

Projektbericht
Research Report

Juni 2021

Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen

Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird?

Mario Steiner
Maria Köpping, Andrea Leitner, Gabriele Pessl, Lorenz Lassnigg

Studie gefördert von:

WWTF-Wiener Wissenschafts- und Technologiefonds,
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung &
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Univ. Prof. Dr.
Michael Schratz

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

 universität
innsbruck
Institut für LehrerInnenbildung
und Schulforschung

 WWTF
WIENER WISSENSCHAFTS-,
FORSCHUNGS- UND TECHNOLOGIEFONDS



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

AutorInnen

Mario Steiner, Maria Köpping, Andrea Leitner, Gabriele Pessl, Lorenz Lassnigg

Unter Mitarbeit von:

Michaela Egger-Steiner

Titel

Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird?

Kontakt

T +43 1 59991-219

E msteiner@ihs.ac.at

Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS)

Josefstädter Straße 39, A-1080 Wien

T +43 1 59991-0

F +43 1 59991-555

www.ihs.ac.at

ZVR: 066207973

Die Publikation wurde sorgfältig erstellt und kontrolliert. Dennoch erfolgen alle Inhalte ohne Gewähr. Jegliche Haftung der Mitwirkenden oder des IHS aus dem Inhalt dieses Werkes ist ausgeschlossen.

Abstract

This study focusses on causes and consequences of as well as on strategies established to deal with school-lockdown in Austria. It integrates perspectives from teachers, pupils and parents. The main target on the one hand side is to analyze social inequality concerning consequences. On the other hand side we aim on deriving recommendations to prevent COVID-19 health crisis to become an educational crisis.

Key words: COVID-19 and Distance-Schooling, inequality and education

Zusammenfassung

Diese Studie befasst sich mit den Auswirkungen und Strategien im Bildungsbereich, die die pandemiebedingten Schulschließungen in Österreich mit sich gebracht haben. Es werden dabei die Perspektiven von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern analysiert. Das Ziel ist es auf der einen Seite soziale Unterschiede aufzuzeigen und auf der anderen Seite Ansatzpunkte dafür aufzuzeigen, wie verhindert werden kann, dass aus der Gesundheits- auch eine Bildungskrise wird.

Schlagwörter: COVID-19 und Bildung, Distanz-Unterricht, Bildung und soziale Ungleichheit

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	6
2	Einbettung der Ergebnisse	8
3	Onlinebefragung von LehrerInnen.....	12
3.1	Methodische Vorgehensweise	12
3.2	Stichprobenbeschreibung.....	14
3.3	Rahmenbedingungen.....	17
3.4	Unterricht vor COVID.....	24
3.5	Vorbereitung auf Distance-Learning.....	26
3.6	Kommunikation und Erreichbarkeit der SchülerInnen	28
3.7	Gestaltung des COVID-Unterrichts	33
3.8	Auswirkungen auf LehrerInnen	39
3.9	Schwierigkeiten und Ressourcen der SchülerInnen	42
3.10	Auswirkungen auf SchülerInnen	48
3.11	Regressionsmodelle zu den Kompetenzauswirkungen	55
3.12	Fazit	60
4	Interviews mit Lehrpersonen.....	62
4.1	Herausforderungen im Distance-Schooling.....	62
4.1.1	Herausforderungen allgemein	62
4.1.2	Spezifische Herausforderungen benachteiligter SchülerInnen.....	69
4.1.3	Unterschiedliche Herausforderungen und Voraussetzungen in AHS und MS	75
4.2	Strategien, Maßnahmen, Gelingensbedingungen	77
4.2.1	Pädagogisch-didaktische Zielsetzungen für Distance-Schooling.....	77
4.2.2	Benachteiligte im Distance-Schooling unterstützen	88
4.3	Kompetenzentwicklung und Unterschiede zwischen SchülerInnen.....	92
4.3.1	Ursachen von Kompetenzunterschieden in den Klassen	92
4.3.2	Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung.....	97
4.4	Fazit	100
4.4.1	Zusammenfassung	102
4.4.2	Schlussfolgerungen	106
5	Perspektiven der SchülerInnen.....	111
5.1	Dynamiken von Wohlbefinden, Motivation und Lernerfolgen – Erfahrungen aus einem Jahr mit Corona	112
5.2	Herausforderungen beim Lernen während der Schulschließungen	118
5.3	Gestaltung von Distance-Schooling durch Schulen	124

5.4	Zusammenfassung	130
6	Perspektiven der Mütter	131
6.1	Erfahrungen aus einem Jahr mit Corona	132
6.2	Strategien in der Krise	136
6.3	Die schulische Gestaltung des Distance-Schooling aus Sicht der Mütter	139
6.4	Sicht der Mütter auf die Erfahrungen ihrer Kinder.....	144
6.5	Zusammenfassung	146
7	Fazit und weiterführende Überlegungen	148
8	Epilog: Die Krise als Digitalisierungsschub? Vergleichende Analysen zu den Ausgangsbedingungen und politischen Lösungsansätzen.....	155
8.1	Die österreichische Ausgangssituation im EU-Vergleich	157
8.1.1	Übersicht über Politik- und Schulbereiche.....	157
8.1.2	Digitale Bildung der Lehrpersonen, vertiefte Auswertungen	161
8.2	Die politischen Reaktionen und die Praxis während der Krise	167
8.2.1	Das 8-Punkte-Programm.....	173
8.3	Einschätzung auf Basis der verfügbaren Evidenzen.....	177
9	Anhang.....	178
9.1	Digitalisierungskapitel: Anhang 1: EU 2nd Survey	178
9.2	Digitalisierungskapitel - Anhang 2: Ergebnisse d. OECD-TALIS-Erhebung, Österr. verglichen zum OECD-Schnitt u. den EU-Minimum und Maximum-Ländern.....	181
9.3	Digitalisierungskapitel - Anhang 3: Beschreibung und Dokumentation des 8-Punkte- Programms	183
9.4	Digitalisierungskapitel - Anhang 4: Einschätzungen von IT-LehrerInnen zu Ausstattung, Kompetenzen und Corona-Management (Micheutz 2021).....	185
9.5	Digitalisierungskapitel - Anhang 5: NBB-2018 Indikatoren zur Digitalisierung (IT-Erhebung 2016).....	187
9.6	Tabellenverzeichnis	190
9.7	Abbildungsverzeichnis	192
9.8	Literatur- & Quellenverzeichnis.....	194
9.9	Onlinefragebogen	201

1 Einführung

Die COVID-19-Krise stellt Österreichs Schulen vor eine Ausnahmesituation. Der Unterricht an Schulen wurde ausgesetzt und Bildung erfolgte – bis auf Ausnahmen – in Distanzform bzw. über digitale Medien. Während Schritte zur Implementierung von digitaler Bildung bisher zögerlich verlaufen sind, erfolgte im März 2020 erstmals abrupt eine flächendeckende Totalumstellung. Auch wenn vereinzelt bereits Erfahrungen mit digitaler Bildung bestanden, bedeutete die Situation große Herausforderungen für PädagogInnen und stellte sie, SchülerInnen und Eltern vor komplett neue Rahmenbedingungen. In einer solchen Akutsituation entstehen auf der einen Seite viele Fragen und Unsicherheiten, insbesondere, inwieweit sich soziale Unterschiede in den Lernleistungen verstärken. Dabei ist der Zusammenhang zwischen den kulturellen und materiellen Ressourcen des familiären Hintergrunds und den Lern- und Schulleistungen der Kinder ist bekannt (Bourdieu/Passeron 1971, Boudon 1974)). Die soziale Selektivität des Bildungsertrags steigt in dem Ausmaß, mit dem dieser von privater Unterstützung abhängig ist. In der COVID-19-Krisensituation und durch das Schließen von Schulen findet eine "Privatisierung" der Lernleistung in einem bislang nicht gekannten Ausmaß statt. Aus methodologischer Perspektive handelt es sich dabei nahezu um eine Art von „natürlichem Experiment“. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurden in dieser besonderen Situation die Lehr- und Lernleistungen sowie die Unterstützung durch das häusliche Umfeld für SchülerInnen der Sekundarstufe I in Wien (NMS, AHS) erhoben. Das Ziel dabei war es ist nicht nur bekannte Benachteiligungsstrukturen empirisch zu analysieren, sondern auch Potentiale und Strategien für Resilienz aufzuzeigen. Durch welches didaktisch-pädagogische Vorgehen, durch welche Strukturen sowie durch welche Unterstützungen kann es also trotz widriger Rahmenbedingungen gelingen, Benachteiligungen entgegenzuwirken?

Das umgesetzte methodische Vorgehen ist triangulär und mehrstufig: Den Anfang bildeten explorative Erstgespräche mit LehrerInnen und Eltern über die aktuelle Situation, was den Unterricht und das Lernen zu Hause betrifft. Diese Explorationsgespräche bilden die inhaltliche Grundlage für eine flächendeckende quantitative Onlineerhebung unter den PädagogInnen von MS und AHS auf der Sekundarstufe 1 über die Lehr- und Lernsituation, Erfolge und Schwierigkeiten des Distance-Learnings¹ sowie Rahmenbedingungen und familiäre Unterstützungen im Zuge des häuslichen Unterrichts. Parallel dazu bzw. im Anschluss wurden tiefergreifende

¹ Die Begriffe Distance-Learning, Distance-Schooling und Distanz-Unterricht werden synonym verwendet. Auf den Begriff Home-Schooling wird weitgehend verzichtet, weil mit diesem Begriff die freiwillige Entscheidung für einen Unterricht im privaten Umfeld assoziiert ist. Ein im Zuge der CORONA-Pandemie im Bildungsbereich neu geprägter Begriff ist jener des „Emergency Remote Teaching“ womit stärker der Zwangs- und Ordnungscharakter der Schulschließungsphasen betont wird (dazu vergleiche auch: <https://www.e-teaching.org/materialien/glossar/emergency-remote-teaching>).

qualitative Interviews mit LehrerInnen zu den gleichen Themen wie die Onlineerhebung sowie mit benachteiligten SchülerInnen und (ihren) Eltern durchgeführt. Die vorliegende Studie vereint demnach die Perspektiven von allen drei für die Umsetzung des Distanz-Unterrichts relevanten AkteurInnen.

Die Studie ist in vier große inhaltliche Kapitel gegliedert. Den Auftakt bilden die Ergebnisse der Onlinebefragung bei LehrerInnen (Kapitel 3). Dem folgen die Analyseergebnisse der qualitativen LehrerInneninterviews in Kapitel 4 bevor in Kapitel 5 die Perspektiven der SchülerInnen und in Kapitel 6 jene der Eltern diskutiert werden. Kapitel 7 ist einem aus den gesammelten Erkenntnissen generierten Fazit über die Auswirkungen des pandemiebedingten Distanz-Unterrichts gewidmet, das herausfordert und damit zugleich weiterführende Analysen über mögliche Auswirkungen von CORONA auf Bildungslaufbahnen provoziert. Kapitel 8 – das von Lorenz Lassnigg verfasst worden ist – ist in Form eines Epilogs der Analyse des breiteren Rahmens, was die Digitalisierung im österreichischen Bildungssystem im internationalen Vergleich betrifft, gewidmet.

Die vorliegende Studie ist primär vom WWTF-Wiener Wissenschafts- und Technologiefonds im Rahmen des „Rapid Response Calls“ gefördert worden. Durch zusätzliche Fördergeber, die im Laufe der Zeit dazugekommen sind, ist es möglich gewesen, den Untersuchungsgegenstand stetig auszuweiten. Durch eine Förderung der Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Univ. Prof. Dr. Michael Schratz ist es möglich geworden, die quantitativen Erhebungsergebnisse um eine regional differenzierte Analyse in Hinblick auf Tirol zu erweitern. Eine Förderung seitens des BMBWF–Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wiederum hat es ermöglicht, die Onlinebefragung unter LehrerInnen auch in der zweiten Schulschließungsphase zu wiederholen und dadurch Entwicklungen über die Zeit beobachtbar zu machen.

2 Einbettung der Ergebnisse

Im Zuge der COVID-19-Pandemie kam es im Frühjahr 2021 weltweit zu Schulschließungen mit Konsequenzen für 1,5 Milliarden SchülerInnen. In Österreich betrafen die Schließungen der Bildungseinrichtungen rund 1,1 Millionen SchülerInnen (und über 200.000 Kinder in Kindergärten). Zwar waren Österreichs Schulen weiterhin geöffnet für Fälle, in denen die Familien keine adäquate Betreuung leisten konnten. Dies war jedoch als absolute Ausnahme konzipiert und blieb es während des ersten Lockdowns auch: Nur rund 1% der SchülerInnen bzw. deren Eltern haben diese Möglichkeit in Anspruch genommen (Lassnigg 2020). Im zweiten Lockdown hat knapp ein Drittel der Eltern die Betreuung an den Schulen zumindest teilweise in Anspruch genommen (IFES 2021). Der Lockdown brachte somit eine abrupte Umstellung des Bildungswesens auf Fernunterricht bzw. Lernen zuhause mit sich.

Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass Österreich in der ersten Phase der Schulschließungen auf die Bereitstellung von Lernpaketen, digital oder auf Papier, und die Nutzung digitaler Medien für den Unterricht fokussierte, während in anderen Ländern auch Unterricht über Fernsehen und Radio zum Einsatz kamen (United Nations Children's Fund 2020). Unterricht auf Distanz bedeutete in Österreich primär, den Kontakt zu den SchülerInnen über verschiedenste Kanäle herzustellen und aufrecht zu erhalten, Lernmaterialien zu entwickeln und zu übermitteln und die SchülerInnen beim Lernen zu unterstützen. Die konkrete Ausgestaltung wurde Großteils in die Verantwortung der LehrerInnen übergeben (Lassnigg 2020). Dabei steht in Österreich seit Ausbruch der Pandemie die Gesundheitskrise im Vordergrund der politischen Entscheidungen, das Bildungswesen ist dem nachgeordnet und die Aufmerksamkeit gegenüber den Konsequenzen der Krise für die Bildung ist stark ausbaufähig (Holtgrewe, Schober, und Steiner 2021a). So stand bei der Wiedereröffnung nach dem Lockdown der Bereich Bildung hinter Tourismus oder Sportveranstaltungen (Lassnigg 2020).

Bildungsungleichheit als zentrale Herausforderung

Auch in Bezug auf Bildung wirkte die COVID-19 Pandemie wie ein Kaleidoskop, unter dem lange bekannte soziale Phänomene wieder neu sichtbar wurden, was insbesondere die Bildungsungleichheit betraf. Es entstanden in kurzer Zeit eine Reihe an Studien, die der Frage nachgehen, wie sich die Schulschließungen auf SchülerInnen, LehrerInnen, SchulleiterInnen und Eltern auswirken und nach unterschiedlichen Problemen und Handlungsspielräumen unter den geänderten Rahmenbedingungen fragen. Soziale Unterschiede im Schulsystem und der enge Zusammenhang von Bildungserfolg und sozio-ökonomischem Status, Qualifikation der Eltern sowie Migrationshintergrund (siehe z.B. die PISA-Untersuchungen seit 2000) wurden wieder in den Fokus gerückt.

Damit in Zusammenhang erfuhr auch das Thema digitale Ungleichheit (OECD 2015; Samuelsson und Olsson 2014) eine Renaissance in der Diskussion, da die Schulschließungen großteils zu einer Verlagerung von Unterricht und Lernen aus dem Face-to-Face Setting auf digitale Kommunikationswege führten.

Digitalisierung des Unterrichts¹

In der wissenschaftlichen Diskussion steht auch die Frage im Zentrum, ob digitale Medien auf der einen Seite das Lernen fördern und ob auf der anderen Seite ein Ausgleich bei den SchülerInnenleistungen stattfinden könnte. Meta-Studien verdeutlichen zunächst, dass Hoffnungen in diesem Zusammenhang einer realistischeren Dimensionierung bedürfen. So ist es ein Ergebnis der Forschungen zu diesem Thema, dass die Verwendung digitaler Medien im Unterricht für sich genommen keinen Einfluss auf den Lernerfolg und die Lernintensität hat.² Aufgezeigt wird, dass die Lerneffektivität etwas ansteigen kann, zumindest aber jedenfalls nicht abnimmt.³ Der springende Punkt dabei ist, wie digitale Medien in den Unterricht eingebettet werden und darüber hinaus zählt die Qualität des Unterrichts selbst.⁴ Guter Unterricht kann durch digitale Medien positiv unterstützt werden, aber ein schlechter Unterricht wird deshalb nicht besser, weil digitale Medien zum Einsatz kommen.

Digitales Lernen ist komplex und vor allem auch ein sozialer Prozess: Es haben einerseits verschiedene Faktoren digitaler Medien darauf Einfluss, aber andererseits auch der Unterrichtsprozess sowie die Voraussetzungen, die Lehrende und Lernende mitbringen. Konstruktivistische Unterrichtsmethoden (SchülerInnen- und Problemorientierung, offene Unterrichtsformen) eignen sich eher dazu das lernförderliche Potenzial digitaler Medien auszuschöpfen, als dies im Rahmen eines lehrerzentrierten Unterrichts möglich ist.⁵

Ein Schluss aus der PISA-Erhebung 2012 ist es, dass ein Ausgleich sozialer Unterschiede bei den Schulleistungen mithilfe digitaler Medien nicht über digitales Lernen erreicht werden kann: „*Technology offers little help for bridging skills divide.*“⁶ Vielmehr müssten,

¹ Dazu vergleiche auch: Pessl, Gabriele, und Steiner, Mario. 2021. COVID-19 und Distance-Schooling: Folgt aus der Gesundheits- nun auch eine Bildungskrise? In Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit., Hrsg. Günther Sandner und Boris Ginner. Wien/Berlin: Mandelbaum.

² Brandhofer et al, *Bildung im Zeitalter der Digitalisierung*, in: Simone Breit et al. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz 2018, S. 307-362.

³ Schaumburg, Heike, *Empirische Befunde zur Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte des digital unterstützten Lernens*, in: Nele McElvany/Franziska Schwabe/Wilfried Bos und Heinz Günter Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung: Chancen und Herausforderungen*. Münster 2018, S. 11-25

⁴ Brandhofer, *Bildung im Zeitalter der Digitalisierung*; OECD, *Students, Computers*; Schaumburg, *Empirische Befunde*.

⁵ Heike Schaumburg, *Empirische Befunde zur Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte des digital unterstützten Lernens*, in: Nele McElvany/Franziska Schwabe/Wilfried Bos und Heinz Günter Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung: Chancen und Herausforderungen*. Münster 2018, S. 11-25.

⁶ OECD, *Students, Computers*, S. 3.

um digitale Gleichheit herzustellen, zunächst soziale Unterschiede in den Kompetenzen und Fähigkeiten der SchülerInnen ausgeglichen werden. Dies gründet auf der Einsicht, dass die Unterschiede im computerbasierten Lesen und Mathematik in erster Linie nicht mit der Fähigkeit Computer zu nutzen zusammenhängen, sondern mit den prinzipiellen Unterschieden bei Lesen und Mathematik.

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der technischen Infrastruktur der Schulen und deren Nutzung durch LehrerInnen. Im internationalen Vergleich besteht bezüglich der Digitalisierung des österreichischen Bildungswesens eine große Lücke bei der Internet-Bandbreite an Schulen, bei Kommunikationsplattformen, beim technischen Personal an Schulen sowie den Anreizen für digitales Engagement (Vergleiche Kapitel 8, ab Seite 155).

Einschnitt bei zentralen Funktionen von Schule für Gesellschaft und Wirtschaft

In der politischen Diskussion mit Fokus auf der Gesundheitskrise wurden die langfristigen Folgen der Schulschließungen bisher nicht ausreichend berücksichtigt (Holtgrewe, Schober, und Steiner 2021b). Welche individuellen und volkswirtschaftlichen Kosten damit verbunden sein werden, wurde für Deutschland und Österreich bereits abgeschätzt (Kocher und Steiner 2020; Wößmann 2020). Auf Basis vorangegangener Studien zu den langfristigen Auswirkungen bei Schulschließungen im Zuge von Streiks und Kurzschuljahren lässt sich zeigen, dass sich Lernaussfälle tatsächlich langfristig negativ auf Kompetenzen, Qualifikationen und Einkommen auswirken. Studien zu Kompetenzverlusten während langer Sommerferien, wie sie in den USA üblich sind, machen zudem die großen Unterschiede nach dem sozial-ökonomischen Status der SchülerInnen sichtbar. Unter der Annahme, dass im Zuge des Lockdown um ein Drittel weniger gelernt wurde als in einem „normalen“ Schuljahr, beziffert (Wößmann 2020) den individuellen Einkommensverlust über das gesamte Erwerbsleben mit 3-4%. Ein Kompetenzverlust hat auch Folgen für die Volkswirtschaft. Wenn man davon ausgeht, dass 12 Schuljahrgänge in Deutschland durch die Schulschließungen um ein Drittel weniger Leistungszuwachs verzeichneten als in einem „normalen“ Schuljahr und die Kompetenzentwicklung ab dem Schuljahr 2020/21 wieder so verläuft, wie vor der Krise, sinkt das zukünftige Bruttoinlandsprodukt für Deutschland um 1,3% bzw. um 2,56 Billionen Euro.

Die möglichen Konsequenzen der Schulschließungen sind vielfältig. Während aus einer bildungsökonomischen Perspektive langfristige wirtschaftliche Auswirkungen durch Einschnitte beim Lernen und der Kompetenzentwicklung geschätzt werden, gibt es eine Reihe an sozialen Funktionen, die Schule erbringt und die durch den Lockdown außer Kraft gesetzt wurden (Angelico 2020), die aber oft übersehen werden (Brandhofer, Gerhard 2020). Über den Kompetenzerwerb hinaus trägt Schule zur

Alltagsstrukturierung bei. Die verschiedenen Studien kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die nunmehr selbständige Zeiteinteilung und Lernorganisation für SchülerInnen eine große Herausforderung dargestellt haben. Schule ist auch ein Ort, an dem Kommunikation und soziale Einbettung stattfinden, womit die Kommunikation sowohl zwischen SchülerInnen als auch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gemeint sind. Es zeigt sich, dass SchülerInnen während der Schließungen die Schule und vor allem ihre Peers vermisst haben. Durch die Umstellung auf Distance-Learning wird zudem die Möglichkeit von direkter Rückmeldung und Feedback eingeschränkt (Spiel 2020). Der direkte Austausch im Klassenverband hat eine umso höhere Bedeutung, je geringer die inhaltliche Unterstützung ist, die SchülerInnen zuhause bekommen. Das betrifft wiederum jene stärker, deren Eltern in der Phase der Schulschließungen dafür nicht die zeitlichen Ressourcen hatten oder aus sonstigen Gründen ihre Kinder nicht unterstützen können. Eine vergleichende Analyse zwischen SchülerInnen zeigt, dass ein hoher Anteil (84%) aus einfach qualifizierten Haushalten bei Schwierigkeiten im *Home-Learning* versucht, erst einmal allein zurecht zu kommen; bei jenen mit hochqualifizierten Eltern sind es knapp halb so viele (Holtgrewe u. a. o. J.).

Blick auf positive Erfahrungen und Chancen

Der Blick darauf, wie viele gesellschaftliche Funktionen mit dem Schließen der Schulen weggefallen sind, verdeutlicht aber auch eine gewisse Verschiebung im Diskurs. So wurde im Zuge der Pandemie die Bedeutung von Bildung und den Leistungen, die Schulen für die Öffentlichkeit erbringen, ebenso in Erinnerung gerufen (Angelico 2020). In vielen Studien, die in den vergangenen Monaten entstanden sind, werden neben dem Aufzeigen von Schwierigkeiten und ungleich verteilten Risiken im Sinne von „Krise als Chance“ auch Hoffnungen adressiert. Erfahrungen mit geschlossenen Schulen und Distance-Learning wird Potenzial für Innovation und Verbesserungen zugesprochen.

3 Onlinebefragung von LehrerInnen

Die in diesem Kapitel vorgenommene Darstellung der Befragungsergebnisse spannt inhaltlich betrachtet einen weiten Bogen. Dieser beginnt mit einer Darstellung der Rahmenbedingungen was die Organisationsform der Schulen und mögliche Schwerpunktsetzungen betrifft umfasst aber auch die Einschätzung von Unterstützungsleistungen sowie die Kooperation unter Lehrkräften. Die Rahmenbedingungen werden schließlich durch eine Analyse der soziodemographischen Struktur unter den SchülerInnen abgeschlossen. Der zweite Abschnitt ist der Frage gewidmet, wie der Unterricht vor COVID gestaltet gewesen ist, welche Erfahrungen beispielsweise mit digitalen Lernformen zuvor schon bestanden haben. Dem folgt eine Diskussion der unmittelbaren Vorbereitung auf das Distance-Learning, was die Informationslage und Vorgaben betrifft. Ab dem vierten Abschnitt konzentrieren sich die Analysen sodann auf die Erfahrungen mit dem und der praktischen Umsetzung des Distance-Schoolings. Dies beginnt mit einer Diskussion der Erreichbarkeit von und Kommunikation mit SchülerInnen während der Schulschließungsphasen und geht dann über in eine Darstellung der konkreten Ausgestaltung des pädagogisch-didaktischen Vorgehens. Beginnend mit dem sechsten Abschnitt dieses Kapitels stehen die Auswirkungen des Distance-Schoolings im Zentrum des Interesses. Dies beginnt bei einer Diskussion der Auswirkungen auf LehrerInnen und führt über eine Analyse der Schwierigkeiten und Ressourcen von SchülerInnen bis zur Diskussion der Auswirkungen auf SchülerInnen. Eben diese Auswirkungen auf SchülerInnen werden in einem abschließenden Regressionsmodell tiefergehend analysiert, um der Frage auf den Grund zu gehen, welche Einflussfaktoren sich wie darauf auswirken.

Die Analyse der Befragungsergebnisse erfolgt – wie bereits argumentiert – ab diesem Punkt eingeschränkt auf die AHS-Unterstufe und Mittelschule.

Den Auftakt bilden jedoch einige Anmerkungen zur methodischen Vorgehensweise sowie zur Beschreibung des Samples bzw. der Stichprobe.

3.1 Methodische Vorgehensweise

Grundlage für die in diesem Kapitel präsentierten Ergebnisse ist eine Erhebung mittels eines Onlinefragebogens (Vergleiche Anhang S.201) in zwei Wellen. Die erste Erhebungsphase wurde im Mai 2020 während der ersten Schulschließungsphase durchgeführt. Die zweite Erhebungsphase fand im Ende November/Anfang Dezember 2020 während der zweiten (partiellen) Schulschließung statt. Der Zugang zu den LehrerInnen erfolgte mittels eines Schreibens an die Direktionen der Schulen in dem die

DirektorInnen gebeten wurden, den Link zur Befragung an ihre LehrerInnen weiterzuleiten. In Wien, Tirol und Kärnten wurde dieser Brief von den Bildungsdirektionen mit der Bitte um Beteiligung an die Schulen weitergeleitet. Angeschrieben wurden alle Mittelschulen (MS) und alle Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) in ganz Österreich. Es erfolgte also bewusst eine Konzentration auf die Sekundarstufe I, da sich die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für Distance-Learning zwischen Volksschulen und dem unteren und oberen Sekundarbereich beträchtlich unterscheiden und in vielen Fällen daher nicht gut vergleichbar sind. Dennoch hat die Befragung größere Kreise gezogen und haben sich auch viele LehrerInnen anderer Schulformen daran beteiligt (vergleiche Tabelle 1). In den meisten Analysen wurde daher eine Selektion auf AHS-Unterstufe und MS vorgenommen bzw. wurden die anderen Schulformen ausgeschlossen. Insgesamt haben sich in der ersten Befragungswelle 4.019 PädagogInnen qualifiziert beteiligt (d.h. haben zumindest die ersten 25 Fragen beantwortet), in der zweiten Welle sind es 3.718 gewesen. Da mit Fortdauer der Befragung eine wachsende Anzahl von RespondentInnen diese abbrechen (Samplermortalität) unterscheidet sich das „n“ (also die den Analysen zugrundeliegende Anzahl von Befragten) zwischen den einzelnen Variablen bzw. Auswertungen.

Die Daten wurden abhängig von der Schulform, dem Alter, dem Geschlecht und dem Bundesland der LehrerInnen gewichtet, sodass sie als repräsentativ für die LehrerInnen in den AHS-Unterstufen und MS in Österreich gelten können. Als Gewichtungsgrundlage wurden die Angaben der Statistik Austria (bezogen über StatCube) zur Struktur der LehrerInnen herangezogen.¹ Obwohl sich die errechneten Gewichte in einem Range von 0,5 bis vereinzelt 14 bewegen, sind die Auswirkungen auf die Befragungsergebnisse gering und bewegen sich in den meisten Fällen im Bereich der ersten Nachkommastelle, so dass von einer guten Datengrundlage gesprochen werden kann und sich keine Hinweise auf eine nennenswerte Verzerrung bei den Befragten hinsichtlich ihrer demographischen Merkmale zeigen.

Die Rohdaten sind zudem einer Bereinigung und Plausibilitätsprüfung unterzogen worden. Im Zuge dessen wurden beispielsweise Angaben zu den Schulformen recodiert und Angaben auf „missing“ gesetzt (beispielsweise dann, wenn 80 SchülerInnen eine Klasse besuchen oder die angegebene Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine größere ist als die Gesamtzahl der SchülerInnen in der Klasse). Trotz der bestmöglichen aus den sonstigen Angaben abgeleiteten Recodierung von Schulformen bleiben Fälle in den Daten bestehen, wo die Schulform mit MS aber die Schulstufe „über 8“ angegeben wird. Auch diese Fälle sind aus der Analyse ausgeschlossen worden, wodurch sich letztendlich eine Gesamtzahl von 3.930

¹ http://www.statistik.at/web_en/statistics/PeopleSociety/education_culture/formal_education/teaching_staff/index.html

BefragungsteilnehmerInnen für die erste und 3.647 für die zweite Welle ergibt, die in die Analysen einbezogen worden sind.

3.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt haben sich in der ersten Welle 1.931 LehrerInnen aus der Mittelschule (2. Welle: 1.879) und 1.367 LehrerInnen aus den AHS-Unterstufen (2. Welle 1371) an der Befragung beteiligt (vergleiche Tabelle 1). In Wien liegt ein zahlenmäßiger Schwerpunkt bei den AHS-LehrerInnen, in Tirol im Gegenzug dazu bei den MittelschullehrerInnen. Diese Verteilung entspricht auch weitgehend den Verhältnissen in der Grundgesamtheit. So beträgt die Stichprobenreichweite für die Mittelschulen 6,7% und für die AHS-Unterstufe 6%, wobei die korrespondierenden Werte für Wien und Tirol nicht weit davon abweichen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 1: Befragungsbeteiligung nach Schulformen

		MS	AHS- Unterstufe	sonstige	Summe
1. Welle	Wien	260	424	188	872
	Tirol	203	90	19	312
	Österreich	1 931	1 367	632	3 930
2. Welle	Wien	218	423	74	715
	Tirol	181	69	43	293
	Österreich	1 879	1 371	397	3 647

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Tabelle 2: Stichprobenreichweite nach Schulformen

		MS	AHS Unter- & Oberstufe
1. Welle	Wien	6,6%	6,1%
	Tirol	6,9%	5,7%
	Österreich	6,7%	6,0%
2. Welle	Wien	5,6%	6,1%
	Tirol	6,2%	4,4%
	Österreich	6,5%	6,0%

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung & Statistik Austria – StatCube

Die in diesen ersten Analysen begonnene regionale Differenzierung der Ergebnisse nach Wien und Tirol wird über den ganzen Bericht hinweg fortgesetzt. Der Grund dafür ist ein zweifacher. Einerseits stehen diese beiden Bundesländer synonym für eine möglichst große regionale Differenzierung zwischen einer Großstadt und einem eher ländlich geprägten Bundesland andererseits ist es den Förderern der vorliegenden Studie geschuldet, dem Wiener Wissenschafts- und Technologiefonds sowie dem Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck vertreten durch Univ. Prof. Dr. Michael Schratz.

Differenziert nach Geschlecht dominieren in der ersten Befragungswelle mit 71% in der zweiten mit 69% die Frauen (etwas weniger in Wien und nochmals etwas weniger in Tirol), was auch über weite Strecken der Situation in der Grundgesamtheit entspricht.

Tabelle 3: Stichprobenverteilung nach Geschlecht

		weiblich	männlich	divers
1. Welle	Wien	68,8%	30,5%	0,7%
	Tirol	63,8%	35,4%	0,8%
	Österreich	71,2%	28,4%	0,4%
	n für Ö =	2 306	921	14
2. Welle	Wien	68,7%	31,3%	0,0%
	Tirol	67,2%	32,3%	0,5%
	Österreich	69,0%	30,8%	0,2%
	n für Ö =	1 610	720	5

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Nach Alter dominieren die Gruppen der 46-55 sowie der über 55-Jährigen mit jeweils rund einem Viertel aller Befragten. Die Gruppen der 26-35-Jährigen sowie der 36-45-Jährigen umfassen jeweils rund 20%, während den bis 25-Jährigen kaum eine quantitative Bedeutung zukommt. In der zweiten Befragungswelle sind die Anteile zwischen den Altersgruppen etwas ausgeglichener (Tabelle 4). Im Vergleich zwischen den Bundesländern erweisen sich die Wiener RespondentInnen etwas jünger als die Tiroler.

Tabelle 4: Verteilung nach Alter der Befragten

		bis 25 Jahre	26-35 Jahre	36-45 Jahre	46-55 Jahre	über 55 Jahre
1. Welle	Wien	1,8%	25,2%	21,7%	24,8%	26,5%
	Tirol	1,2%	18,2%	22,1%	26,7%	31,8%
	Österreich	2,2%	19,8%	20,4%	27,5%	29,7%
	n für Ö =	73	650	670	903	983
2. Welle	Wien	2,2%	32,3%	22,2%	23,0%	20,3%
	Tirol	4,1%	22,6%	26,2%	20,0%	27,2%
	Österreich	3,0%	25,4%	23,3%	24,2%	24,1%
	n für Ö =	70	597	549	570	567

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Befragt nach den Jahren an Lehrerfahrung (vergleiche Tabelle 5) dominiert die Gruppe der sehr erfahrenen PädagogInnen mit einem Anteil von rund 40% (in Wien aufgrund des insgesamt geringeren Alters mit 30% nennenswert weniger). Die mittleren Erfahrungskategorien sind deutlich weniger stark besetzt (zwischen 11 und 25 Jahren nur rund 10% bevor bei den jüngeren bzw. weniger erfahrenen LehrerInnen wieder ein Anstieg (auf bis zu 20% bei den Pädagoginnen mit bis zu 5 Jahren Berufserfahrung in der zweiten Befragungswelle) festgestellt werden kann.

Tabelle 5: Verteilung nach Lehrerfahrung der Befragten

		bis 5 Jahre	6-10 Jahre	11-15 Jahre	16-20 Jahre	21-25 Jahre	über 25 Jahre
1. Welle	Wien	22,8%	16,5%	11,2%	11,3%	7,5%	30,7%
	Tirol	12,4%	12,4%	13,1%	11,6%	10,0%	40,5%
	Ö-ges.	16,7%	14,3%	10,8%	10,3%	8,4%	39,6%
	n für Ö =	547	469	354	338	275	1 300
2. Welle	Wien	28,9%	17,8%	9,5%	13,3%	7,9%	22,6%
	Tirol	20,0%	13,8%	11,8%	12,3%	12,8%	29,2%
	Ö-ges.	21,3%	16,3%	12,8%	9,8%	9,0%	30,7%
	n für Ö =	503	385	303	231	213	723

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Tabelle 6: Anteil mit eigenen Kindern bzw. Rolle als Klassenvorstand

		Eigene Kinder = ja	Rolle als KV = ja
1. Welle	Wien	33,2%	48,3%
	Tirol	37,1%	47,2%
	Österreich	35,1%	47,8%
	n für Ö=	1 143	1 905
2. Welle	Wien	29,2%	44,0%
	Tirol	34,2%	41,9%
	Österreich	37,4%	46,9%
	n für Ö=	878	1 589

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Die Stichprobenbeschreibung abschließend soll noch auf den Anteil an RespondentInnen mit eigenen Kindern und/oder in der Rolle als Klassenvorstand eingegangen werden. Beides trifft jeweils auf eine (qualifizierte) Minderheit der Befragten zu. Etwas mehr als ein Drittel hat auch eigene Kinder und kennt daher mit hoher Wahrscheinlichkeit das Distance-Schooling auch aus zwei Perspektiven. Nicht ganz die Hälfte der befragten LehrerInnen antwortet auf die Fragen aus einer Rolle als Klassenvorstand heraus, wobei dieser Anteil in Tirol etwas geringer ausfällt.

3.3 Rahmenbedingungen

Eine der ersten wesentlichen Fragen ist es, unter welchen Rahmenbedingungen der COVID-19-bedingte Distanz-Unterricht stattfindet, womit ein Anhaltspunkt dafür gefunden werden kann, mit welchen Ressourcen und Herausforderungen ausgestattet die Schulen in die Schließungsphasen gegangen sind.

Die befragten LehrerInnen arbeiten zu 92% an öffentlichen Schulen und zu 14,5% in integrierten Gesamtschulen. In der zweiten Welle und generell in Wien ist der Gesamtschulanteil mit bis zu beinahe 24% merklich höher. Im Gegenzug niedriger fällt in Wien der Anteil öffentlicher Schulen aus. Dieser ist unter den Tiroler Befragten in der zweiten Welle ganz besonders hoch.

Tabelle 7: Anteil öffentliche bzw. integrierte Ganztagschule

		Öffentliche Schule = ja	Integrierte Ganztagschule = ja
1. Welle	Wien	86,2%	21,9%
	Tirol	90,6%	14,9%
	Österreich	92,2%	14,5%
	n für Ö =	2 980	465
2. Welle	Wien	83,8%	23,5%
	Tirol	99,5%	17,7%
	Österreich	89,4%	19,7%
	n für Ö =	2 502	548

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Eine Ressource für das pandemiebedingte Distance-Schooling kann auch ein Schul-Schwerpunkt in computergestütztem Unterricht (Tablet-Klassen) oder eigenverantwortlichem Lernen sein. Die entsprechenden Anteile sind insgesamt mit einem Anteil von nicht einmal 5% im Fall der Tablet-Klassen gering und liegen sowohl in Wien als auch in Tirol nochmals darunter. Mit 25% deutlich höher ist der Anteil mit Schulschwerpunkten in eigenverantwortlichem Lernen ausgeprägt. Hier entspricht der Tiroler dem österreichischen Wert während der Wiener Anteil etwas abfällt.

Tabelle 8: Schwerpunktsetzungen in den Klassen

	Wien	Tirol	Ö-gesamt
Tablet-Klasse	3,7%	4,1%	4,7%
Eigenverantwortliches Lernen	19,5%	24,6%	25,0%
sonstiger Schwerpunkt	10,0%	4,1%	8,8%
kein Schwerpunkt	53,0%	51,4%	49,7%
n = (minimal)	672	290	3 241

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle

Insgesamt wird aus den in Tabelle 8 dargestellten Befragungsergebnissen jedoch keine sehr ausgeprägte Vorbereitung auf jene Kompetenzen und Methoden ersichtlich, die im Zuge des Distanz-Unterrichts ganz besonders gefragt sind.

Auskunft über die Herausforderungen, die es im Zuge der Schulschließungsphasen zu bewältigen gibt, kann eine Analyse der (sozialen) Zusammensetzung der SchülerInnen geben. Demnach befinden sich im Durchschnitt 21 SchülerInnen in den Klassen. 23,5% von ihnen weisen Migrationshintergrund auf, 22% werden von den LehrerInnen als

benachteiligt und 49% als bevorzugt eingeschätzt.¹ 4% schließlich weisen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Bei diesen Werten zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. So liegt der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Wiener Sample über 50%, im Tiroler hingegen nicht einmal bei einem Fünftel. Der Anteil benachteiligter SchülerInnen ist in Wien mehr als 10%-Punkte höher als in Tirol, während es sich beim Anteil bevorzugter SchülerInnen genau andersherum verhält. Die sozialen Herausforderungen sind demnach an Wiener Schulen deutlich akzentrierter als dies an Tiroler Schulen der Fall ist, weshalb auch zu erwarten wäre, dass die Corona-Folgen der Schulschließungen in Wien schwerer wiegen.

