham, Blackorby & Marino, 2020; Thorell, Skoglund, de la Peña, Baeyens, Fuermaier, Groom et al., 2020, OECD, 2020).

Interessanterweise, so zeigen Analysen der deutschen SchELLE-Daten, kann sich die Mehrheit (57,8 %) der Schülerinnen und Schüler allerdings zukünftig, auch über die Pandemiesituation hinaus, eine Kombination aus Präsenzunterricht und Homeschooling vorstellen (Abb. 1).

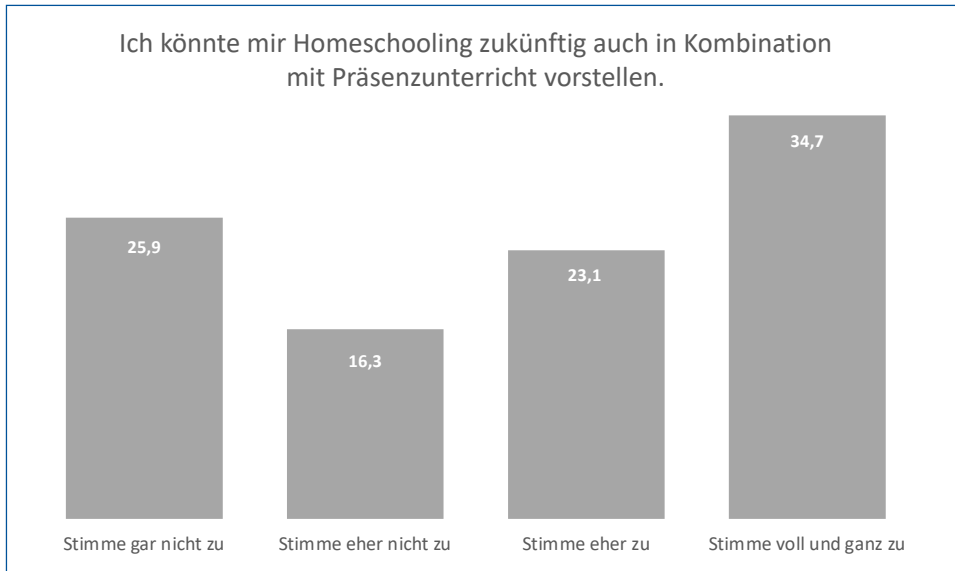


Abbildung 1: Kombination aus Homeschooling und Präsenzunterricht (Schülerinnen- und Schülerperspektive)

Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler sich zukünftig eine Kombination aus Präsenz- und Nicht-Präsenzunterricht vorstellen können, transportiert indirekt, dass sie durchaus auch Vorteile in der Homeschoolingsituation sehen. Schülerin bzw. Schüler A sagt, dass er/sie zu Hause mehr Ruhe hat, den Unterrichtsstoff zu verstehen, was unter anderem auch durch das eigenständigere Arbeiten und Recherchieren ermöglicht wird.

Interviewer/-in: Hattest du es manchmal [...] einfacher zu Hause [...], dass du eben auch den Zugriff aufs Internet direkt hattest und Dinge für dich selbst herausfinden konntest?

Schülerin bzw. Schüler A: Ja, auf jeden Fall, weil bei mir ist es oft in der Schule auch so dann sitze ich da und verstehe nicht so ganz, was jetzt irgendwie gemeint ist und dann halt, wenn ich zu Hause war, konnte ich dann nochmal genau drüber nachdenken. Ich hatte die Ruhe dafür halt auch ... ja das Internet auf jeden Fall auch also dann hat man es auch irgendwie nochmal einfacher verstanden, weil das ist dann ausführlicher beschrieben und dann hats erst im Kopf so umgeschaltet.

Was im Zitat von Schülerin bzw. Schüler A bereits anklingt, konkretisiert Schülerin bzw. Schüler B. Die Autonomiegewährung und die Öffnung des Unterrichtsformates bringt den Vorteil mit sich, dass Lernende in eigenem Tempo eigenen Strukturen folgen und die Arbeitsaufträge selbstständig erledigen können.

Schülerin bzw. Schüler B: Ich finde es gut, dass ich meine Zeit selbst einteilen kann, ich hab keine festen Unterrichtszeiten, ich muss die Aufgaben nur innerhalb von ein oder zwei Wochen erledigen und das kann ich mir dann alles einteilen, wann ich möchte.

Es ist davon auszugehen, dass diese freiere Art des Arbeitens nicht jeder Schülerin und jedem Schüler entgegenkommt. Womöglich können Schülerinnen und Schüler höherer Klassenstufen eher davon profitieren als jüngere in der Primarstufe. Trotzdem zeigt sich, dass eine Öffnung des Unterrichts bzw. Autonomiegewährung auch zukünftig in Präsenzformaten gewinnbringend eingesetzt werden könnte. Die Nutzung von Blended-Learning wird in dem Strategiepapier der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt, welches die Kompetenzen, die Lehrkräfte in der Ausbildung entwickeln sollen, festgeschrieben (KMK, 2017; 2021a).

Im Zitat von Schülerin bzw. Schüler A klingt auch mit, dass die Schulen in puncto digitaler Ausstattung schlechter bestückt sind als einige Haushalte zu Hause. Hinsichtlich dieser digitalen Ausstattung hegen Eltern mehrheitlich die Hoffnung einer Verbesserung des digitalen Missstandes, der durch die Pandemie offengelegt wurde. Lehrkräften standen, so berichteten diese vielfach, nicht die notwendigen digitalen Tools zur Verfügung, um Unterricht für die Schülerinnen und Schüler zu Hause zu ermöglichen. Viele Eltern sehen in der Situation eine Chance für die digitale Zukunft der Schulen und des Unterrichtsgeschehens, auch im Präsenzunterricht (Abb. 2).

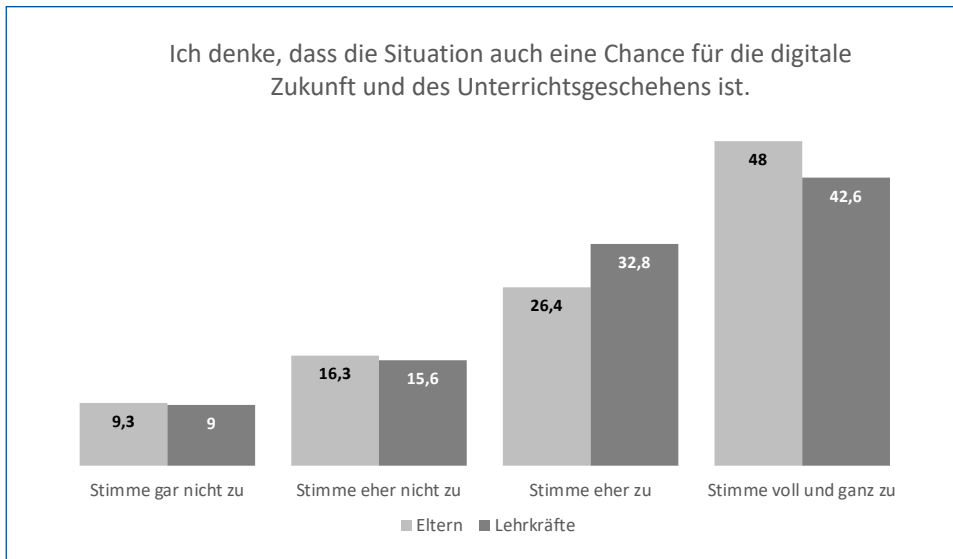


Abbildung 2: Chance für die digitale Zukunft (Eltern- und Lehrkräfteperspektive)

Elternteil A beschreibt, dass sich im Homeschooling bereits eine positive Entwicklung des digitalen Unterrichts abgezeichnet hat.

Elternteil A: Am Anfang war unser digitales Lernen darauf beschränkt, dass die Kinder eine E-Mail bekommen haben. Also das war ja quasi ein Brief und kein digitaler Unterricht. Diese Woche haben die zum ersten Mal in Englisch eine Zoom-Konferenz, haben in GL Videos, die sie sich angucken sollen, und arbeiten in Deutsch mit dem ANTON-Programm. Man merkt, dass so ganz langsam ein bisschen digitales Lernen reinkommt und das soll gerne noch deutlich mehr werden.

Lehrkräfte mussten sich, um Homeschooling zu ermöglichen, mit der digitalen Aufbereitung von Unterricht beschäftigen. Was vorher in der Lehrerausbildung zwar angeklungen, dennoch nicht ausreichend vermittelt worden ist (Eickelmann, Lorenz & Endberg, 2016; KMK, 2017, Schiefner-Rohs, 2018), wurde im Präsenzunterricht bislang scheinbar wenig umgesetzt (Tondeur, Kreshaw, Vanderlinde & Van Braak 2013). In der Pandemie aber waren Lehrkräfte dazu angehalten, digitales Lernen zu ermöglichen. Dass Lernen nun ausschließlich online möglich wurde, führte zwangsweise bei Lehrkräften zur nunmehr unausweichlichen Auseinandersetzung mit digitalem Lernen und Lern- und Onlineplattformen. Postpandemisch ist allerdings nicht nur auf Ebene der Lehrkräfte zukünftig mit besseren digitalen Kompetenzen zu rechnen. Auch Schülerinnen und Schüler mussten den Umgang mit lernunterstützenden Plattformen erlernen. Zusätzlich mussten die Bundesländer die Schulen, wie im Strategiepapier bereits gefordert, jenseits der bereits existierenden Lernplattformen, mit digitalen Tools ausstatten, die einen Onlineunterricht ermöglichen. Als Beispiel nennt Elternteil A „Zoom“. Zukünftig sollten Schulen also auf eine größere Variation

an digitalen Strukturen zurückgreifen können. Diese Meinung teilt auch die Mehrheit der Lehrkräfte: 75,4 Prozent stimmt der Aussage, dass Homeschooling auch eine Chance für die digitale Zukunft der Schule und des Unterrichtsgeschehens bietet, voll und ganz oder eher zu.

Lehrkraft A betont die Vorteile, die aus der beschriebenen Situation für die Zukunft mitgenommen werden können.

Lehrkraft A: Das stimmt auf jeden Fall, weil man wirklich jetzt auch gezwungen ist sich mit diesen digitalen Plattformen auseinanderzusetzen. Also bei uns an der Schule war bisher sehr, sehr, sehr wenig digitalisiert und unsere technische Ausstattung ist auch sehr schlecht. Also wir haben vielleicht in 5, 6 Räumen einen Beamer. Und es stimmt auf jeden Fall, dass sowohl Lehrer als auch Schüler gezwungen sind, sich damit auseinanderzusetzen und sich in neue Systeme reinzuarbeiten. Ich habe zum Beispiel vor 2 Wochen die ersten Videokonferenzen mit meinen Schülern zusammen gemacht. Und Dateien und Arbeitsblätter irgendwo hochzuladen, wo sich die Schülerinnen und Schüler dran bedienen können macht ja auch schon irgendwo Sinn dies in der Zukunft weiterzuführen, also wenn Corona dann vorbei ist. Also ich sehe das schon teilweise als Vorteil.

Diesem Zitat ist zu entnehmen, dass die digitalen Kompetenzen nicht nur auf Seiten der Lehrkräfte, sondern auch auf Schülerinnen- und Schülerseite gefördert wurden (siehe auch Rubach & Lazarides, 2019). Auch werden sowohl die schlechte digitale Ausstattung der Schule vor der Pandemie (Schuknecht & Schleicher, 2020), als auch der Mehrwert der für das Homeschooling ausgebildeten Strukturen und Kompetenzen für die Zukunft thematisiert.

Was Elternteilen jedoch im Hinblick auf die Fortführung des Unterrichts nach dem Homeschooling Sorge bereitet, ist, dass Homeschooling dazu beitragen könnte, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lernstände aufweisen. 73,2 Prozent aller befragten Eltern stimmen voll und ganz oder eher der Aussage zu, dass es schwer werden wird, nach dem Homeschooling wieder eine gemeinsame Basis im Präsenzunterricht zu schaffen. Einige Lehrkräfte, die einen umfassenderen Einblick in die Lernstände ihrer Schülerinnen und Schüler während des Homeschoolings haben dürften, scheinen die Sorge zu teilen, die knappe Mehrheit allerdings stimmt dieser Aussage gar nicht oder eher nicht zu (53,2%).

Daran schließt sich die Frage an, wie Lehrkräfte eben diese gemeinsame Basis herstellen wollen, wenn Präsenzunterricht wieder möglich ist. Einige befragte Lehrkräfte, darunter auch Lehrkraft B, verweisen auf die Dringlichkeit einer Wiederholung des Stoffes in den ersten Stunden.

Lehrkraft B: Ja ich denke, dass es ganz wichtig ist, dass sobald der Unterricht wieder halbwegs normal in der Schule stattfindet [...] man Fragen klärt, die Themen nochmal, nicht in aller Ausführlichkeit, aber doch eben in den wesentlichen Aspekten wiederholt, da führt kein Weg dran vorbei. Um wirklich sicherzustellen, was ist tatsächlich hängen geblieben, nicht sinnvoll ist es, direkt irgendeinen Test zu schreiben, um das zu überprüfen [...]. Aber offene

Fragen sollten auf jeden Fall geklärt werden und eine kurze Wiederholung muss auf jeden Fall stattfinden.