Tabelle 9: Zusammensetzung der Klassen und ihre soziale Verteilung

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
1. Welle	Anzahl SuS in Klasse im Durchschnitt	23	21	21,3
	Anteil S mit Migrationshintergrund in Klasse	50,4%	17,2%	23,5%
	Anteil SchülerInnen mit SPF in Klasse	3,6%	3,6%	3,9%
	Anteil Benachteiligter S in Klasse	31,6%	19,2%	22,1%
	Anteil Bevorzugter S in Klasse	39,5%	51,8%	49,5%
	n=	671	290	3 234
2. Welle	Anzahl SuS in Klasse im Durchschnitt	23	21,1	21,5
	Anteil S mit Migrationshintergrund in Klasse	53,1%	19,7%	26,1%
	Anteil SchülerInnen mit SPF in Klasse	3,8%	2,3%	4,0%
	Anteil Benachteiligter S in Klasse	33,9%	20,0%	23,1%
	Anteil Bevorzugter S in Klasse	39,5%	52,0%	49,0%
	n=	505	189	2 535

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Nach den Herausforderungen gilt es die darauf bezogenen Ressourcen zu diskutieren. Dies geschieht in Form einer Einschätzung des zur Verfügung stehenden Unterstützungssystems differenziert in der Zeit vor den Schulschließungen sowie während des Distanz-Unterrichts. Schon unter Normalbedingungen wird von den LehrerInnen das Unterstützungssystem als unzureichend eingestuft (Tabelle 10). Am unteren Ende rangieren dabei Schulpsychologie, Schul-Sozialarbeit sowie externe Lernhilfen. Nur etwas mehr als 40% der LehrerInnen schätzen das Angebot als

¹ Die LehrerInnen wurden im Zuge der Befragung gebeten sich auf eine bestimmte Schulklasse zu konzentrieren, die sie am besten kennen und/oder wo sie die meisten Stunden darin unterrichten. Die Einstufung in Benachteiligung bzw. Bevorzugung basiert sodann 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.

ausreichend ein. Geringfügig besser wird mit 49% das Jugendcoaching eingeschätzt. Einzig für schulinterne Lernhilfen erscheint die Situation tatsächlich besser zu sein. Bemerkenswert sind auch die Unterschiede zwischen den Bundesländern. Während die Tiroler LehrerInnen die Situation in Hinblick auf schulinterne Lernhilfen, Schulpsychologie und Schulsozialarbeit als ihre Wiener KollegInnen werden Jugendcoaching und externe Lernhilfen in Wien hinsichtlich ihres Ausmaßes besser bewertet.

Tabelle 10: Unterstützungssystem ausreichend vor COVID

	Wien	Tirol	Ö-gesamt
schulinterne Lernhilfe	54,7%	67,2%	61,4%
Schulpsychologie	37,9%	46,4%	42,9%
Schul-Sozialarbeit	30,1%	45,8%	41,5%
Jugendcoaching	49,8%	33,3%	49,0%
externe Lernhilfe	48,6%	41,3%	41,7%
n = (minimal)	582	247	2 807

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle / ohne Berücksichtigung derer, die keinen Bedarf sehen

Das an sich schon (zu) niedrige Niveau der Unterstützungsleistungen bricht durch Corona regelrecht ein und erreicht nur mehr noch Anteile zwischen 17% und 36% der LehrerInnen, die das Angebot als ausreichend einstufen, was in den meisten Fällen einer Halbierung gleichkommt.

Im Vergleich der Befragungswellen miteinander ist insgesamt wieder ein leichter Anstieg bei der Einschätzung der Versorgungssituation festzustellen, jedoch bleiben die (ohnehin bescheidenen) Ausgangswerte vor der Pandemie unerreicht. Dabei sind jedoch interessante Unterschiede zwischen den Bundesländern festzustellen. Während die Tiroler LehrerInnen eine sehr starke Erholung zumindest des „systemimmanenten“ Angebots wahrnehmen (schulinterne Lernhilfen, Schulpsychologie, Schul-Sozialarbeit) ist das in Wien beinahe überhaupt nicht zu beobachten.

Für die COVID-bedingten Schulschließungsphasen bedeutet dieses Ergebnis, dass die LehrerInnen – ihrer eigenen Wahrnehmung nach – über weite Strecken alleine mit den Herausforderungen, die damit verbunden sind, zurechtkommen müssen.

Tabelle 11: Unterstützungssystem ausreichend während COVID

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	schulinterne Lernhilfe	26,7%	38,3%	36,2%
	Schulpsychologie	22,3%	27,8%	27,1%
	Schul-Sozialarbeit	21,1%	32,5%	28,8%
	Jugendcoaching	21,3%	17,2%	22,9%
	externe Lernhilfe	12,5%	19,0%	17,6%
	n = (minimal)	549	238	2 658
2. Welle	schulinterne Lernhilfe	29,0%	56,6%	42,5%
	Schulpsychologie	20,0%	40,8%	28,8%
	Schul-Sozialarbeit	14,6%	48,2%	29,8%
	Jugendcoaching	21,5%	21,9%	25,3%
	externe Lernhilfe	15,1%	24,6%	20,3%
	n = (minimal)	438	156	2 065

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung / ohne Berücksichtigung derer, die keinen Bedarf nach Unterstützung sehen

Dieser Eindruck einer (zumindest streckenweisen) Singularisierung im Unterricht wird auch deutlich, wenn man die Antworten auf die Frage danach, welche Aspekte der Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen an den jeweiligen Schulen umgesetzt werden, betrachtet (vergleiche Tabelle 12). Am häufigsten kam es vor COVID zu einer Umsetzung bei Lehrinhalten, dann mit einigem Abstand beim Teamteaching und bei der Strategieentwicklung für den Unterricht. In Hinblick auf die Unterlagenerstellung und beim projektbezogenen Lernen ist das nur bei rund einem Drittel zutreffend, womit implizit auch zum Ausdruck gebracht wird, dass fächerübergreifendes/projektmäßiges Lernen einfach auch nicht sehr häufig stattfindet.

Differenziert nach Bundesländern erweist sich das Ausmaß der kooperativen Zusammenarbeit an Tiroler Schulen höher, als dies nach Angaben der LehrerInnen in Wien der Fall ist. Die einzige Ausnahme dazu bezieht sich auf eben dieses fächerübergreifende/projektbezogene Lernen, das in Wien höheren Zuspruch erhält.

Tabelle 12: Häufig/zeitweilige Umsetzung von Zusammenarbeit vor COVID

	Wien	Tirol	Ö-gesamt
bei Lehrinhalten	67,6%	77,1%	78,1%
bei Unterlagenerstellung	26,3%	47,9%	38,5%
bei Strategie für Unterricht	45,4%	57,7%	56,0%
für fächerübergreifendes/projektbezogenes Lernen	33,9%	24,1%	30,5%
für Teamteaching	52,2%	60,9%	59,0%
n= (minimal)	548	235	2 672

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Die pandemiebedingten Schulschließungen haben in den meisten Fällen zu einem deutlichen Absinken dieser Kooperationswerte (bis zu einem Ausmaß von rund 25%-Punkten) beigetragen (Tabelle 13). Die einzige Ausnahme dazu bildet die Erstellung von Lehr-/Lernunterlagen, wo ein Anwachsen festzustellen ist. Im Laufe der Lockdowns erholen sich diese Werte nur leicht, ohne jedoch das (ohnehin schon nicht hohe) Ausmaß vor der Pandemie wiedererlangen zu können

Tabelle 13: Häufig/zeitweilige Umsetzung von Zusammenarbeit während COVID

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
1. Welle	bei Lehrinhalten	58,9%	72,3%	66,1%
	bei Unterlagenerstellung	42,7%	54,5%	50,0%
	bei Strategie für Unterricht	44,0%	54,3%	46,6%
	für fächerübergr./projektbezogenes Lernen	14,5%	15,6%	13,5%
	für Teamteaching	24,4%	44,3%	31,2%
	n= (minimal)	544	231	2 650
2. Welle	bei Lehrinhalten	57,0%	77,4%	69,2%
	bei Unterlagenerstellung	37,6%	58,5%	50,9%
	bei Strategie für Unterricht	40,4%	44,7%	50,1%
	für fächerübergr./projektbezogenes Lernen	12,4%	14,0%	15,4%
	für Teamteaching	26,5%	58,8%	35,3%
	n= (minimal)	418	157	1 968

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle

Im Zuge der Schulschließungen – und der damit verbundenen Etablierung von Distanz-Unterricht (auch) mit digitalen Medien – ganz besonders gefragt sind auch Ressourcen und Vorerfahrungen für den digitalen Unterricht. Die Zustimmungswerte der befragten PädagogInnen lassen auf durchaus hohe Erfahrung schließen (vergleiche Tabelle 14). Zwei Drittel geben an bereits im Vorfeld Erfahrung mit der Nutzung digitaler Medien für den Unterricht gehabt zu haben, 85% brachten eigener Einschätzung nach gute IKT-Kompetenzen für den Unterricht mit, die private IKT-Ausstattung wird zu 95% als gut jene in der Schule zu 75% als gut eingeschätzt. Diesen Ergebnissen zufolge haben die Schulschließungen die LehrerInnen was ihre Ausstattungen und Kompetenzen betrifft also nicht völlig unvorbereitet getroffen, wobei die Digitalerfahrung vor COVID womöglich nicht jenen Bedarf entsprochen hat, der dann während der pandemiebedingten Schulschließungen gefragt gewesen ist, denn in den qualitativen Interviews thematisieren die LehrerInnen doch erhebliche Schwierigkeiten damit auf den Onlineunterricht umzustellen (dazu vergleiche Abschnitt 4.1.1 ab Seite 62).

Tabelle 14: Ressourcen und Vorerfahrungen für digitalen Unterricht

	Wien	Tirol	Ö-gesamt
Nutzung digitaler Medien für Lehre	57,6%	69,1%	65,4%
Gute IKT-Kompetenzen für Unterricht	83,6%	86,3%	84,6%
Gute Ausstattung mit Soft-/Hardware zu Hause	89,0%	91,1%	93,4%
Gute Ausstattung mit Soft-/Hardware an der Schule	62,3%	86,8%	74,1%
n= (minimal)	554	234	2 683

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle

Wird nach den Praxiserfahrungen im digitalen Unterricht vor der Pandemie gefragt, dann sinken die Anteile der LehrerInnen die angeben, bestimmte Digitaltools mindestens wöchentlich im Unterricht zu verwenden, doch deutlich (Tabelle 15). So geben 29% an wöchentlich Lernsoftware zu verwenden. Bei der regelmäßigen Verwendung von Lernplattformen sinkt der Anteil auf 23% und bei wöchentlichen Videokonferenzen gar auf nur 6%. Bemerkenswerter Weise ist bei allen drei Dimensionen die Nutzung von Digitaltools in Tirol deutlich stärker verbreitet als dies in Wien der Fall ist.

Tabelle 15: Anteil mit wöchentlicher Verwendung digitaler Medien vor COVID

	Wien	Tirol	Ö-gesamt
Lernsoftware	23,2%	33,9%	29,0%
Lernplattformen	17,0%	26,8%	22,8%
Videokonferenzen	5,6%	9,9%	6,3%
n= (minimal)	522	223	2 541

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle

3.4 Unterricht vor COVID

In die Onlinebefragung wurden viele Fragen über die Gestaltung des Unterrichts auch vor der Corona-Pandemie und die allgemeine pädagogisch-didaktische Grundorientierungen der LehrerInnen aufgenommen. Die Motivation dafür war es, auf diese Weise Einflussvariablen zu generieren, die in weiterer Folge der Analyse dabei helfen könnten, Unterschiede im Ausmaß der Auswirkungen des Distanz-Unterrichts zu erklären. Um die Analysen und empirischen Ergebnisse übersichtlich halten zu können, werden diese Einzelitems in Indexe zusammengefasst, die also solche beispielsweise die SchülerInnenzentrierung des Unterrichts oder das Ausmaß der Förderung von Selbständigkeit bei den SchülerInnen in einer einzelnen Maßzahl zum Ausdruck bringen. Ein dritter Index wurde für die Funktion von Prüfungen und Tests entwickelt, dessen Extrempole für entweder eine formative oder eine summative Funktion von Leistungsüberprüfungen stehen.

Die SchülerInnenzentrierung wird nun in einem Index, der aus 8 Einzelfragen gebildet wird,¹ zusammengefasst zum Ausdruck gebracht. Dieser Index bewegt sich auf einer Skala von 1 bis 4, wobei 1 eine maximale LehrerInnenzentrierung und 4 eine maximale SchülerInnenzentrierung zum Ausdruck bringt. Das Indexergebnis aller befragten

¹ Diese Einzelfragen orientieren sich am LehrerInnenfragebogen BIST Englisch 8. Schulstufe 2019 (https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b081267fee8cfd8a0947fdefd903d1182c456622/BIST-UE-E8_2019_Lehrerfragebogen.pdf) und umfassen folgende Aussagen, denen jeweils auf einer Skala von 1 bis 4 sehr bis überhaupt nicht zugestimmt werden konnte: A) Meine Aufgabe als LehrerIn ist es, eigenes Nachforschen der SchülerInnen zu unterstützen. B) Es ist besser, wenn die LehrerInnen und nicht die SchülerInnen entscheiden, welche Aktivitäten gemacht werden müssen. C) LehrerInnen sollten SchülerInnen keine Antworten selbst ausarbeiten lassen, die falsch sein könnten, wenn sie die Antwort gleich direkt klären könnten. D) Im Unterricht sollen Probleme mit eindeutigen, richtigen Antworten behandelt werden sowie Ideen, die die meisten SchülerInnen schnell verstehen. E) Ich präsentiere in den meisten Unterrichtseinheiten überwiegend Lehrstoff vor der Klasse. F) Wieviel SchülerInnen lernen hängt von ihrem Hintergrundwissen ab – deshalb ist die Vermittlung von Faktenwissen so wichtig. G) Denk- und Argumentationsprozesse sind wichtiger als einzelne Lehrinhalte. H) Bei neuen Aufgaben frage ich zunächst die SchülerInnen, wie sie das lösen würden und lasse sie recherchieren. Zur Indexerstellung wurden die Polung der Variablen A, G, H recodiert.

LehrerInnen der Sekundarstufe I liegt bei 2,82 und lässt somit bei einem innerhalb des möglichen Spektrums mittleren Wert eine leichte Tendenz hin zur SchülerInnenzentrierung erkennen. Regional differenziert sind keine nennenswerten Differenzen zu berichten.

Tabelle 16: Index SchülerInnenzentrierung

	Wien	Tirol	Ö-gesamt
INDEX (1=L-Zentrierung / 4 = SuS-Zentrierung)	2,85	2,82	2,82
n=	543	229	2 646

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle

Der Index für eine Pädagogik zur Förderung von Selbständigkeit bei den SchülerInnen¹ erfüllt dieselbe Funktion wie der Index zuvor: einen möglichen Beitrag für die Erklärung von Auswirkungen der Distanz-Unterrichts zu leisten. An dieser Stelle ist es einzig das Ziel den Index und sein empirisches Ergebnis zu beschreiben. Der Index bewegt sich wiederum innerhalb einer Bandbreite von 1 (maximale Förderung von Selbständigkeit) bis 4 (minimale Förderung von Selbständigkeit). Das Befragungsergebnis kommt nun exakt in der Mitte dieser Skala bei 2,51 zu liegen wobei sich Unterschiede zwischen den Bundesländern Tirol und Wien wiederum nur in der zweiten Nachkommastelle beobachten lassen und daher kaum von inhaltlicher Relevanz sind (Tabelle 17).

Tabelle 17: Index für Pädagogik zur Förderung von SuS-Selbständigkeit

	Wien	Tirol	Ö-gesamt
INDEX (1= max. Selbständig / 4 = min. Selbständig)	2,55	2,53	2,51
n=	526	224	2 567

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle

Der dritte hier zur Diskussion stehende Index ist jener zur Funktion von Prüfungen und Tests, die eher formativ oder eher summativ sein kann. Ersteres wird durch einen Indexwert nahe 1 letzteres durch einen Indexwert nahe 4 zum Ausdruck gebracht. Der Index setzt sich aus 4 Einzelfragen zusammen, die von der Aussage „Der Zweck von Tests ist es den Unterricht an die Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen“ bis hin zur Aussage „Der Zweck von Tests ist es Zeugnisse auszustellen“ reichen. Darüber hinaus

¹ Dieser Index für eine Pädagogik zur Förderung von Selbständigkeit bei den SchülerInnen setzt sich aus folgenden 6 Items zusammen, denen die Befragten auf einer 4-teiligen Skala sehr bis gar nicht zustimmen konnten: A) Ich stelle den SchülerInnen frei, ob sie alleine, zu zweit oder in einer kleinen Gruppe arbeiten. B) Wenn mehrere Übungen zu machen sind, stelle ich den SchülerInnen frei, in welcher Reihenfolge sie diese machen. C) Die SchülerInnen definieren selbständig ihre Lernziele. D) Die SchülerInnen beschaffen Lernmaterial selbst und bereiten dieses auf. E) Die SchülerInnen setzen selbständig Lernvorhaben um (z.B. Projekte). F) Die SchülerInnen wirken bei der Form der Leistungsbeurteilung mit (z.B. Selbsteinschätzung).

fließen noch die Aussagen „Der Zweck von Tests und Schularbeiten ist es herauszufinden, was am Unterricht verbessert werden kann“ und „Der Zweck von Test/Schularbeiten ist es Zeugnisse auszustellen“ in die Indexbildung ein. Der durchschnittliche indexwert liegt nun bei 2,27 für alle befragten LehrerInnen in Österreich, hat also eine gewisse Tendenz in Richtung einer formativen Funktion von Überprüfungen. Regionale Unterschiede sind wiederum nicht der Rede wert.

Tabelle 18: Index zur Funktion von Prüfungen und Tests

	Wien	Tirol	Ö-gesamt
INDEX (1= formativ / 4 = summativ)	2,29	2,27	2,27
n=	522	223	2 552

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle

3.5 Vorbereitung auf Distance-Learning

Die Schulschließungen im März 2020 erfolgten relativ kurzfristig und es blieb nur wenig Zeit, um sich darauf vorzubereiten. Dementsprechend gibt für den ersten Lockdown auch nur eine Minderheit (40,6%) der PädagogInnen an, über ausreichend Informationen verfügt zu haben. Was die Vorgaben für das Vorgehen während der Schulschließung betrifft zeigt sich hinsichtlich ministerieller Vorgaben ein beinahe gleiches Bild. Die Vorgaben durch die Direktionen werden demgegenüber deutlich besser eingeschätzt. Die Informationslage zur Schulöffnung schließlich wird von einer deutlichen Mehrheit (61%) als ausreichend eingestuft. Interessant an diesen Ergebnissen ist, dass sich die Tiroler LehrerInnen deutlich informierter geben als ihre Wiener KollegInnen. Bemerkenswert ist auch, dass die Informationslage und das Ausreichen von Vorgaben (abgesehen von den Vorgaben seitens der Direktion) im zweiten Lockdown nochmals deutlich kritischer eingeschätzt wird als beim ersten.

Dieses Ergebnis ist einerseits wohl auf eine gestiegene Erwartungshaltung aber andererseits auch auf eine zunehmende Komplexität der Situation zurückzuführen,¹ in der der Bedarf an Informationen nochmals gestiegen ist.

¹ Speziell die zweite Schulschließungsphase war eine nur partielle, wo ein Teil der SchülerInnen (Benachteiligte) bewusst in die Schulen gerufen wurde und dort betreut werden sollte, während das Gro der SchülerInnen via Distance-Schooling zuhause unterrichtet werden sollte.

Tabelle 19: Informationen und Vorgaben für Distance-Learning

	Wien	Tirol	Ö- gesamt	
1. Welle	Ausreichende Informationen zur Schulschließung	32,2%	42,1%	40,6%
	Ausreichende Vorgaben durch Ministerium	35,6%	40,6%	43,4%
	Ausreichende Vorgaben durch Direktion	70,1%	80,8%	77,3%
	Ausreichende Information zur Wiedereröffnung	46,0%	70,2%	61,7%
	n= (minimal)	506	212	2 459
2. Welle	Ausreichende Informationen zur Schulschließung	9,3%	27,1%	15,9%
	Ausreichende Vorgaben durch Ministerium	20,4%	29,3%	28,6%
	Ausreichende Vorgaben durch Direktion	77,6%	78,6%	84,6%
	Ausreichende Information zur Wiedereröffnung	9,8%	23,6%	15,8%
	n= (minimal)	397	140	1 820

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

In dieses Bild passen sodann auch die Angaben der LehrerInnen in welchen Bereichen für sie am Beginn des Distance-Learning Unklarheiten bestanden. Mehr als ein Viertel empfand Unklarheiten hinsichtlich des inhaltlichen Vorgehens. Was das didaktische und technische Vorgehen betrifft ist dieser Anteil sogar über 40% angestiegen.

Tabelle 20: Bereiche mit Unklarheiten am Beginn des Distance-Learning

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
1. Welle	inhaltliches Vorgehen	33,3%	22,5%	26,9%
	didaktisches Vorgehen	50,6%	47,7%	43,2%
	technisches Vorgehen	52,5%	43,9%	42,5%
	n= (minimal)	509	212	2 430
2. Welle	inhaltliches Vorgehen	41,7%	37,1%	32,0%
	didaktisches Vorgehen	48,2%	41,7%	41,5%
	technisches Vorgehen	44,8%	31,7%	32,7%
	n= (minimal)	391	139	1 803

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Wieder bestätigt sich das regional ungleiche Bild einer noch stärker unzureichenden Informationslage in Wien und „besseren Verhältnissen“ in Tirol. Nach der im ersten Lockdown gesammelten Erfahrung etwas überraschend ist das Ergebnis, dass sich die Informationslage nur hinsichtlich des technischen Vorgehens verbessert hat, während

die Situation hinsichtlich des didaktischen Vorgehens gleich unklar geblieben zu sein scheint und sich die Werte bezogen auf das inhaltliche Vorgehen zwischen der ersten und zweiten Schulschließungsphase sogar verschlechtert haben. Offene Fragen im Zusammenhang mit der für den zweiten Lockdown gewählten Hybridvariante zwischen Präsenz- und Distanzunterricht dürften hier einen Einfluss auf diese Ergebnisse ausüben.

Schließlich ist den LehrerInnen noch die Frage gestellt worden, wie gut sie sich fachlich/methodisch auf den COVID-Unterricht vorbereitet gefühlt haben. Der Anteil mit guter Vorbereitung liegt im ersten Lockdown bei knapp 50%, wobei die Einschätzung in Tirol wiederum eine bessere ist wie in Wien (Tabelle 21). Für die zweite Schulschließungsphase ist dieser Anteil jedoch auf rund zwei Drittel der Befragten gestiegen, was auf zwischenzeitlich deutliche Lerneffekte schließen lässt. Bemerkenswerter Weise kann für Tirol dieser Anstieg nicht festgestellt werden, sehr wohl aber für Wien.

Tabelle 21: Anteil mit guter fachlich-methodischer Vorbereitung auf COVID-Unterricht

	1. Welle		2. Welle	
	Anteil	n =	Anteil	n =
Wien	43,2%	512	61,4%	396
Tirol	54,0%	213	52,9%	140
Ö-gesamt	49,6%	2 472	67,4%	1 821

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

3.6 Kommunikation und Erreichbarkeit der SchülerInnen

Wenn die Routine des täglichen Schulbesuchs durchbrochen wird, dann besteht die erste Herausforderung darin, die SchülerInnen zu Hause für den Distanz-Unterricht zu erreichen. Die Frage, bei wie vielen SchülerInnen das nicht oder nur schwer gelingt wurde den LehrerInnen sowohl hinsichtlich aller SchülerInnen als auch hinsichtlich der benachteiligten SchülerInnen gestellt. Bezogen auf alle SchülerInnen sind es in der ersten Schulschließungsphase 11%, die nicht oder nur schwer erreicht werden konnten, in Wien etwas mehr als in Tirol (Tabelle 22). Bezogen auf die benachteiligten SchülerInnen steigt dieser Anteil auf 35% und damit mehr als ein Drittel an, wobei sich hier die bislang schon mehrmals hervorgetretene Situation größerer Herausforderungen in Wien wie in Tirol in ihr Gegenteil verkehrt. In Tirol sind es 38% der benachteiligten SchülerInnen und in Wien „nur“ 31%, die schwer/nicht zu erreichen sind (Tabelle 23).

Tabelle 22: Anteil SchülerInnen, die schlecht/nicht erreicht werden: alle SuS

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	Anteil	12,3%	11,1%	10,9%
	n=	650	282	3147
2. Welle	Anteil	9,3%	8,4%	8,3%
	n=	489	184	2442

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

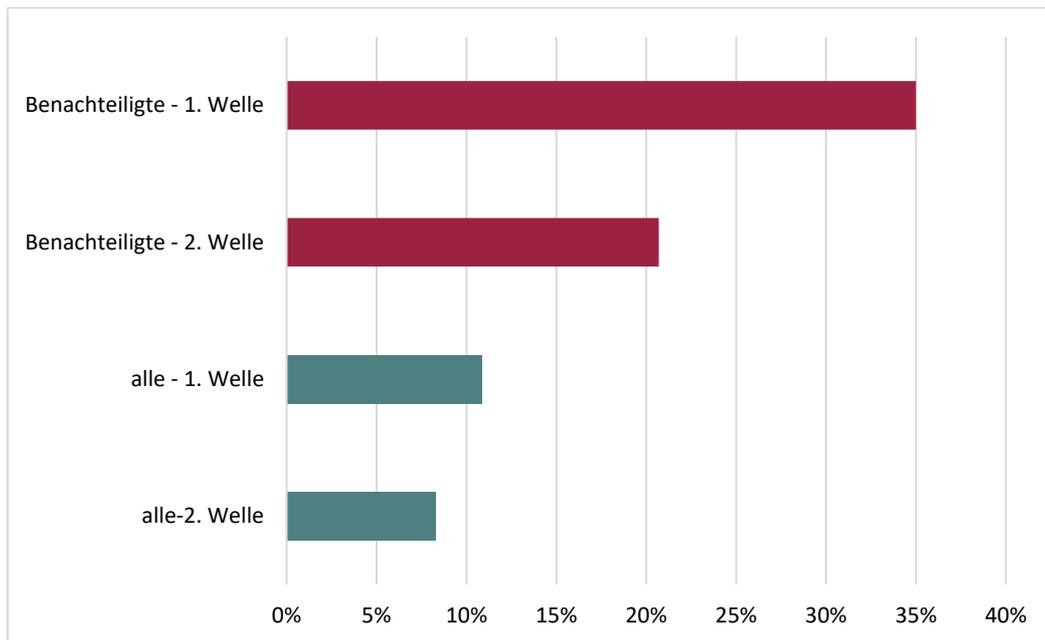
Tabelle 23: Anteil SchülerInnen, die schlecht/nicht erreicht werden: Benachteiligte

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	Anteil	30,7%	38,2%	35,0%
	n=	545	215	2471
2. Welle	Anteil	16,3%	24,0%	20,7%
	n=	392	148	1860

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Für die zweite Schulschließungsphase ist durchaus eine Verbesserung dieser Erreichbarkeitswerte sowohl für alle als auch für benachteiligte SchülerInnen festzustellen (Abbildung 1). Während die Verbesserung für alle SchülerInnen bei „nur“ rund 3%-Punkten liegt, beträgt sie für Benachteiligte eine Verbesserung um 14%-Punkte auf insgesamt nur mehr 20,7% schlecht/kaum erreichbare SchülerInnen. Die regionalen Unterschiede bleiben auch im Vergleich von erster und zweiter Welle relativ konstant bestehen. An diesem Ergebnis verbesserter Erreichbarkeit v.a. bei benachteiligten SchülerInnen zeigt sich ein positiver Effekt, der mit einiger Plausibilität (auch) auf die im zweiten Lockdown verfolgte Strategie, v.a. benachteiligte SchülerInnen dennoch in Präsenz zu unterrichten, zurückgeführt werden kann.

Abbildung 1: Anteil kaum/nicht erreichbarer SchülerInnen in Österreich



Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Die nach der Erreichbarkeitshürde im Anschluss zu klärende Frage ist es, welche Kommunikationswege mit den SchülerInnen im Distanz-Unterricht wie gut funktionieren. In der ersten Befragungswelle die höchsten Zustimmungswerte erhält die Kommunikation über E-Mail (86%) gefolgt von Plattformen (wie z.B. Teams). Alle anderen Optionen fallen gegenüber diesen beiden deutlich ab. Mit 43% einen vergleichsweise noch „guten“ Wert ergibt die LehrerInnenbefragung für Handy-Kommunikation. Webseiten, Web-Foren und Social Media fallen demgegenüber deutlich ab (siehe Tabelle 24). Im Vergleich der beiden Erhebungswellen von Frühjahr und Herbst 2020 verlieren alle Kommunikationsformen v.a. aber E-Mails zugunsten von Online-Plattformen (wie Teams) deutlich an Bedeutung. Diese Entwicklung deutet auf eine Vereinheitlichung und auch Professionalisierung der digitalen Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen hin. Dies findet seine Bestätigung in den Interviews mit Eltern (respektive Mütter). Von ihnen wurde die erste Schulschließungsphase was die Kommunikation betrifft noch eher chaotisch und ungeordnet erlebt, die zweite jedoch von Seiten der Schulen aus wesentlich organisierter (vergleiche Kapitel 6 ab Seite 131).

Tabelle 24: Kommunikationswege, mit denen SuS erreicht werden

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	E-Mail	87,0%	87,2%	86,2%
	Handy	41,1%	40,7%	42,6%
	Social Media	4,5%	3,8%	3,8%
	Web-Foren	14,2%	16,2%	11,8%
	Website-Schule	21,9%	31,6%	26,8%
	Plattformen (wie Teams)	73,5%	63,5%	72,3%
	sonstiges	13,6%	14,3%	12,0%
	n= (minimal)	508	209	2455
2. Welle	E-Mail	45,8%	51,8%	50,8%
	Handy	30,4%	18,1%	27,1%
	Social Media	0,8%	2,2%	0,9%
	Web-Foren	6,4%	5,8%	7,0%
	Website-Schule	10,5%	18,1%	14,3%
	Plattformen (wie Teams)	91,9%	90,6%	92,9%
	sonstiges	6,9%	11,7%	7,6%
	n= (minimal)	390	137	1802

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Da sich die Erreichbarkeit der SchülerInnen zwischen allen und den benachteiligten schon sehr stark unterschiedlich gestaltet hat, ist es angezeigt der Frage nachzugehen, ob sich auch die Kommunikationswege zwischen diesen beiden SchülerInnengruppen unterscheiden. Bezogen auf alle SchülerInnen stimmen 94% der LehrerInnen der Aussage „SchülerInnen sind gut über Computer zu erreichen“ sehr oder eher zu (Tabelle 25), mehr in Tirol, weniger in Wien. Bei der guten Erreichbarkeit über das Handy stimmen 68% zu. Auch die Möglichkeit mit den Eltern in Kontakt zu treten wird insgesamt relativ positiv gesehen. Betrachtet man die Kommunikationsrichtung von der anderen Seite aus, dann stimmen 94% der LehrerInnen der Aussage „SchülerInnen nehmen bei Fragen Kontakt auf“ sehr oder eher zu. Der Zustimmungsanteil zur guten Kommunikation sinkt jedoch sehr deutlich, wenn benachteiligte SchülerInnen in den Blick genommen werden (Tabelle 26). Massive Unterschiede zeigen sich v.a. bei der Kommunikation via Computer (minus 45%-Punkte) sowie bei der Kontaktaufnahme seitens der SchülerInnen (minus 60%-Punkte). Im Vergleich der beiden Erhebungswellen zeigen sich bei der Gesamtgruppe aller SchülerInnen kaum nennenswerte Veränderungen. Die Veränderungen bei den benachteiligten SchülerInnen sind jedoch

beachtlich. Vor allem die Erreichbarkeit über Computer (plus 21%-Punkte) sowie die eigenständige Kontaktaufnahme bei Fragen (+16%-Punkte) haben sich von der ersten auf die zweite Schulschließungsphase deutlich verbessert. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Unterschiede zwischen den beiden SchülerInnengruppen nach wie vor groß sind und trotz Verbesserungen ein großes Ausmaß an Benachteiligung bestehen bleibt.

Tabelle 25: Kommunikation mit den SchülerInnen: Alle

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
1. Welle	SuS über Computer gut erreichen	87,6%	97,4%	94,1%
	SuS über Handy gut erreichen	63,8%	65,8%	67,9%
	SuS nehmen bei Fragen Kontakt auf	92,2%	96,4%	94,0%
	Eltern gut erreichen	87,1%	92,3%	91,9%
	n= (minimal)	461	190	2 225
2. Welle	SuS über Computer gut erreichen	92,7%	99,2%	96,4%
	SuS über Handy gut erreichen	63,8%	61,2%	63,9%
	SuS nehmen bei Fragen Kontakt auf	97,0%	95,5%	96,7%
	Eltern gut erreichen	93,9%	89,0%	94,0%
	n= (minimal)	348	121	1 645

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung / Ausgewiesen wird der Anteil an LehrerInnen, die diesen Aussagen sehr oder eher zustimmen.

Tabelle 26: Kommunikation mit den SchülerInnen: Benachteiligte

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
1. Welle	SuS über Computer gut erreichen	45,0%	55,7%	50,0%
	SuS über Handy gut erreichen	49,1%	51,4%	51,0%
	SuS nehmen bei Fragen Kontakt auf	39,7%	36,2%	35,2%
	Eltern gut erreichen	57,0%	56,8%	58,2%
	n= (minimal)	397	146	1 829
2. Welle	SuS über Computer gut erreichen	66,3%	73,8%	70,7%
	SuS über Handy gut erreichen	51,7%	55,2%	57,1%
	SuS nehmen bei Fragen Kontakt auf	54,2%	62,0%	51,8%
	Eltern gut erreichen	67,4%	62,7%	67,9%
	n= (minimal)	300	96	1 329

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

3.7 Gestaltung des COVID-Unterrichts

Nachdem zuvor die Erreichbarkeit und die Kommunikationswege diskutiert worden sind, ist nun die konkrete Gestaltung des COVID-Unterrichts das Thema. Das beginnt bei den für den dafür genutzten Medien über das didaktische Vorgehen bis hin zur Benotung.

Was nun die für den Distanz-Unterricht benutzten Medien betrifft, stehen Schulbücher – also ein analoges Medium – nach wie vor ganz vorne (87%), gefolgt von Videos (78%) und (Arbeitsblätter auf) Papier (65%). Dem folgt mit Videokonferenzen (55% Zustimmung) erst auf Platz 4 ein „echtes“ Digitalinstrument. In der zweiten Schulschließungsphase steigen Videokonferenzen in ihrer Bedeutung deutlich auf (89%) aber Schulbücher (86%) und Papier (58%) rangieren weiterhin auf den Plätzen 2 und 4, was darauf schließen lässt, dass Distanz-Unterricht nur teilweise mit E-Learning gleichgesetzt werden kann (Tabelle 27).

Tabelle 27: Genutzte Medien für den COVID-Unterricht

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	Papier	61,0%	61,0%	65,1%
	Schulbücher	85,1%	89,6%	87,3%
	Audios	39,4%	49,8%	42,1%
	Videos	77,0%	83,3%	78,4%
	Videokonferenz (Skype, ...)	51,2%	66,5%	55,1%
	Web-Applikation (Sofatutor, ...)	39,4%	38,3%	36,2%
	Schulfernsehen	11,6%	8,1%	9,1%
	sonstiges	17,9%	14,7%	14,3%
	n= (minimal)	508	209	2 462
2. Welle	Papier	56,9%	50,7%	57,6%
	Schulbücher	85,0%	81,9%	86,2%
	Audios	32,5%	53,3%	37,3%
	Videos	70,0%	79,6%	72,0%
	Videokonferenz (Skype, ...)	84,3%	90,6%	88,6%
	Web-Applikation (Sofatutor, ...)	23,2%	24,1%	25,8%
	Schulfernsehen	3,8%	8,0%	4,2%
	sonstiges	10,7%	9,5%	9,3%
	n= (minimal)	393	137	1 804

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Im Vergleich der Bundesländer untereinander werden während des COVID-Unterrichts digitale Medien in Tirol häufiger zum Einsatz gebracht als dies in Wien der Fall ist.

Trotz dieser nach wie vor hohen Bedeutung analoger Medien für den Unterricht ist der Anteil der LehrerInnen, die ihre Arbeitsaufträge ausschließlich ausgedruckt in Papierform übergeben mit 1% in Tirol, 4% in Wien und noch ein wenig mehr in ganz Österreich, doch eher gering. Trotz dieses geringen Ausmaßes können auch an diesem Punkt deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern ausgemacht werden.

Tabelle 28: Anteil, die Arbeitsaufträge nur ausgedruckt auf Papier übergeben

		Anteil	n =
1. Welle	Wien	4,0%	498
	Tirol	1,0%	206
	Ö-gesamt	4,4%	2 419

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle

In das Bild einer nur teilweisen Digitalisierung des COVID-Unterrichts fügt sich auch das Ergebnis hinsichtlich digitaler Präsenzzeiten ein. Die LehrerInnen sind hierbei gefragt worden, ob sie für bestimmte Zwecke (Unterricht, Fragen, ...) mit ihren SchülerInnen digitale Präsenzzeiten vereinbaren. Keiner der gebotenen Optionen stimmt eine Mehrheit an LehrerInnen zu (vergleiche Tabelle 29). Demnach haben im ersten Lockdown (nur) 29% der LehrerInnen digitale Präsenzzeiten für Live-Unterricht vereinbart, für Videokonferenzen (38%) und für individuelle Fragen zum Lerninhalt (34%) liegen die Anteile etwas höher. Nach einem sozusagen etwas zögerlichen Beginn des Digitalunterrichts dürfte zwischen den beiden untersuchten Lockdown-Phasen diesbezüglich einiges in Bewegung geraten sein. So steigt der Anteil für den Live-Unterricht um 46%-Punkte an, jener für Videokonferenzen um 24%-Punkte und der für Individualfragen um 23%-Punkte. Diese Entwicklung wird von den SchülerInnen, die in den Interviews dem digitalen Live-Unterricht sehr positiv gegenüber stehen, durchaus begrüßt (vergleiche Abschnitt 5.3 ab Seite 124).

Tabelle 29: Digitale Präsenzzeiten im COVID-Unterricht

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	für Live-Unterricht	27,1%	32,2%	29,1%
	für Chats	14,9%	19,6%	16,8%
	für Videokonferenz	34,0%	45,5%	37,7%
	für Individualfragen	34,4%	34,0%	33,9%
	n= (minimal)	490	200	2 379

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
2. Welle	für Live-Unterricht	75,3%	78,9%	75,0%
	für Chats	24,8%	33,3%	30,1%
	für Videokonferenz	54,9%	69,8%	61,8%
	für Individualfragen	54,3%	51,1%	57,5%
	n= (minimal)	372	129	1 713

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Im Vergleich der Bundesländer zueinander erweist sich wiederholt Tirol „digitalaffiner“ als dies für Wien zutrifft. Dies kommt besonders stark bei der Nutzung von Videokonferenzen im COVID-Unterricht zum Ausdruck.

Neben den Medien und Methoden des COVID-Unterrichts von Interesse ist auch dessen Inhalt. Diesbezüglich geben 39% der LehrerInnen an, dass sie ihren Unterrichtsstoff mit COVID-19 in Verbindung bringen. 89% stimmen für die erste Schulschließungsphase zu, dass sie den bereits erarbeiteten Stoff festigen, aber auch 81% geben an, neuen Stoff zu erarbeiten, wobei sich hierin eine Diskrepanz zu den bildungspolitischen Vorgaben, die für diesen Zeitraum eine Konzentration auf Stoffwiederholung vorgesehen hatten, zeigt.