Die Lehrkraft weist auf offene Fragen hin, die bei einer Rückkehr in die Klassenzimmer geklärt werden müssten, was impliziert, dass eine Klärung offener Fragen nicht im Homeschooling erfolgt. Dies könnte z. B. auf fehlende Kommunikation zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften im Homeschooling hinweisen. Möglicherweise könnte es auch den Fakt beschreiben, dass zu wenig synchrone Sitzungen, bei denen die Schülerinnen und Schüler im Klassenverband, bspw. über „Zoom“, mit der Lehrkraft kommunizieren und Fragen stellen können, stattfinden und eventuell zu viel über asynchrones Formulieren von Aufgabenstellungen abgehandelt wird (siehe auch König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020). Eine an die Bedürfnisse der Schülerinnen- und Schülerschaft angepasste Mischung aus asynchronen und synchronen Formaten im Homeschooling erscheint sinnvoll. Es konnte bereits nachgewiesen werden, dass Wissen und Engagement der Schülerinnen und Schüler durch eine angemessene Mixtur aus beiden Formaten gesteigert werden können (Rehman & Fatima, 2021; Stabstelle Digitalisierung & Referat Medienpädagogik, 2020).

5. Diskussion

Ziel der Darstellung der deskriptiven Ergebnisse der SchELLE-Studie in diesem Beitrag war es, Zukunftsperspektiven aufzuzeigen, die die Situation des Homeschoolings bietet. Der Blick in die Zukunft wurde durch Meinungsbilder und Zitate von Schülerinnen, Schülern Lehrkräften und Elternteilen skizziert. Die Forschungsfrage des Beitrags „Welche Zukunftsperspektiven für die Schulbildung lassen sich aus dem pandemiebedingten Homeschooling ableiten?“ kann zusammenfassend durch das Anführen dreier Faktoren beantwortet werden. Die Analyse der Daten zeigt drei Zukunftsperspektiven auf:

- 1) die Möglichkeit zur „Öffnung“ von traditionellen „Präsenzformaten“ und somit eine größere Autonomiegewährung für Schülerinnen und Schüler durch Blended-Learning Konzepte, bei denen Unterricht losgelöst von Raum- und Zeitstrukturen stattfindet;
- 2) eine Verbesserung der digitalen Ausstattung der Schulen sowie der digitalen Kompetenzen auf Schülerinnen-, Schüler- und Lehrkräfteseite, wie in der Strategie der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt (2017) gefordert und
- 3) die Herausforderung, die Lernstände der Schülerinnen und Schüler während des bzw. nach dem Homeschooling zu diagnostizieren und anzugleichen, um eine gemeinsame Basis zum Weiterlernen im Präsenzformat zu schaffen.

Die Ergebnisse besagen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sich zukünftig eine Kombination aus Homeschooling und Präsenzunterricht vorstellen könnte. Diesem Ergebnis schließen sich sowohl Überlegungen für die nähere Zukunft an, die sich noch während der Pandemie auf Klassenteilungen und Wechselunterricht beziehen, bergen aber auch Potenzial, neue Unterrichtsmodelle für eine post-pandemische Zeit zu entwickeln. So könnte im Stil des Blended-Learning-Konzeptes, welches sich bereits in prä-pandemisch durchgeführten wissenschaftlichen Studien als äußerst effektiv erwiesen hat (Schneider & Preckel, 2017), eine Öffnung der bisherigen Präsenzstruktur des Unterrichts und damit einhergehend eine höhere Autonomiegewährung, zumindest für ein Teil der Schülerinnen- und Schülerschaft (bspw. ältere) angedacht und Lernen somit flexibler gestaltet werden. Auch der Implementation von mehr digitalen Elementen im Unterricht könnte durch die pandemiebedingte Homeschoolingsituation Tür und Tor geöffnet worden sein, ist doch die Förderung digitaler Kompetenzen von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften in der Pandemie (gezwungenermaßen) vollzogen worden. Außerdem sind in der Homeschoolingsituation digitale Strukturen entstanden (z. B. Einrichtung bzw. Nutzung von Lernplattformen und Onlinekommunikationsstrukturen), die, soll die Homeschoolingzeit gewinnbringend genutzt werden, auch bei einer Rückkehr in den Präsenzunterricht verwendet werden sollten. Diese Nutzung auch in Präsenzformaten ist von der Kultusministerkonferenz vorgesehen (2017). Mit der Pandemie wurde die Implementation digitaler Strukturen beschleunigt. Während andere Länder Deutschland hinsichtlich Digitalisierung in der Schule vor der Pandemie voraus waren (z. B. Eickelmann et al., 2016), kann diese Pandemie als Chance gesehen werden, digital hinsichtlich Ausrüstung und Kompetenzen anzuschließen.

Was im Homeschooling offenbar für Lehrkräfte und Eltern undurchsichtig bleibt, ist, was die Schülerinnen und Schüler an vermitteltem Lernstoff letztendlich wirklich mitnehmen und auf welcher Basis zukünftig weitergearbeitet werden kann (Daniel, 2020; OECD, 2020). Die Diskrepanz zwischen den Lernständen könnte aufgrund der unterschiedlichen Elternunterstützung der Schülerinnen und Schüler bzw. aufgrund unterschiedlicher Qualität der technischen Ausstattung im Homeschooling bedeutend sein. Trotzdem ist an dieser Stelle mitzudenken, dass die Leistungsheterogenität und diskrepante Unterstützung durch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte nicht per se Ausprägungen des Homeschoolingformats darstellen, sondern auch im Präsenzunterricht zutage treten (z. B. Hohn, Schiepe-Tiska, Sälzer & Artelt, 2013, S. 236). Soll Homeschooling gelingen und soll im Homeschooling eine stabile Basis für ein Weiterlernen im Präsenzunterricht geschaffen werden, so ist eine an Schülerinnen- und Schülerbedürfnisse adaptierte Mischung aus synchron stattfindendem Homeschooling und asynchron formulierten Aufgabenstellungen zielführend. Dass Schülerinnen und Schüler die Kommunikation mit ihren Lehrkräften und deren Unterstützung vermissen, wurde bereits in verschiedenen Studien dargestellt (Letzel et al., 2020; Yates, Starkey, Egerton & Flueggen, 2020). Dies könnte darauf hinweisen, dass die Balance zwischen beiden Unterrichtsformaten nicht adäquat angepasst wurde. Unter verstärktem Einbezug von synchronen Formaten allerdings könn-

te die Diagnose des Lernstandes und des im Homeschooling angeeigneten Wissens der Lerngruppe transparenter werden. Offenbar müssen auch geeignete Assessment-Instrumente für das Homeschooling entwickelt werden, um den Übergang zum Präsenzunterricht zu erleichtern.

Neben den zahlreich dargestellten negativen Aspekten, die das Homeschooling zweifelsohne mit sich bringt, darf, so zeigen die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse, auch vorsichtig ein Blick in die Zukunft gewagt werden. Die durch das Homeschooling ausgelöst bzw. im Homeschooling weiterentwickelten Faktoren sind dabei sicherlich als die Zukunft gewinnbringend prägend von großer Bedeutung.

6. Ausblick der Forschung

Zukünftige Forschung sollte sich zunächst damit beschäftigen, inwiefern sich die Befunde aus dem ersten Lockdown (März bis Mai 2020) im zweiten großen Lockdown ebenfalls nachweisen lassen oder ob sich Diskrepanzen hinsichtlich der Zukunftsperspektive, beispielsweise in Form zunehmender Erfahrung im Umgang mit Online-tools, ergeben. Langfristig sollte sich, sollte das Unterrichten in Form von Präsenzformaten wieder verwirklicht werden können, die Forschung mit den Benefits und Herausforderungen beschäftigen, die die Homeschoolingzeit mit sich gebracht hat und die den Präsenzunterricht zukünftig prägen. Dazu gehört die Erforschung der Implementation von digitalen Elementen in den Unterricht genauso wie auch die Überprüfung des Lernzugewinns im Homeschooling gegenüber dem im kommenden Präsenzunterricht. Da ein Ende der Pandemie zum jetzigen Zeitpunkt (März 2021) noch nicht abzusehen ist, ist mit weiteren Lockdownphasen und somit auch mit Homeschooling zu rechnen. Diese Phasen sollten wissenschaftlich begleitet und genutzt werden, um Erkenntnisse nicht nur darüber zu erlangen, wie die Homeschoolingsituation für alle Beteiligten verbessert werden könnte, sondern auch, um in diesen Phasen die Weichen schon auf „Zukunft“ zu stellen.

Bei den oben dargestellten Ergebnissen handelt es sich um explorative und deskriptive Ergebnisse. Zukünftig sollten tiefergehende Unterschieds- und Zusammenhangsanalysen der Ergebnisse, wie von Helm et al. (2021) gefordert, erfolgen, die aktuell aufgrund der Dringlichkeit der Untersuchung und Veröffentlichung von Berichten zur aktuellen Situation nicht durchgeführt werden konnten.

7. Übersicht

Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020). Energetic students, stressed parents, and nervous teachers: A comprehensive exploration of inclusive homeschooling during the COVID-19 crisis. *Open Education Studies*, (2), S. 159–170. doi.org/10.1515/edu-2020-0122

Dieser Beitrag dokumentiert die Homeschoolingsituation deutscher Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern in Form eines Mixed-Methods-Designs. Insbesondere wurde dabei untersucht, inwiefern sich die emotionale Befindlichkeit der Akteure im Homeschooling im retrospektiv bewerteten Vergleich zur prä-pandemischen Situation verändert hat. Außerdem wurde ein Hauptaugenmerk auf das Thema Inklusion im Homeschooling gelegt. Es wurde bspw. gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht ausreichend berücksichtigt werden konnten und dass spezifische inklusive Unterrichtsmaßnahmen im Homeschooling größtenteils nur selten eingesetzt wurden.

- Pozas, M., Letzel, V., und Schneider, C. (2021). 'Homeschooling in times of Corona': Exploring German and Mexican primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1). doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152

Dieser Beitrag vergleicht die pandemiebedingte Homeschoolingsituation aus Sicht von mexikanischen und deutschen Grundschülerinnen, Grundschulern und Eltern hinsichtlich sich ergebenden Chancen und Herausforderungen. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurden Interviews aus beiden Ländern ausgewertet. Es konnte gezeigt werden, dass Eltern in beiden Ländern die Organisation des Homeschoolings betreffend vor große Herausforderungen gestellt wurden, dass diese aber trotzdem als positiv empfunden haben, mehr Zeit mit ihren Kindern zu verbringen. Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler schlägt insbesondere der fehlende soziale Kontakt zu Freunden und Mitschülerinnen und Mitschülern zu Buche.

- Schneider, C., Letzel, V. & Pozas, M. (2021). Die emotionale Befindlichkeit Lehramtsstudierender im pandemiebedingten Onlinestudium und die Rolle technikbezogener Einstellung und Motivation. In U. Stadler-Altman (Hrsg.), *Digitale Lehrerbildung* (S. 130–150). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(1) Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

In diesem Beitrag, der dem Projekt Homestud_20 entstammt, welches die Situation der Studierenden an der Universität Trier im Onlinesemester 2020 dokumentiert, wird analysiert, inwiefern Faktoren wie emotionale Befindlichkeit, technikbezogene Einstellung und Formen von Motivation das Studieren in Zeiten von Corona beeinflussen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Einstellung der Studierenden ein wichtiges Konstrukt bei der Analyse der Situation der Studierenden in der Distanzlehre darstellen, welches bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden sollte und dass z. B. die negative Aktivierung im Vergleich zum Präsenzstudium vor der Pandemie bei Studierenden der Lehramter deutlicher anstieg als bei Studierenden anderer Fachrichtungen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Basham, J., Blackorby, J. & Marino, M.T. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1). 71–91.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R. et al. (2020). A Global Outlook to the Interruption of Education Due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a Time of Uncertainty and Crisis. *Asian Journal of Distance Education* 15(1). 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.