Da Distanz-Unterricht mit einer starken Einschränkung sozialer Kontakte verbunden ist, ist es relevant in Erfahrung zu bringen, ob und inwieweit die LehrerInnen den Austausch unter SchülerInnen fördern. 54% der befragten PädagogInnen sorgen für einen Austausch allgemein und 26% für einen Austausch inhaltlich. Aktiv für Interaktion zu sorgen ist auch eine Strategie im Distanz-Unterricht, die sich auf Basis der Interviews mit den SchülerInnen als wichtig herausgestellt hat (siehe Tabelle 30). Diese Anteile sind im Vergleich zwischen den Erhebungswellen deutlich gestiegen (jeweils rund um 13%-Punkte), was durchaus als bedürfnisgerecht interpretiert werden kann, während die meisten anderen Items eine gewisse Stabilität aufweisen. Im Gegensatz dazu um 13%-Punkte zurückgegangen ist der Anteil derer, die den Unterrichtsstoff mit COVID-19 verbinden. Dies überrascht, da uns das Thema mit hoher Wahrscheinlichkeit noch länger begleiten wird und so ein guter Ansatzpunkt für Lebensweltorientierung ungenutzt bleibt.

Ein weiterer relevanter Aspekt des COVID-Unterrichts ist die Frage nach der Häufigkeit von Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Zusammenhang mit Arbeitsaufträgen. Da der Distanz-Unterricht womöglich als unverbindlicher erlebt wird als direkt zwischenmenschliche Interaktion, kommt diesem Thema eine besondere Bedeutung zu. Dabei zeigt sich, dass fast alle LehrerInnen mindestens einmal pro Woche

an die SchülerInnen Arbeitsaufträge kommunizieren, ebenso viele geben ebenso häufig Rückmeldung und beantworten Fragen dazu (vergleiche Tabelle 31).

Tabelle 30: Inhalt und SuS-Austausch im COVID-Unterricht

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
1. Welle	Stoff mit COVID-19 verbinden	44,6%	41,3%	38,9%
	Stoff festigen	87,4%	96,1%	89,4%
	neuen Stoff erarbeiten	77,9%	76,5%	80,8%
	Sorge für SuS-Austausch allgemein	56,5%	54,1%	53,6%
	Sorge für SuS-Austausch inhaltlich	26,4%	25,7%	25,8%
	n= (minimal)	490	204	2 400
2. Welle	Stoff mit COVID-19 verbinden	23,5%	21,2%	26,3%
	Stoff festigen	78,8%	83,2%	83,3%
	neuen Stoff erarbeiten	83,9%	82,5%	78,9%
	Sorge für SuS-Austausch allgemein	68,8%	72,3%	66,8%
	Sorge für SuS-Austausch inhaltlich	41,0%	39,4%	38,4%
	n= (minimal)	381	137	1 764

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Ein immer noch hoher Anteil von 79% kontaktiert die SchülerInnen zumindest einmal in der Woche, wenn Arbeitsaufträge unerledigt bleiben. Die Anteile haben sich zwischen den Lockdowns nochmal ein Stück erhöht und deuten so auf eine hohe Interaktionsdichte im Zusammenhang mit Arbeitsaufträgen hin. Dies erscheint auf Basis der Interviews mit SchülerInnen auch wichtig, weil es für sie durchaus eine Barriere darstellt, wenn es sich dabei um eine Holschuld der SchülerInnen handelt, sie also bei Fragen aktiv an LehrerInnen herantreten müssen als umgekehrt die LehrerInnen and die SchülerInnen (vergleiche Kapitel 5 ab Seite 111). Die Eltern weisen in den Interviews darüber hinaus auch darauf hin, dass neben der Häufigkeit des Kontakts zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auch die Qualität dieses Kontakts essenziell ist. Hier zeigt sich, dass dieser Kontakt von Seiten der Eltern generell als sehr bemüht und engagiert eingeschätzt wird, dass jedoch die Effektivität von Erklärungen auf Fragen der SchülerInnen im Homeschooling gegenüber den Möglichkeiten, die ein Präsenzunterricht erlaubt, stark zurückbleibt (vergleiche Kapitel 6 ab Seite 131)

Tabelle 31: Häufigkeit von Interaktionen mit SuS im Kontext von Arbeitsaufträgen

	Wien	Tirol	Ö- gesamt	
1. Welle	Arbeitsaufträge geben	90,9%	95,7%	93,2%
	SuS kontaktieren, wenn Aufgaben unerledigt	74,6%	78,6%	77,8%
	Rückmeldungen zu Aufträgen geben	93,4%	94,7%	93,1%
	Fragen zu Aufträgen beantworten	96,4%	98,1%	97,7%
	n= (minimal)	496	206	2 406
2. Welle	Arbeitsaufträge geben	96,1%	94,2%	96,8%
	SuS kontaktieren, wenn Aufgaben unerledigt	83,3%	83,9%	84,8%
	Rückmeldungen zu Aufträgen geben	96,4%	93,4%	96,4%
	Fragen zu Aufträgen beantworten	99,2%	100,0%	99,3%
	n= (minimal)	383	136	1 776

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung / Anteil mit mindestens wöchentlicher Interaktion zum Thema

Ein Teil der Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sind auch Rückmeldungen über die Leistungen. Diese erfolgen in knapp mehr als der Hälfte aller Fälle zumindest wöchentlich, in Tirol mehr in Wien weniger. In der zweiten Schulschließungsphase ist dieser Anteil deutlich auf 77% aller LehrerInnen angestiegen.

Tabelle 32: Anteil mit mindestens wöchentlicher Rückmeldung über Leistungen

		Anteil	n =
1. Welle	Wien	45,7%	495
	Tirol	66,2%	207
	Ö-gesamt	53,3%	2 396
2. Welle	Wien	74,7%	383
	Tirol	72,1%	136
	Ö-gesamt	77,1%	1 772

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Die Rückmeldungen über Leistungen eröffnen eine allgemeinere Auseinandersetzung mit der Frage der Benotung im Rahmen des COVID-Unterrichts. In diesem Zusammenhang geben 94% aller LehrerInnen an, dass die Mitarbeit im Distanz-Unterricht Teil der Note ist. Tests während der COVID-Phase lassen nur 11% der PädagogInnen in die Benotung einfließen, wobei dieser Anteil für den zweiten Lockdown auf knapp 21% steigt. Für beide Phasen trifft es zu, dass Tests in Wien für die Noten eine

stärkere Rolle spielen, als dies in Tirol der Fall ist. Die Frage schließlich, ob die bisherigen Leistungen für eine Benotung ausreichen, wird im Vergleich der beiden Schulschließungsphasen sehr unterschiedlich beantwortet, was wohl damit zusammenhängt, dass die erste Phase mitten im zweiten Semester und die zweite Phase mitten im ersten Semester (des darauffolgenden Schuljahres) angesiedelt gewesen ist. Einmal stimmen der Aussage 63% der LehrerInnen zu, das andere Mal nur 38%. In den Interviews mit den Müttern wird deutlich, dass ihnen die Zusammensetzung der Noten nicht immer transparent erscheint, wobei ihnen das Wissen darüber wichtig ist (siehe Kapitel 6 ab Seite 131).

Tabelle 33: Benotung im Rahmen von COVID-Unterricht

	Wien	Tirol	Ö- gesamt	
1. Welle	COVID-19 Mitarbeit ist Teil der Note	96,8%	89,8%	94,0%
	Test während COVID -19 fließen in Note ein	13,0%	6,8%	11,4%
	Bisherige Leistung reicht für Zeugnis	65,9%	57,1%	62,8%
	n= (minimal)	492	205	2 383
2. Welle	COVID-19 Mitarbeit ist Teil der Note	92,1%	93,4%	93,3%
	Test während COVID -19 fließen in Note ein	25,4%	20,0%	20,5%
	Bisherige Leistung reicht für Zeugnis	39,7%	37,2%	37,8%
	n= (minimal)	378	135	1 766

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Benotungen sind oft auch das Resultat von mehr oder minder großen Schwierigkeiten im inhaltlichen aber auch im sozialen-persönlichen Bereich. Insofern ist es von großer Bedeutung ob und inwieweit sich die Lehrkräfte dieser Schwierigkeiten bewusst sind / sie ihnen bekannt sind und inwieweit sie dabei unterstützend einwirken (vergleiche Tabelle 34). Der Bereich inhaltlicher Schwierigkeiten im COVID-Unterricht wird von den LehrerInnen in sehr hohem Ausmaß wahrgenommen (88%) und den SchülerInnen dabei auch Unterstützung angeboten (94%). Der Bereich persönlicher Probleme erreicht nicht ganz so hohe Zustimmungswerte, aber mit 74% der LehrerInnen, die angeben, dass ihnen die persönlichen Probleme ihrer SchülerInnen bekannt sind und 79%, die dabei auch unterstützen, sind die Angaben immer noch sehr hoch. Hierbei übertreffen die Angaben der Wiener LehrerInnen jene der KollegInnen aus Tirol mit rund 12%-Punkten deutlich. Insgesamt sprechen die Ergebnisse somit für hohe Empathie und Unterstützungsleistung der LehrerInnen den SchülerInnen gegenüber.

Tabelle 34: Problembewusstsein der und Unterstützung durch LehrerInnen

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	inhaltliche Schwierigkeiten der SuS bekannt	85,7%	87,7%	88,3%
	unterstütze bei Arbeitsaufträgen	92,9%	95,6%	94,4%
	persönliche Probleme der SuS bekannt	73,0%	65,0%	73,9%
	unterstütze bei persönlichen Problemen	76,2%	64,2%	75,0%
	n= (minimal)	495	207	2 396
2. Welle	inhaltliche Schwierigkeiten der SuS bekannt	88,1%	87,2%	90,2%
	unterstütze bei Arbeitsaufträgen	96,3%	97,0%	96,5%
	persönliche Probleme der SuS bekannt	74,9%	62,0%	73,5%
	unterstütze bei persönlichen Problemen	82,7%	70,3%	78,8%
	n= (minimal)	379	134	1 768

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

3.8 Auswirkungen auf LehrerInnen

Der Distanz-Unterricht ist für alle handelnden Personen mit großen Herausforderungen verbunden: für SchülerInnen, für Eltern und auch für LehrerInnen. Die Schwierigkeiten und Herausforderungen der LehrerInnen stehen hier nun (in quantitativer Hinsicht) zur Diskussion.

Mehr als die Hälfte der LehrerInnen gibt im ersten Lockdown an, dass ihr Wohlbefinden nun gegenüber der Situation zuvor geringer ist. In der zweiten Schulschließungsphase steigt dieser Anteil noch einmal an und beträgt sogar 64%, wobei sich hier im Falle von Tirol (67%) eine nochmals schwierigere Einschätzung zeigt, als dies für Wien (59%) der Fall ist. Die LehrerInnen geben darüber hinaus zu hohen Anteilen auch an, dass ihr Stundenaufwand im Vergleich zum Normalbetrieb nun (deutlich) höher ist.¹ 70% in der ersten Befragungswelle und gar 79% in der zweiten Befragungswelle stimmen dieser Aussage zu. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern bestätigen sich auch hierbei: Die Lage wird in Tirol nochmals etwas kritischer eingeschätzt als dies in Wien der Fall ist. Schon dies ersten beiden Befragungsergebnisse machen deutlich, dass die Belastung durch die Schulschließungen im COVID-19-Unterricht für LehrerInnen sehr hoch ist.

¹ Die qualitative LehrerInneninterviews (vergleiche Kapitel 4.1.1 ab Seite 61). lassen hier tiefere Einblicke zu, wie es zu dieser Entgrenzung der Arbeitszeit kommt und wie anspruchsvoll die neue Rolle der Lehrpersonen im Distanz-Unterricht ist.

Tabelle 35: Stundenaufwand und Wohlbefinden der LehrerInnen

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	Stundenaufwand höher	70,5%	75,8%	69,6%
	Wohlbefinden geringer	54,3%	55,2%	54,4%
	n= (minimal)	508	210	2 465
2. Welle	Stundenaufwand höher	76,2%	86,0%	78,6%
	Wohlbefinden geringer	59,3%	67,2%	63,8%
	n= (minimal)	395	136	1 809

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Was das konkrete pädagogisch-didaktische Handeln betrifft fühlen sich 70% der befragten LehrerInnen stark eingeschränkt sehen aber gleichzeitig immer noch mehrheitlich ausreichende Gestaltungsmöglichkeiten unter COVID-19-Bedingungen. Diese (eingeschränkte) Gestaltung erfolgt dem Eindruck nach aber bei vielen (in Tabelle 36 werden konkret 46% ausgewiesen) als Einzelkämpfer/in. Die Situation wird in Wien deutlich kritischer eingeschätzt als das in Tirol der Fall ist.

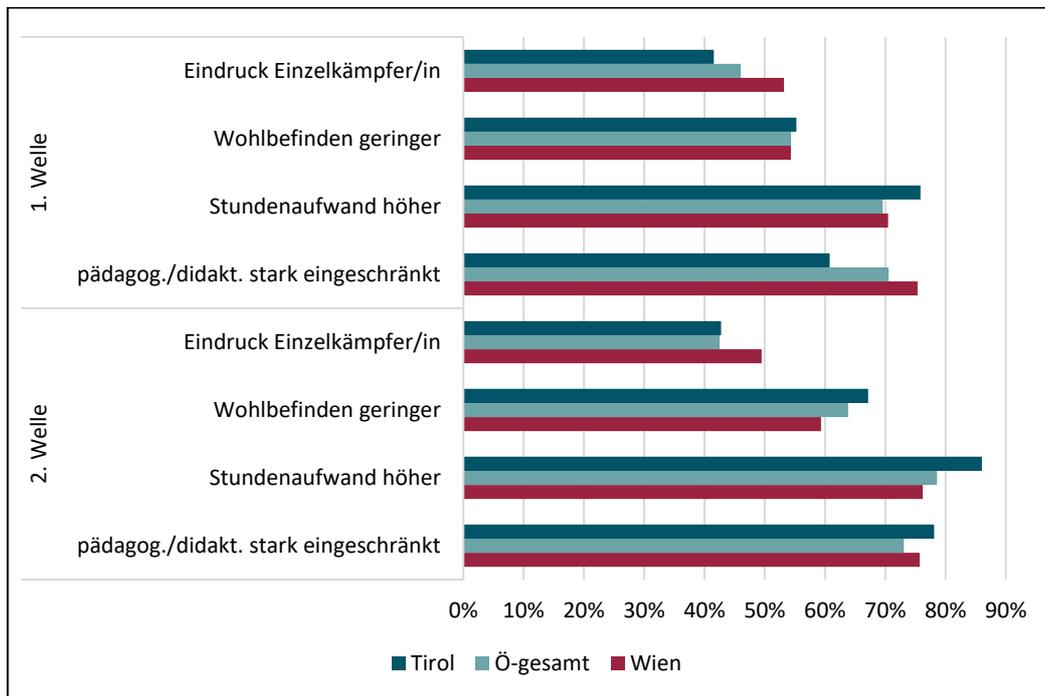
Tabelle 36: Einschätzung der Arbeitssituation von LehrerInnen

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	Ausreichende Unterrichts-Gestaltungsmöglichk.	53,3%	68,6%	58,5%
	Eindruck Einzelkämpfer/in	53,2%	41,5%	46,0%
	pädagogisch/didaktisch stark eingeschränkt	75,3%	60,8%	70,5%
	n= (minimal)	502	207	2 447
2. Welle	Ausreichende Unterrichts-Gestaltungsmöglichk.	52,0%	46,4%	55,5%
	Eindruck Einzelkämpfer/in	49,5%	42,8%	42,5%
	pädagogisch/didaktisch stark eingeschränkt	75,7%	78,1%	73,1%
	n= (minimal)	391	137	1 795

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Im Verlauf der Zeit nimmt einzig der Eindruck Einzelkämpfer/in zu sein leicht ab, die empfundenen Gestaltungsmöglichkeiten sinken jedoch und im Gegenzug steigen die empfundenen pädagogisch-didaktischen Einschränkungen. Damit wiederholt sich das schon vorhin gezeichnete Bild einer ansteigenden Belastung und Problemakkumulation mit der Anzahl von Lockdowns.

Abbildung 2: Arbeitssituation und Herausforderungen für LehrerInnen



Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung / n= 2.447 (W1 für Ö); n= 1.795 (W2 für Ö)

Die konkreten Problemlagen im Alltag des Distanz-Unterrichts liegen sodann im großen Zeitaufwand (83% stimmen sehr oder eher zu), in der Einschätzung der Selbständigkeit von SchülerInnenarbeiten (63% Zustimmung) und in der Erreichbarkeit der SchülerInnen (57% Zustimmung). Mit einem gewissen Abstand folgen dann die Leistungsbeurteilung (48% Zustimmung) sowie Ablenkungen (23% Zustimmung). Im regionalen Vergleich lässt sich kein generelles Muster feststellen. Im Vergleich der Erhebungswellen miteinander fällt auf, dass den Pädagoginnen nur die Erreichbarkeit der SchülerInnen weniger Schwierigkeiten bereitet. Alle anderen Problemfelder steigen an, die Problematik in der Leistungsbeurteilung sogar um 11%-Punkte.

Tabelle 37: Schwierigkeiten im Rahmen des COVID-Unterrichts

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
1. Welle	großer Zeitaufwand	83,1%	88,6%	83,4%
	Erreichbarkeit der SuS	60,9%	60,8%	57,2%
	Einschätzung Selbständigkeit	54,3%	62,6%	62,8%
	Leistungsbeurteilung	43,1%	46,2%	47,9%
	Ablenkungen	28,1%	20,6%	23,1%
	n= (minimal)	506	209	2 452
2. Welle	großer Zeitaufwand	82,3%	81,8%	84,5%
	Erreichbarkeit der SuS	38,3%	36,2%	36,9%
	Einschätzung Selbständigkeit	64,8%	65,0%	69,5%
	Leistungsbeurteilung	56,2%	67,4%	58,8%
	Ablenkungen	29,2%	31,4%	27,3%
	n= (minimal)	393	137	1 801

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

3.9 Schwierigkeiten und Ressourcen der SchülerInnen

Entscheidende Ressourcen für das Gelingen von Distanz-Unterricht sind technische Voraussetzungen und Digitalkompetenzen. Nachdem dies zuvor für LehrerInnen analysiert worden ist, ist es nunmehr die Fragestellung, wie sich (aus der Sicht der PädagogInnen) die Lage bei den SchülerInnen gestaltet. Wie schon zuvor für die LehrerInnen werden auch für die SchülerInnen sowohl die technischen Voraussetzungen (zu 78%) als auch die dafür notwendigen Digitalkompetenzen (zu 71%) gut eingeschätzt.

Tabelle 38: Anteil SchülerInnen mit guter Vorbereitung auf den Digitalunterricht

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
1. Welle	technische Voraussetzungen gut	69,5%	79,6%	77,9%
	Digitalkompetenzen ausreichend	64,0%	70,9%	70,6%
	n= (minimal)	486	201	2 366
2. Welle	technische Voraussetzungen gut	70,6%	82,1%	78,6%
	Digitalkompetenzen ausreichend	67,5%	77,8%	75,8%
	n= (minimal)	372	133	1 746

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Diese an und für sich schon hohen Werte steigen – v.a. was die Digitalkompetenzen betrifft – zwischen der ersten und zweiten Erhebungswelle nochmals etwas an. Relativ konstant bleiben die Unterschiede zwischen den Bundesländern der zufolge die Lage in Tirol nochmals etwas besser eingeschätzt wird als dies in Wien der Fall ist. Im Zuge der Interviews mit den LehrerInnen wird jedoch auch deutlich, dass es große Unterschiede dabei gibt, was als ausreichende technische Voraussetzung gesehen wird. Bei einigen Schulen sind es bloß Handys, bei anderen werden PCs oder Laptops vorausgesetzt (vergleiche Abschnitt 4.1.1 ab Seite 62).

Wenn man etwas tiefer in die technische Dimension der Voraussetzungen eintaucht, dann wird die Geräteausstattung der SchülerInnen (78% Zustimmung) leicht besser eingeschätzt als deren Internetanbindung (71% Zustimmung). Beide Aspekte verbessern sich im Vergleich der beiden Schulschließungsphasen miteinander leicht und auch das Bild einer für Tirol besser eingeschätzten Situation als für Wien bleibt konstant aufrecht.

Tabelle 39: Technische Voraussetzungen für den Digitalunterricht

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	Geräteausstattung gut	69,5%	79,6%	77,9%
	Internet gut	64,0%	70,9%	70,6%
	n= (minimal)	486	201	2 366
2. Welle	Geräteausstattung gut	70,6%	82,1%	78,6%
	Internet gut	67,5%	77,8%	75,8%
	n= (minimal)	372	133	1 746

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Die Einschätzung der digitalen Kompetenzen der SchülerInnen fällt demgegenüber etwas differenzierter aus. Das Gefahrenbewusstsein im Internet (49% Zustimmung) und die Kompetenzen für Audio/Videoaufnahmen (57% der LehrerInnen schätzen die Kompetenzen ihrer SchülerInnen in diesem Bereich als gut bis sehr gut ein) werden deutlich geringer beurteilt als die Kompetenzen und Selbstsicherheit im Umgang mit Medien per se (81%), die Nutzung von Suchmaschinen (70%), die Nutzung von Lernplattformen (71%) sowie Scannen und Mailen (84%). Die Tiroler LehrerInnen sind wiederum von den Kompetenzen ihrer SchülerInnen stärker überzeugt als ihre Wiener KollegInnen. Die Unterschiede betragen bis zu 14%-Punkte. Im Vergleich der Erhebungswellen ist wiederum eine leichte Verbesserung der Kompetenzeinschätzungen festzustellen, die v.a. bei der Nutzung von Lernplattformen sichtbar wird. Beim Gefahrenbewusstsein für das Internet bleiben die LehrerInnen jedoch skeptisch und sind es in der zweiten Welle noch ein Stück mehr (Tabelle 40).

Tabelle 40: Bereiche guter Digitalkompetenzen der SchülerInnen

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
1. Welle	Medienumgang	73,5%	82,8%	81,0%
	Gefahrenbewusstsein Internet	38,5%	47,5%	48,9%
	Suchmaschinen nutzen	60,6%	75,7%	70,1%
	Lernplattformen nutzen	63,1%	75,5%	71,2%
	Scannen/Mailen	84,7%	83,2%	83,6%
	Audio/Video aufnehmen	57,9%	61,6%	56,7%
	n= (minimal)	482	198	2 319
2. Welle	Medienumgang	72,8%	90,6%	83,8%
	Gefahrenbewusstsein Internet	33,2%	38,0%	43,4%
	Suchmaschinen nutzen	56,2%	72,3%	68,2%
	Lernplattformen nutzen	77,8%	80,9%	82,3%
	Scannen/Mailen	86,8%	86,9%	89,9%
	Audio/Video aufnehmen	57,8%	63,4%	60,1%
	n= (minimal)	367	131	1 708

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Eine wesentliche Ressource für SchülerInnen neben der technischen Ausstattung und ihren Digitalkompetenzen sind die Arbeitsbedingungen und Unterstützung von zu Hause. Bei den Arbeitsbedingungen stellt sich beispielsweise die Frage, ob (aufgrund ausreichender Raumressourcen) ein ungestörtes Arbeiten möglich ist. Unterstützung durch das private Umfeld wiederum ist gerade im Rahmen des Distanz-Unterrichts essentiell, wenn relevante Anteil der zu erbringenden Lernleistung privatisiert werden. Da das private Umfeld in unterschiedlichem Ausmaß über die notwendigen Ressourcen verfügt, um diese Unterstützungsleistung ihren Kindern gegenüber zu erbringen, besteht die Gefahr, dass soziale Unterschiede im Bildungsbereich noch weiter anwachsen.

Für rund 60% der SchülerInnen schätzen die LehrerInnen die privaten Rahmenbedingungen gut ein, was im Umkehrschluss bedeutet, dass 40% nicht über die notwendigen privaten Voraussetzungen für den Distanz-Unterricht verfügen. Es wiederholt sich dabei das Ergebnis, dass Wiener LehrerInnen deutlich kritischer sind und demnach die Ressourcensituation ihrer SchülerInnen (mit bis zu 12%-Punkten Differenz) deutlich schlechter einschätzen als die Tiroler PädagogInnen (siehe Tabelle 41). Die Einschätzungen zu den privaten Rahmenbedingungen der SchülerInnen erweisen sich im Vergleich der Lockdown-Phasen relativ stabil.

Tabelle 41: Rahmenbedingungen für COVID-Unterricht zu Hause

		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	SuS können ungestört arbeiten	51,5%	63,2%	61,1%
	SuS sind ausreichend privat unterstützt	51,3%	61,7%	60,6%
	n= (minimal)	465	197	2 270
2. Welle	SuS können ungestört arbeiten	51,4%	63,8%	62,5%
	SuS sind ausreichend privat unterstützt	48,4%	58,5%	57,8%
	n= (minimal)	360	126	1 683

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Ein unruhiger Arbeitsplatz und mangelnde Unterstützung sind jedoch nur zwei Aspekte einer breiteren Palette von Schwierigkeiten und Herausforderungen, denen die SchülerInnen gegenüberstehen. 38% der LehrerInnen sehen darin Schwierigkeiten für die von ihnen unterrichteten Jugendlichen. Mit rund 42% in dieselbe „Ausmaßkategorie“ fallen auch technische Probleme. Damit sind jedoch noch nicht jene Problembereiche benannt, die den SchülerInnen die größten Schwierigkeiten bereiten. Viel schwerer wiegen der Motivationsmangel (66%), Ablenkungen (71%) sowie mit einer 90%-igen Zustimmung Schwierigkeiten mit der Aufrechterhaltung der Tagesstruktur (Tabelle 42). Diese Ergebnisse zeigen damit auch, wie verkürzt eine Diskussion ist, die bei den Voraussetzungen für ein erfolgreiches Distanz-Lernen in Schulschließungsphasen bei Hardware und Bandbreite stehen bleibt. Die größten Unterschiede zwischen Tirol und Wien (mit bis zu 16%-Punkten) treten bei den zuvor bereits diskutierten Hürden des ruhigen Arbeitsplatzes und der mangelnden Unterstützung durch das private Umfeld zu Tage. Gleiche Problemlagen werden bei Ablenkungen und der Tagesstruktur erkannt.

Tabelle 42: Bereiche mit Schwierigkeiten für SchülerInnen

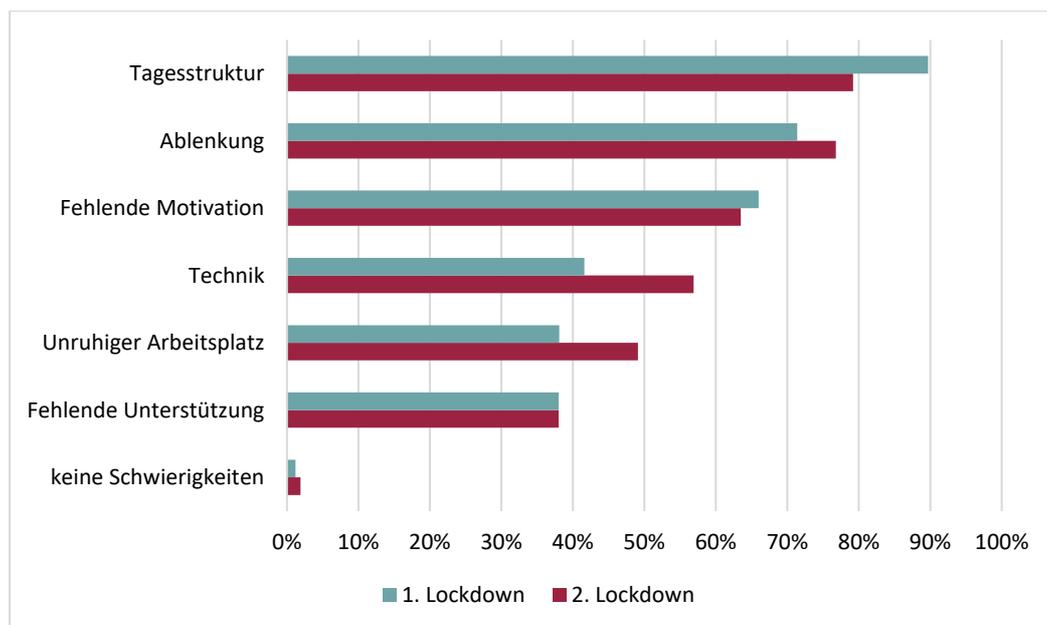
		Wien	Tirol	Ö-gesamt
1. Welle	Tagesstruktur	92,5%	96,1%	89,7%
	Technikprobleme	45,4%	51,2%	41,6%
	ruhiger Arbeitsplatz	52,8%	40,4%	37,8%
	Ablenkungen	72,4%	72,8%	71,3%
	Motivationsmangel	71,1%	65,0%	65,9%
	mangelnde Unterstützung	50,6%	34,5%	37,8%
	sonstiges	9,0%	4,4%	5,2%
	nichts davon	0,2%	0,0%	1,3%
	n= (minimal)	491	202	2 376

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
2. Welle	Tagesstruktur	83,2%	75,7%	78,8%
	Technikprobleme	65,2%	60,6%	57,3%
	ruhiger Arbeitsplatz	66,8%	55,5%	49,2%
	Ablenkungen	80,9%	78,1%	76,4%
	Motivationsmangel	64,5%	59,1%	63,1%
	mangelnde Unterstützung	48,1%	36,5%	38,5%
	sonstiges	3,5%	5,1%	3,9%
	nichts davon	0,5%	0,7%	2,0%
	n= (minimal)	374	136	1 753

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Im Verlauf der Pandemie mit ihrer wiederholten Schulschließung kumulieren sich die Schwierigkeiten für die SchülerInnen tendenziell anstelle sich zu entspannen und zur Routine zu werden. Zwar sinkt bei der Tagesstrukturierung der Anteil mit Schwierigkeiten und auch der Motivationsmangel nimmt leicht ab, umso stärker steigen jedoch Probleme im Zusammenhang mit Ablenkungen sowie unruhigen Arbeitsplätzen. Interessant zu beobachten ist auch der deutliche Anstieg von Technikproblemen, die mit einer zunehmenden Bedeutung des Digitalanteils im Distanz-Unterricht einhergehen, die bei der Analyse der Gestaltung des COVID-Unterrichts sichtbar geworden ist.

Abbildung 3: Schwierigkeiten der SchülerInnen im Distanz-Unterricht



Quelle: IHS-LehrerInnenbefragung, n= 2.412 (W1), N= 1.847 (W2)

Motivationsprobleme und die Aufrechterhaltung der Tagesstruktur werden im Rahmen der qualitativen Interviews auch von den SchülerInnen selbst (in Kapitel 5) und den Müttern (in Kapitel 6) als wesentliche Problembereiche benannt.

Das Bild wäre jedoch nicht vollständig, würden neben den Schwierigkeiten nicht auch Erfolge hervorgekehrt werden. Dies drückt sich beispielsweise im Anteil der SchülerInnen aus, die ihre LehrerInnen positiv überrascht haben. Es sind dies rund 30% (in Tirol etwas mehr, in Wien etwas weniger). Dieser Anteil weist über die Erhebungswellen hinweg eine bemerkenswerte Konstanz auf.

Tabelle 43: Anteil SchülerInnen, die positiv überrascht haben

		Anteil	n =
1. Welle	Wien	28,4%	476
	Tirol	31,4%	200
	Ö-gesamt	30,4%	2 315
2. Welle	Wien	28,4%	363
	Tirol	32,3%	234
	Ö-gesamt	30,4%	1 711

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Die Bereiche, in denen die Erwartungen übertroffen wurden, liegen v.a. in der Gewissenhaftigkeit mit der Aufträge erledigt worden sind (82% der befragten LehrerInnen erwähnen diesen Bereich), beim Engagement (73%) und beim Durchhaltevermögen (53%). Die aktive Beteiligung und die Digitalkompetenzen fallen im Ranking etwas zurück, werden aber immer noch von mehr als einem Drittel der LehrerInnen hervorgehoben (siehe Tabelle 44). Im Vergleich der ersten zur zweiten Welle sinken die Anteile in den meisten Fällen, was entweder auf eine Gewöhnung oder wohl auch gewisse Ermüdung durch wiederholte Schulschließungen zurückzuführen ist. Im Vergleich zwischen Wien und Tirol ist es v.a. das Durchhaltevermögen ihrer SchülerInnen, was die Wiener LehrerInnen überproportional überrascht hat.

Tabelle 44: Bereiche in denen die Erwartungen übertroffen wurden

	Wien	Tirol	Ö-gesamt	
1. Welle	Digitalkompetenzen	35,1%	34,0%	34,4%
	Engagement	72,2%	75,4%	73,1%
	Gewissenhaftigkeit bei Aufträgen	78,9%	83,3%	81,6%
	Durchhaltevermögen	58,0%	49,3%	52,9%
	aktive Beteiligung	43,7%	44,3%	41,4%
	sonstiges	2,0%	1,0%	1,6%
	nichts davon	2,2%	2,5%	2,4%
	n= (minimal)	493	203	2 381
2. Welle	Digitalkompetenzen	34,8%	44,5%	37,2%
	Engagement	66,0%	59,9%	63,6%
	Gewissenhaftigkeit bei Aufträgen	76,0%	74,5%	76,4%
	Durchhaltevermögen	60,2%	49,6%	54,4%
	aktive Beteiligung	44,0%	27,7%	34,7%
	sonstiges	1,6%	3,6%	2,0%
	nichts davon	4,0%	2,9%	4,5%
	n= (minimal)	371	137	1 747

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

3.10 Auswirkungen auf SchülerInnen

Eine zentrale Fragestellung der Analyse ist es, ob und inwieweit sich der COVID-19-bedingte Distanz-Unterricht je nach Hintergrund sozial unterschiedlich auswirkt. Um diesem Thema auf den Grund zu gehen wurden viele Fragen an die LehrerInnen doppelt gestellt, wobei sie gebeten wurden, sie einmal hinsichtlich der gesamten Klasse und ein zweites Mal nur mit Blick auf die benachteiligten SchülerInnen in dieser Klasse zu beantworten. Die Einschätzung, welche SchülerInnen von den LehrerInnen als benachteiligt gesehen werden, war auf Basis vorgegebener Kriterien¹ ihnen überlassen. Benachteiligung ist demnach im hier verwendeten Ansatz kein starres Konzept

¹ 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.

(beispielsweise alle SchülerInnen mit Migrationshintergrund gelten per se als benachteiligt), sondern definiert sich flexibel anhand der Kenntnisse der Befragten.

Nachdem zuvor die Schwierigkeiten und Ressourcen diskutiert worden sind, wird beim Thema der Auswirkungen des Distanz-Unterrichts und der Schulschließungen auf die SchülerInnen zunächst der Frage nach den Gelingensbereichen sozial differenziert nachgegangen. Bezogen auf die gesamte Klasse fällt das Urteil der LehrerInnen insgesamt über weite Strecken gut aus. Die SchülerInnen akzeptieren das Distance-Schooling (98% stimmen der Aussage sehr oder eher zu), arbeiten aktiv von zu Hause aus (95%) und erledigen ihre Arbeitsaufträge fristgerecht (84%). Ihnen gelingt demnach die Einstellung auf den Fernunterricht (89%), das selbständige Arbeiten (85%) sowie die Tagesplanung und Strukturierung (62%). Viele profitieren darüber hinaus vom selbständigen Lerntempo (83%). Diese Ergebnisse täuschen jedoch nicht darüber hinweg, dass die SchülerInnen von der Krisensituation insgesamt stark belastet sind (50% der LehrerInnen stimmen dieser Aussage bezogen auf die gesamte Klasse sehr oder eher zu), viele von ihnen mit der Situation überfordert sind (31%) und v.a. die Eltern an ihre Grenzen stoßen (60% der LehrerInnen sehen die Eltern überfordert).

Die Einschätzung differiert wiederum sehr stark zwischen den Bundesländern Tirol und Wien. Die Abweichungen betragen bis zu 30%-Punkte „zugunsten“ von Tirol. Dies wird beispielhaft an der Frage „den SchülerInnen gelingt die Tagesplanung und Strukturierung“ deutlich. Während dieser Frage nur 44% der Wiener LehrerInnen zustimmen, sind es bei den Tiroler PädagogInnen 75%. Dieses Ergebnis zeigt eine in Wien deutlich stärker ausgeprägte Problematik als dies in Tirol wahrgenommen wird, wobei dieses Ergebnis auch mit der für Wien herausfordernderen soziodemographischen Zusammensetzung der SchülerInnen übereinstimmt.

Im Vergleich der Befragungswellen miteinander zeigt sich bezogen auf die einzelnen Gelingensbereiche keine eindeutige Tendenz der Verbesserung oder Verschlechterung durch eine wiederholte Schulschließung. Die summative Beurteilung, dass die SchülerInnen von der Krisensituation stark belastet sind, fällt jedoch mit dem Zeitverlauf deutlich schlechter aus. Waren es in der ersten Welle noch 50% der LehrerInnen gewesen, die dieser Aussage zustimmten, steigt der Anteil in der zweiten Welle auf 60% an.

Tabelle 45: Gelingensbereiche im COVID-Unterricht: alle SchülerInnen

	Wien	Tirol	Ö- gesamt	
1. Welle	SuS akzeptieren Distance-Schooling	96,1%	97,5%	97,5%
	SuS arbeiten zu Hause aktiv	90,0%	97,4%	95,0%
	SuS erledigen Arbeitsaufträge fristgerecht	74,5%	89,3%	83,9%
	SuS gelingt Einstellung auf Fernunterricht	79,7%	93,9%	88,8%
	SuS gelingt Tagesplanung und Strukturierung	44,2%	75,1%	62,0%
	SuS gelingt selbständiges Arbeiten zu Hause	78,2%	89,8%	84,5%
	SuS profitieren v. selbstbestimmtem Lerntempo	77,7%	84,1%	83,1%
	SuS sind mit Situation überfordert	42,3%	27,9%	31,1%
	Eltern sind mit Situation überfordert	67,5%	49,2%	59,5%
	SuS von Krisensituation stark belastet	60,9%	45,9%	50,1%
	n (minimal) =	468	193	2 278
2. Welle	SuS akzeptieren Distance-Schooling	94,9%	95,5%	96,4%
	SuS arbeiten zu Hause aktiv	94,6%	91,7%	95,0%
	SuS erledigen Arbeitsaufträge fristgerecht	78,5%	91,4%	85,7%
	SuS gelingt Einstellung auf Fernunterricht	79,4%	88,6%	86,4%
	SuS gelingt Tagesplanung und Strukturierung	51,2%	62,1%	61,7%
	SuS gelingt selbständiges Arbeiten zu Hause	77,4%	76,9%	82,3%
	SuS profitieren v. selbstbestimmtem Lerntempo	59,8%	60,2%	64,3%
	SuS sind mit Situation überfordert	42,3%	30,2%	34,1%
	Eltern sind mit Situation überfordert	61,7%	48,0%	53,7%
	SuS von Krisensituation stark belastet	63,5%	66,4%	59,5%
	n (minimal) =	360	121	1 683

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Wird der Fokus auf die benachteiligten SchülerInnen gelegt, kommt bei weitem kein mehrheitliches Gelingen des Distanz-Unterrichts mehr zum Ausdruck. Teilweise liegen die Einschätzungen der LehrerInnen um 50%-Punkte und mehr tiefer. Dies wird exemplarisch an der Aussage „den SchülerInnen gelingt die Tagesplanung und Strukturierung“ deutlich. Für benachteiligte SchülerInnen stimmen dieser Aussage nur 13% der LehrerInnen sehr oder eher zu, bezogen auf die gesamte Klasse waren es noch 62% gewesen. Ähnlich verhält es sich mit den Aussagen, dass die SchülerInnen ihre Arbeitsaufträge fristgerecht erledigen (19% bei Benachteiligten vs. 84% bei der Gesamtklasse) sowie dass die SchülerInnen mit der Situation überfordert sind (79% bei

Benachteiligten vs. 31% bei der Gesamtklasse). Insgesamt gestaltet sich die Situation für benachteiligte SchülerInnen aus der Sicht ihrer LehrerInnen also dramatisch schlechter, womit sich der Zusammenhang bestätigt, dass die soziale Selektivität des Bildungsergebnisses dann sehr stark steigt, wenn dieses in hohem Ausmaß von privater Unterstützungsleistung – wie dies im COVID-bedingten Distanz-Unterricht der Fall ist – abhängig ist.