- Creswell, J. & Zhang, W. (2009). The application of Mixed Methods Designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress*, 22(6), 612–621. <https://doi.org/10.1002/jts.20479>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Education International. (2020). *Guiding Principles on the COVID-19 Pandemic*. Verfügbar unter: <https://www.ei-ie.org/en/detail/16701/guiding-principles-on-the-covid-19-pandemic> (Zugriff am 10.28.2020).
- Eickelmann, B., Lorenz, R. & Endberg, M. (2016). Die Relevanz der Phasen der Lehrerbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016* (148–179). Münster: Waxmann.
- Fisher, J., Languilaire, J.-C., Lawthom, R., Nieuwenhuis, R., Petts, R. J., Runswick-Cole, K. & Yerkes, M. A. (2020). Community, work, and family in times of COVID-19. *Community, Work & Family*, 23(3), 247–252. <https://doi.org/10.1080/13668803.2020.1756568>
- Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H. & Margetts, C. (2020). Educator Perspectives on the Impact of COVID-19 on Teaching and Learning in Australia and New Zealand. *Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning*.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 37(2), 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Hohn, K., Schiepe-Tiska, A., Sälzer, C. & Artelt, C. (2013). Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In M. Prenzel, C. Sälzer, K. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 214–244). Waxmann.
- Huber, S.G. & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf (Zugriff am 25.09.2020).
- Kultusministerkonferenz. (2021a). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (Zugriff am 10.03.2021).
- Kultusministerkonferenz. (2021b). *KMK spricht sich für die schrittweise Wiederaufnahme des Schulbetriebs ab 15. Februar aus*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kmk-spricht-sich-fuer-schrittweise-wiederaufnahme-des-schulbetriebs-ab-15-februar-aus.html> (Zugriff am 10.03.2021).
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to Online Teaching During COVID-19 School Closure: Teacher Education and Teacher Competence Effects Early Career Teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020). Energetic students, stressed parents, and nervous teachers: A comprehensive exploration of inclusive homeschooling during the COVID-19 crisis. *Open Education Studies*, 2(1), 159–170. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122>
- Lindner, K.-T., Letzel, V., Tarini, G. & Schwab, S. (2021). When home turns into quarantine school – new demands on students with special educational needs, their parents and teachers during COVID-19 quarantine. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1). <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874153>

- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar395173> (Zugriff am 25.10.2020).
- OECD. (2020). *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*. Verfügbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135187-1piyg9kc7w&title=Education-and-COVID-19-Focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures (Zugriff am 10.03.2021).
- Pozas, M., Letzel, V. & Schneider, C. (2021). Homeschooling in times of corona: exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>
- Rehman, R., & Fatima, S. S. (2021). An innovation in Flipped Class Room: A teaching model to facilitate synchronous and asynchronous learning during a pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 37(1), 131. <https://doi.org/10.12669/pjms.37.1.3096>
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 345–374. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0>
- Sá, M. J. & Serpa, S. (2020). The global crisis brought about by SARS-CoV-2 and its impacts on education: An overview of the Portuguese panorama. *Scientific Insight Educational Frontiers*, 5(2), 525–530. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3565613>
- Schiefner-Rohs, M. (2018). Medienbildung in der Lehrer*innenbildung an der Hochschule: Über Bricolage zur Reflexion. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Schule 4.0. Zukunftstrends, Rahmenbedingungen, Praxisbeispiele* (S. 56–68). München: Oldenbourg.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schuknecht, L. & Schleicher, A. (2020). Digitale Herausforderungen für Schulen und Bildung. *ifo Schnelldienst*, ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich, 73(5), 68–70.
- Stabsstelle Digitalisierung & Referat Medienpädagogik. (2020). *Digital macht Schule. Digital Schulentwicklung & Kommunikationsformen*. Verfügbar unter: https://digitalmachtschule.de/wp-content/uploads/2020/05/Newsletter_15_BSB_LI-3.pdf (Zugriff am 10.03.2021).
- Thorell, L., Skoglund, C. B., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A., Groom, M., et al. (2020). Psychosocial effects of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/68pfx>.
- Tondeur, J., Kershaw, L. H., Vanderlinde, R. & Van Braak, J. (2013). Getting inside the black box of technology integration in education: Teachers' simulated recall of classroom observations. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(3), 434–449. <https://doi.org/10.14742/ajet.16>
- Uerz, D., Volman, M. & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.005>
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B. & Flueggen, F. (2020). High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 1–15. <https://doi.org/10.26686/wgtn.13315877>

Stephan Gerhard Huber, Paula Sophie Günther, Petra Aigner, Fred Berger, Edvina Bešić, Sandra Blunier, Anselm Böhmer, Gerhard Brandhofer, Thomas Brüggemann, Nihal Büyükasik, Spartaco Calvo, Luciana Castelli, Hanna Christiansen, Claudia Di Lecce, Manuela Egger, Michele Egloff, Vera Freundl, Julia Frohn, Bettina-Maria Gördel, Giancarlo Gola, Elisabeth Grewenig, Alexander Gröschner, Christian Gundling, Alexandra Gutschik, Wolfgang Hagleitner, Katrin Hasengruber, Christoph Helm, Carolin Hohmann, Julia Holzer, Andrea Holzinger, Ingmar Hosenfeld, Grit im Brahm, Livia Jesacher-Rößler, Julia Kast, David Kemethofer, Nina Kolleck, Ursula Komposch, Maria Köpping, Selma Korlat Ikanovic, Christian Kraler, Rebecca Lazarides, Andrea Leitner, Philipp Lergetporer, Verena Letzel-Alt, Katharina-Theresa Lindner, Hendrik Lohse-Bossenz, Ramona Lorenz, Marko Lüftenegger, Isabella Lussi, Nele McElvany, Patrick Meier, Paula Mork, Lucio Negrini, Elisabeth Pelikan, Gabriele Pessl, Robert Pham Xuan, Alberto Piatti, Raphaela Porsch, Torsten Porsch, Alexandra Postlbauer, Marcela Pozas, Louis Preisig, Christian Reintjes, Lorena Rocca, Susanne Roßnagl, Wolfgang Sahlfeld, Christoph Schneider, Nadine Schneider, Barbara Schober, Natalie Schrammel, Claudia Schreiner, Johannes Schuster, Susanne Schwab, Christiane Spiel, Justine Stang-Rabrig, Mario Steiner, Ricarda Steinmayr, Marcel Stutz, Swantje Tannert, Karin Tengler, Sascha Trültzsch-Wijnen, Christine W. Trültzsch-Wijnen, Valentin Unger, Ruth von Rotz, Albrecht Wacker, Christoph Weber, Anne Franziska Weidinger, Katharina Werner, Anja Wildemann, David Wohlhart, Ludger Wößmann & Larissa Zierow

Auf dem Weg zu einer neuen Normalität in Schule und Bildung?!

Empfehlungen der Beitragenden

Die im vorliegenden Band präsentierten Studien und Erkenntnisse zeigen die tiefen Einschnitte, die die Pandemie in Schule und Bildung hinterlassen hat. Zahlreiche Forschende, Expertinnen und Experten, aber auch engagierte Eltern, Kinder und Jugendliche wünschen sich in Anbetracht der Erfahrungen eine „neue“ Normalität für Schule und Bildung – eine Normalität, in der Bildungsungerechtigkeit wirksamer begegnet wird, die digitaler ist, ... Wie könnte der Weg dahin aussehen?

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes greifen in dieser Abschlussreflexion vor dem Hintergrund der in ihren Aufsätzen beschriebenen, forschungsbasierten Erkenntnisse, Problem- und Handlungsfelder zentrale Aspekte nochmals in einer verdichteten Form auf und entwickeln daraus acht Empfehlungen, die als Grundlage

dafür dienen können, eine mögliche neue Normalität von Schule und Bildung zu entwickeln. Sie sind sich einig: Es ist höchste Zeit, Kinder und Jugendliche und deren Bildung zu priorisieren (Wößmann, Freundl, Grewenig, Lergetporer, Werner & Zierow). Um nicht in alte Muster zu verfallen, ist es dringend notwendig die bereits gezogenen und noch zu ziehenden Lehren aus der Pandemie in eine neue Bildungspraxis aktiv und zeitnah umzusetzen (Postlbauer & Helm).

- 1) Erfahrungen aus dem Fernunterricht bilanzieren: Curriculum anpassen, Kompetenzen der Selbststeuerung gezielt fördern, Fernunterricht bedarfsorientiert weiter nutzen und dabei individuelle Bedürfnisse und Lösungen berücksichtigen.
- 2) Schulschließung ist mehr als Unterrichtsausfall, Schule mehr als Unterricht: Die Institution Schule als Ort sozialer Beziehungen und sozial-emotionalen Lernens verstehen, anerkennen und stärken.
- 3) Digitalisierung pädagogisch zur Unterrichtsentwicklung nutzen. Großzügige personelle, finanzielle, zeitliche und räumliche Ressourcen schaffen und konkrete Mindest- und Regelstandards sowie Ziele für Digitalisierung in Schule festlegen.
- 4) Eltern haben eine wichtige Rolle als Lernbegleitende ihrer Kinder. Schulen sollten Eltern in dieser neuen bzw. verstärkten Rolle explizit unterstützen, Politik und Wissenschaft digitale Elternarbeit verstärkt in den Fokus nehmen.
- 5) Die Krise für Schulentwicklung nutzen: Strategien der Schulentwicklung erarbeiten, geeignete Qualifizierungs- und Beratungsangebote für die eigene Professionalisierung nutzen und dabei neben fachlichen auch Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern.
- 6) Gut funktionierende Kommunikation und Kooperation sind gerade in einer Krise essenziell. Wer übernimmt wann welche Aufgaben? Differenzierte, übergeordnete Strategien entwickeln, Innovation in Balance individueller Flexibilität und zentraler Standardisierung fördern und fördern.
- 7) Die Bildungsgerechtigkeit hat zugenommen. Belastete Gruppen besser unterstützen, intelligent kompensieren, zielbezogen und bedarfsorientiert investieren.
- 8) Auf Basis der Analyse der Pandemie-Erfahrungen und Forschungsergebnisse jetzt mutig handeln – step by step.

- 1) **Erfahrungen aus dem Fernunterricht bilanzieren: Curriculum anpassen, Kompetenzen der Selbststeuerung gezielt fördern, Fernunterricht bedarfsorientiert weiter nutzen und dabei individuelle Bedürfnisse und Lösungen berücksichtigen.**

Schulisch angeleiteter Unterricht zu Hause, so wird in den Befunden und beschriebenen Herausforderungen deutlich, kann keine Eins-zu-eins-Umsetzung des nach Fächern gegliederten und zeitlich strukturierten Unterrichts darstellen, der in seiner gewohnten Form in die Wohn- und Kinderzimmer hinein verlängert wird. Er besitzt vielmehr eine eigene Form und Dignität (Wacker, Unger, Gundling & Lohse-

Bossenz). Aus diesem Grunde formulieren viele Autorinnen und Autoren an die Politik die Empfehlung, die Lehrpläne entsprechend anzupassen und dabei zwei zentrale Aspekte zu berücksichtigen:

- Selbstregulative Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sollten explizit als Bildungsziele deklariert, mögliche inhaltliche und methodische Umsetzungen benannt werden.
- Es sollte eine inhaltliche Konzentration der Fachinhalte vorgenommen werden, die es vermag, über Fächergrenzen hinausweisende Lernprozesse anzustoßen bzw. zu ermöglichen und zu stimulieren.

Albrecht Wacker et al. empfehlen einen (Fern-)Unterricht, der auch weg von Büchern und/oder Bildschirmen hin zu im wahrsten Sinne greifbaren Inhalten und ihrer Vermittlung führt. Als Voraussetzung dienen altbekannte didaktische Prämissen wie motivierende und handlungsorientierte Aufgabenstellungen, die Aktivierung von Vorwissen und ein bewältigbares Aufgabenvolumen. Die Festlegung von Zwischenzielen kann dabei Erfolgserlebnisse ermöglichen und das Kompetenzerleben fördern (Holzer, Pelikan, Korlat Ikanovic, Lüftenegger, Schober & Spiel). Besonders im Fernunterricht sollten die Aufgaben durch selbsterklärende Instruktionen gestützt sein, hier können verfügbare oder selbst gestaltete Videos und Tutorials genutzt werden. Tatsächlich hat sich im Rahmen von Regressionsmodellen aktiv einbindender schülerinnen- bzw. schülerzentrierter Fernunterricht durch handlungssichere und Selbstwirksamkeit empfindende Lehrpersonen als wirksam gegenüber dem von Lehrpersonen befürchteten Kompetenzverlust der Schülerinnen und Schüler erwiesen (Steiner, Köpping, Leitner & Pessl).

Selbststeuerung: Die Kompetenzen der Selbstorganisation, Selbststeuerung und Selbstdisziplinierung gerieten durch die Pandemie stark in den Fokus – und legten Defizite und damit Nachholbedarf offen. Um mit individualisierten Lernarrangements und der damit einhergehenden Flexibilität umgehen zu können, sollte die Förderung von Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen einen hohen Stellenwert erhalten (Holzer et al.). Die Befunde legen nahe, dass die Schul- und Bildungspolitik der Entwicklung von Kompetenzen im Bereich des selbstregulierten Lernens, von Beginn der Schulpflicht an, ein größeres Gewicht beimessen sollte. Die Fähigkeit selbstgesteuert zu lernen, ist nicht nur in Krisenzeiten wichtig, sondern stellt auch im Hinblick auf lebenslanges Lernen in sich rasch wandelnden Wissensgesellschaften eine wichtige Voraussetzung dar (Roßnagl, Hagleitner, Schreiner, Berger, Kraler und Jesacher-Rößler). Dazu gilt es den traditionellen Unterricht stärker zu öffnen und Lehr-Lern-Formate zu fördern, die das selbstständige Lernen, die Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler sowie deren Arbeitstugenden (z. B. Fleiß) unterstützen, durch bspw. Konzepte des offenen und kooperativen Lernens (Postlbauer & Helm). Unterricht sollte, über die Vermittlung von fachlichen Inhalten hinaus, Schülerinnen und Schüler befähigen, ihr Lernen selbst zu strukturieren und zu planen (vgl. z. B. Holzer et al., Brandhofer, Tengler & Schrammel). Dies war einer-

seits ein relevantes kurzfristiges Ziel, um die aktuelle Situation während der Schulschließungen zu bewältigen, birgt aber auch das Potenzial, Schülerinnen und Schülern das Rüstzeug für lebenslanges Lernen mitzugeben (Lüftenegger et al., 2012). Perspektivisch gilt es, die Möglichkeit der Öffnung traditioneller Präsenzformate zu nutzen, um das Potenzial größerer **Autonomie** für Schülerinnen und Schüler beim Lernen durch **Blended-Learning-Konzepte**, bei denen Unterricht losgelöst von Raum- und Zeitstrukturen stattfindet, zu ermöglichen (Letzel-Alt, Pozas & Schneider).