Tabelle 46: Gelingensbereiche im COVID-Unterricht: benachteiligte SchülerInnen

	Wien	Tirol	Ö- gesamt	
	SuS akzeptieren Home-Schooling	62,4%	54,0%	61,8%
	SuS arbeiten zu Hause aktiv	33,4%	32,9%	30,8%
	SuS erledigen Arbeitsaufträge fristgerecht	20,3%	20,3%	19,4%
	SuS gelingt Einstellung auf Fernunterricht	23,2%	26,4%	27,7%
	SuS gelingt Tagesplanung und Strukturierung	10,5%	16,0%	12,8%
1. Welle	SuS gelingt selbständiges Arbeiten zu Hause	19,8%	21,5%	20,0%
	SuS profitieren v. selbstbestimmtem Lerntempo	38,8%	32,4%	40,8%
	SuS sind mit Situation überfordert	82,4%	77,9%	79,0%
	Eltern sind mit Situation überfordert	88,7%	89,1%	86,9%
	SuS von Krisensituation stark belastet	76,8%	57,2%	68,4%
	n (minimal) =	388	145	1 829
	SuS akzeptieren Home-Schooling	70,4%	64,2%	70,9%
	SuS arbeiten zu Hause aktiv	36,4%	44,4%	41,3%
	SuS erledigen Arbeitsaufträge fristgerecht	23,2%	47,1%	32,0%
	SuS gelingt Einstellung auf Fernunterricht	35,1%	48,1%	39,1%
	SuS gelingt Tagesplanung und Strukturierung	17,5%	27,1%	21,8%
2. Welle	SuS gelingt selbständiges Arbeiten zu Hause	24,8%	25,9%	26,4%
	SuS profitieren v. selbstbestimmtem Lerntempo	35,2%	28,3%	36,1%
	SuS sind mit Situation überfordert	75,1%	71,2%	74,2%
	Eltern sind mit Situation überfordert	81,3%	81,7%	81,7%
	SuS von Krisensituation stark belastet	75,0%	76,2%	74,1%
	n (minimal) =	304	99	1 341

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern Tirol und Wien fallen in Hinblick auf die Gelingensbereiche des Distanz-Unterrichts für benachteiligte SchülerInnen im Vergleich

zu den zuvor beobachteten Differenzen relativ moderat aus. Einzig die Einschätzung der Belastung bei den SchülerInnen unterscheidet sich erheblich (77% in Wien, 57% in Tirol).

Ein positiver Aspekt ist in der Entwicklung zwischen den beiden Schulschließungsphasen zu erkennen (vergleiche Tabelle 46). Bis auf wenige Ausnahmen kann hier in den Gelingensbereichen eine Verbesserung für die benachteiligten SchülerInnen im Ausmaß von bis zu 10%-Punkten festgestellt werden. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Strategie während der zweiten Schulschließungsphase bewusst benachteiligte SchülerInnen in den Präsenzunterricht zu bitten, wirksam gewesen ist. Das Ergebnis darf jedoch auch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Unterschiede zwischen den Benachteiligten und der gesamten Klasse nach wie vor sehr hoch sind.

Angesichts der bislang zutage getretenen Schwierigkeiten und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Distanz-Unterricht während der Schulschließungen erhebt sich die Frage, ob und inwieweit sich dies auf die Kompetenzen der SchülerInnen auswirkt. Viele LehrerInnen sehen diesen Bereich kritisch. So befürchten 23% (bezogen auf die gesamte Klasse), dass die SchülerInnen ihre Lernaufgaben nicht schaffen, 26% sehen gar die Bewältigung des Jahresstoffes in Gefahr und 38% bringen ihre Sorge zum Ausdruck, dass sich das Kompetenzniveau der SchülerInnen verschlechtert (Tabelle 47). Werden die Aussagen auf die benachteiligten SchülerInnen hin fokussiert, dann steigen die „Zustimmungswerte“ der LehrerInnen teilweise um einen Faktor drei an. Aus Sicht der LehrerInnen besteht bei 80% der benachteiligten SchülerInnen Sorge, dass sie die Lernaufgaben nicht schaffen, bei 69% steht die Bewältigung des Jahresstoffes in Frage und bei 76% befürchten die LehrerInnen eine Verschlechterung des Kompetenzniveaus (Tabelle 48).

Im Vergleich der Bundesländer zeigen sich bereits bekannte Unterschiede, die die Wiener LehrerInnen als pessimistischer und die Tiroler als optimistischer ausweisen. Dieses Bild ändert sich jedoch grundlegend, wenn auch die zeitliche Komponente in die Betrachtungen miteinbezogen wird. Im Vergleich der ersten zur zweiten Erhebungswelle weicht der Tiroler Optimismus beinahe vollständig. Waren während der ersten Schulschließungsphase nur 30% der Tiroler LehrerInnen besorgt, dass das Kompetenzniveau sich verschlechtert, während dem 49% der Wiener LehrerInnen zustimmten, sind es in der zweiten Schulschließungsphase in Wien und Tirol beinahe gleich viele: knapp 60% sehen das Kompetenzniveau ihrer SchülerInnen in Gefahr. Damit deutet sich auch bereits ein für ganz Österreich zutreffendes Ergebnis an: die Sorge um das Lernergebnis steigt mit der Kumulation von Schulschließungsphasen durchgängig an. Am deutlichsten dabei ist jedoch der Anstieg (um satte 19%-Punkte) in der Sorge, dass das Kompetenzniveau sich verschlechtert.

Tabelle 47: Kompetenzauswirkungen: alle SchülerInnen

	Wien	Tirol	Ö- gesamt	
1. Welle	Sorge, SuS schaffen Lernaufgaben nicht	30,3%	21,4%	23,2%
	Sorge, SuS schaffen Jahresstoff nicht	32,7%	24,9%	25,5%
	Sorge, Kompetenzniveau verschlechtert	49,2%	29,5%	37,5%
	n= (minimal)	474	192	2 288
2. Welle	Sorge, SuS schaffen Lernaufgaben nicht	39,0%	36,2%	31,8%
	Sorge, SuS schaffen Jahresstoff nicht	44,2%	43,0%	39,6%
	Sorge, Kompetenzniveau verschlechtert	59,8%	58,6%	56,2%
	n= (minimal)	368	123	1 714

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

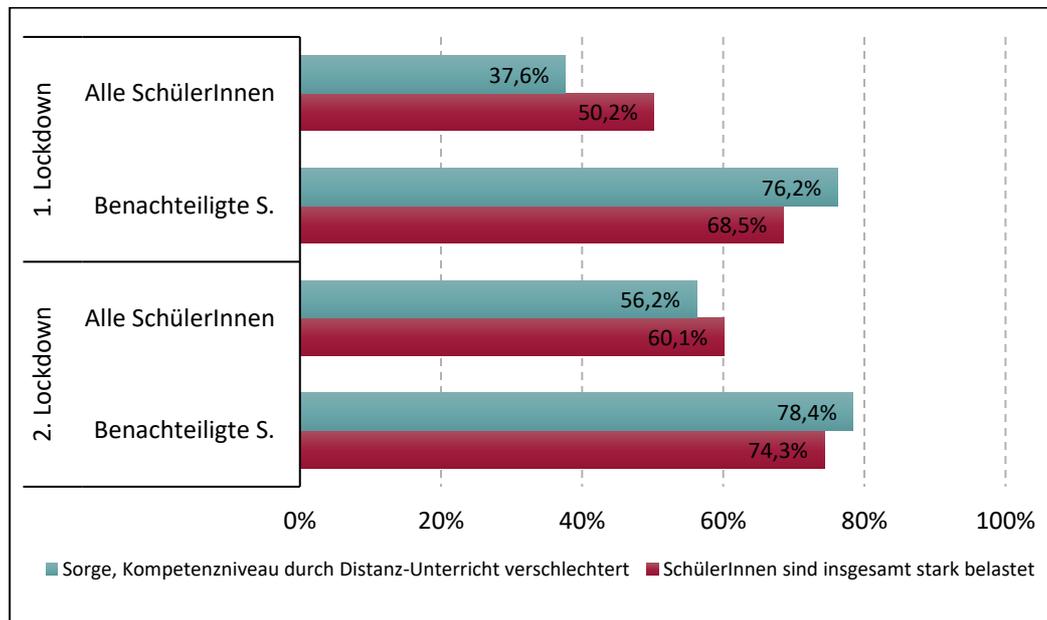
Auch bei den benachteiligten SchülerInnen ist sowohl ein (leichter) Anstieg der Anteile an sich als auch ein Angleich von Tiroler und Wiener Werten in der zweiten Schulschließungsphase zu beobachten. Angesichts dieser Ergebnisse verwundert es nicht, dass 80% der LehrerInnen auch wegen eines Anstiegs der Kompetenzunterschiede zwischen den benachteiligten und den leistungsstärkeren SchülerInnen in Sorge sind, sprich sie befürchten eine nochmalige Verschärfung der sozialen Unterschiede beim Lernergebnis.

Tabelle 48: Kompetenzauswirkungen: benachteiligte SchülerInnen

	Wien	Tirol	Ö- gesamt	
1. Welle	Sorge, SuS schaffen Lernaufgaben nicht	84,6%	76,9%	79,9%
	Sorge, SuS schaffen Jahresstoff nicht	75,6%	65,1%	69,2%
	Sorge, Kompetenzniveau verschlechtert	79,8%	72,3%	76,2%
	Sorge, Kompetenzunterschiede vergrößert	85,6%	75,3%	80,2%
	n= (minimal)	401	146	1 843
2. Welle	Sorge, SuS schaffen Lernaufgaben nicht	82,7%	76,2%	79,9%
	Sorge, SuS schaffen Jahresstoff nicht	78,9%	68,9%	73,9%
	Sorge, Kompetenzniveau verschlechtert	80,1%	79,0%	77,9%
	Sorge, Kompetenzunterschiede vergrößert	81,7%	74,0%	80,4%
	n= (minimal)	311	104	1 369

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Abbildung 4: Soziale Ungleichheit beim Ergebnis des Distanz-Unterrichts



Quelle: IHS-LehrerInnenbefragung, n= 2.328 (W1), n= 1.810 (W2)

In einer summativen Befragung zum Schluss, wie gut die LehrerInnen auf einer Skala von 1 bis 100 das Gelingen einschätzen, SchülerInnen zu erreichen und zu unterrichten, liegt der Österreich-Score in der ersten Welle bei rund 81, in Wien etwas darunter in Tirol etwas darüber. Die Bundesländerunterschiede gleichen sich beim zweiten Erhebungszeitpunkt wieder an und der Gesamtscore steigt um 2 Punkte auf 83.

Tabelle 49: Gelingen von SchülerInnen erreichen und unterrichten summativ

		Score (Skala 0-100 / 0= sehr schlecht)	n =
1. Welle	Wien	76,8	476
	Tirol	81,4	196
	Ö-gesamt	80,6	2 291
2. Welle	Wien	81,5	340
	Tirol	81,3	109
	Ö-gesamt	83,0	1 544

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung

Trotz der gravierenden Probleme und Herausforderungen v.a. für benachteiligte SchülerInnen bleiben die LehrerInnen in Summe also relativ optimistisch, was für das

hohe Engagement all der beteiligten Akteure spricht, aus den widrigen Rahmenbedingungen das Beste zu machen.

3.11 Regressionsmodelle zu den Kompetenzauswirkungen

Abschließend ist es nun das Ziel eines der zentralen Ergebnisse aus den vorangegangenen Analysen, das der Sorge um den Kompetenzverlust bei den SchülerInnen, tiefergehend zu analysieren. Insbesondere sollen Einflussfaktoren gefunden werden, die das Ausmaß (positiv oder negativ) beeinflussen. Die dafür geeignete Methode ist die Regressionsanalyse, wobei sowohl für ganz Österreich (Tabelle 50) als auch für Wien (Tabelle 51) und Tirol (Tabelle 52) je eigene Regressionsmodelle berechnet wird. Die Aufmerksamkeit bei den dargestellten Analyseergebnissen gilt primär den signifikanten – durch */**/** gekennzeichneten – Einflussvariablen, wobei in der Spalte „Beta“ das Ausmaß des auf die einzelne Variable zurückzuführenden Einflusses ausgewiesen ist. Wenn die Einflussvariable um eine Einheit ansteigt, dann hat dies den in der Spalte „Beta“ ausgewiesenen Effekt auf das Ausmaß der Variable „Sorge um Kompetenzverlust“.¹

Als signifikant einflussreich im „Österreichmodell“ erweisen sich folgende Variablen:

- Defizite im Unterstützungssystem (je mehr Defizite gesehen werden, desto mehr Kompetenzverlust wird befürchtet)
- der Anteil benachteiligter SchülerInnen in der Klasse (je höher der Anteil benachteiligter SchülerInnen ist, desto höher werden die Kompetenzverluste eingeschätzt),
- das pädagogisch-didaktische Grundverständnis² der LehrerInnen (je stärker der Unterricht lehrerInnenzentriert ist, desto mehr Kompetenzverlust wird erwartet)
- das Selbstwirksamkeitsempfinden von LehrerInnen im COVID-Unterricht³ (je selbstwirksamer sich die LehrerInnen empfinden, den COVID-Unterricht zu gestalten, desto geringer sind die erwarteten Kompetenznachteile)

¹ Die Richtung des Einflusses, ob es also ein vermehrender oder vermindernder Einfluss ist, hängt von der Polung der jeweiligen Variable ab.

² Hier sind all die Variablen eingeflossen, die auch den Index zur SchülerInnenzentrierung bilden (vergleiche Tabelle 16).

³ Hier sind die Variablen zum Empfinden als Einzelkämpfer/in, zur pädagogisch-didaktischen Einschränkung und zur Gestaltung nach eigenen Vorstellungen trotz COVID.

Tabelle 50: Regressionsmodell für alle SchülerInnen in ganz Österreich

	B (unstand. coeff.)	Beta (stand. coeff.)	Std. Error
(Constant)	1,395***		0,300
Anzahl SchülerInnen in Klasse	0,004	0,022	0,004
Kooperationsindex LehrerInnen während COVID	0,021	0,019	0,027
Defizit im Unterstützungssystem während COVID	-0,096*	-0,044*	0,046
Anteil MigrantInnen in Klasse	-0,127	-0,040	0,079
Anteil benachteiligte SuS in Klasse	-0,332**	-0,080**	0,109
Anteil bevorzugte Sus in Klasse	0,095	0,034	0,063
Lehrstil der Selbständigkeit fördert	0,028	0,015	0,043
Schulform	-0,034	-0,019	0,044
Ganztag	0,027	0,011	0,048
Pädagogisch-didaktisches Grundverständnis	0,194***	0,081***	0,051
Selbstwirksamkeitsempfinden von L unter COVID	0,230***	0,171***	0,032
Einsatz digitaler Medien im Unterricht vor COVID	0,001	0,001	0,024
Aktivieren und Zugehen bei COVID Unterricht	-0,005	-0,001	0,075
Digitalpräsenz bei COVID Unterricht	0,097	0,036	0,056
Schwierigkeitsempfinden von L unter COVID	0,268***	0,163***	0,038
Empathie und Unterstützung bei COVID Unterricht	-0,004	-0,003	0,031
Technikausstattung & Digitalkompetenz der SuS	0,000	0,031	0,000
Platz ungestört und Unterstützung zu Hause	0,000*	0,039*	0,000
Wieviel ist für SuS momentan besonders schwer	-0,628***	-0,146***	0,096
Stundenaufwand L unter COVID	-0,020	-0,023	0,019
Wohlbefinden L unter COVID	-0,068***	-0,083***	0,018
R ²	0,232		
R ² (adjusted)	0,225		
F (df=21; 2.067)	29,813***		

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle / * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

- das Ausmaß an Schwierigkeiten, die von LehrerInnen für das Unterrichten empfunden werden¹ (je mehr Schwierigkeiten empfunden werden, desto mehr Kompetenzverluste werden befürchtet),

¹ Es sind dies jene Variablen die in Tabelle 37 ausgewiesen werden.

- ein ungestörter Platz zum Arbeiten und Unterstützung für SchülerInnen zu Hause (ungestörte Arbeitsplätze und Unterstützung zu Hause halten Sorgen um Kompetenzverluste hinten an),
- das Ausmaß empfundener Schwierigkeiten für SchülerInnen¹ (je mehr Schwierigkeiten empfunden werden, desto mehr Kompetenzverluste werden befürchtet),
- das Wohlbefinden der LehrerInnen unter COVID-Bedingungen (je höher das Wohlbefinden der LehrerInnen ist, desto weniger sorgen sie sich um negative Kompetenzauswirkungen bei ihren SchülerInnen).

Insgesamt erklären diese Einflussvariablen 25,1% der Varianz in der erklärten Variable, also der Sorge um Kompetenzverluste.

Die Modelle für Wien und für Tirol gestalten sich ähnlich, wobei nicht alle der oben angeführten Variablen signifikant einflussreich bleiben. Es sind aber auch keine anderen Variablen als die oben angeführten, die in den Einzelmodellen an Signifikanz gewinnen würden. Das Ausmaß erklärter Varianz bleibt auch für die Bundesländermodelle vergleichbar hoch wie im Österreich-Modell.

Diese Analyseergebnisse können zugleich den Ansatzpunkt für Gegenstrategien zum befürchteten Kompetenzverlust bilden. Während einige Ergebnisse quasi auf der Hand liegen (wenn mehr Probleme gesehen werden, dann ist auch die Kompetenzsorge eine größere) sind andere richtungsweisend. Eine Richtung deutet hin auf die Etablierung eines ausreichenden Unterstützungssystems, was Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und Jugendcoaching betrifft, um nur einige Angebote zu nennen. Die andere Richtung zeigt sich im praktisch-pädagogischen Handeln der LehrerInnen, das es zu unterstützen gilt. Demnach bedarf es Rahmenbedingungen, die SchülerInnenzentrierung, Selbstwirksamkeitsempfinden und Wohlbefinden ermöglichen.

¹ Alle Variablen aus Tabelle 46 werden hier in einer einzelnen Maßzahl ausgedrückt und in das Modell eingebracht.

Tabelle 51: Regressionsmodell für alle SchülerInnen in Wien

	B (unstand. coeff.)	Beta (stand. coeff.)	Std. Error
(Constant)	1,149***		0,770
Anzahl SchülerInnen in Klasse	0,015	0,066	0,010
Kooperationsindex LehrerInnen während COVID	0,030	0,024	0,062
Defizit im Unterstützungssystem während COVID	-0,235	-0,089	0,124
Anteil MigrantInnen in Klasse	-0,254	-0,089	0,173
Anteil benachteiligte SuS in Klasse	-0,083	-0,026	0,218
Anteil bevorzugte Sus in Klasse	0,302	0,106	0,168
Lehrstil der Selbständigkeit fördert	-0,096	-0,049	0,099
Schulform	-0,136	-0,069	0,118
Ganztag	0,022	0,009	0,100
Pädagogisch-didaktisches Grundverständnis	0,167	0,066	0,120
Selbstwirksamkeitsempfinden von L unter COVID	0,243**	0,168**	0,074
Einsatz digitaler Medien im Unterricht vor COVID	0,042	0,034	0,057
Aktivieren und Zugehen bei COVID Unterricht	0,169	0,046	0,171
Digitalpräsenz bei COVID Unterricht	-0,051	-0,016	0,142
Schwierigkeitsempfinden von L unter COVID	0,310***	0,180***	0,087
Empathie und Unterstützung bei COVID Unterricht	-0,049	-0,033	0,077
Technikausstattung & Digitalkompetenz der SuS	0,002	0,050	0,002
Platz ungestört und Unterstützung zu Hause	0,000	-0,033	0,000
Wieviel ist für SuS momentan besonders schwer	-0,698**	-0,154**	0,227
Stundenaufwand L unter COVID	0,005	0,005	0,043
Wohlbefinden L unter COVID	-0,046	-0,055	0,041
R ²	0,288		
R ² (adjusted)	0,251		
F (df=21; 403)	7,766***		

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle / * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Tabelle 52: Regressionsmodell für alle SchülerInnen in Tirol

	B (unstand. coeff.)	Beta (stand. coeff.)	Std. Error
(Constant)	1,018		1,011
Anzahl SchülerInnen in Klasse	0,016	0,085	0,013
Kooperationsindex LehrerInnen während COVID	-0,007	-0,007	0,088
Defizit im Unterstützungssystem während COVID	-0,363*	-0,173*	0,152
Anteil MigrantInnen in Klasse	-0,148	-0,039	0,320
Anteil benachteiligte SuS in Klasse	-0,110	-0,023	0,438
Anteil bevorzugte Sus in Klasse	-0,223	-0,081	0,213
Lehrstil der Selbständigkeit fördert	0,137	0,062	0,163
Schulform	-0,065	-0,037	0,159
Ganztag	0,104	0,043	0,169
Pädagogisch-didaktisches Grundverständnis	0,371*	0,161*	0,164
Selbstwirksamkeitsempfinden von L unter COVID	0,010	0,008	0,110
Einsatz digitaler Medien im Unterricht vor COVID	-0,097	-0,082	0,085
Aktivieren und Zugehen bei COVID Unterricht	-0,064	-0,020	0,219
Digitalpräsenz bei COVID Unterricht	0,305	0,117	0,190
Schwierigkeitsempfinden von L unter COVID	0,369**	0,219**	0,136
Empathie und Unterstützung bei COVID Unterricht	-0,086	-0,059	0,111
Technikausstattung & Digitalkompetenz der SuS	0,005	0,112	0,004
Platz ungestört und Unterstützung zu Hause	0,002	0,056	0,004
Wieviel ist für SuS momentan besonders schwer	-0,594	-0,135	0,353
Stundenaufwand L unter COVID	-0,115	-0,122	0,072
Wohlbefinden L unter COVID	-0,044	-0,050	0,068
R ²	0,335		
R ² (adjusted)	0,248		
F (df=21; 161)	3,851***		

Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung – 1. Welle / * p<0,05; ** p<0,01; *** p< 0,001

3.12 Fazit

Die ersten Schulschließungen im März 2020 haben die im Bildungssystem handelnden Akteure und Akteurinnen vor enorme Herausforderungen gestellt. Quasi über Nacht musste von Präsenz- auf Distanzunterricht umgestellt werden und das Bildungssystem hat innerhalb kürzester Zeit eine Flexibilität an den Tag gelegt, die angesichts der oft langwierigen und wenig ertragreichen Diskussion über Veränderungen in diesem Bereich kaum jemand für möglich gehalten hätte. Möglich gemacht wurde dies durch ein außerordentliches Engagement der beteiligten AkteurInnen, das in diesem Kapitel beispielsweise durch das Ausmaß an Mehrstunden seitens der LehrerInnen sichtbar geworden ist und in den anderen Kapiteln auch für die Eltern und die SchülerInnen sichtbar wird. Dieses Momentum kann und sollte für bildungspolitische Reformen genutzt werden.

Ein zweiter Aspekt ist auf Basis der quantitativen Befragungsergebnisse ebenso deutlich hervorgetreten: Der COVID-Distanz-Unterricht bleibt nicht ohne Folgen. Es besteht die Gefahr von Kompetenzverlusten insgesamt, v.a. aber bei benachteiligten Jugendlichen, wodurch die ohnehin bereits großen sozialen Unterschiede nochmals deutlich wachsen werden. Die Problematik verschärft sich im zweiten Lock-Down nochmal deutlich, sodass auch längerfristige Auswirkungen auf Bildungs- und Berufslaufbahnen nicht ausgeschlossen werden können. Dieser Hypothese gegenüber könnte ins Treffen geführt werden, dass sie auf Basis von LehrerInnenangaben generiert wurde und diese womöglich parteiisch für die Wichtigkeit ihres eigenen Wirkens argumentieren und Angaben in Befragungen machen könnten. Dem kann entgegengehalten werden, dass die internationale Evidenz auf Basis von Kompetenzmessungen die von uns entwickelten Hypothesen eindrucksvoll unterstützt:

„The average learning loss [during the 8 weeks lockdown in the Netherlands, St.M.] is equivalent to a fifth of a school year, nearly the same periode schools remained closed. (...) Losses are up to 55% larger among students from less-educated homes. (...) This results imply that students made little or no progress whilst learning from home, and suggest much larger losses in countries less prepared for remote learning.“ (Engzell et al. 2020:1)

Eine erste Schlussfolgerung kann demnach nur sein, dass die COVID-Auswirkungen im Bildungsbereich stärkerer politischer Aufmerksamkeit bedürfen. Dies ist notwendig, da der Bildungsbereich im Vergleich zur Wirtschaft im COVID-Kontext strategisch benachteiligt ist, weil der unmittelbar sichtbare Schaden fehlt. Die möglichen Langfristwirkungen in diesem Bereich (Bildungsabbruch, geringere Karrierechancen) können jedoch Dimensionen erlangen, die volkswirtschaftlich enorm bedeutsam sind und vergleichbare Dimensionen erlangen wie Wirtschafts-Lock-Downs (Kocher / Steiner 2020).

Die im Bildungsbereich notwendige Schul-Maßnahmen umfassen über die Technik, über Endgeräteausstattung und Bandbreite hinaus die Etablierung des Bewusstseins, dass Schulschließung nur die Ultima Ratio sein können. Darüber hinaus bedarf es des Ausbaus schulischer Unterstützungssysteme (Schul-Sozialarbeit, Jugendcoaching, ...) bzw. von Distanzformen davon sowie der Entwicklung eines aktiv einbindenden schülerInnenzentrierten Distanz-Unterrichts durch entsprechend handlungssichere und selbstwirksame LehrerInnen.

4 Interviews mit Lehrpersonen

Im Zentrum dieses Abschnitts stehen die Analysen der qualitativen Interviews mit Lehrenden in Wien, in denen ihre Erfahrungen und Strategien im Umgang mit Benachteiligten bzw. Unterschieden zwischen SchülerInnen reflektiert wurden. Insgesamt wurden Interviews mit neun MS-Lehrpersonen und fünf AHS-Lehrpersonen geführt. Rekrutiert wurden für diese Interviews Personen, die sich im Zuge der Online-Befragung im Mai 2020 für ein weiteres Interview bereit erklärt hatten und in den Sommerferien 2020 für ein Gespräch zur Verfügung standen. Damit wurden bewusst sehr engagierte Lehrpersonen angesprochen, um anhand ihrer Strategien und Erfahrungen Lerneffekte aus dem Distance-Schooling abzuleiten. Die Gespräche reflektieren die Phase der Schulschließungen zwischen Ostern und Mai 2020 und wurden zu einem Zeitpunkt geführt, an dem die SchülerInnen bereits wieder im Schichtbetrieb in die Schulen zurückgekehrt waren.

Die Interviews wurden face-to-face geführt, aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert und protokolliert. Im Zuge der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) wurden die vielfältigen Strategien und Einzelerfahrungen der InterviewpartnerInnen entlang zentraler pädagogisch-didaktischer Zielsetzungen strukturiert, um das umfangreiche Interviewmaterial zu ordnen und Erkenntnisse über den Umgang mit Benachteiligten zu gewinnen. Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte computergestützt mit der Software MaxQDA.

4.1 Herausforderungen im Distance-Schooling

4.1.1 Herausforderungen allgemein

Technik und Kommunikation

Die erfolgreiche Umsetzung jeglicher Art von Distance-Schooling setzt zunächst voraus, dass die Lehrkräfte überhaupt mit ihren SchülerInnen in Kontakt treten können. Die Verlagerung des Lernens in den virtuellen Raum erfordert die entsprechende technische Ausstattung wie auch die Fähigkeit, mit dieser umzugehen – und zwar sowohl auf der Seite der SchülerInnen als auch bei den Lehrkräften und an den Schulen. Schon in der Online-Erhebung wird deutlich, dass die grundsätzliche Erreichbarkeit der SchülerInnen über digitale Kommunikationskanäle während der Schulschließungen keine Selbstverständlichkeit war. Dies kann unter anderem auf technische Herausforderungen

zurückgeführt werden, welche sowohl in der schriftlichen Befragung¹ als auch in den persönlichen Interviews als Barrieren des Distance-Schooling genannt werden.

Der Zugang zu digitalen Endgeräten und dem Internet gilt als erste notwendige, wenn auch nicht hinreichende, Voraussetzung für die uneingeschränkte Teilnahme am Distance-Schooling. Die Interviews mit den Lehrkräften zeigen, dass die Anforderungen an die technische Ausstattung in der Phase der Schulschließungen deutlich über die schlichte Verfügbarkeit eines einzigen Gerätes im Haushalt hinausgingen: Entscheidend sind zum Beispiel die Qualität des Internets wie auch die Frage, welche Geräte den SchülerInnen zur Verfügung stehen und wann bzw. in welchem Ausmaß sie auf diese zugreifen können. Je nach Unterrichtsgestaltung fallen auch die technischen Mindestanforderungen für die erfolgreiche Umsetzung des Distance-Schooling unterschiedlich aus. Der Vergleich der Interviewaussagen nach Schulformen legt nahe, dass an den MS tendenziell geringere technische Anforderungen für den Distanz-Unterricht definiert wurden: Während Lehrkräfte dieser Schulform betonen, dass ein Smartphone ausreichen müsse, um beispielsweise die jeweilige Lernplattform zu nutzen und Fotos von Hausaufgaben zu schicken, wird von Lehrkräften der AHS eher ein Problem darin gesehen, wenn SchülerInnen keinen Zugang zu einem Laptop und/oder einem Drucker haben.²

Aus früheren Studien ist jedoch auch bekannt, dass es mit dem Zugang zu digitalen Endgeräten bei weitem nicht getan ist³: Der Unterricht über und mit digitalen Medien gelingt nur, wenn alle Beteiligten die entsprechenden Technologien kompetent nutzen können. Die Umsetzung von Distance-Schooling wurde aus der Sicht unserer InterviewpartnerInnen dadurch erschwert, dass es an Vorkenntnissen und Vorerfahrungen im Umgang mit digitalen Medien fehlte – und zwar sowohl den einzelnen SchülerInnen und Lehrkräften als auch auf der Ebene der Schulstandorte.⁴

So ist in den Interviews *erstens* vielfach von mangelhaften digitalen Kompetenzen der SchülerInnen die Rede. Ein wesentlicher Lerneffekt liegt für diese Befragten darin, in der digitalen Interaktion nichts vermeintlich Selbstverständliches vorauszusetzen. Denn im

¹ Technikprobleme stellten in der ersten Welle für 41,6%, in der zweiten Welle für 57,3% aller befragten Lehrpersonen Schwierigkeiten dar, vgl. Kapitel 3.9.

² Eine Ausnahme bilden Mittelschulen bzw. Mittelschulklassen, die aufgrund von Schwerpunktsetzungen (bspw. Laptop- oder iPad-Klassen) bereits vor dem Lockdown über digitale Vorerfahrungen und/oder Geräte verfügten.

³ In der Literatur wird in diesem Zusammenhang zwischen einer *first order* und einer *second order digital divide* unterschieden: Während erstere Unterschiede in der technischen Ausstattung bezeichnet, werden mit der *second order digital divide* Unterschiede in den Fähigkeiten, neue Technologien kompetent zu nutzen, angesprochen. Daten der OECD zufolge verfügten 2015 bereits rund 95% der SchülerInnen über zumindest einen Computer im Haushalt, wobei die Unterschiede nach sozioökonomischem Status gering ausfielen (OECD 2015b). Größere Unterschiede gibt es hingegen im Hinblick auf die digitalen Kompetenzen der SchülerInnen (Samuelsson und Olsson 2014).

⁴ Damit wird eine teilweise kritischere Position vertreten als sie auf Basis der quantitativen Befragungsergebnisse zum Ausdruck gebracht wird (dazu vgl. beispielsweise Tabelle 14 auf Seite 23 oder Tabelle 15 auf Seite 24).

Alltag der SchülerInnen seien ganz andere (digitale) Kompetenzen und Fähigkeiten relevant als in jenem der Lehrpersonen. So gebe es etwa SchülerInnen, die täglich über das Smartphone chatten und den Umgang mit audiovisuellen Medien problemlos meistern, im Distance-Schooling jedoch an der schriftlichen Kommunikation per E-Mail oder an der Übermittlung einer Aufgabe als Scan scheitern:

„Also ein Grundproblem ist glaube ich, dass man davon ausgeht, dass die Kinder das eh können, dass die Kinder eh digitalisiert sind, weil sie sitzen ja den ganzen Tag am Handy, aber das sind sie nicht. Das E-Mail-Schreiben, das Korrespondieren, das mit Dateien arbeiten, davon darf man nicht ausgehen, dass sie das können – auch wenn sie den ganzen Tag am Handy sitzen.“ (MS-08)

Zweitens sind es auch die eingeschränkten Fähigkeiten und Vorerfahrungen der Lehrkräfte selbst, die als Hürden für Distance-Schooling wahrgenommen werden. Vielfach werden in diesem Zusammenhang Wünsche nach (mehr) Unterstützung und Fortbildungen für Lehrkräfte bis hin zu entsprechenden Reformen der PädagogInnenausbildung geäußert. Die (Selbst-)Einschätzungen der InterviewpartnerInnen deuten auf große Unterschiede in den Vorkenntnissen und Vorerfahrungen hin, auf die bei der Umsetzung des Unterrichts über und mit digitalen Medien zurückgegriffen werden konnte. Diese sind nicht nur auf den Ebenen individueller SchülerInnen und Lehrkräfte, sondern auch auf jener der Schulstandorte zu beobachten: So war *drittens* entscheidend, wie die Schule insgesamt für die Umsetzung des digitalen Unterrichts gerüstet war. Die meisten Schulen standen vor der Herausforderung, binnen kurzer Zeit neue Strukturen und Plattformen aufzubauen, die für SchülerInnen und Lehrpersonen mit minimalen Vorerfahrungen und Kompetenzen nutzbar sind.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Schulleitung schon vor, aber auch während der Phasen der Schulschließungen eine entscheidende Rolle für das Gelingen von Kommunikation und digitalem Unterricht zukommt. Einen gewissen Startvorteil konnten sich jene Schulen erarbeiten, die bereits vor dem Lockdown Lernplattformen etabliert oder die Förderung digitaler Kompetenzen forciert hatten. Durch gezielte Unterstützung und Weiterbildungsangebote vor und während der Schulschließungen konnte an einigen Standorten sichergestellt werden, dass die Umsetzung des Distance-Schooling nicht aufgrund fehlender Kompetenzen individueller Lehrkräfte scheitert. In der Phase der Schulschließungen konnten Schulleitungen zum raschen und reibungslosen Kontaktaufbau beitragen, indem etwa Kontaktdaten zur Verfügung gestellt, Kommunikationsmöglichkeiten aufgezeigt und die Absprachen innerhalb des LehrerInnenkollegiums unterstützt wurden. Umgekehrt wurde von den Lehrkräften als hinderlich wahrgenommen, wenn „einzelkämpferische“ Strategien verfolgt und keine einheitliche Linie in der Kommunikation gefunden wurde. Mangelnde Vorgaben

vonseiten der Direktion werden mitunter als Barrieren für die Kommunikation mit SchülerInnen und Eltern genannt:

„Das größte Problem war, wie kommuniziere ich. Nicht einmal das ist vorgegeben worden, wissen Sie. Es ist überhaupt nichts vorgegeben worden. Klassenkonferenzen wären zum Beispiel sehr wichtig gewesen, die Koordination im Team, ja, dass es da auch keine Struktur gegeben hat. Um Informationen zu bekommen, musste man eine gute Beziehung zu dem Lehrer haben, das ist das Absurde gewesen.“ (AHS-13)

In mehreren Interviews wird Kritik daran geäußert, dass man sich vonseiten der Schule gerade in der Anfangsphase nicht ausreichend unterstützt und informiert gefühlt habe, wenn es etwa um den Einsatz verschiedener Lernplattformen und den Aufbau geeigneter Kommunikationskanäle ging.

Wenngleich nicht alle Probleme überwunden werden konnten, so werden hinsichtlich der Kommunikation und Nutzung digitaler Medien im zeitlichen Verlauf doch überwiegend Lerneffekte und Verbesserungen wahrgenommen. Während es in einer anfänglichen Überbrückungsphase darum ging, überhaupt Kontakt zu den SchülerInnen aufzunehmen und klassen- oder schulübergreifende Plattformen zu etablieren, spielten sich die Kommunikationsstrategien mit zunehmender Dauer der Schulschließungen vielerorts ein – teils durch Vorgaben der Direktionen, teils aber auch aufgrund von Verbesserungen der (digitalen) Fähigkeiten und Initiativen der Lehrkräfte.¹

Selbstorganisation und Motivation

Zumindest ebenso wichtig wie die technischen Voraussetzungen und die digitalen Kompetenzen ist die Frage, wie die SchülerInnen das Lernen zuhause in Eigenregie umsetzen und organisieren (können). Frühere Studien legen nahe, dass das Gelingen des Unterrichts in Phasen von Schulschließungen insbesondere von der Strukturierung des Lerntages wie auch der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden abhängt (Huber und Helm 2020; Schönbacher et al. 2020; Tengler et al. 2020; Pelikan et al. 2021). Denn mit dem Wegfallen der Struktur des Regelstundenplans wie auch des persönlichen Kontakts zu Lehrkräften und MitschülerInnen ergibt sich eine völlig neue Lehr- und Lernsituation, welche vonseiten der SchülerInnen ein hohes Maß an Selbstorganisation und Motivation erfordert. Dass SchülerInnen mit dieser Herausforderung unterschiedlich gut bzw. schlecht zurechtkommen, äußerte sich während des ersten

¹ Nichtsdestotrotz zeigt der Vergleich der beiden Erhebungswellen der Online-Befragung, dass im Herbst noch größere Anteile der Lehrenden Technikprobleme bei ihren SchülerInnen wahrnahmen als im Frühling (Kapitel 3.9). Das kann darauf zurückgeführt werden, dass mit zunehmender Dauer der Schulschließungen auch die Anforderungen des digital gestützten Unterrichts stiegen, weil beispielsweise vermehrt auf digitalen Live-Unterricht gesetzt wurde.

Lockdowns beispielsweise darin, dass das Ausmaß der Lernzeit, die SchülerInnen für die Schule aufwendeten, beträchtlich variierte (Huber 2020a). Auch in der IHS-Online-Befragung erweisen sich ein Fehlen von Motivation und Schwierigkeiten mit der Tagesstruktur als zentrale Herausforderungen des Distance-Schooling¹. Dies wird auch in den persönlichen Interviews bestätigt. Die Lehrkräfte berichten von großen Anstrengungen und vielseitigen Strategien, mit denen versucht wurde, die SchülerInnen bei der Zeiteinteilung und der Lernplanung zu Hause zu unterstützen und zum „Dranbleiben“ zu motivieren² (siehe dazu Kapitel 4.2).

Bezugnehmend auf allgemeine Entwicklungen stellen die InterviewpartnerInnen eine im Zeitverlauf tendenziell abnehmende Motivation fest: Mit dem längeren Andauern der Schulschließungen sei es zunehmend schwieriger geworden, die SchülerInnen zu motivieren, das Lernen zuhause konsequent umzusetzen. So schildert etwa ein/e AHS-LehrerIn:

„Ich habe schon gemerkt, dass ihnen dann – wie uns auch – zunehmend die Luft ausgegangen ist, ja, dass sie schon sehr müde waren. Also zuerst waren viele sehr, sehr engagiert und dann irgendwie mit den Wochen und Wochen, sie haben zuhause alleine gearbeitet und ich habe gemerkt, dass die Klasse ihnen sehr fehlt. Also dieses Miteinander ist als Motivation schon wahnsinnig wichtig.“ (AHS-13)

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der persönlichen Interviews kann festgehalten werden, dass unsere InterviewpartnerInnen es während der Schulschließungen zumindest teilweise in ihrem Aufgabenbereich sahen, die SchülerInnen bei der Selbstorganisation des Lernens zu unterstützen und die Lernmotivation zu fördern. Unterschiede zeigen sich darin, wo das Verantwortungsgefühl für die persönliche Lernsituation der SchülerInnen endet: Während die einen Zeitmanagement und Selbstorganisation als Lernziele definieren und keinerlei Unterstützung vonseiten des familiären Umfelds voraussetzen, wünschen sich andere mehr Rückhalt vonseiten der Eltern. In der für alle Beteiligten außergewöhnlichen Situation des Distance-Schooling stellt sich somit die Frage, wer in welchem Ausmaß die Verantwortung dafür trägt, die

¹ Im Frühling sahen neun von zehn (89,7%) der befragten Lehrpersonen ihre SchülerInnen mit Problemen mit der Tagesstruktur konfrontiert. Auch Ablenkungen (71,3%) und ein Mangel an Motivation (65,9%) wurden von einer großen Mehrheit der Befragten als Schwierigkeiten wahrgenommen. Auch im Herbst wurden in diesen Bereichen noch von 78,8% (Tagesstruktur), 76,4% (Ablenkungen) und 63,1% (Motivationsmangel) große Schwierigkeiten wahrgenommen, vgl. Kapitel 3.9.