Geschlechterdifferenz: Es lassen sich geschlechterspezifische Unterschiede im Fernunterricht und bei Übergängen feststellen, die es jetzt zu berücksichtigen gilt. Jungen kamen, im Vergleich zu den Mädchen, mit der Situation des Distanzunterrichts weniger gut zurecht. Zugleich waren sie, mit Blick auf ihre schulische und berufliche Zukunft, weniger ängstlich. Jungen waren zudem sicherer hinsichtlich ihrer Schul- und Berufswahl, was erklären könnte, warum sie sich weniger über ihre schulischen und beruflichen Möglichkeiten informierten. Mädchen hingegen schätzen sich selbstwirksamer ein als Jungen. Gleichzeitig sehen sie sich in der 7. Schulstufe eher weniger häufig in maturaführenden Schulen (nach der 8. Schulstufe), obwohl sie dann in der 9. Schulstufe vermehrt in den maturaführenden Schulen zu finden sind. Teilweise mögen diese Unterschiede durch die nach wie vor geschlechterspezifisch unterschiedliche Sozialisation und möglicherweise auch durch Unterschiede in der durchschnittlichen Reifeentwicklung von Jungen und Mädchen im Jugendalter zu erklären sein. Darüber hinaus können diese geschlechterspezifischen Besonderheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II während einer Krisensituation den Eltern, den Schulen, den Lehrkräften sowie den politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern wertvolle Impulse für eine differenzierte Unterstützung liefern. Während Mädchen mehr Bestärkung in ihren Aktivitäten benötigen, profitieren Jungen von gezielter Aufmerksamkeit, Motivation und Unterstützung, um ihre ambitionierten Ziele nicht aus den Augen zu verlieren und zu realistischen Selbsteinschätzungen zu gelangen (Roßnagl et al.).

Unterrichtsentwicklung: Auf allen Ebenen, insbesondere aber auf schulischer Ebene, muss jetzt eine Bilanzierung des Fernunterrichts vorgenommen und daraus Strategien für Unterrichtsentwicklung entwickelt werden. Auf deren Basis kann nachhaltig hybrider Unterricht etabliert werden. Nur nach Einsicht in die jeweiligen Vor- und Nachteile des Fernunterrichtes können diese Erkenntnisse in künftigen Hybridunterricht einfließen. Dabei gilt es, die Vorteile des Fernunterrichtes zu nutzen, wie z. B. die selbstständige Zeiteinteilung, gesparte Pendelzeit und -kosten, eine bessere Konzentration durch weniger Ablenkung von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie das Ausbauen der eigenen digitalen Kompetenzen, um somit nicht zuletzt auch die Anschlussfähigkeit an die Arbeitswelt zu erhöhen. Hingegen gilt es, die Nachteile retrospektiv und präventiv vor dem Hintergrund des Machbaren zu bearbeiten. Dazu gehören z. B. ein schlechter Lernort zu Hause, eine unzureichende Kompetenz im selbstständigen Aneignen von Unterrichtsinhalten sowie die fehlende Motivation der Mitschülerinnen und Mitschüler, die im Präsenzunterricht als Moti-

vationsantrieb dienen. Wie auch bei der analogen Unterrichtskonzeption gibt es bei hybriden Formen keinen ‚one size fits all-approach‘. Während eventuell zurückgezogene Schülerinnen und Schüler stärker profitier(t)en vom häuslichen Lernen und Arbeiten, haben bzw. hatten Schülerinnen und Schüler, die besonders aus der Lerngruppe ihre Motivation ziehen, größere Probleme. Diese individuellen Unterschiede müssen berücksichtigt werden und klare Ziele für den Umgang mit hybriden Lehrformaten definiert werden.

2) Schulschließung ist mehr als Unterrichtsausfall, Schule mehr als Unterricht: Die Institution Schule als Ort sozialer Beziehungen und sozial-emotionalen Lernens verstehen, anerkennen und stärken.

Schulen sind Lebensräume, Orte an denen Freundschaften geschlossen, Welten fernab des Fachunterrichts entdeckt, ausgewertet und mit Peers abgeglichen werden. Eine große Herausforderung im Fernunterricht ist der Wegfall dieses sozialen Lernraumes. Aus diesem Grund weisen einige Autorinnen und Autoren darauf hin, dass die Förderung sozialer Eingebundenheit und Interaktion in der Phase des Fernlernens durch Aufgaben gestützt werden sollte, die Kooperation fördern (z. B. Holzer et al.; Wacker et al.). Vermehrt thematisiert werden sollte der Wert von Freundschaft, der Umgang mit Meinungsverschiedenheiten und Konfliktmanagement. Die Krise, damit einhergehende Meinungsverschiedenheiten mit Peers oder der eigenen Familie können bei Kindern und Jugendlichen zu nachhaltigen Konflikten oder reduzierten Kontakten mit Peers geführt haben. Daher müssen Räume geschaffen werden, um Konflikte und Regeln, aber auch, um aktuelle politische Geschehnisse zu diskutieren. So können Schülerinnen und Schüler aufgefangen werden und gleichzeitig stärkt dies auch auf die Distanz ihre Konfliktlösungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit. Diese sozialen Kompetenzen gilt es positiv zu verstärken.

Beziehungsgestaltung: Schulisch angeleiteter Unterricht zu Hause kann die notwendige förderliche Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, die für erfolgreiche Lernprozesse konstitutiv ist, nur begrenzt aufrechterhalten. Gerade deshalb sollten im Fernunterricht alle Möglichkeiten der kommunikativen Rahmung und des sinnstiftenden Kommunizierens genutzt werden (Wacker et al.). Es gilt die Relevanz sozialer Kontakte für Motivation und Wohlbefinden unbedingt anzuerkennen (Holzer et al.) und daher z. B. vermehrt das Lernen in der Peer Group zu initiieren (Brandhofer et al.) sowie den direkten Kontakt zu Schülerinnen und Schülern zu halten (Steinmayr, Lazarides, Weidinger & Christiansen). Fehlte dieser Kontakt, führte dies zu nachlassender Lernmotivation, zu sozialer Isolation und zu Vereinsamung (Bešić et al.).

Integration und Inklusion: Auch die Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in den Unterricht mit der ganzen Klasse sollte nicht nur während der Präsenzzeit, sondern auch im Online-Setting stattfinden. Hierfür braucht es geeignete Plattformen für Kommunikation und Lernen, die auch im Hinblick auf In-

klusion durch möglichst hohe Barrierefreiheit gekennzeichnet sind und durch assistive Technologien ergänzt werden (Bešić & Holzinger, 2020).

Remediale Maßnahmen: Wenngleich die Qualität der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden und die Unterrichtsqualität im zweiten Lockdown deutlich höher eingeschätzt wird (Obermeier, Lenz & Helm, 2022) und Schülerinnen und Schüler im zweiten Lockdown allgemein stärker intrinsisch motiviert und besser in der Lage waren, zu Hause zu lernen (Postlbauer & Helm), gilt es nun, insgesamt die Auswirkungen der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychosoziale Gesundheit aller Betroffenen in die Überlegungen zu remedialen Maßnahmen miteinzubeziehen. Weitere Maßnahmen zur Begleitung der Lernenden (Schülerinnen, Schüler & Studierende) sollten auch nach der Pandemie eingeleitet werden, um Defizite in der Kompetenzentwicklung, Motivation und psychischen Gesundheit (a) zu identifizieren und (b) zu adressieren – insbesondere im schulischen Kontext sowie der Elementarpädagogik. Dazu empfiehlt sich auch (weiterhin) die Einbindung der Eltern, Lehrkräfte und Elementarpädagoginnen und -pädagogen (z. B. Holzer et al; Hasengruber & Aigner).

Gruppenaktivitäten: Praktisch lässt sich der Wegfall der sozialen Lernumgebung durch regelmäßige Gemeinschaftsaktivitäten und Gesprächsangebote im Fern- oder Hybridunterricht teilweise auffangen. Hier eignen sich z. B. Gemeinschaftsspiele sowie gemeinsame Bewegung – auch im Fernunterricht, Angebote zum Selbsta Ausdruck z. B. in Kleingruppen oder in Form theaterpädagogischer Formate oder telefonische Beratung. So wird dafür gesorgt, dass Schule besonders im Fernunterricht nicht mehr nur mit Aufgabenbearbeitung verbunden ist. Dies wirkt auch dem Motivationsverlust der Schülerinnen und Schüler entgegen. Digitale Lernplattformen können Gruppenerleben trotz physischer Distanz ermöglichen. Um das gemeinsame (Fern-)Lernen zu fördern, eignen sich insbesondere synchrone Lerneinheiten (z. B. Videokonferenzen), die auch genutzt werden können, um Lernprozesse und selbst-reguliertes Lernen als Gruppe zu reflektieren (Holzer et al.). So werden gleichzeitig Anlässe für Peer- oder Gruppenfeedback geschaffen. Viele Autorinnen und Autoren weisen auf die Bedeutung von ausgewähltem und gezieltem Feedback für das (Weiter-)Lernen im Fernunterricht hin (z. B. Holzer et al.; Wacker et al.; Lawn et al., 2017; Oliveira et al., 2018; Paechter & Maier, 2010). Formen des Peer- oder Gruppenfeedbacks sowie automatisiertes Feedback können Lehrpersonen wesentlich entlasten und geben Schülerinnen und Schülern Anlass für den Austausch untereinander. Ferner sind regelmäßige Feedbackgespräche angeraten, um die Aufgaben(menge) anzupassen. Über das Feedback hinaus empfehlen Wößmann et al. auch die Weiter- oder Wiedereinführung üblicher Test- und Prüfungsverfahren, da dies dazu beitragen dürfte, die Kinder und Jugendlichen zum Lernen zu motivieren.

3) **Digitalisierung pädagogisch zur Unterrichtsentwicklung nutzen. Großzügige personelle, finanzielle, zeitliche und räumliche Ressourcen schaffen und konkrete Mindest- und Regelstandards sowie Ziele für Digitalisierung in Schule festlegen.**

Unbestreitbar hat die Pandemie in den Schulen zu einem Digitalisierungsschub beigetragen. Eine Umstellung der Schulen auf hybride Lehr- und Lernformen wird sich dennoch nicht ohne begleitende Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen und entsprechende Rahmenbedingungen vollziehen.

Ausstattung: Der Fernunterricht stützte sich von einem auf den anderen Tag vornehmlich auf digitale Medien und Technik, die in vielen Fällen nicht adäquat vorhanden war. Es bestehen gewaltige Unterschiede in der Ausstattung mit Hard- und Software an und zwischen Schulen, auch wenn Lehrkräfte hinsichtlich der technischen Grundvoraussetzungen eine Verbesserung der schülerseitigen Ausstattung sowie zunehmende Ausleihmöglichkeiten digitaler Geräte von der Schule wahrnehmen (Lorenz, Brüggemann, Stang-Rabrig & McElvany). Um hier Standards zu setzen, die Formen digitalen Unterrichtens auch in Zukunft erlauben, gilt es langfristig in eine qualitativ hochwertige – und umfassend funktionierende – digitale Infrastruktur zu investieren: finanziell und personell. Die Lücken beim Zugang zu digitalen Geräten und guten Internetverbindungen sollten schnell geschlossen werden, beispielsweise durch Investitionen in die Breitbandinfrastruktur, anwendungsorientierte Konzepte für eine qualitativ hochwertige Nutzung digitaler Technologien und adaptive Lernsoftware, die sich an den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler anpasst und so eine individuelle Förderung zulässt (Wößmann et al.). Hier gilt es auch, einheitliche Mindest- und Regelstandards für den digitalen Unterricht festzulegen und sich auf möglichst einheitliche Tools zu einigen, da die Fülle und Verschiedenheit von Tools und Vorgängen für viele Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler als große Herausforderung oder Belastung empfunden wurde. Die (fortlaufende) Verbesserung der digitalen Ausstattung der Schulen sowie der digitalen Kompetenzen auf Schüler- und Lehrkräfte-seite, wie in der Strategie der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt (2016) gefordert, ist Voraussetzung für funktionierenden Fernunterricht (Letzel-Alt et al.), wird aber auch im Präsenzunterricht in Form von Blended-Learning-Konzepten immer relevanter. Schließlich soll auch der Präsenzunterricht Schülerinnen und Schüler vorbereiten auf ein verantwortungsvolles Leben mit Technologie. Dazu wird von der Politik gefordert, die Schulträger mögen finanzielle Mittel bereitstellen für die Digitalisierung in Schulen (Soft- und Hardware, ausreichend IT-Personal zur Unterstützung der Schulen) sowie z. B. den Glasfasernetzausbau an Schulen, vor allem auch in ländlicheren Regionen (z. B. Steinmayr et al.; Steiner et al.; Lorenz et al.).

Datenschutz: Mit der zunehmenden Nutzung digitaler Medien im schulischen Raum sind immer wieder noch ungeklärte datenschutzrechtliche Fragen relevant. Es bedarf dringend der zentralen Klärung des Datenschutzes und der Datensicherheit von politischer Seite (Steinmayr et al.). Rechtssichere und datenschutzkonforme Vi-

deokonferenzlösungen sollten einheitlich vorgegeben und bundesweit durch länderübergreifende Standards koordiniert werden (Wößmann et al.). Datenschutzrechtliche Fragestellungen sollten in zentralen Anlaufstellen einheitlich geklärt werden können. Es sind Tools und Software sowie umfassende Informationen und Praxistipps für Anwendungen bereitzustellen und diese in der Praxis an Einzelschulen zu erproben und im Sinne der Schulentwicklung zu evaluieren (Lorenz et al.). Langfristig ist auch die Sicherheit von Lernplattformen hinsichtlich der Gefahr durch Hackerangriffe zu bedenken, unter anderem dazu muss von Expertinnen und Experten im Sinne eines Ausbalancierens abgewogen werden, inwiefern digitale Angebote einerseits einheitlich und andererseits dezentral, um eine Fortführung auch bei Ausfall gewisser Systeme zu gewähren, vorzuhalten sind (Wacker et al.).