² Der Erfolg dieser Strategien und die wahrgenommenen Unterschiede im Engagement der Schülerinnen werden in Kapitel 4.3 diskutiert.

Kinder beim Lernen zuhause zu unterstützen und zu motivieren.¹ Im Vergleich nach Schulform deutet sich an, dass Lehrkräfte der MS ihre Zuständigkeiten tendenziell breiter definieren und verstärkt auch für das persönliche Wohlbefinden ihrer SchülerInnen Sorge tragen als jene der AHS.

Persönliche Situation der Lehrpersonen

Mit der Umstellung auf Distance-Schooling waren Lehrkräfte gefordert, von einem Tag auf den anderen überwiegend von zu Hause aus zu unterrichten – eine Ausnahmesituation, die sich durch vollkommen andere Arbeitsbedingungen und neue Anforderungen charakterisierte und die für viele von einer großen Unsicherheit geprägt war. Die Wahrnehmungen der eigenen Lebens- und Arbeitsumstände fallen ebenso wie die Beurteilungen der Rahmenbedingungen höchst unterschiedlich aus.

Einerseits gibt es InterviewpartnerInnen, die im Rückblick auf die Phase der Schulschließungen von einem erheblichen Mehraufwand, von massiven persönlichen Belastungen und/oder schlechten Rahmenbedingungen für die Arbeit im Home Office berichten. Dabei wird deutlich, dass der persönliche Einsatz, Schwierigkeiten auszugleichen und SchülerInnen fachlich wie auch persönlich zu unterstützen, für viele weit über das Ausmaß der Zeiten des Regelunterrichts hinausging:

„Für mich war die größte Herausforderung die Abgrenzung zwischen Schule und Privat, weil [...] es kamen halt E-Mails von Acht in der Früh bis Drei in der Früh in der Nacht, weil wenn du 70 Schüler und Schülerinnen betreust, die einen ganz unterschiedlichen Rhythmus entwickelt haben. Zu sagen, okay, jetzt ist einfach mal Stopp und jetzt wird nicht mehr gearbeitet, das war die Schwierigkeit für mich.“
(MS-09)

Mit der Entgrenzung von Beruflichem und Privatleben² ist eine wesentliche Herausforderung angesprochen, die aus anderen Studien zum Umgang mit Home Office bekannt ist (Eurofound 2017; Steiber 2021b). Eine besondere Schwierigkeit lag für diese Lehrkräfte darin, Sorge für das Wohlbefinden ihrer SchülerInnen zu tragen, dabei aber gleichzeitig eine gewisse Distanz zu deren persönlichen Problemlagen zu wahren. Denn in der Phase des Distance-Schooling nahmen sie die Rolle von persönlichen Ansprechpersonen und „KümmerInnen“ ein, wodurch sich der Kontakt zu den SchülerInnen intensivierte (siehe dazu Kapitel 4.2). In diesem Zusammenhang sprechen

¹ Dieses Thema kommt auch in den Interviews mit den Eltern stark zum Tragen. Die Mütter fragen sich ebenso, wie weit sie für den Lernerfolg ihres Kindes mitverantwortlich sind und wie weit die Schule in der Pflicht steht, entsprechende Strukturen für den Lernerfolg bereitzustellen (Laptop, vorgegebene Lernstruktur über den Tag, Online-Unterricht) und inwieweit es die Aufgabe der Eltern ist, eine Kontrollfunktion auszuüben bzw. sie überhaupt in der Lage sind das zu tun (weil sie Einsicht in das Lerngeschehen haben oder auch nicht (vergleiche Abschnitt 6.1 ab Seite 131).

² Dazu vergleiche die Befragungsergebnisse in Tabelle 35 auf Seite 40.

InterviewpartnerInnen von Gefühlen der Überforderung und Frustration, wenn etwa Probleme im privaten Umfeld der SchülerInnen nicht bewältigt werden konnten oder Strategien der Erreichbarkeit scheiterten.

Als äußerst schwierig und zeitaufwändig wurden insbesondere in den ersten Wochen des Distance-Schooling auch das Korrigieren und die Formulierung individueller schriftlicher Rückmeldungen auf Aufgaben empfunden. Die InterviewpartnerInnen sprechen in diesem Zusammenhang von „zermürender Arbeit“ (AHS-03) und einer insgesamt „super intensiven“ Phase (MS-08). Tendenzielle Verbesserungen der eigenen Situation im Laufe der Zeit werden mitunter mit persönlichen Lerneffekten begründet. Dazu zählen etwa die Festlegung fixer Zeiten der Erreichbarkeit oder ein gewisser „Mut zur Lücke“ bei der Korrektur von Aufgaben, indem verstärkt auf Selbstkontrolle und Eigenverantwortung gesetzt wurde. Auch die Wahrnehmungen von mehr Unterstützung und einer zunehmend besser gelingenden Koordination an den Schulstandorten trugen aus der Sicht mancher InterviewpartnerInnen zu Verbesserungen der eigenen Arbeitssituation bei. Dennoch bleibt hier das Bild einer Gruppe von Lehrpersonen, für die das Unterrichten in der Phase des Distance-Schooling mit deutlich größeren Schwierigkeiten verbunden war als der Normalbetrieb.

Demgegenüber gibt es *auf der anderen Seite* auch Lehrkräfte, die den Distanz-Unterricht als insgesamt durchaus positive Erfahrung in Erinnerung behalten. Sie rücken nicht nur die Möglichkeit der freien Zeiteinteilung, sondern auch die positiven Aspekte einer im Distance-Schooling veränderten Rolle als Lehrperson in den Vordergrund. Begrüßt werden in diesem Zusammenhang insbesondere der intensivere persönliche Kontakt zu den SchülerInnen und die Chance, kreative Arbeitsaufträge zu gestalten und Lernziele abseits des Lehrplans zu definieren. In diesen Interviews wird argumentiert, dass man im Distance-Schooling mehr Fokus auf das „Wesentliche“ – etwa die Vermittlung von Lerninhalten und den persönlichen Kontakt zu den SchülerInnen – habe legen können, wohingegen administrative Tätigkeiten, Korrekturarbeit und dergleichen in den Hintergrund gerückt seien:

„Normalerweise geht sehr viel Zeit mit Administration verloren und mit Gesprächen zwischen Tür und Angel. Ich hatte jetzt das Gefühl, mich viel mehr auf Gespräche zu konzentrieren. Ich liebe meine freie Zeiteinteilung, ich kann mich intrinsisch total gut motivieren. Ich habe sicher viel gearbeitet, aber es hat mir auch wahnsinnig viel Spaß gemacht, diese Videos zu erstellen, mir was zu überlegen, Quizzes zu machen. Also ich habe das Gefühl gehabt, ich war auf das zurückgeworfen, was ich eigentlich als meinen Kernjob sehe und das hat mir total gut gefallen.“ (AHS-11)

Nicht zuletzt werden Kompetenzgewinne bei den Lehrkräften selbst angesprochen. Diese beziehen sich oft auf Lerneffekte in der Nutzung digitaler Medien und ihrem gezielten Einsatz im Unterricht, die man sich auch für den Normalbetrieb beibehalten wolle.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Phasen des Distance-Schooling für Lehrkräfte zu einer Gratwanderung zwischen großem Engagement und Sorge um das persönliche Wohlbefinden der SchülerInnen auf der einen und der persönlichen Abgrenzung und dem Schutz vor Überlastung auf der anderen Seite wurden. Dabei kommt zum Ausdruck, dass die methodische Umsetzung des digital gestützten Distanz-Unterrichts auch für die Lehrkräfte äußerst anspruchsvoll war und nicht zuletzt von individuellen Fähigkeiten wie auch Vorgaben und Unterstützung abhing (Holtgrewe et al. 2020; König et al. 2020). Es ist davon auszugehen, dass die großen Ambivalenzen in den Einschätzungen der Phase der Schulschließungen nicht nur auf persönliche Präferenzen, sondern auch auf Unterschiede in den Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Distance-Schooling zurückzuführen sind. Die Erfahrungen der Lehrkräfte unterscheiden sich in Abhängigkeit davon, wie viel Spielraum ihnen vonseiten der Schule gegeben wurde und auf welche Fähigkeiten und Vorerfahrungen sie bei der Unterrichtsgestaltung zurückgreifen konnten. Auch Gefühle von Erfolgen und Misserfolgen – ob und wie also der Unterricht von den SchülerInnen angenommen wurde – spielten hierbei eine wichtige Rolle.

Als wichtige Gelingensbedingung für die Bewältigung der Situation kann vor diesem Hintergrund abgeleitet werden: Wer sich ausreichend informiert und unterstützt fühlt und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (etwa im Umgang mit digitalen Medien) hat, kommt mit dem Distance-Schooling besser zurecht. Rasche Informationen und Unterstützung vonseiten der Schulleitung können somit ebenso einen Beitrag zum persönlichen Wohlbefinden der Lehrkräfte leisten wie eine gute Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkörpers, wohingegen die Selbstwahrnehmung als „EinzelkämpferIn“ vor allem für jene belastend war, die sich für die Umsetzung des (digitalen) Distance-Schooling nicht oder nicht ausreichend gewappnet sahen.

4.1.2 Spezifische Herausforderungen benachteiligter SchülerInnen

Wie schon in der Onlineerhebung wurden die Lehrkräfte auch in den Interviews nach Unterschieden in der Umsetzung und Wirkung des Distance-Schooling zwischen SchülerInnen in ihrer Klasse befragt. In den Face-to-Face-Interviews wurde nicht nur die Einschätzung über die Umsetzung und Wirkung vertieft, sondern auch ihre

Wahrnehmung und Definition von „benachteiligten“ SchülerInnen reflektiert.¹ Die objektive Ebene von Unterschieden ist dabei mit der subjektiven Beobachtung durch die Lehrkräfte vermischt, wobei ihre Wahrnehmung als Ausgangspunkt für den Umgang mit Unterschieden und für Lösungsansätze eine wichtige Bedeutung hat.

Corona-Pandemie als Katalysator für Ungleichheit im Schulsystem

Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der SchülerInnen stellen aus der Sicht der LehrerInnen nicht nur für die Organisation des Distance-Schooling eine große Herausforderung dar, sondern bestimmen auch im Normalunterricht die Mitarbeit und Leistungen der SchülerInnen sowie die Möglichkeiten der Wissensvermittlung. Unterschiedliche Problemkomplexe wie physische und psychische Beeinträchtigungen, mangelnde Kompetenzeinschätzungen, soziale Herkunft mit niedrigem sozioökonomischen Status und/oder geringer Qualifikation der Eltern, mitunter auch deviantes Verhalten bis hin zu Betreuungspflichten oder Wohnungslosigkeit werden in Zusammenhang mit schulischen Problemen diskutiert.² Sowohl im wissenschaftlichen Diskurs wie auch in den Interviews wird die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft wesentlich auf die soziale Herkunft zurückgeführt. Dies zeigt sich auf individueller Ebene der SchülerInnen basierend auf Sozialisation und Unterstützung für Bildung und Schulalltag durch die Familie. Als sekundärer Herkunftseffekt wirkt sie sich auf die Schulwahl oder -zuweisung und damit auch auf die Sozialstruktur in den Schulen und Klassen aus (Boudon 1974).

Die stärkere mediale und politische Aufmerksamkeit auf benachteiligte SchülerInnen, die mit dem Distanz-Unterricht nicht erreicht werden können, wird vonseiten der Lehrkräfte als positiver Effekt der Corona-Pandemie gesehen. Denn abseits des Schulalltags werde die Problematik übersehen, sei man sich in der Politik nicht bewusst, wieweit die Bildungschancen und -erfolge von SchülerInnen auseinanderklaffen und wie sehr die Gruppe von Benachteiligten in den letzten Jahren zugenommen habe.

„Generell, habe ich das Gefühl, ist es der Politik nicht klar, wie viele generell benachteiligt sind, weil wenn ich jetzt in der NMS in Wien [...] schaue, sind fast schon 50 % aller SchülerInnen benachteiligt, wenn nicht schon mehr. Und innerhalb der Klassen gibt es Benachteiligtere als die anderen.“ (MS-02)

¹ Der in diesem Zusammenhang im Fragebogen verwendete Begriff „benachteiligter SchülerInnen“ wurde an vier verschiedenen Dimensionen festgemacht: erstens der Unterstützung und Förderung durch die Eltern, zweitens den materiellen Verhältnissen, drittens der technischen Ausstattung zuhause sowie viertens den privaten Wohnverhältnissen der SchülerInnen.

² Eine umfassende Literaturanalyse dazu finden Sie beispielsweise in Steiner, M., Pessl, G., & Karaszek, J. (2016). *Ausbildung bis 18: Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe.* (Sozialpolitische Studienreihe, 20). Wien: ÖGB-Verlag.

Durch die Corona-Pandemie haben sich Benachteiligungen verschärft, sowohl die sozioökonomische Situation der Familien durch Arbeitslosigkeit, Kurzarbeit und gesundheitliche Betroffenheit wie auch durch die Verlagerung des Lernorts in das Zuhause im Distanz-Unterricht.

Technische und räumliche Einschränkungen

Mit der Verlagerung des Lernortes wird die Verfügbarkeit von technischer und räumlicher Infrastruktur zu einer den Unterrichtsalltag wesentlich prägenden Ungleichheitsdimension. Im Normalunterricht kann der Mangel an Infrastruktur etwa durch die Nutzung digitaler Medien in der Schule ausgeglichen werden und spielen Wohnverhältnisse eine untergeordnete Rolle. Während des Lockdowns sind Ausweichmöglichkeiten für das Lernen in der Schule oder in öffentlich zugänglichen Lernorten wie Bibliotheken eingeschränkt und kumulieren im Wohnbereich Freizeit-, Arbeits- und Schulaktivitäten. In beengten Wohnungen ist ungestörtes Lernen kaum möglich und wird daher zu einer weiteren Barriere.

„Ich weiß, dass die Situation zuhause bei den Kindern oft ziemlich furchtbar ist, ja, beengte Wohnverhältnisse. Also dass daheim jeder einen Platz und einen Computer zur Verfügung hat, mit dem sie arbeiten können, ich meine, das ist fern jeder Realität... Angeblich ist es verboten, dass LehrerInnen ihre SchülerInnen aufsuchen; was ich nicht verstehe, weil man viel versteht, wenn man ihr Zuhause sieht.“ (MS-14)

Die Kumulation von unterschiedlichen Belastungen wie das Zusammenleben auf engem Raum, Existenzängste, familiäre Konflikte und fehlende außerfamiliäre Sozialkontakte betreffen jene aus „benachteiligten“ Verhältnissen besonders stark.

Lehrpersonen berichten auch von ihrer Wahrnehmung, dass Familien benachteiligter SchülerInnen die Ausgangsmöglichkeiten während des Lockdowns wenig genutzt haben, teils wegen gesundheitlicher Bedenken, teils auch wegen falscher Informationen. So wurde beispielsweise berichtet, dass auf einer viel genutzten Website in den Übersetzungen der Corona-Regelungen die Ausnahmeregelung der Möglichkeit der Bewegung an der frischen Luft während der Ausgangsbeschränkungen gefehlt habe. Damit waren Benachteiligte noch mehr auf ihre Wohnräume verwiesen und von sozialer Isolation bedroht. Die Folgen des sozialen Distancing durch Corona lassen sich mit dem „individuellen sozialen Rückzug“ als ein Problemkomplex benachteiligter Jugendlicher vergleichen (Bacher et al. 2014; Nairz-Wirt et al. 2014; Steiner et al. 2016). Sie leben in „abgeschlossen Welten“ und es wird zunehmend schwieriger, sie für die Mitarbeit bzw. den Wiedereinstieg in (Aus)Bildung zu motivieren.

Fehlende Unterstützung durch Familie

Mangelnde Unterstützung(-smöglichkeiten) durch Eltern sind auch im Normalbetrieb eine zentrale Benachteiligungskategorie der SchülerInnen. Dies schlägt sich sowohl im Kontext von Unterstützung, Anteilnahme und Engagement an ihren Schulkarrieren allgemein, bei der Lösung von spezifischen schulischen und persönlichen Problemen, Hilfe bei Hausübungen und Prüfungsvorbereitung, wie auch in der existenzsichernden Versorgung nieder (Steiner et al. 2016).

Im Distance-Schooling erhöht sich dieser Unterstützungsbedarf (vgl. auch Abschnitt 4.1.1). Eltern oder sonstige Familienmitglieder werden zu den ersten Ansprechpersonen bezüglich schulischer Anforderungen und Fragen zum Lernstoff. Gerade die für viele SchülerInnen neue Herausforderung Unterrichtsstoff selbst zu erarbeiten, erhöht den Bedarf an fachlicher Unterstützung. Hinzu kommen vielfältige neue Aufgaben, die sich aus einer Verschiebung von Zuständigkeiten zwischen Schule bzw. Lehrkräften und Eltern ergeben, wie mangelnde Zeitstruktur durch den Wegfall von Unterricht und Stundenplan oder der fehlenden Lernmotivation ohne Notendruck und Prüfungen. Selbstorganisation der SchülerInnen braucht Familienorganisation. Eltern werden im Kontext der Schulschließungen zu Zuständigen für die Sicherstellung eines Lernortes, für das „Learn-Room-Management“, um das Lernen zu Hause in räumlicher und zeitlicher Hinsicht zu organisieren.¹ Illustriert wird dies in den Beobachtungen der Lehrkräfte über die mangelnde Unterstützung der SchülerInnen. Lernen funktioniert nicht, wenn Kinder in der Früh nicht aufgeweckt werden, Aufgaben von den Eltern nicht eingefordert oder kontrolliert werden und/oder die SchülerInnen nicht durch die Eltern zur Teilnahme am Unterricht motiviert werden.

„Benachteiligung hat nicht unbedingt mit finanziellen Mitteln zu tun, sondern vor allem mit der mangelnden Möglichkeit der Eltern, die Kinder zu unterstützen – aus welchen Gründen auch immer, wegen fehlender Zeit oder Bildung. Und da meine ich beim Unterstützen nicht, ich schreibe dem Kind die Übungen vor und erkläre ihm jede Rechenübung, sondern ich begleite das Kind und kann das auch überblicken.“ (AHS-03)

Die fehlende Unterstützung von Eltern wird teils auf eingeschränkte ökonomische oder zeitliche Möglichkeiten, teils auf mangelnde sprachliche oder fachliche Fähigkeiten, teils auf mangelndes Interesse der Unterstützung zurückgeführt. Das fehlende Verständnis der Eltern über die Wichtigkeit eines positiven Bildungsabschlusses wird mitunter als kulturelle Barriere thematisiert.

¹ Diese neue Rolle, das Lernen zu Hause organisieren und das Kind zum Lernen motivieren zu müssen, sehen die befragten Mütter als eine der wesentlichen Veränderungen und Herausforderungen als Folge der Schulschließungen an (dazu vergleiche Kapitel 6 ab Seite 130).

Aus den Schilderungen wird klar, dass SchülerInnen mit schlechten Ausgangsbedingungen, etwa durch Verständnisprobleme, weniger technische Vorerfahrungen usw., einen höheren Unterstützungsbedarf aufweisen, zugleich meistens aber auch weniger Unterstützung von den Eltern erhalten. Wie hoch dieser Unterstützungsbedarf durch die Eltern ist, wird letztlich durch die Organisation und die Inhalte des Unterrichts und Unterstützungsstrukturen bestimmt. Denn der Bedarf ist nicht nur von den Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen abhängig, die geforderten Aufgaben zu erfüllen, sondern auch von Hilfestellungen der Lehrkräfte oder anderer Ressourcen wie z.B. MitschülerInnen und soziale Betreuung.

Migrationshintergrund als Bündelung unterschiedlicher Problemlagen

In der Argumentation von Benachteiligung wird in den LehrerInneninterviews oftmals Migrationshintergrund als Merkmal genannt. Damit werden multiple Problemlagen angesprochen: Mangelnde Deutschkenntnisse überschneiden sich mit sozioökonomischen Benachteiligungen, die mit technischen Einschränkungen und fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten durch Eltern einhergehen. Im Zusammenhang mit Asylberechtigten kommen Traumatisierungserfahrungen hinzu. Darüber hinaus beeinflussen kulturelle Unterschiede inklusive religiöser Regeln und Praktiken sowie restriktive Geschlechterrollenbilder Bedeutungszuschreibungen von Bildung und Chancengleichheit. Die Argumentation der Lehrpersonen hinsichtlich des Migrationshintergrundes ist durchaus differenziert, in der Migrationshintergrund nicht generell als Benachteiligung gesehen wird. Doch bei Beispielen für besonders benachteiligte SchülerInnen wird meistens auf Jugendliche mit Migrationshintergrund verwiesen. Beispielsweise wird die Überschneidung von Ramadan und Distance-Schooling als Illustration für nicht mit Schule verträglicher Zeitstrukturen verwendet, da SchülerInnen während des Ramadans in der Nacht Aufgaben erledigt hätten, während sie tagsüber nicht für Schule erreichbar gewesen seien.

Mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern bereiten im Kooperationsdreieck von SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen besondere Schwierigkeiten für die Organisation des Unterrichts. Dies erwies sich vor allem bei Jüngeren und SchülerInnen, die nicht persönlich per Handy oder Computer erreicht werden konnten, als Problem.

„Wir haben kaum ein Kind mit österreichischen Wurzeln in meinen Klassen, zwei oder drei von 70. Und viele davon leben auf sehr engem Raum, haben z.B. keine eigenen Zimmer, sondern müssen diese teilen und keine Arbeitsgeräte. (...) Wenn du Migrationshintergrund hast, bist du zu einer hohen Wahrscheinlichkeit in einer NMS oder zumindest in einem Umfeld, wo z.B. die Eltern gar nicht wissen, wie dieses Bildungssystem aufgebaut ist.“ (MS-09)

Es ist diese Verschränkung von mehreren Problemlagen, wie sie bei Migrationshintergrund häufig vorkommt, die SchülerInnen zu VerliererInnen im System macht, während Schilderungen über „erfolgreiche“ SchülerInnen im Distance-Schooling zeigen, dass einzelne Benachteiligungsdimensionen ausgeglichen werden können (siehe Kapitel 4.3). Auch wenn häufiger Benachteiligte mit Migrationshintergrund thematisiert werden, darf nicht übersehen werden, dass auch SchülerInnen mit österreichischer Herkunft von Benachteiligungen betroffen sind. Diese haben häufig auch mit ihrer familiären Herkunft zu tun oder entstehen durch physische und psychische Beeinträchtigungen, soziale Auffälligkeiten, Pflegeverpflichtungen, Armut, Wohnungslosigkeit, usw.

Soziale Segregation

Wien weist als urbanes Zentrum mit vielfältigen Schulangeboten und einem hohen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I eine starke soziale Segregation zwischen AHS und MS und teils auch innerhalb der Schultypen auf (Biedermann et al. 2016). Dementsprechend wird der Anteil von SchülerInnen mit schlechten Ausgangspositionen von den Lehrkräften der MS in der Regel deutlich höher eingeschätzt als in den AHS. Dies wird mit unterschiedlichen Beschreibungen argumentiert:

- Lehrkräfte bezeichnen ihre Schule mitunter als „Restschule“ (MS 07) mit teilweise mehr als 90% der SchülerInnen mit schlechten Ausgangspositionen bezüglich Unterstützung der Eltern, Stellenwert von Bildung und ökonomischen Verhältnissen. Auch wenn die Beeinträchtigungen unterschiedlich sind, wird hier die Gemeinsamkeit von Benachteiligung hervorgehoben.
- Mit dem Vergleich der Klasse als „Melting Pot“ unterschiedlicher Kulturen, sozialer Klassen und Leistungsfähigkeit wird die Herausforderung von Heterogenität betont, die die sozialen Probleme verschärfen (MS 05).
- Die Thematisierung von „Problemklassen“, in denen auch erfahrene Lehrkräfte an ihre Grenzen stoßen, weil der Unterricht durch einzelne „Störenfriede“ bestimmt wird, verschärft die Herausforderungen im Unterricht unabhängig von der Sozialstruktur der Schule.

Gemeinsam ist den Beschreibungen, dass die Klassendynamik nicht nur jene benachteiligt, die mangels Bereitschaft und/oder Fähigkeit im Unterricht schwer erreicht werden, sondern auch die anderen SchülerInnen, die dadurch zu wenig Aufmerksamkeit und Förderung erhalten oder durch die Klassendynamik vom Lernen abgehalten werden.

„Benachteiligung besteht meiner Meinung nach dadurch, dass sie dann in eine Schule kommen, wo sie eigentlich mit anderen Kindern sind, die von ihrem Bildungsstandard her auf derselben Ebene sind. Das heißt, dass sie gar nie was

anderes kennenlernen als das Umfeld, in dem sie sich sonst bewegen. [...] Und das ist halt eine Spirale, die sich dann immer weiter nach unten dreht.“ (MS-09)

Ähnlich wie dies in der Literatur diskutiert wird, wirkt sich eine ungünstige Klassenkomposition negativ auf die Lerneffekte der SchülerInnen aus, und zwar unabhängig von der individuellen Benachteiligung (Biedermann et al. 2016). Aber anders als individuelle Benachteiligungen, die sich mit dem Distance-Schooling eher verschärfen, können strukturelle Benachteiligungen durch die Zusammensetzung der Klasse und die Klassendynamik im Distance-Schooling an Wirksamkeit verlieren. Störungen durch einzelne SchülerInnen und auch der Gruppendruck, beim Unterricht nicht mitzumachen, können im Distance-Schooling weniger relevant sein (siehe Abschnitt 4.3).

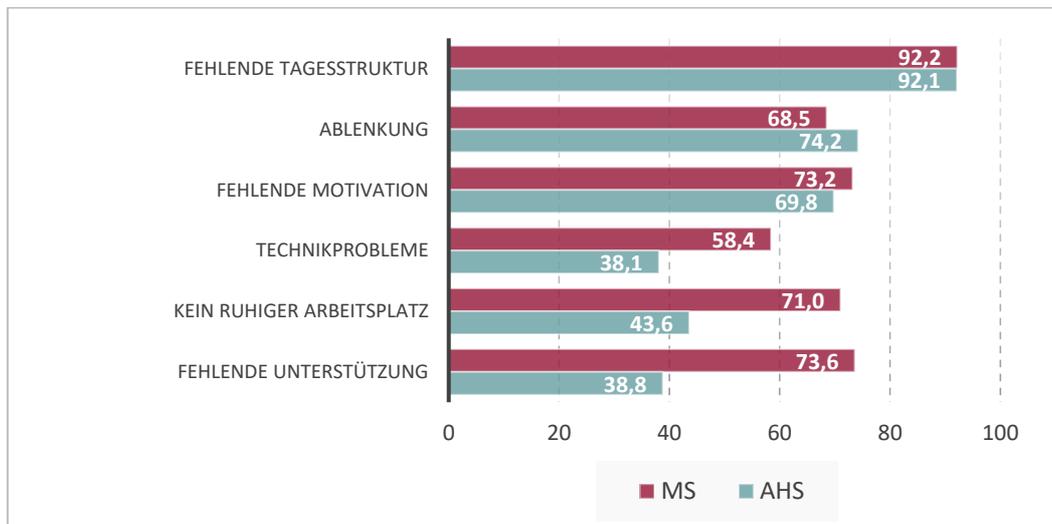
4.1.3 Unterschiedliche Herausforderungen und Voraussetzungen in AHS und MS

In Wien ist die Segregation zwischen AHS und MS deutlich stärker ausgeprägt als in den anderen Bundesländern (Eder et al. 2015; Oberwimmer et al. 2019). Die Vielfalt an Bildungsangeboten wie auch der höhere Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund tragen dazu bei. Dies spiegelt sich sowohl in der IHS-Online-Erhebung wie auch in den Interviews wieder: In der Online-Erhebung wird der Anteil der Schülerinnen mit Migrationshintergrund von den Lehrkräften in den MS im Schnitt mit 71 %, in den AHS mit 38 % angegeben und der Anteil von benachteiligten SchülerInnen wird in den MS mit 50% deutlich höher eingeschätzt als in den AHS (21%).¹

Die Schultypen unterscheiden sich entsprechend der Fragebogenergebnisse nicht nur nach dem Ausmaß der Benachteiligten sondern auch hinsichtlich der unterschiedlichen Herausforderungen: Während der Anteil der SchülerInnen mit Problemen durch fehlende Tagesstruktur und Motivation sowie Ablenkungen in den MS- und AHS-Klassen ähnlich beurteilt wird, fehlen den SchülerInnen in den MS öfter technische Voraussetzungen für Distance-Schooling und ein ruhiger Lernort. Noch höher wird der Unterschied hinsichtlich des Vorhandenseins eines ruhigen Lernortes und der Unterstützung durch Eltern eingeschätzt: Während fast drei Viertel (71%) der MS-Lehrkräfte in der fehlenden Unterstützung zu Hause ein Problem für ihre SchülerInnen sehen, sind es unter den AHS-Lehrpersonen nur 39%.

¹ Benachteiligungen wurden dabei an den vier Dimensionen (1) Unterstützung und Förderung durch die Eltern, (2) materielle Verhältnisse, (3) technischen Ausstattung zuhause sowie (4) private Wohnverhältnissen der SchülerInnen festgemacht.

Abbildung 5: Schwierigkeiten der SchülerInnen in Wien



Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung. n = 708.

Anteile der LehrerInnen (in %), die den einzelnen Aussagen hinsichtlich der jeweiligen SchülerInnengruppe sehr oder eher zustimmen.

Auch in den Gesprächen mit den Lehrpersonen wird dieser quantitative Unterschied sichtbar: Während sich die Schilderungen über Benachteiligte bei AHS-Lehrpersonen eher auf einzelne SchülerInnen beziehen, betrifft die Wahrnehmung von Benachteiligungen bei MS-Lehrpersonen in der Regel einen großen Teil ihrer Klassen. Eine Gleichsetzung von MS mit einem hohen Anteil von Benachteiligten und AHS mit wenigen Benachteiligten ist aufgrund der Ausdifferenzierung innerhalb der Schultypen dennoch nicht gerechtfertigt. In den Interviews werden sowohl Mittelschulen mit guter Reputation und weniger benachteiligten SchülerInnen wie auch AHS mit einer Häufung von benachteiligten SchülerInnen angesprochen.

AHS und MS unterscheiden sich aber auch durch ihre pädagogischen Konzepte. Für Mittelschulen sind pädagogische Prinzipien vorgesehen, die konzeptionell andere Voraussetzungen für Distance-Schooling bieten als in den AHS.

Die Vorzüge der AHS-Unterstufe sollen in den MS mit neuen Lehr- und Lernkulturen verknüpft werden und dabei eine Orientierung an den individuellen Potenzialen und Talenten der Kinder verfolgt werden. Mit Unterrichtselementen wie Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, Teamteaching, ergänzender differenzierter Leistungsbeurteilung, Kinder-Eltern-LehrerInnen-Gesprächen, Schwerpunktsetzungen auf sozialem Lernen, e-Learning oder auch Jahrgangsteams soll der Heterogenität der SchülerInnen besser entsprochen werden (Eder et al. 2015). Wieweit solche Elemente tatsächlich umgesetzt werden, ist von den Rahmenbedingungen der Schule abhängig, könnte sich aber auf die Förderung von Benachteiligten auswirken. Für die Auswirkungen des Distance-Schooling ist es jedenfalls interessant, mit der

Unterscheidung zwischen AHS und MS den Einfluss unterschiedlicher Unterrichtsprinzipien für die Entwicklung von Bildungsgleichheit zu analysieren.

Die Unterschiede zwischen MS und AHS schlagen sich auch in einem unterschiedlichen Rollenverständnis der Lehrkräfte bezüglich der Wahrnehmung der eigenen Verantwortung und der Beziehung zu SchülerInnen im Distance-Schooling nieder (vgl. Abschnitt 4.2). Überspitzt wird dies damit argumentiert, dass Lehrkräfte in den MS eher als SozialarbeiterInnen tätig sind und weniger als WissensvermittlerInnen.

„Du bist mehr Sozialarbeiter oder Sozialarbeiterin als Lehrer, weil so viele Probleme immer wieder auftauchen, mit denen du da konfrontiert wirst. Und da spreche ich von Verwahrlosung, da spreche ich von Eltern, die einfach arbeitslos sind, aber nicht, weil sie nicht arbeiten wollen, sondern weil sie keine Arbeit finden und andere, die einfach in Armut leben. Diese Kinder sehen auch wenig anderes. Im Gegensatz zu Gymnasiums-Kindern, dort habe ich als Lehrkraft die Aufgabe, die eine Lehrkraft haben sollte, nämlich Wissen zu vermitteln.“ (MS-09)

4.2 Strategien, Maßnahmen, Gelingensbedingungen

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die zentralen Herausforderungen des Distanz-Unterrichts skizziert wurden, geht es nun um die Strategien und Unterrichtskonzepte, die während der Schulschließungen zum Einsatz kamen. Die Interviews mit den Lehrkräften zeigen ein breites Spektrum verschiedener Ansätze und Herangehensweisen, mit denen versucht wurde, Lerninhalte zu vermitteln und die SchülerInnen beim Lernen auf Distanz zu unterstützen. Anhand dieser Vielfalt wird deutlich, dass die Lehrkräfte während des Lockdowns große individuelle Freiheit hatten und weitgehend in Eigenregie entscheiden konnten oder mussten, wie sie den Distanz-Unterricht gestalten.

Im Zuge der Inhaltsanalyse wurden die vielfältigen Strategien und Einzelerfahrungen der Befragten entlang zentraler pädagogisch-didaktischer Zielsetzungen strukturiert, um das umfangreiche Interviewmaterial zu ordnen und Schlussfolgerungen zum Umgang mit Benachteiligten ziehen zu können. Im Folgenden werden zunächst allgemeine Überlegungen und Konzepte der Unterrichtsgestaltung vorgestellt und danach spezifische Strategien für Gruppen benachteiligter SchülerInnen reflektiert. Hinter den dabei beschriebenen Extrempolen und Idealtypen steht eine Vielfalt individueller Strategien und Einzelerfahrungen.

4.2.1 Pädagogisch-didaktische Zielsetzungen für Distance-Schooling

Die Ausgangssituation des Distance-Schooling ist eine völlig andere als jene des Unterrichts im Klassenzimmer: Die Zeitstruktur des Regelstundenplans fällt ebenso weg

wie Prüfungen, Schularbeiten und die Möglichkeit, sich im Rahmen des Unterrichts persönlich auszutauschen und unmittelbar auf Fragen oder Überforderung zu reagieren. Unter diesen herausfordernden Umständen war es den befragten Lehrpersonen ein wichtiges Anliegen, Überforderung und Unsicherheiten auf der Seite ihrer SchülerInnen zu vermeiden, diese zu motivieren und die eigenverantwortliche Umsetzung des Lernens zuhause zu unterstützen.

Ein gemeinsamer Nenner der Unterrichtskonzepte ist der Einsatz verschiedenster digitaler Technologien, welche in den Interviews Erwähnung finden. Sie können gewissermaßen als Werkzeuge verstanden werden, mit denen verschiedene Unterrichtsstrategien umgesetzt und pädagogische Zielsetzungen verfolgt werden. Denn die Potenziale digitaler Medien können nur dann ausgeschöpft werden, wenn ihre Nutzung im Unterricht von fachdidaktischen Überlegungen geleitet ist.¹ Der Fokus dieses Kapitels liegt dementsprechend *nicht* auf spezifischen Plattformen, (digitalen) Tools und Aufgabenstellungen, sondern vielmehr auf den ihnen übergeordneten pädagogischen Zielsetzungen und Konzepten. Diese betreffen alle Aspekte der Unterrichtsgestaltung – von der Organisation von Distance-Schooling über die Definition der Lernziele und die Auswahl der Lerninhalte bis hin zur Bewertung der Lernerfolge.

(1) Struktur schaffen und Selbstorganisation unterstützen

Mit der Außerkraftsetzung des Regelstundenplans stellt sich zunächst die Frage, wie man SchülerInnen beim selbstorganisierten Lernen unterstützen bzw. die Planung und Umsetzung des Lernens zu Hause überhaupt erst ermöglichen kann. Das Ausmaß, in dem die Lehrkräfte in die zeitliche Struktur und Planung des Lernens zu Hause eingreifen, variiert auf einem Spektrum von engen Vorgaben bis hin zu großem Freiraum.

Auf der einen Seite des Spektrums steht das Ziel einer *möglichst engmaschigen Struktur*, um SchülerInnen bei der Organisation des Lernens zu Hause „bei der Hand zu nehmen“ und den Verlust der Tagesstruktur des schulischen Alltags zu kompensieren. Dafür werden Aufgaben in kleinere Portionen zerlegt, tendenziell kürzere Deadlines gesetzt und/oder fixe Online-Präsenzzeiten vorgegeben, in denen Aufgabenstellungen besprochen und inhaltliche Fragen geklärt oder sogar ganze Stoffkapitel vermittelt werden. Mit der Einschränkung der Flexibilität bei der Zeiteinteilung werden die Ansprüche der Selbständigkeit bei der Lernplanung vergleichsweise geringgehalten. Lehrkräfte, die auf dieses Vorgehen setzen, sehen sich in der Verantwortung, die Aufrechterhaltung der Tagesstruktur beim Lernen zuhause zu unterstützen. Dies wird

¹ Potenziale und Herausforderungen der Digitalisierung im schulischen Kontext werden sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der Praxis seit Jahren kontrovers diskutiert (siehe zum Beispiel Ammann et al. 2017; Fischer 2017; Herzig 2019). Digitalen Medien wird mitunter das Potenzial zugeschrieben, SchülerInnen individuell zu fördern und damit einen Beitrag zu einem chancengerechteren Bildungssystem zu leisten (vgl. z.B. Bertelsmann Stiftung 2015).

wiederholt mit der Annahme begründet, dass man sich in Phasen des Distance-Schooling nicht auf den familiären Rückhalt verlassen dürfe.

Der gegensätzliche Pol zur Vorgabe eines engen zeitlichen Rahmens ist die Unterrichtsorganisation, die auf *flexible Zeiteinteilung* setzt und damit mehr Eigenverantwortung und Selbständigkeit vonseiten der SchülerInnen fordert. Hier übermitteln die Lehrkräfte größere Aufgabenpakete, die von den SchülerInnen in einem größeren Zeitfenster z.B. in Form von Kapitel- oder Wochenplänen bearbeitet werden. Ergänzt wird auch dieses Vorgehen mit (gelegentlichen) Online-Präsenzeinheiten und/oder individueller Kommunikation für Nachfragen und Hilfestellungen.

Die Erfahrungen und Lerneffekte bezüglich dieser konträren Herangehensweisen sind ambivalent: Manche InterviewpartnerInnen, die ihren SchülerInnen zunächst viel zeitliche Flexibilität für die Erledigung von Aufgaben ließen, schildern das Problem, dass SchülerInnen den Überblick verloren und Aufgaben häufig erst in letzter Minute und/oder spät abends erledigt hätten. Für andere wiederum lag gerade in der zeitlichen Flexibilität und der damit einhergehenden Entscheidungsfreiheit ein wichtiger Vorteil. So habe man es den SchülerInnen ermöglicht, ihren eigenen Lernrhythmus zu finden und in dem Tempo und zu der Zeit zu arbeiten, die für sie selbst passend sind.