Inklusion: Von Lehrpersonen wird vehement eingefordert, die notwendige technische Ausrüstung sowie die personenbezogene Lernbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen auch im Fernunterricht und über digitale Formate sicherzustellen. Es gilt daher im 8-Punkte-Plan der Bundesregierung zur Digitalisierung auch die Grundschule sowie spezifisch Kinder mit Behinderungen zu berücksichtigen. Dazu muss eine inklusive Medienbildung sowie Barrierefreiheit von Lernplattformen, Tools und Unterrichtsmaterialien für alle Schularten in diesen Masterplan aufgenommen werden. Weiterhin bedarf es einer Schwerpunktsetzung im Bereich der inklusiven Medienbildung in den Hochschulen – sowohl in der Forschung als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Lehrpersonen. Bešić et al. weisen im Hinblick auf die Belastung von Lehrpersonen sowie im Sinne der Inklusion allerdings darauf hin, dass die Hybridisierung von digitalem Fern- und Präsenzunterricht kritisch zu betrachten ist. Der Aufwand für einen zum Präsenzunterricht parallel geführten Fernunterricht erscheint für Lehrpersonen – zumindest auf Dauer gesehen – nicht leistbar. Ein solcher Unterricht fördert auch die Klassengemeinschaft nicht, da die Kinder mit Behinderungen (überwiegend Risikogruppe) während der Pandemie zu Hause bleiben mussten (Bešić et al.) und häufig völlig ausgeschlossen waren vom digitalen Unterricht.

Hingegen erleichtert der regelmäßige Kontakt in Präsenz die Kommunikation und vor allem die Feststellung von Lernständen und -fortschritten und ermöglicht in der Folge lernförderliche Rückmeldungen. Zudem führen gerade die Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in den Unterricht mit der ganzen Klasse, klare Aufgabenstellungen und Abläufe, die den Lernprozess über zeitliche Verläufe hinweg strukturieren durch Tages- oder Wochenpläne sowie persönliches und zeitnahes Feedback, zu Lernfortschritten und steigern die Lernbereitschaft und Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen.

Bešić et al. betonen die Bedeutung einer Fokussierung auf Inklusion in der Medienarbeit und dem Fernunterricht. Ihren Einschätzungen nach ist es schulpolitische Aufgabe, eine inklusive Medienbildung, die eine Teilhabe an und mit Medien für alle zum Ziel hat, zu fördern. Voraussetzung ist, dass die Medien für Kinder barrierefrei zugänglich gemacht werden. Das ist allerdings nur möglich, wenn in der Schule eine inklusive Medienbildung betrieben wird und die eingesetzten Online-Systeme spezi-

fische Bedürfnisse von Menschen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen (Bešić et al.; vgl. Bosse & Eggert, 2019).

In der vermehrten Einbindung digitaler Technologien in schulisches Lernen und Lehren gilt es auch, mit den Risiken bewusst umzugehen. Piatti, Calvo, Castelli, Egloff, Gola, Negrini, Rocca, Sahlfeld und Di Lecce weisen darauf hin, dass die Ferndidaktik zwar als Not- und Ausnahmemaßnahme funktionierte, aber nicht für alle Schülerinnen und Schüler wirklich von Nutzen war im Sinne echter Lernprozesse – trotz des vielerseits anerkannten großen Engagements der Beteiligten. Wo Präsenzunterricht nicht möglich ist, müssen daher verbindliche Distanzunterrichtskonzepte mit täglichem Online-Unterricht per Videokonferenz vorgegeben und umgesetzt werden. Dadurch haben Schülerinnen und Schüler geregelte Strukturen, können mit Mitschülerinnen und Mitschülern Kontakt halten und bekommen von ihren Lehrkräften den Lernstoff vermittelt, den sie dann in Phasen des selbstständigen Arbeitens einüben (Wößmann et al.). Die Forderung an Politik und Kultusministerkonferenz – bestenfalls in Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern – lautet, langfristige Konzepte zu erarbeiten, wie sich digitales Lehren und Lernen (auch, aber nicht nur im Fernunterricht) effektiv und niedrigschwellig realisieren lässt, so dass die Motivation, das Lernverhalten und der Lernfortschritt aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom elterlichen sozialen Status, Bildungshintergrund oder Förderbedarf, gefördert werden. Dazu braucht es einheitlich festgelegte Ziele und Maßstäbe, wie diese erreicht werden können (Steinmayr et al.).

4) Eltern haben eine wichtige Rolle als Lernbegleitende ihrer Kinder. Schulen sollten Eltern in dieser neuen bzw. verstärkten Rolle explizit unterstützen, Politik und Wissenschaft digitale Elternarbeit verstärkt in den Fokus nehmen.

Piatti et al. benennen als ein Limit des Fernunterrichts, dass er nur unter massiver Mithilfe der Familien möglich ist. Die Eltern sind zunehmend zu Bildungs- und Erziehungspartnern der Schule geworden (vgl. Betz, 2015; Jergus, 2018; Killus & Paszeka, 2016) und Unterstützungsleistungen der Eltern, die von der Schule erwartet werden, wurden durch die Pandemie verstärkt (vgl. Huber & Helm, 2020; Porsch & Porsch, 2020; Wildemann & Hosenfeld). Eltern lernten dadurch auch die Arbeit der Lehrpersonen in der Ferndidaktik kennen und schätzen. Doch führte die neue Verantwortung für das Lernen zu einer deutlichen Mehrbelastung der Eltern. Das betraf auch Lehrpersonen, vor allem dort, wo diese selbst Eltern schulpflichtiger Kinder waren.

Die verschiedenen Rollenanforderungen an Eltern bzw. Erziehungsberechtigte können kurzfristig durch ein „Netz“ guter Beziehungen zwischen Schule und Familien aufgefangen werden, aber sie sind ein großes Problem. Die Erfahrungen aus der Pandemie von Eltern mit Grundschulkindern (Porsch & Porsch, 2020; Porsch et al., 2021) zeigen, dass verbindliche Qualitätsstandards für die Begleitung und Betreuung der Kinder im Distanz- bzw. Fernunterricht notwendig – gar überfällig – sind (z. B. Porsch & Porsch). Diese Anforderungen unterscheiden sich zwar grundsätzlich nicht

zwischen Unterricht in Präsenz oder in Distanz (vgl. auch Klieme, 2020), sie sind jedoch von spezifischen Gegebenheiten wie eingeschränkter bzw. spontaner Kommunikation geprägt. In verschiedenen Arbeiten zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler und auch Eltern nicht ausreichend und zeitnah Rückmeldungen erhalten haben, um ihr Lernen zu steuern (Porsch & Porsch). Es ist also seitens der Schulleitung und der Lehrpersonen angezeigt, die Kommunikation zu intensivieren und zu verstetigen und damit Eltern in ihrer neuen Rolle deutlich zu unterstützen. Eltern sollten dabei einerseits über die Konsequenzen ihres Erziehungsverhaltens und ihres Verhaltens im Rahmen der Unterstützung ihrer Kinder bei schulischen Aufgaben zu Hause sensibilisiert werden. Andererseits benötigen Eltern Kenntnisse über zentrale Konzepte einer förderlichen Lernbetreuung zu Hause (z. B. zu dysfunktionalen Formen der Involviertheit von Eltern) (Postlbauer & Helm). Dazu gehört nicht nur die Betreuung der Kinder. Eltern wird auch geraten, sich explizit eigene Räume und Zeiten für sich zu schaffen, die mit den Kindern vereinbart werden. Ein ruhiger Arbeitsplatz und echte Konzentrationsphasen sind für die Schulkinder ebenso wichtig wie für Eltern. Schulleitungen, Lehrkräfte und Schulpolitik sollten über mediale Kanäle dafür ein Bewusstsein bei Eltern und Schülerinnen und Schülern schaffen und vor allem auch Modelle erarbeiten, wie diese eigenen Arbeits- und Zeiträume auch in Familien mit sozio-ökonomisch niedrigen Ressourcen zugänglich gemacht werden können.

Die gute Zusammenarbeit von Elternhaus und multiprofessionellen Teams der Schule kann anhand der vorliegenden Ergebnisse der Forschung zu COVID-19 und Bildung als zentraler Parameter für das Gelingen (digitalen) Fernunterrichts angesehen werden (Bešić et al.). Die Schulleitung sollte schulinterne digitale Konzepte initiieren und begleiten, die einen direkten Kontakt zwischen Lehrkraft und Schülerin, Schüler, sowie Eltern, auch während der Distanzlernphasen, ermöglichen und sicherstellen. Praktisch ist dafür u. a. notwendig, dass alle Beteiligten wissen, wann sie die anderen Personen erreichen können – Regelmäßigkeit und Planbarkeit sollten die Kommunikationsstrategie untermauern. Die Rahmenbedingungen für Kooperationen, z. B. ausreichende zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen oder die Frage des Kommunikationsmediums, sollten seitens der Schulleitungen, der Schulverwaltung und Schulträger geschaffen werden (Bešić et al.). Wildemann und Hosenfeld weisen darauf hin, dass die aktuell fokussierten Probleme in der digitalen unterrichtsbezogenen Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern die Problematik der Kommunikation mit den Eltern verdecken. Es scheine, als würde davon ausgegangen, dass postpandemisch eine Rückkehr zu den analogen Kanälen der Elternkommunikation ausreichend sei. Es gilt hier seitens der Politik und Wissenschaft die digitale Elternarbeit forschend in den Blick zu nehmen, um nachhaltig die digitalen Errungenschaften aus der Pandemie in eine digital gestützte Elternarbeit zu überführen.

5) Die Krise für Schulentwicklung nutzen: Strategien der Schulentwicklung erarbeiten, geeignete Qualifizierungs- und Beratungsangebote für die eigene Professionalisierung nutzen und dabei neben fachlichen auch Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern.

Die pandemische Krise führte zu flächendeckenden, größtenteils ungesteuerten Schulentwicklungsprozessen. Schulleitungen sollten im Sinne eines Whole School Approach eine im Kollegium gemeinsam geteilte Strategie für die Aufarbeitung der Pandemie an der Schule festlegen (Holzer et al.). Es gilt Learnings aus der Pandemie in die Schulentwicklung zu integrieren – dabei sind sowohl Erfolge als auch Schwierigkeiten zu thematisieren und Reflexionsprozesse zu nutzen, um die Unterrichts- wie Schulentwicklung voranzutreiben (z. B. Holzer et al.; Brandhofer et al.). Dazu sollten z. B. die Potenziale, die sich durch digitale Medien auf tun, sichtbar gemacht und genutzt werden (Brandhofer et al.).

Die Auseinandersetzung mit Technologien, digitalen Ressourcen und pädagogisch sinnvollen Einsatzweisen hat oftmals „ungesteuert“, nur durch einzelne Lehrpersonen oder in Kleingruppen innerhalb von Kollegien stattgefunden (Lorenz et al.). Schulleitungen und Lehrkräfte sollten jetzt gemeinsam schulspezifische Handlungsbedarfe für die digitale Weiterentwicklung ihrer Schule identifizieren und diesen Prozess passgenau gestalten. Dabei ist gezielt an den Erfahrungen des Distanz- und Wechselunterrichts anzusetzen, lokale Voraussetzungen sind zu berücksichtigen (Lorenz et al.).

Fortbildungsverpflichtung: Politisch ist das Aufgreifen zentraler Themen im Rahmen von Fortbildungen, die alle Lehrkräfte erreichen – möglicherweise auch in digitalen Formaten – eine zentrale (Heraus-)Forderung, um deren Professionalisierung zu sichern und Erfahrungen aus der Pandemie systematisch zu bearbeiten und zu nutzen. Davon kann zum einen die Qualität des Unterrichts mit digitalen Medien profitieren, zum anderen aber auch die adaptive und individuelle Unterstützung der Lernenden, was nicht zuletzt auch mit besseren Leistungsergebnissen einhergehen kann (Lorenz et al.).

Steinmayr et al. sehen hier auch eine Verantwortung bei Schulleitungen. Sie sollten Weiterbildungen zu digitalem Lehren und Lernen organisieren, vor allem mit Fokus auf den Ausbau und Erhalt des direkten Kontaktes und der Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler. Auch von Lehrpersonen wird die Teilnahme an Fortbildungen zu digitalem Lehren und Lernen gefordert. Denn alle Beteiligten müssen, so Bešić et al., über ausreichende IT-Kompetenzen verfügen, die zumindest eine grundlegende Nutzung ermöglichen. Wichtig ist, dass Lehrpersonen und das multiprofessionelle Team die Kommunikations- und Lernmanagementsysteme, Bildungsmedien und vorhandene Infrastrukturen unter besonderer Berücksichtigung von Barrierefreiheit und Zugänglichkeit reflektieren können. Dadurch können auch die Probleme bzgl. der digitalen Barrierefreiheit besser gelöst werden (Bešić et al.). Auch Wößmann et al. erklären, es gelte unbedingt das pädagogische Personal für den professionellen Einsatz digitaler Medien zu schulen und zu unter-

stützen. Viele Autorinnen und Autoren sind sich einig, dass Bund, Länder und Kantone zu diesem Zweck umfangreiche finanzielle Mittel bereitstellen sollten.

Neben dem Kompetenzausbau durch Fortbildungen präsentieren Brandhofer et al. die Idee, Möglichkeiten einer didaktischen Laufbahn für Lehrpersonen zu schaffen. Diese könne neben der administrativen laufen und derartig Ausgebildete könnten verstärkt andere Lehrpersonen am Schulstandort in sozial-emotionalen sowie didaktisch-gestalterischen Fragen unterstützen (Brandhofer et al.) und das eigene Rollenverständnis sowie die Kooperation mit Schulen und weiteren Partnern in den Mittelpunkt stellen.