Ein Vergleich nach Schulformen deutet darauf hin, dass Strategien einer sehr flexiblen Zeiteinteilung an den AHS tendenziell häufiger zur Anwendung kommen als in den MS. Ein gewisses Maß an zeitlicher Flexibilität wird dabei zum Teil sogar als Voraussetzung für das Gelingen von Distance-Schooling gesehen, weil Endgeräte und/oder elterliche Unterstützung in vielen Haushalten nicht rund um die Uhr verfügbar, sondern z.B. von Arbeitszeiten der Eltern abhängig seien. Auch habe es den SchülerInnen ein Gefühl von Sicherheit gegeben, zu wissen, was in einer bestimmten Woche auf sie zukommt. MS-LehrerInnen legen hingegen stärkeren Wert darauf, SchülerInnen bei der Hand zu nehmen und Strukturen vorzugeben, um fehlende Routine im Tagesablauf zu kompensieren. Dies kann damit begründet werden, dass die Erwartungen an Unterstützung aus dem familiären Umfeld in den Mittelschulen insgesamt geringer sind als in den AHS.

(2) Aufgaben einfach und übersichtlich zugänglich machen

Spätestens ab Ostern kamen in der Umsetzung des Distance-Schooling verschiedenste Lernplattformen und Kommunikationskanäle zum Einsatz, mithilfe derer die Lehrkräfte Lernunterlagen und Aufgabenstellungen an ihre SchülerInnen übermittelten und erledigte Aufgaben entgegennahmen. Kontinuierliche Anpassungen und Weiterentwicklungen entsprechender Strategien werden in den Interviews mit Veränderungen der äußeren Rahmenbedingungen – beispielsweise neue Vorgaben der Schulleitung – wie auch mit persönlichen Lernerfahrungen begründet. Lehrkräfte, die bis

zur Wiederöffnung der Schulen „nur“ auf den Kontakt via Telefon und/oder E-Mail setzten, sind unter den Befragten eine Ausnahme. Fast alle griffen ergänzend auf digitale Tools wie beispielsweise Google Classroom, Padlet, Schoolfox und dergleichen zurück. Über die Ebene der jeweils im Detail genutzten technischen Infrastruktur oder Plattformen hinausgehend werden an dieser Stelle einige Gelingensbedingungen skizziert, die aus der Sicht der Befragten wichtig sind, damit SchülerInnen auf Materialien und Aufgabenstellungen zugreifen können und diese auch fristgerecht bearbeiten.

Einig sind sich die Befragten zuallererst darüber, dass der Zugang zu Lernmaterialien und Aufgabenstellungen für die SchülerInnen und gegebenenfalls auch deren Eltern möglichst einfach sein muss. So lag ein wichtiger Lerneffekt für zahlreiche LehrerInnen darin, dass man bei der Übermittlung der Arbeitsaufträge möglichst wenig an technischer Ausstattung, Vorerfahrungen und digitaler Kompetenzen voraussetzen dürfe. Im Vergleich nach Schulformen entsteht dabei der Eindruck, dass der niederschwellige Zugang zu den Aufgaben in den Mittelschulen ein noch grundlegendes Kriterium darstellt als in den AHS. Um niemanden vom Distance-Schooling auszuschließen geht der Anspruch an Niederschwelligkeit unter den Lehrkräften der Mittelschulen oftmals so weit, dass für die Bedienung von Lernplattformen ein Smartphone ausreichen müsse, dass also für die Erledigung der Aufgaben kein Zugang zu einem Computer erforderlich sein dürfe. Vonseiten der AHS-Lehrkräfte wird hingegen ein mangelnder Zugang zu Laptops oder sogar Druckern als Herausforderung des Distanz-Unterrichts problematisiert.

Ein weiteres wesentliches Anliegen lässt sich unter den Begriffen der Übersichtlichkeit, Einheitlichkeit und Transparenz zusammenfassen. Arbeitspläne und Aufgabenlisten werden vielfach als hilfreiche Instrumente genannt, mithilfe derer gewährleistet worden sei, dass die SchülerInnen den Überblick über ihr Arbeitspensum behalten und zu einem gewissen Grad auch Verantwortung für die eigenständige Lernplanung übernehmen¹. In Abhängigkeit von der zeitlichen Strukturierung des Distance-Schooling kamen häufig Wochen-, teilweise aber auch Tages- oder Kapitelpläne zum Einsatz, die als Dokumente verschickt oder direkt auf den Lernplattformen dargestellt wurden. Einige versuchten, bei den Deadlines möglichst dem Stundenplan des Regelbetriebs zu entsprechen und dies auch so zu kommunizieren, um die Anforderungen für die jeweiligen Unterrichtseinheiten transparent zu machen. Dass Übersichtspläne auch der Motivation der SchülerInnen förderlich sein können, verdeutlicht die Erfahrung einer AHS-Lehrkraft:

„Manchen gefällt das auch sehr gut, dass sie quasi so abhaken können, das habe ich jetzt gemacht und dann sieht man es auch wirklich, ich habe es gemacht, ich

¹ Fähigkeiten der Selbstorganisation werden damit zu einem zentralen Lerneffekt des Distance-Schooling, siehe dazu Kapitel 4.3.

habe meine Punkte bekommen, ist irgendwie so eine Genugtuung, wenn man ein guter oder fleißiger Schüler ist“ (AHS-06).

Als entscheidendes Erfolgskriterium für den Distanz-Unterricht erweist sich in diesem Zusammenhang die Abstimmung innerhalb des Kollegiums. So schildern mehrere Lehrkräfte, dass eine Vielzahl parallellaufender Strategien und Alleingänge von KollegInnen vor allem in der Anfangsphase zu Überforderung von SchülerInnen und Eltern geführt hätten:

„Das Problem war für sie [die SchülerInnen, Anm.] auch ein bisschen, dass jeder Lehrer es anders gemacht hat und auch eine andere Plattform verwendet hat, da hätten wir uns da viel besser abstimmen müssen im Team, aber dafür war einfach keine Zeit [...]. Also manche haben die Aufträge über E-Mails gegeben, manche über Chat, manche über Teams, also sehr unterschiedlich. Und ich habe zwar mit ihnen noch besprochen, dass sie sich das immer in einen Kalender eintragen sollen, was sie halt wann auf haben usw., aber es hat einfach trotzdem zur Überforderung geführt, weil wir uns nicht abgesprochen haben und weil sie ja in der AHS lauter verschiedene Lehrerinnen und Lehrer haben.“ (AHS-11)

Als zielführender gelten vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen einheitliche Vorgehensweisen in der Kommunikation und bei der Nutzung von Lernplattformen. Mancherorts konnte ab Ostern mithilfe von Übersichtslisten für jede Klasse ein besserer Überblick darüber gewonnen werden, was wann zu tun war – ein Instrument, das die Lehrkräfte sowohl für sich selbst als auch für die SchülerInnen und deren Eltern als hilfreich erachteten. Oftmals war es die Schulleitung, die – zumindest ab einem gewissen Zeitpunkt – die koordinierende Funktion übernahm und beispielsweise Aufgabenlisten für die Klassen anlegte oder eine gemeinsame Lernplattform vorgab. Es werden aber auch Erfahrungen geschildert, in denen die entsprechende Koordination mangels Vorgaben vonseiten der Schule auf Initiative von KlassenvorständInnen und/oder Gruppen von LehrerInnen erfolgte. So traf etwa ein/e LehrerIn mit Klassenvorstandsfunktion die Entscheidung, nach anfangs großer Verwirrung seitens der SchülerInnen die gesamte Kommunikation für alle Fächer zu übernehmen, damit die SchülerInnen das Arbeitspensum besser bewerkstelligen können (MS-10).

Entgegen der Ministerempfehlung, die Zeit im Distance-Schooling im Frühjahr primär für die Wiederholung des Unterrichtsstoffes zu nutzen, zeigt sich in den Schilderungen der Lehrkräfte eine breite Palette verfolgter Lernziele. Ein Teil der Lehrpersonen konzentrierte sich entsprechend der Empfehlungen auf die Wiederholung des bereits erarbeiteten Stoffes. Vor allem in Hauptfächern wurde Stoff durch intensives Wiederholen gefestigt, um damit sicher zu stellen, dass die SchülerInnen die Grundlagen wirklich verstehen. Dies wird häufiger von MS-Lehrpersonen berichtet als von AHS-

LehrerInnen. Teilweise erfolgte dies aufgrund der Erfahrung, dass die Erarbeitung neuer Inhalte im Distance-Schooling SchülerInnen überfordert hätte, weshalb man auch nach Ostern wieder zum Wiederholen übergegangen sei. Teilweise versuchten Lehrkräfte mit niederschweligen Wiederholungen auch sicherzustellen, dass die SchülerInnen mit der deutschen Sprache in Kontakt blieben.

In Nebenfächern sind die Lehrpersonen eher rasch dazu übergegangen, mit neuem Stoff fortzufahren. Allerdings rückten bei neuem Unterrichtsstoff fachspezifische Inhalte laut Lehrplan oft in den Hintergrund. Aufgaben wurden zum einen dazu genutzt, um die persönliche Betroffenheit durch die Corona-Pandemie aufzuarbeiten. Zum anderen wurden Kompetenzerfordernisse für das Distance-Schooling adressiert. Ausgehend davon, dass Distance-Schooling die SchülerInnen mit der Herausforderung konfrontiert, ihre Zeit selbst zu strukturieren, neue Lerntechniken zur selbständigen Erarbeitung des Unterrichtsstoffs verlangt und Vorwissen für die Nutzung digitaler Medien fehlt, hat man in einigen Klassen dies als explizite Lernziele mit gezielten Tools für Zeitmanagement (z.B. Erstellung von To Do-Listen), Lerntechniken oder Nutzung digitaler Medien forciert.

Die Definition von Lernzielen und die Auswahl von Lerninhalten für den Distanz-Unterricht wurden nicht zuletzt von der – in der Phase des Lockdowns für viele Lehrkräfte prioritären – Zielsetzung geleitet, die „Freude am Lernen“ zu fördern und aufrechtzuhalten. Viele Lehrkräfte berichten, dass auf möglichst interessante, tagesaktuelle Themen bis hin zu „Spaßaufgaben“ gesetzt wurde, mit denen die SchülerInnen sich gerne beschäftigen. Dieses Abweichen vom regulären Lehrplan wird unterschiedlich begründet: Einerseits wird argumentiert, dass es in der belastenden Phase des Lockdowns nicht auf Lernstoff ankomme, sondern darauf, den SchülerInnen Freude am Lernen und Arbeiten zu vermitteln. Andererseits wird (insbesondere von AHS-Lehrkräften) zu bedenken gegeben, dass die interessante Unterrichtsgestaltung vor allem deshalb wichtig sei, weil die Instrumente der Bewertung und Notengebung als Motivatoren eingeschränkt wurden.

Im Vergleich der Schultypen wird deutlich, dass in den Mittelschulen tendenziell (noch) stärker auf die Anpassung von Aufgabenstellungen und Inhalten gesetzt wurde und häufiger die Wiederholung bekannter Inhalte forciert wurde als in den AHS. Die Lehrkräfte dieser Schulform beschreiben positive Erfahrungen eines Abweichens vom Lehrplan und Entwicklungen einer Methodenvielfalt bis hin zu „Spaßaufgaben“, um das Interesse und die Motivation der SchülerInnen zu steigern. In AHS wird zwar ebenfalls Wert auf interessante und abwechslungsreiche Inhalte gelegt, dabei aber verstärkt auch Augenmerk auf die Fragen der Vermittlung von (neuem) Lernstoff und die Motivation durch Leistungsbeurteilung und Noten gelegt.

Unabhängig davon, ob die Zeit des Distance-Schooling primär für die Wiederholung des bisherigen Stoffs oder für Neues genutzt wurde, überwiegt eine positive Einschätzung der Lehrkräfte, in dieser Ausnahmesituation weniger von den Vorgaben des Lehrplans getrieben worden zu sein und mehr Spielraum für die inhaltliche Gestaltung gehabt zu haben.

„Für mich war das überhaupt keine verlorene Zeit. Im Gegenteil. Ich habe einfach endlich mal Zeit gehabt, weil die Progression im Schulbuch ohnehin sehr schnell ist.“ (AHS-03)

Aus den Interviews entsteht der Eindruck, dass der Schwerpunkt der Aufgaben vor allem auf den Hauptfächern Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik lag, wohingegen einzelne (Neben-)Fächer während des Unterrichts auf Distanz untergegangen sind. Beispielsweise wird angeführt, dass Berufsorientierung trotz des Schwerpunktes in der dritten Klasse MS gar nicht gemacht wurde bzw. in der Selbstverantwortung der SchülerInnen belassen wurde, wieweit sie verteilte Unterlagen oder Tests nutzen.

Ein weiterer Bereich, der im Distance-Schooling und mit der nachfolgenden Schulöffnung tendenziell vernachlässigt wurde, waren Deutsch- und Alphabetisierungskurse. Distanz-Unterricht mittels digitaler Aufgabenstellungen ist für Alphabetisierungsklassen aufgrund fehlender Deutschkenntnisse und technischer Ausstattung kaum umsetzbar. Wie im Zusammenhang mit diesen Angeboten von einer Lehrperson mit entsprechender Schwerpunktsetzung berichtet wird, fand der Unterricht, der sehr individuell an den Bedürfnissen ausgerichtet ist, während der Schulschließungen stark reduziert in der Schule statt. Dabei ging es darum, den Kontakt zu halten, persönliche Unterstützung anzubieten und zeitliche Strukturen durch Beschäftigungsaufgaben in der prekären Situation zu bieten. Der Lernerfolg war nachrangig. Mit der Schulöffnung im Mai wurden allerdings Alphabetisierungskurse vollständig gestrichen, weil keine schulübergreifenden Veranstaltungen gemacht werden konnten. Damit wird befürchtet, dass nach der langen Pause einige Kinder wieder vollkommen neu mit Alphabetisierungskursen beginnen müssen.

(4) Arbeitsaufträge vielseitig, ansprechend und verständlich gestalten

Mit dem Ziel, Inhalte auf kreative Art und Weise zu vermitteln und den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, kam im Distance-Schooling ein breites Spektrum verschiedener Methoden zum Einsatz. „Klassische“ Arbeitsaufträge wie Übungsaufgaben im Schulbuch, Arbeitsblätter und das Verfassen von Aufsätzen wurden um digitale Medien und Tools ergänzt. Die Lehrkräfte griffen bei der Unterrichtsgestaltung auf die audiovisuellen Ergänzungsmaterialien der Schulbücher wie auch auf Online-Quizzes, Videos und Apps zurück. Einige erstellten selbst Videos oder Tonaufnahmen, um Stoffkapitel zu erklären bzw. zu wiederholen. Mitunter waren

auch die SchülerInnen selbst aufgefordert, Blogbeiträge, Tonaufnahmen oder Videos zu erstellen. Die Bereicherung des (Fern-)Unterrichts mittels digitaler Medien wird in den Interviews vielfach als positiver Aspekt der Corona-bedingten Schulschließungen hervorgehoben. So ist etwa von einem „Digitalisierungsboost“ auf allen Ebenen (AHS-01) und Potenzialen einer „digitalen Individualisierung“ des Unterrichts (MS-05) die Rede. Im Zuge der unerwarteten Umstellung habe man sich neue Materialien und Kompetenzen erarbeitet, die nun auch im Regelbetrieb einfließen können. Eine besonders wichtige Rolle wird der Methodenvielfalt im Sprachunterricht zugeschrieben: Sowohl Deutsch- als auch FremdsprachenlehrerInnen betonen, dass man in Phasen des Distance-Schooling die verbalen Fähigkeiten und das Hörverständnis ebenso wie den schriftlichen Ausdruck der SchülerInnen fördern und fördern müsse, um das Sprachniveau zu halten.

Während es hinsichtlich der Erwartungen an die elterliche Unterstützung durchaus Unterschiede gibt, so besteht unter den befragten Lehrkräften doch Einigkeit darüber, dass SchülerInnen sich Lerninhalte zu Hause möglichst selbständig erarbeiten können und Aufgaben eigenständig bewältigbar sein sollen. Für viele war es ein Lernprozess, die Aufgabenstellungen für den Distanz-Unterricht so zu konzipieren, dass sie *„[...] wirklich realistisch machbar sind und einfach so – jetzt salopp gesagt – dass die Kinder Bock auf das haben“* (MS-07). Denn Vieles, das im Normalbetrieb funktioniert, erscheint im Distanz-Unterricht nicht sinnvoll oder ist schlichtweg nicht umsetzbar. Als besonders entscheidend erwies sich das Kriterium einer möglichst einfachen und verständlichen Formulierung der Arbeitsaufträge:

„So [im Distance-Schooling, Anm.] fragen manche Kinder nicht, erledigen die Aufgabe vielleicht völlig falsch, machen viel zu viel, ja, oder fragen zehnmal dann nach per Mail oder sagen, bitte rufen Sie mich an, ich kenne mich nicht aus. Das heißt, es war ganz wichtig klare Aufgabenstellung, so, dass möglichst wenig Unklarheiten entstehen“ (MS-04).

In der Phase des Distance-Schooling wurde verstärkt auf bekannte Übungsformate und kleinere, tendenziell kurze Übungsaufgaben zurückgegriffen, um den SchülerInnen die eigenständige Bearbeitung der Aufgaben zu erleichtern. Dies wird nicht nur mit der Präferenz der SchülerInnen begründet, sondern auch damit, dass diese leichter zu überprüfen bzw. zu korrigieren seien. Teilweise wurde dabei auf Selbstkontrolle oder automatisierte Auswertungen (etwa bei Online-Quizzes) gesetzt, um den überdurchschnittlich hoch eingeschätzten Arbeitsaufwand der Lehrkräfte in der Phase des Distance-Schooling zu reduzieren. Dem Umfang des Arbeitspensums wird auch für die Lernmotivation der SchülerInnen eine wichtige Rolle zugeschrieben – angesichts unterschiedlicher Leistungsniveaus innerhalb der Klassen eine Gratwanderung, weil sowohl ein „zu viel“ als auch ein „zu wenig“ der Motivation hinderlich sein könne.

Einig sind sich die Befragten schließlich auch darüber, dass erfolgreiches Distance-Schooling (individuelle) Rückmeldungen vonseiten der Lehrkräfte voraussetze. Dies betrifft sowohl die Übermittlung von Feedback auf Arbeitsaufträge als auch die Erreichbarkeit bei Fragen oder Unklarheiten.¹ Die Lernmotivation wird in Abhängigkeit davon gesehen, dass die SchülerInnen sich von der Lehrkraft „gesehen“ und unterstützt fühlen.² Eine untergeordnete Rolle spielten hingegen Prüfungen und Noten, die im Distance-Schooling weniger stark als Motivatoren eingesetzt wurden.³

(5) Veränderte Bewertungskriterien: Leistungsanstrengungen honorieren

Parallel zu den Lernzielen und der Aufgabengestaltung haben sich im Distance-Schooling auch die Bewertungskriterien verändert. Das traditionelle Notenschema mit dem Schwerpunkt auf „Richtig“ und „Falsch“ hat sich den Schilderungen zufolge ein Stück weit hin zur Bewertung von Leistungsanstrengungen verschoben. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Lernen gerade auch im Distance-Schooling harte Arbeit darstellt, bei der die SchülerInnen in unterschiedlichem Ausmaß unterstützt werden:

„Das waren für mich die Kriterien: Vollständigkeit und Pünktlichkeit der Abgabe. (...) Ob das jetzt komplett falsch ist oder komplett richtig, habe ich nicht bewertet. Das finde ich auch unfair. Auch wenn es wenige sind, haben einige Eltern zuhause, die sich mit dem Kind hinsetzen und sagen, der-Satz 2 stimmt nicht, schau dir das noch einmal an. Andere Kinder arbeiten völlig alleine. (...) Ich glaube, dass die Kinder da schon auch was mitgenommen haben von dem, wenn ich mich bemühe, wenn ich mich anstrenge, wenn ich meine Sachen erledige, komme ich weiter im Leben.“ (MS-04)

Die Vorteile von Selbstkontrolle und kürzeren Übungsaufgaben sehen unsere InterviewpartnerInnen nicht nur in der Reduktion des eigenen Korrekturaufwands, sondern auch darin, dass man damit die Selbständigkeit und die Lernmotivation der SchülerInnen fördern habe können.

Prüfungen und Noten kamen im Distance-Schooling weniger stark als Motivatoren zum Einsatz als im Normalbetrieb. Der Einschätzung unserer InterviewpartnerInnen zufolge

¹ Sowohl SchülerInnen als auch Mütter bringen im Rahmen ihrer Interviews zum Ausdruck, dass sie die Erreichbarkeit der LehrerInnen und ihr Feedback positiv wahrgenommen haben.

² Gerade bei der Korrektur von Aufgaben wurde das Distance-Schooling angesichts dieses Anspruchs für viele Lehrkräfte zum persönlichen Spagat zwischen uneingeschränkter Unterstützung der SchülerInnen auf der einen und persönlicher Belastung auf der anderen Seite, siehe Kapitel 4.1.1 zur persönlichen Situation der Lehrpersonen. Auf die Relevanz des individuellen Kontakts und der persönlichen Beziehung zu den SchülerInnen wird im folgenden Punkt 6 („Kommunikation aufrechterhalten, Verbindlichkeit herstellen, Unterstützung signalisieren“) noch genauer eingegangen.

³ Mit der Ministerempfehlung, dass kein Schüler und keine Schülerin wegen mangelnder Leistungen im Fernunterricht durchfallen soll und dem Ausfall von Schularbeiten und Tests während der Schulschließung, wurde die Funktion von Noten als Motivationsfaktor geschwächt.

sank mit der Ministerempfehlung, dass kein Schüler und keine Schülerin wegen mangelnder Leistungen im Distanz-Unterricht durchfallen solle, wie auch mit dem Ausfallen von Schularbeiten und Tests der Stellenwert der Noten. Auch wenn nicht alle der Ministerempfehlung Folge leisteten, sei es für die SchülerInnen während der Schulschließungen grundsätzlich einfacher gewesen, gute Noten zu erreichen. So erhielten einige SchülerInnen „das beste Zeugnis ihres Lebens“ (MS-04).

Diese positive Bewertung der Leistungen im Zeugnis wird von den Interviewpersonen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Die einen bemängeln, dass durch dieses Prinzip SchülerInnen aufsteigen, die keine Leistungen erbracht haben und im nächsten Jahr Schwierigkeiten in der Klasse haben werden. Andere kritisieren diejenigen, die sich nicht an die Empfehlung hielten und SchülerInnen durchfallen ließen und die damit die Unterschiede in den Lernbedingungen und der Unterstützung im Distance-Schooling negiert hätten. Lehrpersonen sahen sich bei der Notengebung in einer Art „Zwickmühle“ und konnten sich letztlich individuell entscheiden, der Ministerempfehlung zu folgen und damit niemanden aufgrund mangelnder familiärer Unterstützung, ökonomischer oder technischer Möglichkeiten zu benachteiligen, oder mit Noten die unterschiedlichen Anstrengungen zu honorieren.

(6) Kommunikation aufrechterhalten, Verbindlichkeit herstellen, Unterstützung signalisieren

Als eine ganz wesentliche, wenn nicht sogar *die* Gelingensbedingung für erfolgreiches Distance-Schooling erweist sich aus der Sicht der Lehrkräfte die Kommunikation mit ihren SchülerInnen. Mit dem Ziel, eine gewisse Verbindlichkeit herzustellen, bei Fragen zu unterstützen und den Kontakt aufrechtzuhalten, kamen während der Schulschließungen neben Online-Präsenzeinheiten und an den gesamten Klassenverband gerichteten Mitteilungen auch vielseitige individuelle Kommunikationsstrategien über Chats, E-Mail und Telefon zum Einsatz.

Die Erfahrungen mit Videokonferenzen fallen dabei höchst unterschiedlich aus: Für die einen erwiesen sie sich trotz Herausforderungen in der Umsetzung als wichtige und erfolgreiche Elemente des Distance-Schooling. Dabei wurden verschiedenste Konzepte angewandt, die nicht nur in der Häufigkeit der Videokonferenzen – von vereinzelt virtuellen Treffen bis hin zu täglicher mehrstündiger Online-Präsenz – sondern auch in ihren Zielsetzungen variierten: Für manche lag der Fokus klar auf dem persönlichen Austausch oder dem Blick auf das Wohlbefinden der Kinder im Sinne eines „Check ins“ zur Förderung der Tagesstruktur. Andere nutzten die Online-Präsenz auch für Inhaltliches, indem sie wöchentliche Treffen zum Besprechen der Aufgaben veranstalteten oder sogar „Live-Unterrichtseinheiten“ umsetzten. Wieder andere verzichteten bis zur Wiederöffnung gänzlich auf solche Präsenzeinheiten – begründet

unter anderem mit Schwierigkeiten der Erreichbarkeit aller SchülerInnen und/oder dem Wunsch nach flexibler Zeiteinteilung, aber auch mit der persönlichen Herausforderung, solche Einheiten „richtig“ umzusetzen und zu gestalten.

Parallel zu bzw. anstelle von solchen „institutionalisierten“, instrumentellen Formen der Kommunikation im Klassenverband wird über alle Interviews hinweg die Bedeutung der individuellen Kommunikation mit den SchülerInnen betont. Dieser individuelle Kontakt hat wiederum zwei Dimensionen: *Erstens* die inhaltliche bzw. unterrichtsbezogene Ebene, die zum Beispiel die Bereitstellung von individuellem Feedback auf Aufgaben, die Erreichbarkeit der Lehrkraft bei Fragen wie auch die proaktive Kontaktaufnahme mit SchülerInnen und/oder deren Eltern, um diese an Aufgaben zu erinnern oder fachliche Unterstützung anzubieten umfasste. *Zweitens* sind sich die befragten LehrerInnen einig, dass die persönliche Beziehungsebene während des Lockdowns an Bedeutung gewonnen habe. Mittelschul- wie auch AHS-Lehrkräfte fanden sich während der Schulschließungen in einer Rolle als persönliche AnsprechpartnerInnen für SchülerInnen wieder, die sich – stärker als im Normalbetrieb – auch nach dem persönlichen Wohlbefinden ihrer SchülerInnen erkundigen, Rücksicht nehmen und z.B. bei Problemen im familiären Umfeld nachfragen. Dem liegt vielfach die Annahme zugrunde, dass es in der für alle Beteiligten ungewohnten und schwierigen Phase der Schulschließungen die individuelle Ansprache und die persönliche Unterstützung brauche, um die (Lern-)Motivation der SchülerInnen zu fördern und aufrechtzuhalten:

„[...] sobald dieser persönliche Kontakt ist, war das dann auch viel leichter und das ist halt was, was man nicht außen vorlassen kann über den digitalen Unterricht. Es braucht immer eine Bezugsperson, weil Unterrichten ist Beziehungsarbeit.“ (MS-05)

Mit dem intensivierten individuellen Kontakt zwischen SchülerInnen und Lehrkräften ergeben sich im Distance-Schooling neue Möglichkeiten, gezielt auf die individuellen Bedürfnisse von SchülerInnen einzugehen, zu fördern und zu unterstützen. Lehrkräfte werden weit über ihre traditionelle Rolle der Wissensvermittelnden hinausgehend zu persönlichen AnsprechpartnerInnen und MotivatorInnen, die sich noch stärker als im Normalbetrieb auf jede/n einzelne/n SchülerIn einlassen – davon können auch und gerade benachteiligte SchülerInnen profitieren (siehe dazu Kapitel 4.2.2). Die individuellere Art der Kommunikation und die neue Ebene der Beziehung zu den SchülerInnen gelten als durchaus positive Elemente des Distanz-Unterricht. Die Verschiebung von der Rolle der Lehrperson als „Wissensvermittelnde“ und „Bewertende“ hin zu Wahrnehmung als „Lerncoaches“ und „Unterstützende“ wird in diesem Zusammenhang geschätzt. Zugleich sind es jedoch ebendieser intensive Kontakt, die persönliche Bindung und die damit verbundene Entgrenzung von Arbeit und

Privatem, die das Distance-Schooling aus LehrerInnensicht so fordernd machen und die Frage aufwerfen, wo die persönliche Verantwortung endet.

In diesem Zusammenhang sind einmal mehr deutliche Unterschiede zwischen den Erfahrungen der MS- und AHS-Lehrkräfte zu beobachten. Denn obwohl der persönliche Bezug zu den SchülerInnen in beiden Schultypen als wesentlich erachtet wird, scheint man der persönlichen Beziehungsebene in den Mittelschulen doch eine noch größere Bedeutung zuzuschreiben als an den AHS. Dies kann mitunter mit der Ausgangssituation eines tendenziell engeren Bezugs zu den SchülerInnen durch mehr Stunden in den Mittelschulklassen wie auch mit großen Unterschieden im Selbstverständnis von Lehrkräften der Wiener AHS und MS begründet werden (vgl. Kapitel 4.1.3). Unterschiedliche Erwartungen an die Unterstützung bzw. Unterstützungsmöglichkeiten im familiären Umfeld äußern sich zudem in Unterschieden darin, wo die Lehrkräfte die Grenzen ihrer eigenen Zuständigkeitsbereiche sehen und was in der Phase des Distanz-Unterricht von den Eltern erwartet wird. AHS-Lehrkräfte sehen Eltern demnach stärker in der Verantwortung, ihre Kinder zum Lernen zu motivieren, in der Selbstorganisation ihrer Aufgaben zu unterstützen, ihren Kindern eine lernförderliche Umgebung bereit zu stellen und gegebenenfalls auch inhaltliche Hilfestellungen zu bieten. Auf den Punkt gebracht wird diese Erwartungshaltung mit der folgenden Aussage einer Lehrperson, die das Gelingen oder Scheitern von Distance-Schooling nicht in den Voraussetzungen im Sinne sozioökonomischer Ressourcen, sondern primär in der Erziehung begründet sieht:

„Ich glaube, dass einfach extrem viel Erziehungsfrage dahinter ist, wie viel funktioniert hat [...]. Das wird ignoriert, glaube ich. Also Erziehung und Eltern und Einstellung der Kinder wird in dem Ganzen ignoriert.“ (AHS-01)

4.2.2 Benachteiligte im Distance-Schooling unterstützen

Reflektiert man die im Kapitel 4.1.2 skizzierte spezifische Situation „benachteiligter“ SchülerInnen und die von den Lehrkräften skizzierten pädagogischen Konzepte und Strategien für den Distanz-Unterricht (Kapitel 4.2.1), dann sind im Umgang mit Benachteiligten zwei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu beobachten: Auf der einen Seite wird vielfach der Versuch geschildert, den Unterricht insgesamt so zu gestalten, dass das Lernen zu Hause mit geringen Voraussetzungen und wenig elterlicher Unterstützung bewältigt werden kann. Andere setzen verstärkt darauf, benachteiligte SchülerInnen individuell zu fördern, wobei oftmals auch persönliche Problemlagen berücksichtigt und das familiäre Umfeld der SchülerInnen miteinbezogen werden. Diese Strategien stehen nicht im Widerspruch zueinander, sondern sind vielmehr als Schwerpunktsetzungen zu verstehen, denen – je nachdem wie die Lehrkräfte mit Unterschieden zwischen ihren SchülerInnen umgehen – mehr oder weniger Bedeutung zukommt.

(A) Förderung der Selbständigkeit und Motivation für alle

Wird der Unterricht so gestaltet, dass das Lernen zu Hause auch mit geringen Voraussetzungen und mit wenig bis keiner elterlichen Unterstützung erfolgreich umgesetzt werden kann, dann kommt dies insbesondere jenen SchülerInnen zu Gute, die zu Hause nachteilige Voraussetzungen für die Umsetzung des Distance-Schooling vorfinden. Die pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen, den SchülerInnen zu motivieren, deren Selbstorganisation zu fördern und Aufgaben so zu gestalten, dass diese selbständig bewältigbar sind (vgl. dazu Kapitel 4.2.1) stellt somit eine erste Schwerpunktsetzung zur Unterstützung benachteiligter SchülerInnen dar. Spezifische Vorgehensweisen, die sich „nur“ an benachteiligte, leistungsschwächere und/oder weniger lernmotivierte SchülerInnen richten, spielen in diesem Fall eine untergeordnete Rolle, weil mithilfe der Anpassungen der Lehr- und Lernmethoden und Inhalte für die gesamte Klasse auch benachteiligte Kinder angesprochen werden (sollen). Die hierfür als entscheidend erachteten pädagogisch-didaktischen Maßnahmen betreffen verschiedene Aspekte des Unterrichtskonzepts¹:

- Vorgabe zeitlicher Strukturen und Unterstützung der Selbstorganisation durch kleinere Aufgabenpakete, kurzfristige Deadlines, fixe Präsenzeinheiten und dergleichen, mit dem Ziel, die Tagesstruktur zu Hause zu unterstützen, ohne dabei familiären Rückhalt vorauszusetzen:

„Also ein wichtiges Prinzip war da halt für mich einfach, dass ich schon so eine gewisse Struktur vorgebe und eben nicht mit diesen Wochenplänen und so was arbeite. Weil auch wenn ich im Regelunterricht sehr oft mit so selbständigen Wochenarbeitsplänen und so was arbeite, bin ich der Meinung, dass dann [in der Phase der Schulschließungen, Anm.] so viel Struktur wegfällt, dass man dann halt über die Aufgaben diese Strukturen geben muss. Das sind Kinder, die teilweise halt zuhause nicht diese Voraussetzungen haben, dass da die Eltern eine Struktur reinbringen. Deshalb war mir wichtig, dass ich das eher so engmaschig gemacht habe mit den Aufgaben, dass sie jeden Tag eben klar gewusst haben, was ist jetzt für heute zu machen, was ist heute auch abzugeben.“ (MS-07)

- Verwendung von Lernplattformen und Kommunikationskanälen, die einfach zugänglich und mit geringen Voraussetzungen nutzbar sind – dies betrifft Anforderungen sowohl der technischen Ausstattung als auch der digitalen Kompetenzen;

¹ Die Darstellung dieser Anpassungen bleibt an dieser Stelle auf eine überblickshafte Auflistung zentraler Elemente beschränkt, weil diese im vorigen Abschnitt bereits detaillierter ausgeführt wurden.

- Anpassung der Lernziele zugunsten der Wiederholung und Festigung bekannter Stoffinhalte, der Förderung von Kompetenzen abseits des Lehrplans und/oder interessanter und tagesaktueller Themen;
- Steigerung der Motivation durch Methodenvielfalt und ansprechende Aufgabenstellungen, bei denen digitale Medien wie Online-Quizzes, Apps und Videos zum Einsatz kommen;
- Anpassung der Aufgabenstellungen, sodass diese ohne elterliche Unterstützung schaffbar sind, indem auf einfache Formulierungen und bekannte Übungsformate gesetzt wurde;
- Abweichen von der Bewertung nach dem Kriterium der Richtigkeit, um Lernanstrengungen zu honorieren und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen;
- Intensiver Kontakt mit den Klassen, um den Austausch unter den SchülerInnen zu fördern, an Aufgaben zu erinnern und gezielte (fachliche und persönliche) Unterstützung zu bieten.

In der Gruppe unserer Interviewpersonen sind es vor allem MS-Lehrpersonen, deren Fokus auf einem insgesamt „niederschweligen“ Unterricht liegt, der wenig an Ressourcen und elterlicher Unterstützung voraussetzt. Das kann damit begründet werden, dass sich Lehrpersonen in den MS mit größeren Anteilen benachteiligter SchülerInnen konfrontiert sehen (vgl. dazu Kapitel 4.1.3). Sie machen häufiger die Erfahrung, dass SchülerInnen zuhause überwiegend auf sich alleine gestellt sind und passen ihren Unterricht bzw. ihr eigenes Rollenverständnis entsprechend an, wohingegen sich AHS-Lehrkräfte sich tendenziell mehr an technischer Ausstattung, Eigenmotivation, Selbstorganisation und Unterstützung aus dem familiären Umfeld erwarten. Indem der Unterricht im Gesamten nach den Bedürfnissen benachteiligter SchülerInnen ausgerichtet wird, verringert sich das Risiko, dass einzelne SchülerInnen den Anschluss verlieren und Unterschiede innerhalb der Klasse wachsen. Dass diese Schwerpunktsetzung jedoch auch eine gewisse Nivellierung nach unten bedeutet, wird im folgenden Kapitel 4.3 zur Kompetenzentwicklung der SchülerInnen diskutiert.

(B) Gezielte individuelle Förderung und Unterstützung

Während sich die erste Schwerpunktsetzung dadurch charakterisiert, dass die Gestaltung des Unterrichts im Gesamten an die Bedürfnisse benachteiligter SchülerInnen angepasst und dabei ggf. auch die Leistungsansprüche gesenkt werden, richtet sich eine zweite Strategie der individuellen Förderung und Unterstützung gezielt an jene SchülerInnen, die als benachteiligt wahrgenommen werden.

So wird von den Lehrkräften betont, dass es gerade im Hinblick auf „benachteiligte“, leistungsschwächere und/oder wenig engagierte SchülerInnen darauf ankomme, den individuellen Kontakt zu suchen und eine persönliche Beziehung zu pflegen, um

sicherzustellen, dass kein/e SchülerIn zurückbleibt.¹ Der individuellen fachlichen, organisatorischen und persönlichen Unterstützung, die generell als wichtige Gelingensbedingung für Distance-Schooling gilt (siehe dazu Kapitel 4.2.1), wird für die Gruppe der Benachteiligten also eine besonders große Bedeutung zugeschrieben – und zwar sowohl an den Mittelschulen als auch in den AHS. Während der Ansatz einer individuellen Unterstützung in den Mittelschulen vielfach komplementär zur allgemeinen Anpassung des Unterrichts (Schwerpunktsetzung A) umgesetzt wird, geht es an den AHS verstärkt darum, die schlechten Voraussetzungen jener (wenigen) SchülerInnen, die sie als benachteiligt wahrnehmen, gezielt zu kompensieren.

Die Schilderungen entsprechender Strategien vermitteln den Eindruck, dass es dabei nicht so sehr um die tatsächliche inhaltliche Unterstützung ging, sondern vielmehr um den Versuch, Verbindlichkeit bzw. einen gewissen Druck für die Erledigung der Aufgaben zu erzeugen:

„Das Kind muss das Gefühl haben, der Lehrer redet nur mit mir, kümmert sich nur um mich und hat mich immer griffbereit, wenn was ist. [...] Für mich ist der persönliche Kontakt das einzige, was in dieser Situation wirklich dazu geführt hat, dass diese Kinder was getan haben, ja.“ (MS-04)

„Wir haben, vor allem bei den Schülerinnen und Schülern, wo wir gemerkt haben, sie brauchen ganz viel Hilfe, wirklich jeden Tag zu einer gewissen Zeit angerufen, haben gefragt, wo sie Hilfe brauchen und haben dann auch gemerkt, es geht gar nicht so viel darum, dass sie jetzt konkret eine Frage haben, sondern dass sie wissen, ah, die Lehrerin ruft an und ich sollte mich doch dransetzen.“ (MS-08)

In diesem Zusammenhang nennen die InterviewpartnerInnen die individuelle Kontaktaufnahme als die einzige Möglichkeit, die man als Lehrperson während des Lockdowns habe, um SchülerInnen (zurück) ins Boot zu holen, wenn diese schlecht erreicht werden können bzw. Leistungen nicht erbringen. Häufig wurde dabei auch das familiäre Umfeld der benachteiligten SchülerInnen miteinbezogen: Wo die direkte Kontaktaufnahme mit den SchülerInnen scheiterte wurde versucht, über die Eltern an diese heranzukommen.

Durch Strategien der individuellen Kommunikation mit SchülerInnen und/oder deren Eltern konnten mitunter sehr positive Wirkungen erzielt werden: Lehrkräfte berichten vom Aufbau guter persönlicher Beziehungen zu benachteiligten SchülerInnen bis hin zu Praktiken, die sich als Coaching bezeichnen lassen. Das Resümee lautet, dass ein individuelles Nachfragen oftmals zumindest kurzzeitig zu mehr Engagement und Leistungsverbesserungen geführt habe. Hier wird ein Potenzial individueller Strategien

¹ Das Zitat aus einem Interview mit einem/einer Schüler/in auf Seite 125 ist ein gutes Beispiel dafür.

deutlich, mithilfe derer es teilweise gelang, einem Zurückfallen benachteiligter SchülerInnen nicht nur entgegenzuwirken, sondern diesen sogar besser als im Normalbetrieb unter die Arme zu greifen. Dies gilt jedoch nicht für alle SchülerInnen und Lehrkräfte. Am anderen Ende des Spektrums von Erfolg und Misserfolg in der Kommunikation stehen Erfahrungen, in denen Versuche der Kontaktaufnahme von SchülerInnen und Eltern bewusst ignoriert worden seien. Mehrere LehrerInnen sprechen in diesem Zusammenhang von „Hardcore-“ oder „Extremfällen“, bei denen in nächster Instanz KlassenvorständInnen, Direktionen und/oder schulische Unterstützungssysteme wie die Schulsozialarbeit oder schuleigene DolmetscherInnen zurate gezogen wurden, bevor irgendwann ein Punkt erreicht sei, an dem die Verantwortung von Lehrkräften und Schule ende (siehe dazu 4.3).

4.3 Kompetenzentwicklung und Unterschiede zwischen SchülerInnen

Wieweit der Distanz-Unterricht funktioniert hat, bemisst sich letztlich daran, ob es trotz des Ausnahmezustandes gelungen ist, Lernstoff und Kompetenzen zu vermitteln und dabei SchülerInnen mit schlechten Ausgangsbedingungen nicht zurückzulassen. Teilweise fiel es den Lehrkräften in den Interviews im Sommer schwer, Kompetenzentwicklungen zu bewerten und einzuschätzen, ob beispielsweise nur Aufträge abgearbeitet oder nachhaltige Lerneffekte erzielt wurden.

„Ich glaube, ich kann das gar nicht beurteilen. (...) Also sie haben die Aufgaben gemacht, sie haben viele offene Settings gehabt, wo sie zeigen konnten, was sie erarbeitet haben. Aber ich habe keine Abschlusstests oder so was gemacht, um zu überprüfen, was hängen geblieben ist. (...) Ich meine, das ist generell eine schwierige Sache, dies zu messen.“ (MS-07)

Wie in Abschnitt 4.2 dargestellt, wurden im Distance-Schooling andere Schwerpunkte bei den Lernzielen gesetzt und Bewertungskriterien verschoben. Auch dies hat dazu beigetragen, dass die Kompetenzentwicklungen der SchülerInnen je nach Blickwinkel unterschiedlich eingeschätzt werden.

4.3.1 Ursachen von Kompetenzunterschieden in den Klassen

Durch Distance-Schooling und Distance-Learning wird von vielen Seiten befürchtet, dass die Bildungsunterschiede zwischen SchülerInnen steigen (Agostinelli et al. 2020; Huebener und Schmitz 2020; Schleicher 2020). Auch in der Online-Erhebung gaben mehr als vier Fünftel der Wiener LehrerInnen an, dass sie eine Erhöhung der

Bildungsunterschiede befürchten (vgl. Tabelle 48). Die Gespräche mit den Lehrpersonen vermitteln ein Bild davon, wie sich der Distanz-Unterricht auf Kompetenzunterschiede innerhalb der Klasse ausgewirkt hat und welche Faktoren die Unterschiede zwischen SchülerInnen verschärft haben. In den Schilderungen der Lehrpersonen werden nicht nur negative Auswirkungen der Schulschließungen berichtet, sondern auch Beispiele dargestellt, in denen benachteiligte SchülerInnen davon profitiert haben.

Unterschiede durch Rahmenbedingungen und Lernmotivation

Wie sehr mangelnde Rahmenbedingungen der SchülerInnen den Unterricht erschwert haben, wurde bereits in Abschnitt 4.1 ausgeführt. Die Einschätzungen der LehrerInnen zeigen aber auch, dass die SchülerInnen damit unterschiedlich zurechtgekommen sind. Teilweise haben sie Mängel in der Ausstattung und Unterstützung durch viel Engagement ausgeglichen. Beispiele von SchülerInnen, bei denen es zunächst gar nicht aufgefallen ist, dass sie keinen Laptop bzw. Computer oder Drucker zur Verfügung hatten oder die sich von FreundInnen Unterstützung geholt haben, wenn ihre Eltern nicht helfen konnten, bilden dies ab. Andere waren entmutigt oder demotiviert und haben sich kaum mehr beteiligt. Hinzu kamen SchülerInnen, die zwar über günstige Ausgangsbedingungen verfügten, aber mit dem selbstorganisierten Lernen prinzipiell schlecht zurechtgekommen sind. Dementsprechend haben sich die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen nicht 1:1 in ihren Kompetenzentwicklungen niedergeschlagen.

Eine wesentliche Herausforderung für die Lehrpersonen war es, wie schon in Kapitel 4.1 ausgeführt, alle SchülerInnen mit dem Distanz-Unterricht zu erreichen. Die unterschiedliche Erreichbarkeit der SchülerInnen beschränkte sich dabei nicht auf die Kontaktaufnahme im engeren Sinne, sondern bezog sich darauf, wie SchülerInnen zur Beteiligung im Unterricht und zum Lernen angesprochen werden konnten. Die Unterschiede im Engagement der SchülerInnen gehören für die LehrerInnen auch im Normalunterricht zu den alltäglichen Herausforderungen. Die Beteiligung der SchülerInnen im Distanz-Unterricht war größtenteils ähnlich wie im Präsenzunterricht und nicht unerwartet.

„Es sind immer wieder Parallelen aufgetreten zum Schulalltag. Die Kinder, die in der Schule sehr engagiert sind, sehr fleißig sind, sehr bemüht sind und dadurch auch meistens zu sehr guten schulischen Ergebnissen gekommen sind in der herkömmlichen Zeit, haben relativ schnell begonnen, diese Aufgaben umzusetzen.“ (MS-04)

„Sehr schlechte Schüler, die es nicht geschafft haben, die haben das ehrlich gesagt im Unterricht vorher auch nicht geschafft. Also es war jetzt keine Überraschung dabei.“ (MS-12)

Doch die im Distanz-Unterricht beobachteten Unterschiede im Engagement für den Unterricht waren enorm. Während die einen alle Aufgaben rasch, ordentlich und richtig erledigten, Zusatzaufgaben machten, mit den Lehrpersonen regelmäßig kommunizierten, klinkten sich andere vollkommen aus, lieferten keine Aufgaben, waren nicht erreichbar oder sehr schlecht organisiert („fanden nicht mal ihren Laptop“). Bei einigen ist die unterschiedliche Beteiligung am Unterricht zunächst nicht aufgefallen, wenn sie zwar Aufgaben abgegeben haben, diese aber nicht selbst gemacht haben oder wenn auf Selbstkontrolle der Übungen gesetzt wurde.

Kompetenzverluste und verbaute Chancen

Auch wenn die Muster der Beteiligung im Distanz-Unterricht oft ähnlich eingeschätzt werden wie im Präsenzunterricht, haben die Schulschließungen die Kompetenzunterschiede wesentlich verstärkt. Am deutlichsten wird dies bei SchülerInnen, die während der Schulschließungen gar nichts oder fast gar nichts gemacht haben.

„Die waren nicht in der Schule und die hätte ich gezwungen (in die Schulbetreuung zu kommen). Weil das geht nicht, die haben jetzt neun Wochen verloren. Das können Sie sich nicht vorstellen, was das ausmacht, neun Wochen Schule oder nicht. (...) Die anderen sind ihnen davongerauscht, weil die wirklich gefördert und gefordert worden sind. Und die haben neun Wochen nichts gemacht. Ich weiss gar nicht, wo wir nächstes Jahr mit denen beginnen werden. Da geht es nicht um Neues, sondern um Übung. Gerade diese Kinder hätten die deutsche Sprache am meisten gebraucht, weil die sind noch nicht so gut, um wirklich im Gymnasium mitzukommen.“ (AHS-13)

In den Schilderungen ging es oft um Extremfälle, d.h. SchülerInnen, die durch den Unterricht nicht erreicht wurden oder die schon vorher wenig gelernt haben und kaum Chancen für einen positiven Bildungsabschluss der Sekundarstufe I hatten. Es geht dabei aber auch um SchülerInnen, die ihre nachteiligeren Ausgangsbedingungen im Normalunterricht hätten ausgleichen können. Ihnen wurde die Chance auf Bildungserfolge genommen. Die SchülerInnen waren im Distance-Schooling für die Lehrpersonen schlechter „greifbar“ und an einem gewissen Punkt endeten die Handlungsmöglichkeiten von Schule und Lehrpersonen.

Dazu kommen SchülerInnen, die zwar grundsätzlich erreicht wurden, aber nur das aus ihrer Sicht unbedingt Notwendige gemacht haben, z.B. Fächer, in denen fehlende Aufgaben mit Konsequenzen geahndet wurden. Auch sie sind hinter den anderen SchülerInnen zurückgeblieben und werden spätestens dann, wenn ihnen der Stoff aus dem Distance-Learning fehlt, Schwierigkeiten in der Schule bekommen.

Die erfolglosen Versuche, SchülerInnen zur Beteiligung am Unterricht zu motivieren, werden von manchen LehrerInnen als ein persönliches Scheitern empfunden. Vor allem diejenigen, die mit viel Engagement und unter Einsatz unterschiedlicher Kommunikationswege und Methoden versucht haben, SchülerInnen individuell anzusprechen, schildern diese erfolglosen Versuche als große Frustration. Dabei werde – so die Wahrnehmung der InterviewpartnerInnen – die Autorität der Lehrperson im virtuellen Unterricht in Frage gestellt, indem Anweisungen nicht umgesetzt werden oder respektlose Zwischenbemerkungen erfolgen. Es wird aber auch die Rolle der Lehrkräfte hinsichtlich der unterschiedlichen Unterstützungsanforderungen diskutiert, wo die Zuständigkeit der Lehrperson endet. Von LehrerInnen, die das Sozialamt oder Jugendamt als Unterstützung eingeschaltet haben, wird die Rolle distanzierter wahrgenommen: auch wenn diese Unterstützung erfolglos blieb, werden Grenzen ihrer Zuständigkeit gesehen.

GewinnerInnen durch Distance-Schooling

Einige SchülerInnen haben vom Distanz-Unterricht profitiert und nach Einschätzung der LehrerInnen vermutlich mehr gelernt als im Präsenzunterricht. Das sind zum einen SchülerInnen, die mit großer Unterstützung der Eltern „Heimunterricht“ mit guter technischer Ausstattung bekommen haben. Sie überschneiden sich großteils mit den auch im Normalunterricht privilegierten SchülerInnen, die durch private Förderung Bildungskarrieren leichter und erfolgreicher absolvieren können. Ein Teil der SchülerInnen ist mit dem selbstorganisierten Lernen auch besser zurechtgekommen, weil sie das Arbeitstempo, die Arbeitszeiten oder auch die Reihenfolge der zu erledigenden Aufgaben selbst bestimmen konnten. Die Bezeichnung GewinnerInnen bezieht sich dabei allein auf die fachliche Kompetenz und nicht auf die soziale Komponente. Dass Schule als soziale Institution mehr bietet als Fachwissen und -kompetenzen ist mit den Schulschließungen für alle Beteiligten, SchülerInnen wie auch LehrerInnen und Eltern, deutlich geworden.

Es gab aber auch SchülerInnen, die vom Distance-Schooling profitiert haben, weil damit die Klassendynamik weniger wirksam war. Geschildert werden dafür klassische „Mobbingopfer“, die sich in der Klasse nicht entfalten konnten oder die sich aufgrund des Gruppendrucks nicht konstruktiv am Unterricht beteiligt haben. Schließlich haben auch diejenigen profitiert, deren Leistungen aufgrund der erhöhten Aufmerksamkeit für andere, „schwierige“ SchülerInnen oder durch deren Zurückhaltung bisher wenig wahrgenommen wurden.

„Andere, die im Unterricht sehr zurückhaltend sind, sind aufgeblüht. Solche SchülerInnen vergisst man halt leider leicht und die gehen in ihrem Klassenverband unter, wenn SchülerInnen ständig stören, weil sie ein Aufmerksamkeitsdefizit

haben oder andere Probleme. Und die sind halt dann wirklich aufgeblüht, weil sie gemerkt haben, ich kann eine Leistung auch individuell beurteilen und ich kann individuell Feedback geben.“ (MS-09)

Psychosoziale Belastungen

Ein Aspekt, der schon im ersten Lockdown beobachtet wurde und im Verlauf der Pandemie noch wichtiger wurde, sind psychosoziale Belastungen. Sie wurden in den Interviews in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert und betreffen sowohl SchülerInnen wie auch Lehrpersonen. Teilweise ergeben sie sich aus den mit der Corona-Pandemie verbundenen Gesundheitsrisiken, teils aus den sozialen und ökonomischen Folgen des Lockdowns. Eng verknüpft mit der ökonomischen Situation betreffen sie „benachteiligte“ SchülerInnen besonders. Existenzängste durch Betriebsschließungen und Arbeitslosigkeit der Eltern beeinträchtigen die Beziehungen in der Familie und die Motivation der SchülerInnen. Hinzu kommen familiäre Konflikte in beengten Wohnverhältnissen.

Die Angst vor einer Corona-Ansteckung wird von einigen LehrerInnen im ersten Lockdown als massive Beeinträchtigung des Lernens geschildert – nicht nur in Familien, die persönlich von Corona-Erkrankungen betroffen waren oder ein erhöhtes Risiko einer schweren Erkrankung aufwiesen. Medien, insbesondere sozialen Medien, wird durch falsche Mythen und „Panikmache“ eine große Rolle für übertriebene Angst zugeschrieben. Aber auch fehlende Informationen, wenn österreichische Medien nicht genutzt wurden, werden dafür verantwortlich gemacht. LehrerInnen berichten, dass aus Ansteckungsangst auch nach der Lockerung der Corona-Maßnahmen Kontakte völlig vermieden wurden, inklusive Schul- und LehrerInnenkontakte. Dies habe in manchen Klassen dazu geführt, dass 50% der SchülerInnen nach der Schulöffnung nicht in den Präsenzunterricht zurückgekehrt seien. Die Entschuldigung vom Unterricht bei gesundheitlichen Vorbehalten nach dem Lockdown, die in Gesprächen als „Aufhebung der Schulpflicht“ interpretiert wurde, habe dabei oft benachteiligte SchülerInnen betroffen.

Die psychosozialen Folgen der Krise für die SchülerInnen wurden in der teilweisen Schulöffnung im Sommer offensichtlich.

„Manche Schüler sind zurückgekommen und haben sich irgendwie komischer verhalten als vorher, waren sehr ruhig oder eher passiv; depressiv ist zu viel, aber schwer zu motivieren, obwohl sie normalerweise nicht so sind. (...) Ja, also so haben sich einige verändert, dass sie sozial irgendwie inkompetenter waren oder einfach schwieriger in den Unterricht zu holen irgendwie und nur so einsilbig geantwortet

haben – also auch Schüler oder Schülerinnen, die normal das nicht machen.“ (AHS-08)

Psychosoziale Beeinträchtigungen haben sich nicht nur auf die Motivation für Schule und Lernen während des Distance-Schooling ausgewirkt, sondern auch die Bemühungen danach erschwert, die Defizite im Präsenzunterricht auszugleichen.¹

4.3.2 Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung

Die im Distance-Schooling erbrachten Lernleistungen und Kompetenzen werden von den Lehrpersonen sehr unterschiedlich beurteilt. Die Bandbreite reicht von sehr positiven Einschätzungen bis hin zum wahrgenommenen Stillstand oder Rückschritten in den Kompetenzen. Je nachdem, ob hinsichtlich der Erwartungen für diese Ausnahmesituation oder im Vergleich zum Normalbetrieb bewertet wird, oder ob für die Gesamtklasse oder spezifische Gruppen, variieren die Einschätzungen auch bei einzelnen Lehrpersonen.

Distance-Schooling im Vergleich zum Präsenzunterricht

Gemessen an den Erwartungen über Lerneffekte im Distance-Schooling, die über die Kompetenzen des Lehrplans hinausgehen, überwiegen tendenziell positive Beurteilungen. Oft werden die Leistungen der SchülerInnen angesichts der schwierigen Voraussetzungen durch fehlende Vorbereitung besser als erwartet eingeschätzt.

„Beim kognitiven Lernen und der Selbständigkeit haben sie sich stark weiterentwickelt. Also das war wirklich überraschend für mich. Ich wusste schon, dass sie gut drauf sind, aber was sie geleistet haben. (...) Manche sind wirklich stark über sich hinausgewachsen.“ (MS-07)

Dies wird auch mit dem enormen Einsatz der befragten Lehrkräfte in Verbindung gebracht. Wie in Abschnitt 4.2 ausgeführt, wurden von unseren wohl überdurchschnittlich engagierten InterviewpartnerInnen intensive Anstrengungen mit unterschiedlichsten Strategien verfolgt.

Im Vergleich mit dem Normalunterricht fällt die Bilanz teilweise aber recht bescheiden aus. So wird im Rückblick argumentiert, dass deutlich mehr Arbeitseinsatz sowohl von den Lehrkräften wie auch von den SchülerInnen geleistet wurde, die Lernerfolge aber trotz des Lernaufwandes unter jenen im Normalbetrieb blieben. Dies wird nicht zuletzt auch darauf zurückgeführt, dass es kaum Prüfungen und Schularbeiten gab, auf die die

¹ In den Interviews mit den Eltern kommt zum Ausdruck, dass die psychosozialen Folgen insbesondere im dritten Lockdown durch das Anhalten der Pandemie besonders gravierend waren. Die anhaltende Belastung bewirkte dabei auch bei SchülerInnen mit an sich guten Ressourcen (familiäre Unterstützung, technische Ausstattung, gute Lernorganisation) Erschöpfungssymptome und Rückzugsverhalten.

SchülerInnen „hinlernen“ mussten. Dabei wird aber auch betont, dass die entstandenen Lücken im Fachwissen einzelner Unterrichtsfächer, vor allem von Nebenfächern, kaum ein nachhaltiges Defizit darstellen.

Rückschritte werden vor allem bei den Sprachkompetenzen problematisiert, insbesondere bei SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache. Von Seiten der Lehrpersonen wird mitunter thematisiert, dass SchülerInnen im Distance-Schooling und Lockdown kein Deutsch nutzten, zu Hause und im Freundeskreis ausschließlich in ihrer Herkunftssprache kommunizierten und auch keine deutschen Medien konsumierten. Sprachdefizite werden aber teilweise weiter gefasst – als allgemeine Defizite in Kommunikations- und Sozialkompetenzen – und auch bei SchülerInnen mit deutscher Muttersprache beobachtet. Nach der Schulöffnung wurde dies sichtbar, wenn SchülerInnen weniger gut miteinander kommunizieren konnten oder im mündlichen Unterricht insgesamt zurückhaltend blieben.

Fähigkeiten für das selbstorganisierte Erarbeiten von Wissen und im Umgang mit digitalen Medien werden demgegenüber als Kompetenzen bewertet, die nachhaltig gefestigt wurden. Lerneffekte in der schriftlichen Kommunikation über E-Mails und Chats und die selbstverantwortliche Erarbeitung und Strukturierung von Lerninhalten werden als Erfolge verbucht, die den SchülerInnen nachhaltig in ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn nützen. Dies wären Kompetenzen, die im Lehrplan oftmals zu kurz kommen, aber in Vorbildländern wie z.B. Finnland insgesamt einen höheren Stellenwert haben. Dementsprechend wird die Pandemie auch als Chance gesehen, um im Schulsystem zukünftig stärker auf solche Kompetenzen zu setzen.

Typen unterschiedlicher Kompetenzentwicklung

Aus den Perspektiven der Lehrpersonen lassen sich zwar keine Größenordnungen über die Entwicklung der Lernleistungen und Kompetenzen der SchülerInnen ableiten, wohl aber unterschiedliche Typen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der SchülerInnen unterscheiden. Diese Typen differenzieren die Kompetenzverluste der benachteiligten SchülerInnen weiter aus und verweisen auch auf positive Kompetenzentwicklungen:

- Die „Zurückgelassenen“ sind SchülerInnen, die die größten Kompetenzverluste erlitten haben und deutlich hinter den Lernerfolgen ihrer KlassenkollegInnen zurückgeblieben sind. Sie wurden aufgrund mangelnder Kommunikationszugänge nicht erreicht, konnten nicht für eine aktive Beteiligung im Unterricht und bei den Aufgaben angesprochen werden oder hatten Schwierigkeiten, die Aufgaben selbstständig zu lösen. Dies sind zum einen SchülerInnen, die schon im Regelunterricht wenig engagiert waren und sich nun auch dem Distance-Schooling verweigerten. Ihre fehlende Mitarbeit im

Distanz-Unterricht hat allerdings noch größere Folgen als im Normalbetrieb, da oft nicht einmal ein Mindestmaß an Beteiligung erreicht werden konnte – mit all den Folgen von fehlender Kommunikation und Zeitstrukturierung. Hinzu kommt eine Gruppe, die zwar im Normalunterricht engagiert war, die aber mit Distance-Schooling nicht gut zurechtgekommen ist und den Anschluss verloren und damit Bildungschancen eingebüßt hat.

- Die „*VerliererInnen*“ sind SchülerInnen, die von den Lehrkräften erreicht wurden, aber mit dem Distanz-Unterricht schwer zurechtgekommen sind, weil ihnen technische Ausstattung oder digitale Kompetenzen fehlten, sie sich weniger gut selbst organisieren konnten oder zu wenig Unterstützung durch Schule oder Eltern erhielten. Auch wenn die Anstrengungen für diese Gruppe enorm waren, die Lehrpersonen viel Zeit und Kreativität für den Ausgleich der unvorteilhaften Rahmenbedingungen verwendet haben und die Kompetenzverluste ohne das Engagement der LehrerInnen deutlich größer ausgefallen wären, bleiben Benachteiligte größtenteils VerliererInnen. Zu VerliererInnen werden sie, weil sie entweder hinter den Lernerfolgen ihrer KlassenkameradInnen zurückgeblieben sind oder dem erwarteten Kompetenzerwerb im Normalunterricht deutlich hinterherhinken. Damit beschränken sich die VerliererInnen nicht auf die Gruppe der hinsichtlich ihrer Ausgangsbedingungen benachteiligten SchülerInnen. Die Gruppe umfasst auch SchülerInnen, die gute Voraussetzungen mitbringen und die innerhalb der Klasse ähnliche Lernerfolge erreicht haben, aber im Distance-Schooling als Gruppe eindeutig hinter dem Lehrplan zurückgeblieben sind.
- Die „*GewinnerInnen*“ sind SchülerInnen, die im Distance-Schooling durch Leistungen und Engagement überrascht haben. Sie sind mit dem Distanz-Unterricht gut zurechtgekommen, weil sie z.B. ihr Lerntempo selbst bestimmen konnten, nicht der Klassendynamik ausgesetzt waren oder ihre (Mitarbeits-) Leistungen im Präsenzunterricht untergegangen sind. Sie sind in dieser Ausnahmesituation „aufgeblüht“, in der die Zusammensetzung der Klasse bzw. die Segregation nach Schulformen und Schulstandorten ihre Lernleistungen weniger behindert hat. Profitiert haben sie u.a. von Strategien für flexible Zeiteinteilung und selbstorganisiertem Lernen. Mit individueller Förderung und Bewertung konnten Lehrpersonen mitunter einzelne SchülerInnen motivieren, die bislang weniger Lernerfolge erfahren hatten.
- Die „*privilegierten*“ SchülerInnen bringen sowohl im Präsenzunterricht wie auch im Distanz-Unterricht durch familiäre Unterstützung und materielle Ausstattung

vorteilhafte Voraussetzungen für gute Leistungen mit.¹ Für sie waren die neuen Lehr- und Lernmethoden wie auch die adaptierten Inhalte eine Bereicherung. Großteils sind sie gut mit dem Distance-Schooling zurechtgekommen. Einzelne Beispiele von SchülerInnen mit an sich guten Ausgangsbedingungen wurden beobachtet, deren Lernleistungen aufgrund mangelnder Unterstützung durch die Eltern oder Probleme mit dem selbstorganisierten Lernen im Distance-Schooling zurückgefallen sind und damit zu VerliererInnen wurden.

Die „Privilegierten“ sind aufgrund der starken Segregation in Wien mehrheitlich den AHS zuzurechnen, während von einer stärkeren Häufung der „Zurückgelassenen“ in den MS auszugehen ist. Demgegenüber sind die „VerliererInnen“ und die „GewinnerInnen“ sowohl in AHS wie auch MS gleichermaßen zu finden, aber mit unterschiedlichen Begründungsmustern. Dies hängt mit den verschiedenen Schwerpunktsetzungen im Umgang mit Benachteiligungen zusammen. In den Mittelschulen machte öfters die Unabhängigkeit von der Klassendynamik SchülerInnen zu „GewinnerInnen“, während in den AHS einzelne eher durch Zeitautonomie im Lernen profitierten. Bei den „VerliererInnen“ schlagen sich die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im Umgang mit sozialen Unterschieden in der Klasse ebenfalls nieder. Durch die stärker vorausgesetzte Verantwortung der Eltern, ihre Kinder zum Lernen zu animieren, sind es in den AHS vor allem ein geringeres Bewusstsein für Benachteiligungen und höhere Leistungsansprüche vonseiten der LehrerInnen, aufgrund derer benachteiligte SchülerInnen hinter ihren KlassenkollegInnen zurückbleiben. In den MS verhindert zwar die häufig niederschwellige Gestaltung des Unterrichts mit weniger Unterstützungsbedarf durch die Familie, dass Benachteiligte in den Leistungen stark hinter dem Rest der Klasse zurückfallen. Diese Strategie birgt aber das Risiko, dass damit das Lernniveau für die gesamte Klasse nach unten nivelliert wird und sich dies auf ihre längerfristigen Bildungschancen negativ auswirken kann.

Wieweit die umgesetzten Strategien für die Unterrichtsgestaltung im Distance-Schooling erfolgreich waren, um die Unterschiede zwischen benachteiligten und privilegierten SchülerInnen nicht weiter zu verschärfen, war aber nicht allein vom Methoden und Engagement der Lehrenden abhängig, sondern auch von den Ausgangsbedingungen der SchülerInnen und den Rahmenbedingungen des Schulsystems.

4.4 Fazit

Ziel der Interviews mit Lehrpersonen war es, Herausforderungen, Praktiken und Lerneffekte aus Sicht der Lehrenden zu sammeln und daraus erfolgreiche Strategien für Distance-Schooling im Allgemeinen und speziell zur Vermeidung von steigender

¹ Mit dem Fokus auf benachteiligte SchülerInnen waren sie in den Interviews weniger stark Thema.

Ungleichheit in den Kompetenzentwicklungen der SchülerInnen zu identifizieren. Die Erfahrungen der Lehrpersonen konzentrieren sich auf die neunwöchige Schulschließung im Frühling 2020, die im Rückblick eine relativ kurze und kaum vorbereitete Phase für Distance-Schooling darstellte. Die Lerneffekte lassen sich aber auch auf die weiteren Phasen von Schulschließungen und prospektiv auf einen verstärkten Einsatz digitaler Medien im Normalunterricht übertragen.

Vorab vier Befunde aus den Interviews, die die Schilderungen der befragten Lehrpersonen geprägt und damit auch unsere Schlussfolgerungen mitbestimmt haben:

- *Erstens*, der persönliche Einsatz der befragten Lehrpersonen war enorm, um diese Ausnahmesituation zu bewältigen und Distance-Schooling erfolgreich umzusetzen. Dies spiegelt nicht unbedingt den Einsatz aller Lehrkräfte wider. Das große Engagement der Interviewten hängt auch mit der Akquise der Interviewten zusammen, die sich mit der Beantwortung des im Mai 2020 umgesetzten Fragebogens für ein Interview bereit erklärten und dies in den Sommerferien 2020 ermöglichten.
- *Zweitens*, die Vielfalt an umgesetzten Ansätzen, Methoden und Zielsetzungen ergibt sich aus dem Umstand, dass die Lehrpersonen in dieser Ausgangssituation auf wenig Vorgaben und Erfahrungen zurückgreifen konnten, oder positiv formuliert, einen großen Spielraum hatten, um ihre eigenen Ideen und Vorstellungen umzusetzen. Welche Praktiken eingesetzt wurden, um SchülerInnen zu erreichen, Lehrinhalte zu vermitteln oder SchülerInnen zu unterstützen, wurde großteils von den Lehrpersonen selbst entschieden. In der Analyse wurden aus den individuell anmutenden Praktiken und Lerneffekten Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.
- *Drittens*, fast ausnahmslos werden von den Lehrenden im Vergleich zum Normalbetrieb geringere Lerneffekte oder sogar Kompetenzverluste sowie eine Verschärfung der Unterschiede in den Kompetenzentwicklungen erwartet. Dafür sind sowohl die unterschiedlichen Lernerfolge innerhalb der Klasse wie auch die unterschiedlichen Lernziele verantwortlich, die von jenen des Regelunterrichts abweichen. Trotz des enormen Einsatzes der Befragten, die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der SchülerInnen auszugleichen und den dabei erzielten Erfolgen, benachteiligte SchülerInnen zu unterstützen und zu fördern, bleiben Benachteiligte großteils VerliererInnen der Schulschließungen. Sowohl die Gruppe der VerliererInnen ist gestiegen, wie auch die Unterschiede in den Kompetenzentwicklungen. Nur wenige wurden zu GewinnerInnen dieser Ausnahmesituation.
- *Viertens*, unsere Befunde beziehen sich primär auf die fachlichen Lernerfolge und Kompetenzentwicklungen. Damit wird die nicht weniger wichtige Funktion

der Schule als sozialer und kommunikativer Raum, in dem Beziehungen aufgebaut und gepflegt werden, vernachlässigt. Diese soziale Rolle der Schule wurde mit den Schulschließungen sehr deutlich. Die psychosozialen Folgen der fehlenden sozialen Kontakte bei den Kindern und Jugendlichen werden längerfristig wirken und die Gruppe der VerliererInnen noch weiter erhöhen.

Aus den Erfahrungen der Lehrpersonen können zum einen allgemeine Prinzipien für erfolgreiches Distance-Schooling identifiziert werden, zum anderen spezielle Strategien zur Unterstützung benachteiligter SchülerInnen. Wieweit die Strategien erfolgreich waren, war letztlich nicht allein im Einflussbereich von den spezifischen Herausforderungen der SchülerInnen abhängig und wieweit diese motiviert werden konnten. Für die unterschiedliche Kompetenzentwicklung der SchülerInnen wurden aus den Perspektiven der Lehrpersonen vier Typen identifiziert, die jeweils spezifische Anforderungen an die Lehrpersonen wie auch an das Schulsystem stellen. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse dieses Moduls zusammengefasst und auf Basis von Erkenntnissen früherer Studien betreffend Segregation im Bildungssystem und pädagogischen Konzepten im Umgang mit Heterogenität ein abschließendes Resümee gezogen.

4.4.1 Zusammenfassung

Phasen von Schulschließungen bringen eine völlig neue Lehr- und Lernsituation mit sich, die für alle Beteiligten mit großen Herausforderungen verbunden ist. Auf der Seite der SchülerInnen sind es neben der technischen Ausstattung und den digitalen Kompetenzen insbesondere die Strukturierung des Lerntages und die eigenverantwortliche Umsetzung des Lernens zu Hause, die sich in unseren Erhebungen als wesentliche Schwierigkeiten herauskristallisierten (vgl. Kapitel 4.1.1) – eine Einschätzung, die von den AutorInnen zahlreicher anderer Studien geteilt wird (Huber und Helm 2020; Schönbacher et al. 2020; Tengler et al. 2020; Pelikan et al. 2021). Ebenso belastend gestaltet sich die Situation für die Lehrenden selbst, die sich in Phasen des Distance-Schooling nicht nur mit unsicheren Rahmenbedingungen, inhaltlich-methodischen Herausforderungen und einem erheblichen Mehraufwand, sondern auch mit Problemen der persönlichen Abgrenzung konfrontiert sahen. Zugleich zeigten sich in den Interviews aber auch durchaus positive Einschätzungen von Lehrkräften, die den intensiveren individuellen Austausch mit ihren SchülerInnen, die Möglichkeit der freien Zeiteinteilung und den im Vergleich zum Normalbetrieb größeren Spielraum in der Unterrichtsgestaltung begrüßten.

Unterschiede zwischen SchülerInnen durch sozioökonomische Rahmenbedingungen Unterstützungsmöglichkeiten der Familie beim Lernen und Sprachkompetenzen bestimmen schon im Normalbetrieb den Lernerfolg wesentlich mit und haben im

Distance-Schooling die Kluft zwischen „benachteiligten“ und „privilegierten“ SchülerInnen weiter verstärkt. Mit der ausgeprägten sozialen Segregation nach Schultypen, respektive dem höheren Anteil von benachteiligten SchülerInnen in MS, sind die Risiken für Kompetenzverluste in AHS und MS unterschiedlich verteilt. Aufgrund dieser Klassenkomposition aber auch der unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunktsetzungen werden in MS und AHS unterschiedliche Strategien eingesetzt, um SchülerInnen im Distance-Schooling zu fördern.

1) Die durchaus vielfältigen Strategien, mit denen versucht wurde, den genannten Herausforderungen des Distance-Schooling zu begegnen und dabei auch den Unterschieden innerhalb von Klassen Rechnung zu tragen, waren Gegenstand des Kapitels 4.2. Dabei wurde deutlich, dass die herausfordernde Situation bei allen Einschränkungen auch viele neue Gestaltungsmöglichkeiten eröffnete: Während der Schulschließungen wurden vielfältige kreative Inhalte und Methoden erprobt und – in Abhängigkeit von Veränderungen äußerer Rahmenbedingungen, aber auch persönlicher Lerneffekte – weiterentwickelt. Ausgehend von den individuellen Erfahrungen und Einschätzungen unserer Interviewpersonen wurden sechs zentrale Lerneffekte betreffend die Organisation und Gestaltung des Distanz-Unterrichts identifiziert: *Struktur schaffen und Selbstorganisation unterstützen*: Selbstorganisation macht die SchülerInnen nicht nur weniger abhängig von familiärer oder anderer Unterstützung, sondern auch zu AkteurInnen ihres Lernens, um damit die Selbstverantwortung für den Lernfortschritt und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden zu stärken. Die ambivalenten Einschätzungen darüber, wieweit es wichtiger ist, eine möglichst engmaschige (Zeit-) Struktur vorzugeben oder Eigenverantwortung und Selbstorganisation durch flexible Vorgaben zu stärken, ist davon abhängig, wie die Lehrenden die Kompetenzen und Möglichkeiten ihrer SchülerInnen einschätzen.

2) *Aufgaben einfach und übersichtlich zugänglich machen*: Unterschiedliche digitale Kommunikationskanäle und Lernplattformen können im Distance-Schooling zugleich methodische Bereicherung wie auch Ursache für die Überforderung von SchülerInnen sein. Um technische Möglichkeiten erfolgreich einzusetzen, müssen ein niederschwelliger Zugang, Übersichtlichkeit und Transparenz gewährleistet sein. Einheitliche Vorgaben von Schulen können dies fördern, sind aber nicht notwendig, wenn sie durch andere Strategien wie die selbst initiierte Kooperation von Lehrenden, die Koordination durch KlassenvorständInnen oder die Nutzung gemeinsamer Plattformen ersetzt werden.

3) *Lernziele und Inhalte an die Ausnahmesituation anpassen*: Tagesaktuelle Themen und Reflexionen fördern die Lernmotivation und schaffen nachhaltige Lerneffekte. Unter unseren InterviewpartnerInnen überwiegt die positive Einschätzung, in der Ausnahmesituation der Schulschließungen weniger von den Vorgaben des Lehrplans getrieben worden zu sein und mehr Spielraum für die Gestaltung gehabt zu haben.

4) *Arbeitsaufträge vielseitig, ansprechend und verständlich gestalten*: Ein gewisser „Digitalisierungsboost“ im Sinne der Bereicherung des Unterrichts mittels digitaler Medien wird in den Interviews positiv hervorgehoben. Die damit umgesetzten kreativen Lehr- und Lernmethoden gelten als motivationsförderlich, sollten aber eigenständig bewältigbar bleiben, um die Selbstorganisation der SchülerInnen nicht zu erschweren.

5) *Bewertungskriterien, die Leistungsanstrengungen honorieren*: Angesichts der Abhängigkeit von technischer Ausstattung und familiärer Unterstützung war es den LehrerInnen ein Anliegen, nicht nur nach „richtig“ und „falsch“ zu beurteilen, sondern auch die Leistungsanstrengungen ihrer SchülerInnen zu honorieren. Damit wurden die Lernmotivation gefördert und das Faktum berücksichtigt, dass Lernen gerade auch im Distance-Schooling harte Arbeit darstellt und alle Lernenden gefordert, aber nicht überfordert sein sollen.

6) *Kommunikation aufrechterhalten, Verbindlichkeit herstellen, Unterstützung signalisieren*: Die persönliche Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden erweist sich als Schlüssel für verbindliche Absprachen und die eigenständige Umsetzung des Lernens zu Hause. In der Ausnahmesituation des Distance-Schooling sind Lehrkräfte nicht nur WissensvermittlerInnen, sondern auch persönliche AnsprechpartnerInnen und MotivatorInnen.

Im Hinblick auf die Förderung von Benachteiligten wurden zwei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen deutlich, die grundsätzlich komplementär wirken, aber je nach Wahrnehmung von Benachteiligungen und dem Zuständigkeitsbereich der Lehrpersonen unterschiedlich eingesetzt wurden:

A) *Förderung der Selbständigkeit und Motivation für alle* durch Vorgabe zeitlicher Strukturen, Unterstützung der Selbstorganisation und insgesamt niederschwellige Kommunikationskanäle und Anforderungen mit dem Ziel, dass das Lernen zu Hause auch mit schlechten Voraussetzungen und ohne elterliche Unterstützung bewältigbar ist;

B) *Gezielte individuelle Förderung und Unterstützung* durch Stärkung der persönlichen Beziehung und Verbindlichkeit wie auch individuelle Unterstützung.

Der Vergleich nach Schulformen machte deutlich, dass sich die Praktiken des Distance-Schooling und der Umgang mit Benachteiligten zwischen AHS und MS voneinander unterscheiden. Dies kann auf Unterschiede in den Ausgangsbedingungen (bspw. pädagogische Grundsätze und SchülerInnenstruktur) wie auch auf unterschiedliche Erwartungshaltungen zurückgeführt werden, die technische Voraussetzungen, Kompetenzen und Ressourcen der SchülerInnen ebenso betreffen wie die Unterstützungsmöglichkeiten im familiären Umfeld.

So deutet ein Vergleich nach Schulformen *erstens* darauf hin, dass in den AHS tendenziell häufiger auf flexible Zeiteinteilung gesetzt wird, wohingegen MS-LehrerInnen größeren Wert darauf legen, ihre SchülerInnen bei der Hand zu nehmen und Strukturen vorzugeben, um die während des Lockdowns fehlende Routine im Tagesablauf zu kompensieren. *Zweitens* scheint die Messlatte der „Niederschwelligkeit“ in den Mittelschulen niedriger zu liegen als in den AHS, wenn es etwa darum geht, die technischen Anforderungen für die Umsetzung des digitalen Distanz-Unterrichts zu definieren. Unterschiedliche Erwartungshaltungen äußern sich *drittens* auch in den Lernzielen, die für den Distanz-Unterricht definiert werden: Während in Mittelschulen (noch) stärker auf Wiederholen und auf für die SchülerInnen „interessante“ Themen und ansprechende Methoden gesetzt wird, liegt das Augenmerk in den AHS verstärkt (auch) darauf, ein gewisses Maß an (neuem) Lernstoff durchzubringen und Lernerfolge zu testen und mit Noten zu bewerten. Im Hinblick auf die Wahrnehmung der eigenen Rolle und Zuständigkeiten als Lehrperson zeigt sich *viertens*, dass der persönlichen Ebene der Beziehung zu den Lernenden in den Mittelschulen eine noch größere Bedeutung zugeschrieben wird als in den AHS.