6) Gut funktionierende Kommunikation und Kooperation sind gerade in einer Krise essenziell. Wer übernimmt wann welche Aufgaben? Differenzierte, übergeordnete Strategien entwickeln, Innovation in Balance individueller Flexibilität und zentraler Standardisierung fordern und fördern.

In Krisenzeiten und mit unzureichenden Ressourcen ist die Ausrichtung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure auf gemeinsame Ziele besonders wichtig. Zur Entwicklung konkreter Ziele und Maßnahmen zu deren Umsetzung bedarf es gut funktionierender Kommunikation und Kooperation zwischen den verschiedenen Akteurinnen, Akteuren und Ebenen. Schulische Akteurinnen und Akteure sollten in vertikaler und horizontaler Informationsweitergabe und Kooperation unterstützt werden, es sollte eine Kommunikationskultur etabliert werden, in der Rückmeldung und Unterstützung eingefordert werden können, um gemeinsam Konzepte zu entwickeln und Lösungen umzusetzen.

Für funktionierende Zusammenarbeit ist z. B. eine eindeutige Klärung von Verantwortlichkeiten bedeutsam: Wer übernimmt unter welchen Bedingungen welche Aufgaben? Wer fällt Entscheidungen und wer kommuniziert diese? Es muss transparent nachvollziehbar sein, welche Handlungsspielräume bestehen und welche Regelungen bei unterschiedlichen Szenarien zur Anwendung kommen. Auch für die Eltern schafft eine übergeordnete Strategie Klarheit im Hinblick auf die Anforderungen, die an sie je nach Situation gestellt werden.

Arbeitsbündnisse: Der Begriff Arbeitsbündnis ist hier geeignet, neue Wege der Kooperation deutlich zu machen. Expertengruppen könnten eigenverantwortlich Entscheidungen treffen und Lösungen im Sinne des New Public Management entwickeln und umsetzen. Allerdings ist in Bezug auf die Eigenverantwortung von Schule in diesem und vielen anderen Bereichen des Schulsystems nach wie vor ein erheblicher Mangel festzustellen. Generell sollten Entscheidungen vor allem dort getroffen werden, wo das meiste Wissen darüber besteht, was nötig ist für die Umsetzung dieser Entscheidungen und welche Konsequenzen dies haben wird. In diesem Sinne sollte sowohl den Schulen als auch der Schulaufsicht mehr Eigenverantwortung in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben gegeben werden, wobei die fest etablierte Kommunikation und Kooperation zwischen diesen beiden Akteuren eine wichtige Grundlage bildet.

Die Schulaufsicht ist durch die Pandemie mit unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert: Es wird die Formulierung von Rahmenvorgaben gefordert bei gleichzeitiger Flexibilität im Eingehen auf individuelle Umstände. Eine proaktive und transparente Kommunikationsstrategie der Schulaufsicht und Bildungsbehörden, die vor allem auch auf persönlichem Kontakt basiert, wird als zentral erachtet, um die Motivation der Schulen aufrechtzuerhalten und Widerständen sowohl von Lehrpersonen als auch von Eltern vorzubeugen bzw. abzubauen. Hier bietet es sich an Kommunikationsbeauftragte zu benennen, die Informationen bündeln und Kommunikationsformate definieren, mit denen die unterschiedlichen Zielgruppen erreicht werden können. Zudem hat sich das Einrichten einer Beratungshotline bewährt, die in Krisenzeiten rund um die Uhr, auch an Wochenenden, bedient wird.

Die Schulleitung ist in der Verantwortung, die Kollegien zu vernetzen, Kooperation und Austausch im Kollegium zu fördern. So können der Erfahrungsaustausch, das Einbringen verschiedener Kompetenzen und eine Arbeitsteilung, z. B. durch das Bilden von Expertengruppen, entlastend wirken. Konkret können auf Fächerebene z. B. digitale Unterrichtsreihen gemeinsam geplant und Materialien und Erfahrungen ausgetauscht werden (Steinmayr et al.). Dazu bedarf es einer Atmosphäre, in der Eigeninitiative und Engagement honoriert werden (Steinmayr et al.). Den Schulleitungen muss dafür eine gewisse Flexibilität gewährt werden, um mit Situationen auch auf unkonventionelle und kreative Weise umzugehen und neue Wege zu erproben (Holzer et al.).

Schulträger und -verwaltung sind angehalten, derartige Kooperation und entsprechenden Austausch auch zwischen den Schulen zu fördern, um Stärken bestmöglich zu nutzen. Hier gilt es auf Schulebene Kommunikationswege abzustimmen und fächerübergreifende Standards für die Kommunikation und Kooperation auszu-tauschen und zu verstetigen (Wacker et al.).

Transparenz: Insgesamt bedarf es einer transparenten Kommunikation von Planungen und Maßnahmen mit einer ausgewogenen Balance zwischen notwendigen Regeln einerseits und Gestaltungsspielräumen in den Bildungseinrichtungen andererseits. Es muss Verantwortungsübernahme auf allen Ebenen ermöglicht werden, um alle Akteurinnen und Akteure handlungsfähig zu machen. Dazu sind eine Verständigung und Übereinkunft hinsichtlich konkreter gemeinsamer Ziele notwendig. Im Spannungsfeld der Flexibilität in den Entscheidungspraktiken und zentral gesteuerter Standardisierung muss eine Balance gefunden werden.

Ressourcen: Es gilt auf allen Ebenen und in beide Richtungen die verschiedenen und endlichen Ressourcen der Menschen im System mitzudenken. Für eine effektive Kooperation und Anpassungsfähigkeit sind in Deutschland Strukturreformen im föderalen System und vereinfachte Verwaltungsabläufe notwendig, die die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Bund, Ländern und Gemeinden klarer regeln. Die Länder sollten sich durch verbindliche Kooperation stärker koordinieren und gemeinsame Standards setzen (z. B. Wößmann et al.; Holzer et al.).

7) **Die Bildungsgerechtigkeit hat zugenommen. Belastete Gruppen besser unterstützen, intelligent kompensieren, zielbezogen und bedarfsorientiert investieren.**

Die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit geringerem schulischem Leistungsniveau und schulischer Motivation und Schülerinnen und Schülern mit diesbezüglich günstigeren Voraussetzungen haben sich vergrößert, d.h. die Bildungsungleichheit wurde aufgrund der Pandemie verstärkt. Entsprechend sollten Bildungsverantwortliche ein besonderes Augenmerk auf Fördermaßnahmen für solchermaßen durch die Pandemie benachteiligte Kinder und Jugendliche legen (Roßnagl et al.).

Kompensationsmaßnahmen: Es gilt die Lernstände der Schülerinnen und Schüler während des bzw. nach dem Fernunterricht unkompliziert und pragmatisch zu diagnostizieren, um ggf. Schereneffekte durch remediale Maßnahmen zu verringern. So kann eine gemeinsame Basis zum Weiterlernen im Präsenzformat geschaffen werden (Letzel-Alt et al.). Derartiges ‚Testen‘ sollte nur im Rahmen einer Gesamtstrategie stattfinden und nicht zu vermehrtem Gefühl von Leistungsdruck und Zeitaufwand bei den Beteiligten führen. Elternumfragen (Wößmann et al., 2021) zeigen, dass ein besonderes Augenmerk auf die Unterstützung leistungsschwächerer Jugendlicher und Kinder aus bildungsferneren Familien gelegt werden sollte (Wößmann et al.) und die Fördermaßnahmen besser als bisher auf benachteiligte Gruppen zu konzentrieren sind (Wößmann et al.), um der wachsenden Bildungsgerechtigkeit entgegenzuwirken. In der Umsetzung dieser Maßnahmen sollten in den Schulen flächendeckend Förderunterricht sowie Ferienprogramme angeboten werden, für die ggf. Lehramtsstudierende als zusätzliches Personal rekrutiert werden können. Bislang haben in Deutschland Kinder aus akademischen Haushalten angebotene Fördermaßnahmen weit mehr in Anspruch genommen als Nicht-Akademikerkinder.

Der Fokus der Fördermaßnahmen sollte zudem nicht ausschließlich auf dem fachlichen Nachholen liegen. Motivationale, emotionale und soziale Aspekte des Lernens und Kompetenzen der Selbstmotivation und Selbstregulation sind nicht nur in der Krise oder bei Schulschließungen essenziell, sondern grundsätzlich für eine gesunde Entwicklung von zentraler Bedeutung. Remediale Maßnahmen sollten diese mindestens gleichwertig betreffen. Auch sollten ‚Aufholmaßnahmen‘ Schülerinnen und Schüler gezielt in der Vorbereitung auf anstehende Abschlussprüfungen oder den Berufseinstieg unterstützen.

Diversity Management: Die Reduktion der Belastung der Schülerinnen und Schüler und Eltern stellt mit dem Andauern der Schulschließungen bzw. nur teilweisen Öffnungen eine zentrale Herausforderung für die Politik dar (Postlbauer & Helm). Die Politik ist gefordert insbesondere jene Gruppen zu unterstützen, die in der Pandemie unter den Schwächen des Systems besonders gelitten haben. Wir empfehlen: Dem Verschiedenen muss verschieden begegnet werden. Höheren Unterstützungsbedarfen sollte dementsprechend mit mehr Ressourceneinsatz begegnet werden. Unterschiedliche Qualitäten, Kontexte und Rahmenbedingungen benötigen

differenzierte Strategien mit abgestimmten Zielen und Maßnahmen. Wenn im Sinne des Diversity Managements der Unterschiedlichkeit mit unterschiedlichen Maßnahmen begegnet wird, müssen die Ziele klar sein und Beispiele für Maßnahmen, Eckpunkte und Regelstandards existieren. Kompensationsmaßnahmen nach einem ‚Gießkannenprinzip‘ mögen eventuell pragmatisch und schnell anwendbar sein, sie gehen jedoch auf die Verschiedenartigkeit von Einzelschulen und einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht ein und verteilen die ohnehin zu knappen Ressourcen nicht effizient. Schulverwaltung und Bildungsbehörden sollten die Ressourcenverteilung evidenzbasiert steuern.

Kindergarten: Hasenruber & Aigner weisen explizit auf den Kindergarten als Bildungsort hin. Neben seiner Betreuungsfunktion spielt der Kindergarten im Sinne der Bildungsgerechtigkeit besonders für Kinder, denen zu Hause weniger Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen, eine bedeutsame Rolle. Durch die Pandemie hatten häufig Kinder aus Familien mit beengten Wohnverhältnissen ohne Zugang zu Außenflächen und ohne elterliche Förderung weniger Lernmöglichkeiten. In der frühkindlichen Entwicklung spielt die Sprachentwicklung eine entscheidende Rolle. Eine wichtige Basis hierfür bilden die Qualität der Lernumgebung und die Möglichkeiten zu interagieren. Ein Teil der von Hasenruber und Aigner interviewten Eltern wünscht sich nach den Lockdowns ein zusätzliches Sprachförderangebot im Kindergarten. Ressourcen für alltagsintegrierte sowie für Sprachförderprogramme sollten erhöht werden. Ebenso wird erneut die notwendige Reduktion des Personal-Kind-Schlüssels offenbar, um eine intensivere Interaktion der Bezugspädagoginnen und -pädagogen mit den Kindern zu ermöglichen. Auch hier könnten digitale Elemente in der Bildungspartnerschaft potenziell die Kommunikation zwischen Elternhaus und Kindergarten unterstützen (Hasenruber & Aigner).

Es gilt jetzt eine Bildungsstrategie zu entwickeln, die einen klaren Fokus auf ganzheitliche Bildungsqualität und damit auf die Kompensation von Unterschieden bzw. Schereneffekten setzt.

8) Auf Basis der Analyse der Pandemie-Erfahrungen und Forschungsergebnisse jetzt mutig handeln – step by step.

Es besteht aus bildungsökonomischer Sicht dringender politischer Handlungsbedarf (Wößmann et al.). Es muss großzügig investiert werden in den multiprofessionellen Ausbau von Bildungslandschaften im Sinne von Verbänden, in denen Schulen umfassende schulische Unterstützungssysteme zur Seite gestellt sind, z. B. durch leicht zugängliche und ausreichend vorhandene Formen der Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Jugendcoaching etc.

Die Rolle der Schulaufsicht als Partner von Schule, der Impulse zur schulischen Qualitätsentwicklung gibt und der Schulentwicklung auch einfordern kann im Sinne von Mindeststandards, gilt es weiterzuentwickeln in seiner Ansprechbarkeit, Verantwortlichkeit und Durchsetzungsfähigkeit.

Schulen müssen jetzt unbürokratisch Ressourcen und Unterstützung erhalten, z. B. für den Einsatz von Schulpsychologinnen und -psychologen und weiteren Beratungsdiensten – für das Erstellen von anwendbaren ganzheitlichen Lehr-Lern-Konzepten regelmäßige Besprechungen und deren fachliche Begleitung. Der Austausch der Schulen mit verschiedenen außerschulischen Akteurinnen und Akteuren sollte fortgeführt und verstetigt werden, so haben sich u. a. Jugend- und Gesundheitsämter in der Krise als wichtige Gesprächspartner etabliert. Diese Zusammenarbeit sollte aufrechterhalten und nach Bedarf um weitere Partner ergänzt werden, um stimmige und passgenaue Angebote für Schulen entwickeln zu können – im Sinne einer Bildungslandschaft.

Eine Sicherstellung der pädagogischen Betreuung für spezifische Schülergruppen auch während höherer Infektionsraten reduziert die Belastung von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern deutlich, erhöht die Lernzeit und ermöglicht besonders belasteten Kindern und Jugendlichen die notwendige Struktur und einen geregelten Tagesablauf. Daher wird für eine Ausweitung der Qualität und Quantität des vorschulischen Kinderbetreuungsangebotes, De-Segregationsmaßnahmen an Schulstandorten, eine Rückverlegung der Bildungswegentscheidungen sowie den Ausbau des „Unterstützungspersonals“ an den Schulen plädiert (Postlbauer & Helm).

Schließlich sollten, wo immer die Infektionslage es zulässt, alle Kinder und Jugendlichen die Schule besuchen dürfen – selbstverständlich mit regelmäßiger Testung und Einhaltung aller nötigen Schutz- und Hygienemaßnahmen (z. B. Wößmann et al.). Es gilt eine Bewusstseinsbildung voranzutreiben, dass die Schulschließung nur die Ultima Ratio in der Pandemiebekämpfung sein sollte (Steiner et al.). Zu groß und volkswirtschaftlich auch bedeutsam sind die mit den Schulschließungen verbundenen Konsequenzen für Kinder und Jugendliche, was den Kompetenzaufbau, die soziale Ungleichheit und womöglich lebenslange Auswirkungen auf individuelle Laufbahnen betrifft.

Literatur

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1, 2. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2015-0013>
- Bešić, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580> (Zugriff am 9.5.2021).
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bosse, I. & Eggert, S. (2019). Digitale Bildung inklusiv: Konzepte und Qualifizierung. Medien und Erziehung. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 5(19), S. 1–4.
- Huber, S.G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, Beiheft 16, 37–60.

- Jergus, K. (2018). *Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes.* In: Jergus, K., Krüger, J. O. & Roch, A. (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung.* Wiesbaden: Springer VS, 121–140.
- Killus, D. & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6/16. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0157-0>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (abgerufen am 07.02.2023).
- Lawn, S., Zhi, X. & Morello, A. (2017). An integrative review of e-learning in the delivery of self-management support training for health professionals. *BMC Medical Education* 17, 183. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1022-0>
- Lenz, S. & Helm, C. (2021). *Do students from open learning environments perceive advantages in distance learning during Corona-related school closures?* Linz: Johannes Kepler Universität. Zugriff am 18.05.2021. Verfügbar unter: <https://edulead.net/schuba/factsheets/do-students-from-open-learning-environments-perceive-advantages-in-distance-learning-during-corona-related-school-closures/>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M. & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001>
- Obermeier, R., Lenz, S., & Helm, C. (2022). Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Unterrichtsform und Learning Outcomes während der Pandemie. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 12, 331–352. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00355-5>
- Oliveira, M. M. S. de, Penedo, A. S. T. & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139–152. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661>
- Paechter, M. & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 292–297. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.09.004>
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern und Kindern in der Grundschule. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*, Beiheft 16, 61–78.
- Porsch, R., Rübber, R., & Porsch, T. (2021). Erfahrungen von Eltern im temporären Fernunterricht als Anlass zur Reflexion über Schul- und Unterrichtsentwicklung. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 99–116). Münster: Waxmann.
- Wacker, A. & Unger, V. (2021). Fernunterricht aus Sicht der Lernenden? *Schulmagazin* 5–10 (7–8), S. 16–19.
- Wößmann, L., V. Freundl, E. Grewenig, P. Lergetporer, K. Werner und L. Zierow (2021), Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst* 74(5), 36–52.

Verzeichnis der Quellen aller in diesem Band erschienenen Aufsätze

Bešić, E., Holzinger, A., Komposch, U. & Wohllhart, D. (2023). Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im (digitalen) Fernunterricht – Onlinebefragung steirischer Lehrpersonen. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 431–451). Waxmann.

Böhmer, A. & Büyükasik, N. (2023). Das Erleben von Eltern im temporären Fernunterricht – eine Mixed-Methods-Auswertung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 637–651). Waxmann.

Brandhofer, G., Tengler K. & Schrammel, N. (2023). Lernen trotz Corona: Evaluierungsergebnisse und Erkenntnisse von Lehrenden, Schulleitungen und Eltern aus der Phase des Lernens zu Hause. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 475–495). Waxmann.

Egger, M. & Huber, S. G. (2023). Generation C: die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf junge Erwachsene in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine Youth-Peer-Interviewstudie. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 361–383). Waxmann.

Frohn, J. (2023). Zur Umsetzung unterrichtlicher Basisdimensionen im digitalen Raum – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Unterrichtsgestaltung im pandemiebedingten Lockdown. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 497–523). Waxmann.

Hasengruber, K. & Aigner, P. (2023). Afrikanische Familien mit Kindergartenkindern während der Coronakrise in Österreich – eine Mixed-Methods-Studie. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 385–409). Waxmann.

Helm, C. & Huber, S. G. (2023). Auswirkungen der COVID-19-bedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 – internationale Befunde aus zwei Meta-Review-Studien. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 591–603). Waxmann.

Helm, C. & Huber, S. G. (2023). COVID-19 und die Konsequenzen für die empirische Schulforschung – Erfahrungen, Befunde und Thesen. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 61–91). Waxmann.

Holzer, J., Pelikan, E., Korlat Ikanovic, S., Lüftenegger, M., Schober, B. & Spiel, C. (2023). Lernen unter COVID-19-Bedingungen – Onlinebefragung zur Situation Lernender in Österreich zu mehreren Messzeitpunkten von April bis Juni 2020. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 243–263). Waxmann.

Huber, S. G., Gördel, B.-M., Pham Xuan, R., Egger, M., Lussi, I. & Schneider, N. (2023). Die Rolle der Schulaufsicht bei der Bewältigung der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Schule und Bildung – eine Interviewstudie. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 667–689). Waxmann.

Huber, S. G., Günther, P., Aigner, P. et al. (2023). Auf dem Weg zu einer neuen Normalität in Schule und Bildung?! In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 729–745). Waxmann.

Huber, S. G., Helm, C. & Preisig, L. (2023). Schul- und Unterrichtsqualität im Verlauf der COVID-19-Pandemie. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 95–118). Waxmann.

Huber, S. G., Helm, C. & Schneider, N. (2023). Einleitung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 9–23). Waxmann.

Huber, S. G., Mork, P., Hohmann, C. & Schneider, N. (2023). COVID-19 und Bildung – Strategien des Krisenmanagements der Bildungspolitik in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 27–60). Waxmann.

Letzel-Alt, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2023). Zukunftsperspektiven für die (post-pandemische) Schulbildung aus Schülerinnen- und Schüler-, Eltern- und Lehrkräftesicht: eine Mixed-Methods-Auswertung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 715–727). Waxmann.

Lorenz, R., Brüggemann, T., Stang-Rabrig, J. & McElvany, N. (2023). Unterricht zu Beginn und nach einem Jahr der Coronapandemie – Lehrkräftebefragungen zum Lernen mit digitalen Medien im Vergleich. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 567–589). Waxmann.

Meier, P., Blunier, S., Stutz, M. & von Rotz, R. (2023). Fernunterricht der Volksschule des Kantons Nidwalden im Frühjahr 2020 – eine Onlinebefragung von Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 157–172). Waxmann.

Piatti, A., Calvo, S., Castelli, L., Egloff, M., Gola, G., Negrini, L., Rocca, I., Sahlfeld, W. & Di Lecce, C. (2023). Der Umgang der Tessiner Schule mit der „ersten Welle“ der COVID-19-Pandemie – eine Onlinebefragung von Schulleitenden, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 119–156). Waxmann.

Porsch, R. & Porsch, T. (2023). Emotionales Erleben von Eltern im temporären Fernunterricht: eine Mixed-Methods-Auswertung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 653–665). Waxmann.

Postlbauer, A. & Helm, C. (2023). Die 3. Schulschließung in Österreich aus Sicht der Eltern – eine repräsentative Onlinebefragung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 265–287). Waxmann.

Reintjes, C. & im Brahm, G. (2023). Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht während Corona – eine onlinebasierte Schulleitungsbefragung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 453–473). Waxmann.

Roßnagl, S., Hagleitner, W., Schreiner, C., Berger, F., Kraler, C. & Jesacher-Rößler, L. (2023). Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausbildungs- und Berufswahl von Schülerinnen und Schülern am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II in Zeiten einer Pandemie – ausgewählte Befunde aus einer Paper-Pencil-Längsschnittstudie. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 331–360). Waxmann.

Schuster, J. & Kolleck, N. (2023). Zum Einfluss privater Akteurinnen und Akteure in sozialen Medien – eine Twitter-Netzwerkanalyse. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 691–711). Waxmann.

Schwab, S., Gutschik, A., Lindner K.T. & Kast, J. (2023). Emotionales Erleben von Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern im temporären Fernunterricht – eine Mixed-Methods-Auswertung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 411–430). Waxmann.

Steiner, M., Köpping, M., Leitner A. & Pessl, G. (2023). COVID-19 & Distance-Schooling – eine Mixed-Methods-Befragung von Lehrpersonen. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 605–614). Waxmann.

Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A. F. & Christiansen, H. (2023). Lehren und Lernen auf Distanz während des ersten Schullockdowns in Deutschland – eine Elternbefragung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 173–195). Waxmann.

Tannert, S. & Gröschner, A. (2023). Emotionen und Selbstwirksamkeitserleben im Distanzunterricht – eine Befragung von Schülerinnen und Schülern. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 289–312). Waxmann.

Trültzsch-Wijnen, C. W. & Trültzsch-Wijnen, S. (2023). Notfall-Fernunterricht aus Perspektive von Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrpersonen – eine internationale Mixed-Methods-Studie. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 313–329). Waxmann.

Wacker, A., Unger, V., Gundling, C. & Lohse-Bossenz, H. (2023). Zur Perspektive der Lernenden auf die zweiten Schulschließungen in der Pandemie – Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Befragung von 400 Schülerinnen und Schülern aus Baden-Württemberg. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 549–566). Waxmann.

Weber, C., Helm, C. & Kemethofer, D. (2023). Fernunterricht in der Primarstufe während des Lockdowns – Ergebnisse aus einer laufenden Längsschnittuntersuchung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 615–635). Waxmann.

Wildemann, A. & Hosenfeld, I. (2023). Was wissen wir über Unterrichtsqualität im Distanzunterricht? Erste Hinweise aus einer Elternbefragung. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 525–547). Waxmann.

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2023). Bildung in der Coronakrise – Ergebnisse zweier Elternbefragungen. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 197–241). Waxmann.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Aigner, Assoz. Prof. Petra, PhD MBA M.phil. BSSc

Petra Aigner ist Hochschulprofessorin am Institut für Soziologie, Abteilung für empirische Sozialforschung an der Johannes Kepler Universität Linz.

Berger, Prof. Dr. Fred

Fred Berger ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck.

Bešić, HS-Prof. Edvina, PhD

Edvina Bešić ist Hochschulprofessorin für Inklusionsforschung und inklusive Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und stellvertretende Leiterin des Forschungszentrums für Inklusive Bildung (FZIB).

Blunier, Sandra

Sandra Blunier ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Bildungsdirektion Nidwalden, Amt für Volksschulen und Sport.

Böhmer, Prof. Dr. Anselm

Anselm Böhmer ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Brandhofer, Prof. Mag. Dr. Gerhard, BEd

Gerhard Brandhofer hat eine Hochschulprofessur für Mediendidaktik und informatische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich inne.

Brüggemann, Thomas, MSc

Thomas Brüggemann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund.

Büyükasik, Nihal, MEd

Nihal Büyükasik absolviert derzeit ihren Vorbereitungsdienst am Schulverbund Oberndorf am Neckar und am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte in Rottweil.

Calvo, Dr. Spartaco

Spartaco Calvo ist Dozierender und Forschender am Kompetenzzentrum für Innovation und Erforschung der Bildungssysteme, Departement Bildung und Lehre, Fachhochschule Südschweiz.

Castelli, Prof. Dr. Luciana

Luciana Castelli ist Professorin für „Well-being at school“ am Kompetenzzentrum für Innovation und Erforschung der Bildungssysteme, Departement Bildung und Lehre, Fachhochschule Südschweiz.

Christiansen, Prof. Dr. Hanna

Hanna Christiansen ist Professorin für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie an der Philipps-Universität Marburg.

Di Lecce, Dr. Claudia

Claudia Di Lecce ist Leiterin des Kommunikationsdienstes im Departement Bildung und Lehre, Fachhochschule SÜdschweiz.

Egger, Manuela

Manuela Egger ist wissenschaftliche Assistentin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug sowie Doktorandin bei Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber.

Egloff, Prof. Dr. Michele

Michele Egloff ist Professor für öffentliche Statistik am Kompetenzzentrum für Innovation und Erforschung der Bildungssysteme, Departement Bildung und Lehre, Fachhochschule SÜdschweiz.

Freundl, Vera

Vera Freundl ist Fachreferentin am ifo-Zentrum für Bildungsökonomik, ifo Institut – Leibniz Institut für Wirtschaftsforschung, München.

Frohn, Dr. Julia

Julia Frohn arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Gola, Prof. Dr. Giancarlo

Giancarlo Gola ist Professor für Bildungswissenschaften am Kompetenzzentrum für Bildung, Lernen und Lehre, Departement Bildung und Lehre, Fachhochschule SÜdschweiz.

Gördel, Dr. phil. Bettina-Maria

Bettina-Maria Gördel begleitet Menschen mit Schwerbehinderung und berufliche Rehabilitand*innen bei ihrer Integration in den Arbeitsmarkt.

Grewenig, Dr. Elisabeth

Elisabeth Grewenig ist Mitarbeiterin bei PricewaterhouseCoopers in Frankfurt am Main.

Gröschner, Prof. Dr. Alexander

Alexander Gröschner ist Professor an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhlinhaber für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung sowie Gründer und Direktor des „Learning To Teach-Lab: Science“ der FSU Jena.

Günther, Paula Sophie

Paula Sophie Günther ist freie Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug.

Gundling, Christian, MEd

Christian Gundling ist Lehramtsanwärter am Schulverbund Creglingen und am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Ludwigsburg (Werkreal-, Haupt-, Realschule).

Gutschik, Alexandra, BEd BA

Alexandra Gutschik ist Studienassistentin am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und arbeitet derzeit an ihrer Masterarbeit im Themenfeld der Inklusiven Pädagogik. Neben ihren Forschungstätigkeiten ist sie als klassenführende Lehrerin an einer Sonderschule in Wien tätig.

Hagleitner, Mag. Wolfgang

Wolfgang Hagleitner ist Universitätsassistent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck, mit den Schwerpunkten Bildungsforschung, Jugendforschung sowie Kinder- und Jugendhilfe.

Hasenruber, Mag. Katrin

Katrin Hasenruber ist Universitätsassistentin am Institut für Soziologie, Abteilung für empirische Sozialforschung, der Johannes Kepler Universität Linz und lehrt an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich im Bachelorstudium Elementarpädagogik.

Helm, Prof. Dr. Christoph

Christoph Helm ist Leiter der School of Education der Johannes Kepler Universität (JKU) Linz, stellvertretender Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug und interimistischer Leiter des Zentrums für Fachsprachen interkulturelle Kommunikation der JKU.

Hohmann, Carolin

Carolin Hohmann war wissenschaftliche Assistentin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug. Derzeit promoviert sie in der Religionspädagogik und ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin tätig.

Holzer, Dr. Julia

Julia Holzer ist Universitätsassistentin am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung der Universität Wien.

Holzinger, Prof. Dr. Andrea

Andrea Holzinger ist Professorin i.R. an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und Mitarbeiterin im Forschungszentrum für Inklusive Bildung (FZIB).

Hosenfeld, Prof. Dr. Ingmar

Ingmar Hosenfeld ist Geschäftsführender Leiter des Zentrums für Empirische Pädagogische Forschung (zefp) der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU).

Huber, Prof. Dr. Stephan Gerhard

Stephan Gerhard Huber leitet das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug und ist Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation (Chair of Excellence) der Johannes Kepler Universität Linz und Mitglied der Erfurt School of Education (ESE) der Universität Erfurt.

im Brahm, Prof. Dr. Grit

Grit im Brahm ist Professorin für Unterrichtsentwicklung und Empirische Bildungsforschung an der Ruhr-Universität Bochum.

Jesacher-Rößler, Mag. Livia, PhD

Livia Jesacher-Rößler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doktorandin) am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (bis Dezember 2022 war sie an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck tätig).

Kast, Mag. Julia, BEd

Julia Kast ist Doktorandin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ihre Dissertation befasst sich mit der Inklusion von Schüler*innen unterschiedlicher Sprachkenntnisse. Neben ihrer Forschungstätigkeit ist sie als Volksschullehrerin im Burgenland tätig.

Kemethofer, Prof. Mag. Dr. David

David Kemethofer ist Hochschulprofessor für empirische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und ist Mitglied des Linzer Zentrums für Bildungsforschung und Evaluation.

Kolleck, Prof. Dr. Nina

Nina Kolleck ist W3-Professorin für Politische Bildung und Bildungssysteme an der Universität Leipzig und leitet den Arbeitsbereich Bildungsforschung und soziale Systeme an der FU Berlin.

Komposch, Prof. Mag. Ursula

Ursula Komposch ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark mit den Schwerpunkten Diversität, Inklusive Pädagogik und Inklusive Fachdidaktik.

Köpping, Maria, MA MSc

Maria Köpping ist Mitglied der Forschungsgruppe „Bildungsforschung und Beschäftigung“ am Institut für Höhere Studien (IHS) Wien.

Korlat Ikanovic, Dr. Selma

Selma Korlat Ikanovic ist Universitätsassistentin am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung der Universität Wien.

Kraler, Prof. Dr. Christian

Christian Kraler hat eine Professur für Lehrer/innenbildung und Lernen an der Universität Innsbruck inne.

Lazarides, Prof. Dr. Rebecca

Rebecca Lazarides ist Professorin für Schulpädagogik an der Universität Potsdam und Principal Investigator im Exzellenzcluster „Science of Intelligence“ der HU und TU Berlin.

Leitner, Dr. Andrea

Andrea Leitner ist Mitglied der Forschungsgruppe „Bildungsforschung und Beschäftigung“ am Institut für Höhere Studien (IHS) Wien.

Lergetporer, Prof. Philipp, PhD

Philipp Lergetporer ist Assistant Professor of Economics an der Technischen Universität München (TUM), TUM School of Management, Campus Heilbronn.

Letzel-Alt, Dr. Verena

Verena Letzel-Alt ist Postdoc in der Abteilung „Didaktik, Differenzierung, Integration und Beratung“ der Bildungswissenschaften der Universität Trier. Vor ihrer wissenschaftlichen Karriere arbeitete sie als Lehrkraft in der Schulpraxis.

Lindner, Dr. Katharina-Theresa, BEd

Katharina-Theresa Lindner ist postdoctoral researcher am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Sie arbeitet derzeit als Durchführungsleitung eines Forschungsprojektes von Univ.-Prof Susanne Schwab, welches sich mit der akademischen und sozio-emotionalen Entwicklung von Schüler*innen in diversen Bildungsettings beschäftigt.

Lohse-Bossenz, Prof. Dr. Hendrik

Hendrik Lohse-Bossenz ist Vertretungsprofessor für Allgemeine Grundschulpädagogik an der Universität Greifswald und Juniorprofessor für Psychologie mit Schwerpunkt Lehr-Lernforschung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Lorenz, PD Dr. Ramona

Ramona Lorenz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund.

Lüftenegger, Assoz. Prof. Mag. Dr. Marko

Marko Lüftenegger ist Assoziierter Professor für Entwicklungspsychologie und Bildungspsychologie an der Universität Wien (Zentrum für LehrerInnenbildung, Fakultät für Psychologie).

Lussi, Dr. Isabella

Isabella Lussi ist stellvertretende Leiterin des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug.

McElvany, Prof. Dr. Nele

Nele McElvany ist Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund und Professorin für Empirische Bildungsforschung.

Meier, Dr. Patrick

Patrick Meier ist Amtsvorsteher im Amt Volksschulen und Sport des Kantons Nidwalden.

Mork, Paula

Paula Mork war studentische Hilfskraft am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug.

Negrini, Prof. Dr. Lucio

Lucio Negrini ist Professor für Technologien in der Bildung, Forschungsstelle Media und MINT, im Departement Bildung und Lehre der Fachhochschule Südschweiz.

Pelikan, Elisabeth

Elisabeth Pelikan ist Universitätsassistentin am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung der Universität Wien.

Pessl, MMag. Gabriele

Gabriele Pessl ist Mitglied der Forschungsgruppe „Bildungsforschung und Beschäftigung“ am Institut für Höhere Studien (IHS) Wien und Sprecherin für Jugendliche und sozial Benachteiligte.

Pham Xuan, Robert

Robert Pham Xuan ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck.

Piatti, Prof. Dr. Alberto

Alberto Piatti ist Professor für Fachdidaktik MINT, Forschungsstelle Media und MINT, im Departement Bildung und Lehre der Fachhochschule Südschweiz.

Porsch, Prof. Dr. Raphaela

Raphaela Porsch ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Porsch, Prof. Dr. Dipl.-Psych. Torsten

Torsten Porsch ist Professor an der Hochschule des Bundes – Fachbereich Finanzen.

Postlbauer, Alexandra

Alexandra Postlbauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Bildungsforschung der School of Education der Johannes Kepler Universität (JKU) Linz.

Pozas, Prof. Dr. Marcela

Marcela Pozas ist Juniorprofessorin für Inklusion und Partizipation im Kontext von Schule an der Professional School of Education der Humbolt-Universität zu Berlin.

Preisig, Louis

Louis Preisig war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug.

Reintjes, Prof. Dr. Christian

Christian Reintjes ist Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Osnabrück.

Rocca, Prof. Dr. Lorena

Lorena Rocca ist Professorin für Fachdidaktik Geographie im Departement Bildung und Lehre der Fachhochschule Südschweiz.

Roßnagl, Mag. Dr. Susanne

Susanne Roßnagl ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck mit den Schwerpunkten Bildungsforschung und Generationenbeziehungen in pädagogischen Settings.

Sahlfeld, Prof. Dr. Wolfgang

Wolfgang Sahlfeld ist Professor für Bildungsgeschichte, Forschungsstelle für Historische Bildungsforschung, Dokumentation, Konservierung und Digitalisierung, im Departement Bildung und Lehre der Fachhochschule Südschweiz.

Schneider, Prof. Dr. Christoph

Christoph Schneider ist Professor für Diagnostik, Differenzierung, Integration und Beratung an der Universität Trier.

Schneider, Nadine

Nadine Schneider ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Bildungsmanagement“ der Erfurt School of Education (ESE) an der Universität Erfurt und freie Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug.

Schober, Prof. Dr. Barbara

Barbara Schober ist Professorin für psychologische Bildungs- und Transferforschung sowie Dekanin der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien.

Schrammel, Prof. Natalie, MEd BEd

Natalie Schrammel lehrt und forscht als Professorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Department Medienpädagogik.

Schreiner, Mag. Dr. Claudia

Claudia Schreiner ist Assistenz-Professorin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck, Arbeitsbereich Pädagogische Diagnostik und Lernforschung.

Schuster, Dr. Johannes

Johannes Schuster ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Politische Bildung und Bildungssysteme der Universität Leipzig.

Schwab, Prof. Dr. Susanne

Susanne Schwab ist Professorin am Institut und Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien sowie Extraordinary Professor in der Research Focus Area Optentia, North-West-University, Vanderbijlpark, South Africa.

Spiel, Prof. DDr. Christiane

Christiane Spiel ist emeritierte Professorin für Bildungspsychologie und Evaluation an der Universität Wien.

Stang-Rabrig, Dr. Justine

Justine Stang-Rabrig ist Postdoc am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund. Studiert und promoviert hat sie im Fach Psychologie.

Steiner, Mag. Dr. Mario

Mario Steiner leitet die Forschungsgruppe „Bildungsforschung und Beschäftigung“ am Institut für Höhere Studien (IHS) Wien.

Steinmayr, Prof. Dr. Ricarda

Ricarda Steinmayr ist Professorin für Pädagogische Psychologie an der Technischen Universität Dortmund.

Stutz, Marcel

Marcel Stutz ist verantwortlich für die Schulaufsicht im Amt Volksschulen und Sport des Kantons Nidwalden.

Tannert, Dr. Swantje

Swantje Tannert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Bildungspsychologie am Fachbereich Psychologie der Universität Erfurt.

Tengler, Prof. Karin, BEd MA PhD

Karin Tengler lehrt und forscht als Professorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Department Medienpädagogik.

Trültzsch-Wijnen, Prof. PD Mag. Dr. Christine W.

Christine Trültzsch-Wijnen ist Hochschulprofessorin für Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Leiterin des Kompetenzzentrums für Medienpädagogik und des Education Innovation Studios (EIS) sowie Assoziierte Professorin für Kommunikations- und Medienwissenschaft an der Karlsuniversität in Prag.

Trültzsch-Wijnen, Assoz. Prof. PD Mag. Dr. Sascha

Sascha Trültzsch-Wijnen ist habilitierter assoziierter Professor am Fachbereich Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg.

Unger, Dr. Valentin

Valentin Unger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent für Deutsch und Psychologie am Institut Kompetenzdiagnostik der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

Von Rotz, Ruth

Ruth von Rotz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Amt Volksschulen und Sport des Kantons Nidwalden.

Wacker, Prof. Dr. Albrecht

Albrecht Wacker ist Professor für Schulpädagogik der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Weber, Dr. Christoph

Christoph Weber leitet die Koordinations- und Servicestelle für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, bis 2021 war er stellvertretender Leiter des Linzer Zentrums für Bildungsforschung und Evaluation. Er gehört zudem dem Forschungsteam am Forschungsinstitut für Entwicklungsmedizin der Johannes Kepler Universität Linz an.

Weidinger, Dr. Anne Franziska

Anne Franziska Weidinger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogische und Differentielle Psychologie an der Technischen Universität Dortmund.

Werner, Dr. Katharina

Katharina Werner ist stellvertretende Leitung des ifo Zentrums für Bildungsökonomik, ifo Institut – Leibniz Institut für Wirtschaftsforschung, München.

Wildemann, Prof. Dr. Anja

Anja Wildemann ist Professorin für grundschulpädagogische Forschung mit dem Schwerpunkt Sprachbildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU).

Wohlhart, Prof. David, BEd

David Wohlhart ist Professor i.R. an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum und Mitarbeiter im Forschungszentrum für Inklusive Bildung (FZIB).

Wößmann, Prof. Dr. Ludger

Ludger Wößmann hat den Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München inne, er ist Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik, ifo Institut – Leibniz Institut für Wirtschaftsforschung, München.

Zierow, Prof. Dr. Larissa

Larissa Zierow ist Professorin für Volkswirtschaftslehre an der Hochschule Reutlingen, ESB Business School.