Übertragen auf die skizzierten Schwerpunktsetzungen zur Förderung benachteiligter SchülerInnen manifestieren sich diese Unterschiede darin, dass die Förderung der Motivation und Selbständigkeit für alle (Schwerpunktsetzung A) an den MS stärker im Fokus steht als an den AHS. Lehrkräfte der MS machen angesichts der in den MS höheren Anteile von Benachteiligten¹ an ihren Standorten die Erfahrung, dass SchülerInnen zuhause mehrheitlich auf sich alleine gestellt sind und passen ihren Unterricht bzw. ihr eigenes Rollenverständnis entsprechend an. AHS-Lehrkräfte erwarten sich hingegen tendenziell mehr an technischer Ausstattung, Eigenmotivation und Selbstorganisation Unterstützung aus dem familiären Umfeld. Um die schlechten Voraussetzungen jener (wenigen) SchülerInnen, die sie als benachteiligt wahrnehmen, zu kompensieren, setzen AHS-Lehrkräfte in diesem Kontext auf die gezielte individuelle Unterstützung und

¹ Der Anteil der benachteiligten SchülerInnen wird von den Lehrpersonen in Wien in den AHS auf 21% geschätzt, in den MS auf 50%.

Förderung (Schwerpunktsetzung B), wobei häufig auch die Eltern in der Verantwortung gesehen werden, ihre Kinder zum Lernen zu animieren.

Die von den LehrerInnen wahrgenommenen Unterschiede in der Kompetenzentwicklung der SchülerInnen, die teils auf unterschiedliche Unterrichtsstrategien zurückzuführen sind, zugleich aber auch von den persönlichen Ressourcen der SchülerInnen wie auch den Rahmenbedingungen des Schulsystems abhängen, lassen sich in vier Typen zusammenfassen:

- Die größten negativen Auswirkungen des Distance-Schooling zeigen die *Zurückgelassenen*, die aufgrund mangelnder Erreichbarkeit, technischer Ausstattung oder Kompetenzen oder mangels Motivation nicht zur aktiven Teilnahme am Unterricht angesprochen werden konnten. Ähnlich langer Unterrichtsabwesenheiten kommt es bei dieser Gruppe zu Kompetenzverlusten, die verstärkt werden, wenn sie in dieser Zeit kaum in deutscher Sprache kommuniziert haben.
- *VerliererInnen* konnten zwar mit dem Unterricht erreicht werden, aber ihrer ungünstige Ausgangssituation durch fehlende Unterstützung oder Ressourcen führt dazu, dass sie hinter den Lernerfolgen ihrer MitschülerInnen zurückbleiben, oder aber, wenn die Anforderungen stark nach unten nivelliert wurden, die Lernziele ihres Jahrgangs deutlich unterschreiten.
- Auf der anderen Seite zeigen sich aber auch *GewinnerInnen*, die von den Methoden des Distance-Schooling und der fehlenden Klassendynamik profitiert haben.
- Deutlich weniger von Kompetenzverlusten gefährdet waren dagegen *privilegierte* SchülerInnen, die im Distance-Schooling vom familiären Umfeld unterstützt wurden und über die notwendige Ausstattung für Distance-Schooling verfügten. Auch wenn ihnen ebenso wie den anderen SchülerInnen die Schule als sozialer Ort oder die Forderung durch Prüfungen und Schularbeiten gefehlt hat, sind sie von den längerfristigen negativen Folgen der Lockdowns weniger stark betroffen.

4.4.2 Schlussfolgerungen

Erfolgreiches Lernen zu Hause setzt voraus, dass die SchülerInnen wissen, was zu tun ist und dies eigenverantwortlich umsetzen (können). Die in unseren Interviews geschilderten Lerneffekte für erfolgreiches Distance-Schooling knüpfen an Prinzipien an, die die Lernenden als AkteurInnen sehen, das Lernen als sozialen und kooperativen Prozess verstehen sowie die Bedeutung von Emotion und Motivation der Lernenden ansprechen (OECD 2017; Braunsteiner et al. 2019). Den Erkenntnissen der vielfach rezipierten Metastudien von Hattie folgend sind der Einstellung der Lehrpersonen, wie

auch deren Rückmeldungen und Interaktion mit den Lernenden in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle zuzuschreiben (Zierer 2015). Für einen gelungenen (Distanz-)Unterricht kommt es somit nicht nur auf die beobachtbaren Charakteristika der Lehr-Lern-Arrangements an, sondern auch auf die sogenannten Tiefenstrukturen des Unterrichts, mit denen etwa die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und die Bedeutung konstruktiver Unterstützung in Form von Feedback und inhaltlicher Unterstützung wie auch in sozio-emotionaler Hinsicht angesprochen werden (Voss und Wittwer 2020).

Die übergeordnete Zielsetzung, SchülerInnen zu motivieren und bei der selbständigen Planung und Strukturierung des Lernens zu Hause zu unterstützen, zieht sich als roter Faden durch die in den Interviews erhobenen pädagogisch-didaktischen Überlegungen zum Distance-Schooling. Damit ist das zentrale Konzept des selbstgesteuerten Lernens angesprochen, das zugleich Voraussetzung, Methode und Ziel darstellt, mit hohen Anforderungen an die Lernenden einhergeht und daher aus pädagogischer Sicht nur schrittweise eingeführt werden kann (Braunsteiner et al. 2019). Selbstgesteuertes Lernen setzt voraus, dass SchülerInnen ihre Lernprozesse planen, überwachen und kontrollieren können, die eigenen Leistungen einschätzen und gegebenenfalls Unterstützung suchen und dabei noch die Motivation und Konzentration aufrechterhalten (Braunsteiner et al. 2019; Fischer et al. 2020). In der Ausnahmesituation der Pandemie wurden diese Fähigkeiten mehr oder weniger unvorbereitet zu einem ausschlaggebenden Faktor dafür, in welchem Ausmaß Lernerfolge erzielt werden können. Unterschiedliche Herangehensweisen in Aspekten wie der zeitlichen Strukturierung und der Leistungsbewertung im Distanz-Unterricht verdeutlichen, dass die Lehrpersonen von einem unterschiedlichen Ausmaß an Eigenständigkeit bzw. an Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens ihrer SchülerInnen ausgingen wie auch unterschiedliche Erwartungen an die elterliche Unterstützung stellten.

Wieweit die pädagogischen Strategien erfolgreich waren, war letztlich von den spezifischen Herausforderungen der SchülerInnen abhängig und wieweit diese motiviert werden konnten. Die individuellen Bemühungen und das Engagement der Lehrenden stießen dabei auch an Grenzen, die durch die Segregation des Bildungssystems und die Klassenkomposition entstehen. Die vier unterschiedlichen Typen der Kompetenzentwicklung der SchülerInnen sind mit jeweils spezifischen Anforderungen an die Lehrpersonen wie auch an das Schulsystem verbunden:

- Die „Zurückgelassenen“ konnten von den Lehrenden gar nicht oder kaum für eine Beteiligung am Distance-Schooling erreicht werden. Bei dieser Gruppe fühlen sich die Lehrpersonen gescheitert, ist dies mit Frustrationen und auch mit

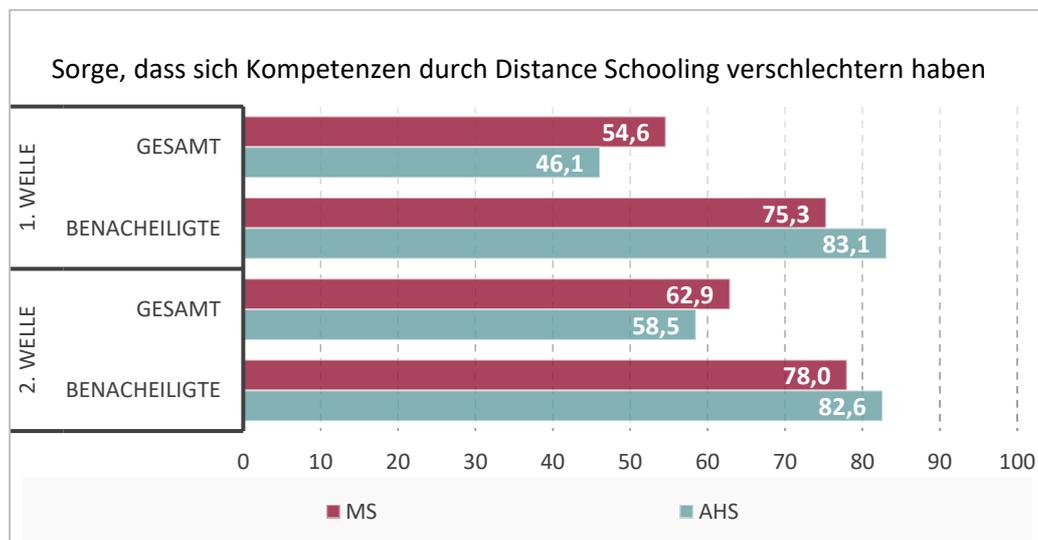
der Frage verbunden, wo die Zuständigkeit der Lehrpersonen endet. Letztlich ist es aber weniger ein Versagen der Lehrkräfte als des Schulsystems und braucht es Unterstützung für die Lehrkräfte durch SozialarbeiterInnen und PsychologInnen, damit Lehrkräfte diese Gruppe mit dem Unterricht erreichen können. Diese Anforderung für Unterstützung gilt nicht nur in Phasen von Distance-Schooling, sondern ist auch für den Normalunterricht relevant, um die Ungleichheit zwischen SchülerInnen nicht weiter zu verschärfen und LehrerInnen in ihrer Rolle als WissensvermittlerInnen zu stärken.

- Den „VerliererInnen“ haben die Lehrenden im Distance-Schooling viel Einsatz und Engagement gewidmet. Dennoch hat diese Gruppe geringere Lernerfolge erzielt als im Normalunterricht. Die damit verbundene Belastung der Lehrpersonen ist längerfristig kaum haltbar und hat mit dem Schichtbetrieb der SchülerInnen sowie teilweise durchgehender schulischer Betreuung und Ausnahmeregelungen für Abschlussklassen noch zugenommen. Die verschiedenen Strategien zur Unterstützung von Benachteiligten verweisen auf die unterschiedliche und oft auch unklare Arbeitsteilung zwischen Lehrenden, Schulleitungen und Eltern. In den MS wird die Zuständigkeit von Lehrpersonen sehr viel weiter definiert und werden häufiger auch persönliche Probleme bearbeitet sowie mangelnde Unterstützung durch Eltern kompensiert. In den AHS wird bei persönlichen und schulischen Problemen hingegen mehr Unterstützung durch die Familie erwartet. Die „Privatisierung des Lernens“, die in den AHS stärker hervortritt, ist nicht nur ein Phänomen des Distance-Schooling, sondern zeigt sich auch im Normalunterricht in der regelmäßigen Unterstützung der SchülerInnen durch Eltern oder Nachhilfeunterricht (Pessl und Steiner 2021). Strategien gegen die zunehmende Privatisierung, z.B. über den Unterricht hinausgehende Betreuungen in der Schule, können dazu beitragen, soziale Ungleichheit in der Bildung zu verringern (Schüpbach et al. 2018).
- Die „Privilegierten“ und „GewinnerInnen“ zeigen, wie sehr der Einsatz digitaler Medien und selbstgesteuertes Lernen den Unterricht bereichern können, wenn bei den Lernenden und Lehrenden die Voraussetzungen dafür gegeben sind. Wie aber die Interviews und auch andere Forschungsergebnisse (z.B. Brandhofer 2017) darlegen, darf es bei der für das österreichische Schulsystem geplanten Forcierung des digitalen Unterrichts nicht nur um den Einsatz digitaler Medien per se gehen, sondern auch darum, wie diese pädagogisch zielführend eingesetzt werden. Dementsprechend braucht es nicht nur die technologischen Voraussetzungen von Endgeräten und Internetzugängen aufseiten der

SchülerInnen und der Lehrpersonen, sondern vor allem auch pädagogisches Wissen und Unterrichtsmaterialien, die dies integrieren.

Die Interviews deuten darauf hin, dass MS-Lehrpersonen mehr Fokus auf einen „niederschweligen“ Unterricht legen, der wenig an Ressourcen und elterlicher Unterstützung voraussetzt, während sich AHS-Lehrkräfte tendenziell mehr an technischer Ausstattung, Eigenmotivation, Selbstorganisation sowie Unterstützung aus dem familiären Umfeld erwarten. Dies liefert eine mögliche Erklärung für die größeren Unterschiede in der Kompetenzentwicklung zwischen benachteiligten SchülerInnen und dem Klassendurchschnitt in den AHS im Vergleich zu den MS, die die Lehrpersonen in der Online-Erhebung angeben. Auf die Gesamtheit ihrer SchülerInnen bezogen ist die Sorge um Kompetenzverluste unter den MS-Lehrpersonen mit 55 % zum ersten Erhebungszeitpunkt stärker ausgeprägt als unter jenen der AHS (46 %). Die Anteile jener, die im Hinblick auf die spezifische Gruppe der Benachteiligten Kompetenzverluste befürchten, sind hingegen an den AHS (83 %) noch größer als an den MS (75 %). Das Risiko einer Verschärfung der Unterschiede zwischen SchülerInnen wird damit in den AHS besonders hoch eingeschätzt ().

Abbildung 6: Konsequenzen für Kompetenzen und Ungleichheit in Wien



Quelle: IHS-COVID-LehrerInnenbefragung. 1. Welle: Mai 2020, n = 708; 2. Welle: November 2020, n = 497. Anteile der LehrerInnen (in %), die den einzelnen Aussagen hinsichtlich der jeweiligen SchülerInnengruppe sehr oder eher zustimmen. Der in diesem Zusammenhang im Fragebogen verwendete Begriff „benachteiligter SchülerInnen“ wurde an vier verschiedenen Dimensionen festgemacht: erstens der Unterstützung und Förderung durch die Eltern, zweitens den materiellen Verhältnissen, drittens der technischen Ausstattung zuhause sowie viertens den privaten Wohnverhältnissen der SchülerInnen.

Damit wäre das Risiko, im Distance-Schooling größere Kompetenzverluste zu erleiden als der Rest der Klasse, für benachteiligte SchülerInnen in den AHS noch größer als in den

Mittelschulen. In den MS-Klassen konnte einer Verstärkung der Unterschiede zwischen den SchülerInnen – mit Ausnahme der „Zurückgelassenen“ – entgegengewirkt werden, indem die Lernziele für alle angepasst und die SchülerInnen schrittweise an die Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens herangeführt wurden.

Wieweit sich diese unterschiedlichen Strategien aber auf die längerfristigen Bildungschancen auswirken werden, ist noch offen. Es ist zu befürchten, dass eine Nivellierung der Bildungsziele in Klassen mit hohen Anteilen benachteiligter SchülerInnen negative Folgen für deren individuelle Bildungskarrieren haben wird, wenn dadurch die Voraussetzungen für positive Bildungsabschlüsse und weiterführende Schulen fehlen. Damit würde Distance-Schooling die negativen Effekte der Segregation durch die Kumulation von individuellen und strukturellen Benachteiligungen weiter verschärfen. Denkbar ist aber auch eine Verbesserung der Chancen benachteiligter SchülerInnen, wenn selbstgesteuertes Lernen und die dafür notwendigen Kompetenzen einen höheren Stellenwert im Bildungssystem erhalten. Das würde voraussetzen, dass die Lerneffekte aus dem Distance-Schooling auch in die Bildungsziele der Lehrpläne hineinwirken und die Rahmenbedingungen der Schulen inklusive der Voraussetzungen für weiterführende Schulen dahingehend angepasst werden.

5 Perspektiven der SchülerInnen

Die Grundlage der folgenden Analysen stellen neun Interviews mit SchülerInnen an Wiener Mittelschulen dar. Diese Interviews wurden von März bis Mai 2021 via Telefon oder Onlinemeetings durchgeführt. Es wurde versucht, jene Jugendlichen zu erreichen, die in anderen Studien unterrepräsentiert sind, da sie in Bezug auf das Lernen mit Nachteilen konfrontiert sind¹ (zum Beispiel sind in den Studien von Bonal und González 2020; Huber 2020; Schober, Lüftenegger, und Spiel 2021 Jugendliche aus Familien mit einer guten ökonomischen Ausstattung bzw. hohem kulturellem Kapital überrepräsentiert).

Es kann nun nicht davon gesprochen werden, dass alle interviewten Personen in diesem Sinne benachteiligt wären. Vielmehr liegt ein Spektrum vor in Bezug auf ihre ökonomische Situation (prekäre Einkommenssituation in der Pandemie vs. keinerlei finanzielle Sorgen) und die für sie relevante Unterstützung vonseiten ihrer Eltern (begrenzte vs. umfassende Unterstützungsmöglichkeiten) vor. Es wurden Interviews mit Mädchen und Burschen zwischen 13 und 16 Jahren geführt. Einige der Jugendlichen haben Deutsch als zweite Sprache gelernt. Jugendliche, für die die telefonische oder Onlinekommunikation auf Deutsch eine hohe Barriere darstellt, konnten im Rahmen der Studie nicht erreicht werden.

Die Interviews begannen mit einer offenen Einstiegsfrage über die Erlebnisse seit den erstmaligen Schulschließungen und orientierten sich neben Fragen aus einem Leitfaden an jenen Themen, die sich im jeweiligen Fall als zentral herausgestellt haben. Damit sollen die Relevanzen der Jugendlichen selbst in den Ergebnissen sichtbar werden. Obwohl die Interviews mit einer durchschnittlichen Länge von 40 Minuten eher kürzer waren als vergleichbare Interviews in einem face-to-face-Setting, wurden darin zentrale Aspekte aufgegriffen und dargestellt, die Aussagen darüber erlauben, was aus Sicht der Interviewten im vergangenen Schuljahr für sie relevant war, welche Belastungen entstanden sind, welche Strategien sie eingesetzt haben und was als unterstützend erlebt wurde.

Die Analyse des Materials folgt den Schritten in der Themenanalyse von Froschauer und Lueger (2003). Das Analyseziel war, einen Überblick über die für die SchülerInnen relevanten Themen zu schaffen, diese inhaltlich zu füllen und im Kontext der sprachlichen Darstellung zu untersuchen. Zuerst wurde die inhaltliche Strukturierung im jeweiligen Interview herausgearbeitet und im nächsten Arbeitsschritt wurden die einzelnen Fallanalysen miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede

¹ Wie die materiellen und die Wohnverhältnisse, die technische Ausstattung zuhause und die Unterstützung durch Eltern.

herauszuarbeiten. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an dem Ziel, jeweils die Bandbreite an Erfahrungen und Wahrnehmungen aufzuzeigen. Zitate werden zur Illustration der Ergebnisse verwendet und wurden zum Teil für eine einfachere Lesbarkeit sprachlich, aber nicht inhaltlich geglättet.

5.1 Dynamiken von Wohlbefinden, Motivation und Lernerfolgen – Erfahrungen aus einem Jahr mit Corona

In den Erfahrungen der interviewten Jugendlichen in der Zeit seit der ersten Schulschließungen im März 2020 haben sich drei Aspekte als zentral herausgestellt: ihr Wohlbefinden, ihre Motivation und ihre Lernerfolge. Diese Aspekte hängen jeweils miteinander zusammen: In das Wohlbefinden spielen die Erfahrungen mit dem Lernen hinein und können dieses reduzieren oder es positiv unterstützen. Umgekehrt ist für das Verständnis ihrer Erfahrungen mit dem Lernen und ihren schulischen Leistungen wichtig, das generelle Wohlbefinden im Kontext der Pandemie und der damit verbundenen Einschränkungen zu berücksichtigen. Wenn die Jugendlichen von ihrer „Motivation“ sprechen, ist damit eher ein generelles Befinden als eine Arbeitshaltung gemeint. Es geht nicht bloß darum, motiviert die schulischen Aufgaben zu erledigen, sondern dazu gehört auch die Energie, regelmäßig in der Früh aufzustehen oder angesichts der wiederholten Lockdowns und der damit verbundenen Einschränkungen den Mut nicht zu verlieren.

Wenn die SchülerInnen ihr letztes Jahr beschreiben, steht dabei typischerweise die Beobachtung, die Situation am Beginn des ersten Lockdowns sei lustig oder aufregend gewesen. Anfangs war die Einschätzung vorherrschend, dass es schnell vorbeigehen würde. Diese positiven Einschätzungen haben sich mit der Verfestigung der Pandemie sehr schnell ins Gegenteil umgekehrt. In der Darstellung ihrer Erfahrungen im vergangenen Jahr tauchen aber so gut wie keine sprachlichen Dramatisierungen auf, sondern im Gegenteil werden problematische Erlebnisse wie eine eigene Corona-Erkrankung oder eine konstante Niedergeschlagenheit entdramatisiert und im Interview als nicht so schlimm bewertet. Bei einer genaueren Analyse wird aber deutlich, dass die Interviewten dennoch mit beträchtlichen Belastungen konfrontiert waren. Das Ausmaß dieser Belastungen unterscheidet sich dabei zwar zwischen den einzelnen Fällen, aber die Pandemie stellte sich für alle interviewten SchülerInnen als prägender Einschnitt in das eigene Leben dar.

Die SchülerInnen beschreiben in den Interviews Phasen von mehr oder weniger Motivation und Wohlbefinden wie auch unterschiedliche Erfahrungen mit dem Lernen im Zeitverlauf von den ersten Schulschließungen bis zum Frühjahr 2021. Dabei treten die zentralen Einschnitte der Lockdowns wie fehlende soziale Kontakte, Gefühle der

Überforderung oder Sorgen im Zusammenhang mit der Gesundheitskrise zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf und spielen auch in einem unterschiedlichen Ausmaß eine Rolle. Aus den neun Fällen lassen sich dabei drei Dynamiken unterscheiden:

1) Einige SchülerInnen sind im Lauf des Jahres **in eine Krise geraten**, in der sie sich zum Zeitpunkt des Interviews noch immer befinden. Zu Beginn dominierte die Neuigkeit und Aufregung im Zusammenhang mit dem Lockdown und es wurde positiv erlebt, zuhause bleiben zu können. Diese SchülerInnen berichten von ihrer anfänglichen Lernmotivation: Sie standen früh auf und haben regelmäßig die Aufgaben für die Schule erledigt. Mit beidem waren für sie in dieser ersten Phase keine größeren Probleme verbunden, im Gegenteil bereitete ihnen das Lernen zuhause zuerst Freude. Mit der Zeit und den wiederholten Lockdowns allerdings traten für sie die Einschränkungen durch die Pandemie in den Vordergrund, insbesondere die Trennung von FreundInnen und das Wegfallen von positiven Freizeiterlebnissen. Bis auf kurze Spaziergänge in einen Park in Begleitung der Eltern oder einem kurzen Aufenthalt im Freiraum, um frische Luft zu holen, spielte sich das Leben vornehmlich innerhalb der Wohnungen ab und Möglichkeiten für eine gute Freizeit waren sehr eingeschränkt vorhanden (im Unterschied zur dritten Dynamik). Es stellte sich sukzessive ein Gefühl von Isolation und eingeschränktem Freiraum und Autonomie ein und das psychische Wohlbefinden hat stark abgenommen. Das äußert sich beispielsweise in Appetitlosigkeit, der Schwierigkeit, in der Früh aufzustehen oder die Wohnung zu verlassen.

„In der Früh hatte ich dann immer- es hat sich so angefühlt, dass ich zum Beispiel irgendwelche tausend Taschen in meinem Rücken habe. Es war sehr schwer für mich zu gehen, aufzustehen in der Früh, weil ich dann auch immer später schlafen gegangen bin.“ (S3)

Man kann zwar nicht den Schluss ziehen, dass solche Krisen auf eine zu geringe Unterstützung im Kontext der Familien zurückgeführt werden können, aber die Jugendlichen wurden im Unterschied zu SchülerInnen, die andere Dynamiken erlebt haben (s.u.), in einem geringeren Ausmaß von ihren Eltern oder anderen Personen unterstützt. Das kann daran liegen, dass sie tatsächlich in einem geringeren Umfang unterstützt werden konnten, oder auch daran, dass die Erfahrung einer Krise hinderlich dafür war, Eltern zu fragen oder gebotene Unterstützung als hilfreich wahrzunehmen.

Im Zuge dieser Krisen wurde der selbstgesteuerte Umgang mit der Zeit und den äußeren Umständen schwieriger und es dominierte sukzessive die Erfahrung, von den äußeren Umständen abhängig oder ihnen ausgeliefert zu sein. In Zusammenhang damit wurde die aktive Gestaltung eines Alltags, in dem die schulischen Aufgaben regelmäßig erledigt werden, immer schwerer möglich. Diese Erfahrungen sind wiederum nicht kompatibel

damit, was vonseiten der Schulen von den SchülerInnen im Distance-Schooling gefordert wird und Motivation und Konzentration auf das Lernen sanken:

„Manchmal ist es ganz schön, wenn man viel Hausübungen bekommt, manchmal ist es auch schwer, weil wenn man nicht so gut gelaunt ist, dann will ich gar nichts machen. Ich muss schlafen, ich will nichts machen, nicht einmal aufstehen.“ (S1)

„Also nach den Osterferien wieder das Online Lernen, ich stehe auf und ich mache wieder das Ler- ich mache Englisch, aber es ist dann schon anstrengend, weil ich verstehe nichts mehr, die Schule, es ist meine vierte Klasse, ich muss viel Gas geben, aber ich bin nicht motiviert, weil wir jetzt urviel zu Hause waren und man hat keine Motivation mehr aufzustehen und richtig zu lernen und am Ende dann habe ich mich- immer selbst realisiert, dass ich wieder auf mein Handy schaue und nicht ins Heft.“ (S3)

Ein Druck, in der Abschlussklasse gute Leistungen erzielen zu müssen, um bei der Aufnahme in eine weiterführende Schule oder Ausbildung Chancen zu haben, stellt in diesem Zusammenhang eine zusätzliche Belastung dar. Das zeigt sich mitunter in einer ambivalenten Haltung, sich anstrengen zu müssen, um gute Noten zu bekommen und der Wahrnehmung, dass es dafür zu spät sei.

2) Andere SchülerInnen haben **zu Beginn eine schwierige Phase** erlebt, die unterschiedlich lange ange dauert hat, sie sind aber nach einem Wendepunkt aus dieser wieder herausgekommen. Zum Zeitpunkt der Interviews blicken sie auf die schwierige Phase als abgeschlossen zurück. Für diese SchülerInnen stellte der Wechsel ins Distance-Learning eine große Herausforderung dar und waren auch die mit der Gesundheitskrise verbundenen Sorgen bzw. Beeinträchtigungen des psychischen Wohlbefindens stark belastend. Es wird von fehlender Motivation, depressiven Symptomen, fehlenden Kontakten mit FreundInnen und LehrerInnen, Überforderung mit dem Lernen und Langeweile berichtet. Typischerweise äußerte sich diese schwierige Phase konkret darin, dass die von der Schule geforderten Aufgaben nicht, unregelmäßig oder ganz kurz vor der Abgabedeadline erledigt wurden. Diese Zeit wird im Rückblick als Phase, in der nichts für die Schule gemacht wurde, bewertet:

„In der Zeit, wo ich nichts gemacht habe, da bin ich halt auch aufgestanden, hab was gegessen, habe was geschaut währenddessen, danach bist du auf die Spielkonsole gegangen, hast mit Freunden gespielt und wir haben- keine Ahnung, über die neuen Nachrichten geredet, halt normale Jugendsachen halt, und wir waren meistens so am Handy, es gab eine App, Hausparty, da konnte man so miteinander (Facetimen) mit mehreren Leuten zur selben Zeit und das war damals so das Normale.“ (S5)

Dabei wird im Unterschied zu den SchülerInnen, die in eine Krise hineingeraten sind, nicht die Abhängigkeit der eigenen Handlungsmöglichkeiten von äußeren Umständen dargestellt, sondern im Gegenteil, es wird Verantwortung für das eigene Handeln übernommen. Die SchülerInnen beschreiben sich als generell faul und das Nichtstun für die Schule im Nachhinein als falsche, aber selbstgewählte Entscheidung.

„Ich bin im Grunde genommen nie ein ziemlich fleißiger Mensch gewesen, ich mochte es eher zu spielen als Hausübungen zu machen und ich würde auch Sachen bis später verschieben bis ich fast gar keine Zeit mehr hätte. Das Homeschooling hat das kein bisschen bessergemacht.“ (S2)

Zugleich mit dieser Übernahme an Verantwortung benennen sie mitunter auch ganz klar Faktoren außerhalb ihrer Einflussmöglichkeiten. Insofern taucht eine Ambivalenz zwischen der Verantwortungsübernahme dafür, „nichts“ getan zu haben, und einer Erklärung durch äußere Umstände auf. Als solche äußeren Umstände werden die Rahmenbedingungen des Distance-Learning genannt, die das eigene Lernen positiv oder negativ beeinflussen können, oder die Trennung von FreundInnen, der Verlust von positiven Erlebnissen oder der Winter als dunkle Jahreszeit, die depressive Symptome verstärkt.

Typisch für die Überwindung dieser schwierigen Phase sind Schlüsselsituationen, durch die sich der Kontext der SchülerInnen zum Positiven ändert. Das kann eine positive Veränderung der Rahmenbedingungen für das Distance-Learning im Zuge eines Schulwechsels oder ein als einschneidendes erlebtes Gespräch mit einer Bezugsperson sein, in dem die Konsequenzen des Nichtstuns für die Schule aufgezeigt wurden und zugleich Mut zugesprochen und konkrete Hilfestellung geleistet wurde. Auf Basis dieser Erlebnisse entwickeln sie eine positive Einstellung dem Lernen gegenüber, wobei sie auch auf Ressourcen wie prinzipiell gute schulische Leistungen und positive Schulerfahrungen zurückgreifen können und beschreiben sich als motiviert und imstande dazu, die schwierige Zeit hinter sich zu lassen. Zum Zeitpunkt der Interviews dominiert, im Unterschied zur ersten Dynamik, die Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen, Vertrauen in eigene Fähigkeiten und ein positiver Blick in die Zukunft.

3) Eine **dritte Dynamik** kann schließlich als **Aufrechterhalten eines konstanten positiven Wohlbefindens** mithilfe eines unterschiedlich hohen Ausmaßes an Anstrengungen und Ressourcen unterschieden werden. Auch in diesen Fällen hatten die Pandemie und die Lockdowns Auswirkungen, die zu Belastungen führten, aber die SchülerInnen sind nicht in eine Krise geraten, in der sie einen andauernden Motivationsverlust erlebt und zeitweise überhaupt keine Leistungen für die Schule erbracht haben. Hinter dieser dritten Dynamik stehen unterschiedliche Erfahrungen von SchülerInnen auf der einen Seite, deren Wohlbefinden über die gesamte Zeit hoch war, und SchülerInnen auf der

anderen Seite, die eine noch immer andauernde Anstrengung um ein stabiles Wohlergehen beschreiben. Was die Schulnoten betrifft so gelingt es ihnen unterschiedlich gut, gleich gute Leistungen zu erzielen wie in der Zeit vor den Schulschließungen, auch wenn sie sich bemühen.

Auch in diesen Fällen ist es wie bei den anderen SchülerInnen typisch, dass mit den Lockdowns Normalitätsbereiche und die vielen Möglichkeiten, die zuvor existiert haben, weggefallen sind. Diesen Erfahrungen stehen verschiedene Strategien der SchülerInnen gegenüber, die in den Interviews dargestellt werden: etwa, sich kleine Freiräume zu nehmen, um in dieser Lebensphase auch positive Erfahrungen zu machen. Dabei spielten soziale Kontakte eine wichtige Rolle. So erlebten manche während der weniger strengen Lockdowns eine gute Zeit bei Treffen mit FreundInnen oder berichten von Ausflügen mit ihrer Familie, die sie als schöne Erlebnisse in Erinnerung haben.

„Dann im Lockdown selber war es sehr, sehr ungewohnt, dass ich keine Freunde treffen konnte, weil ja die Ausgangssperre war, aber das hat sich dann geändert wie der Lockdown Light gewesen ist mit der Ausgangssperre in der Nacht. Und dann bin ich öfters mit meinen Freunden rausgegangen, in einen Park gegangen, und manchmal habe wir uns auch Süßigkeiten gekauft und gemeinsam einfach eine schöne Zeit gehabt.“ (S6)

Eine andere Strategie ist, sehr bewusst auf sein eigenes Wohlbefinden zu achten, zum Beispiel auf Pausen während des Lernens, oder darauf, sich nach den erledigten Schulaufgaben zu entspannen. Es wird auch davon berichtet, mit der eigenen Einstellung gegen einen Motivationsverlust anzukämpfen.

„Dass man halt irgendwie so halt so positiv bleibt so (...) auf die Schule konzentrieren, nicht sagen „oh ja, ist eh nur noch drei Monate, dann (ist) Schulende“. So dass man trotzdem noch irgendwie so Positives- halt, dass man trotzdem so weitermacht also noch gut seine Aufgaben macht, nicht sagt "ah mir ist's egal". Dass man so vorsichtig bleibt irgendwie, sich motiviert irgendwie. (S7)

Es wird auf Basis der Schilderungen deutlich, dass diese SchülerInnen verschiedene Möglichkeiten entwickelt und ausprobiert haben, dass aber der Strategie, den Corona-bedingten Einschränkungen mit der richtigen Einstellung gegenüberzutreten, auch Grenzen gesetzt sind. So wird ebenso von der zeitweisen Schwierigkeit, in der Früh aufzustehen, von Langeweile, Konzentrationsschwierigkeiten oder der Trennung von FreundInnen berichtet. Mit der Dauer der Lockdowns wird es zunehmend schwieriger, Motivation und Zuversicht aufrecht zu halten. Bei dieser dritten Dynamik spielen schließlich auch Ressourcen aus dem sozialen Umfeld eine wichtige Rolle, um über die Zeit das Wohlbefinden erhalten zu können: Es gelingt einfacher, wenn sie auf Personen zurückgreifen können, die sie (erfolgreich) motivieren oder auf Möglichkeiten für eine

gute Freizeitgestaltung. Dies ist dann der Fall, wenn etwa ein eigener Garten vorhanden ist, es ein Haustier gibt oder die Eltern es erlauben, dass sie sich hin und wieder mit FreundInnen treffen. Solche Möglichkeiten stehen nicht allen SchülerInnen gleichermaßen zur Verfügung, sondern sind von deren sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen abhängig, wie in Bezug auf das Wohnumfeld¹. Bei der Verfügbarkeit und Nutzung dieser Ressourcen zeigt sich ein Unterschied zur ersten Dynamik, das bedeutet zu jenen SchülerInnen, die in eine Krise geraten sind: Deren Möglichkeiten für positive Momente, die einen Ausgleich zur sozialen Isolation und zum Lernen darstellen, wurden hier nicht sichtbar. Im Gegenteil haben sie die Beschränkungen bei den sozialen Kontakten als sehr einschneidend und einen Verlust von Freiheit erlebt.

Mithilfe dieser drei Dynamiken lassen sich zentrale Aspekte, was die Entwicklung des Wohlbefindens, der Motivation und der eigenen schulischen Erfolge über die Zeit hinweg betrifft, auf Basis der Erfahrungen der SchülerInnen unterscheiden. Quer zu diesen Dynamiken stehen auch spezifische **Belastungen im Zusammenhang mit Corona als Gesundheitskrise**, die für manche relevant waren und dazu beigetragen haben, dass das Wohlbefinden und die Konzentration auf die Schule sanken. So wird erstens von Sorgen um Eltern berichtet, die an Corona erkranken könnten, oder Schuldgefühle, wenn die Eltern wegen einer eigenen Erkrankung in Quarantäne mussten und sich dadurch die Erwerbstätigkeit und damit auch das Haushaltseinkommen reduziert hat. Zweitens fühlen sich manche durch die großen Einschränkungen für SchülerInnen im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen ungerecht behandelt (z.B. geschlossene Schulen und offene Schilifte). Drittens bleiben für andere wichtige Fragen im Zusammenhang mit der Entstehung und der Verbreitung des Virus ungeklärt und tauchen erhebliche Zweifel auf, inwiefern der Verwaltung der Gesundheitskrise vertraut werden sollte. Über die unterschiedlichen Interviews hinweg fällt jedoch auf, dass die SchülerInnen in ihrer Bewertung von Corona-Maßnahmen (z.B. Schichtunterricht, Masken an Schulen tragen), wie auch bei der Einschätzung ihrer LehrerInnen während der Schulschließungen differenzieren und abwägen und beidem mehr Verständnis entgegenbringen, als die persönlichen damit verbundenen Einschränkungen zu kritisieren.

Wenn die SchülerInnen in den Interviews über sich selbst sprechen, reflektieren sie sehr klar, was ihre eigenen Fähigkeiten und Einstellungen sind, was sich für sie durch die Zeit in den Lockdowns geändert hat und wie sie damit umgehen, beispielsweise frühere Gewohnheiten nicht mehr passend für sie seien. Dabei fallen ihnen auf der einen Seite

¹ Eine Studie zu Familien in Catalonien betont die Unterschiede in den Wohnverhältnissen, was Wohnungsgröße und Freiflächen anbelangt, die auch die Lernmöglichkeiten der SchülerInnen beeinflussen. Zudem zeigen die Autoren, dass Familien mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status (SES) während der Lockdowns die außerschulischen Aktivitäten ihrer Kinder stärker eingeschränkt haben als Familien mit einem höheren SES (Bonal und González 2020).

positive Veränderungen auf, wie die Entwicklung von mehr Selbstbewusstsein oder die Entdeckung neuer Interessen, die für die Zukunftspläne genutzt werden sollen. Auf der anderen Seite werden negative Veränderungen durch die Belastungen während der Lockdowns auch klar benannt wie eine wahrgenommene Ausweglosigkeit, da die eigene Motivation von den Rahmenbedingungen im jeweiligen Lockdown abhängig ist und sie es selbst nicht in der Hand haben, Motivation aufrecht zu erhalten. Darüber hinaus werden ihre schulischen Erfolge bzw. Misserfolge überwiegend auf eigene Eigenschaften zurückgeführt, also auf eigene Stärken und Schwächen oder die Leistungsbereitschaft, obwohl sich bei der Analyse förderliche und hinderliche Faktoren für das Lernen zuhause zeigen (siehe die nächsten Abschnitte).

Die sprachliche Darstellung des vergangenen Jahres fällt sehr unterschiedlich aus: Auf der einen Seite stehen Jugendliche, die ihre Erlebnisse umfangreich und mit vielen Metaphern ausbauen. Dabei entsteht der Eindruck, dass sie die Interviews als Möglichkeit genutzt haben, ihre Gedanken und Erfahrungen zur Sprache zu bringen und die eigenen Erlebnisse zu reflektieren, wofür auch zahlreiche Textstellen sprechen, an denen sie die vergangenen Erlebnisse aus der heutigen Sicht bewerten und ein Fazit daraus ziehen. Auf der anderen Seite fällt bei anderen SchülerInnen auf, dass sie um Worte ringen, um einen Zustand zu beschreiben, der von Verlust geprägt ist: Es scheint besonders schwierig zu sein, über etwas zu berichten, das verloren gegangen ist, wie der Appetit, die Motivation oder Erlebnisse mit FreundInnen, da konkrete positive (im Sinne von vorhandene) Situationen fehlen, die anschaulich gemacht werden können.

5.2 Herausforderungen beim Lernen während der Schulschließungen

Die unterschiedlichen Dynamiken im Corona-Jahr spielen auch für die konkreten Erfahrungen der SchülerInnen mit dem Lernen auf Distanz eine Rolle. Anschaulich wird das anhand der Schilderungen darüber, wie sie ihren Tag verbracht bzw. strukturiert und das Lernen zuhause in ihren Tagesablauf integriert haben. Generell kann man festhalten, dass es eine mehr oder weniger anstrengende und gelingende Aufgabe für sie war, während der wiederholten Schulschließungen eine geeignete Tagesstruktur herzustellen¹. Eine zentrale Erfahrung über die unterschiedlichen Interviews hinweg ist, dass eine Zeitverwendung, die es ermöglicht, das schulische Arbeitspensum zu erledigen und Schule und Freizeit miteinander zu verbinden, aber auch eine Regelmäßigkeit aufrecht zu erhalten (in der Früh aufstehen) nicht von selbst passiert, wenn der Rahmen durch die Schule und die dazugehörigen sozialen Beziehungen fehlen². Eine passende

¹ Dazu vergleiche beispielsweise auch die quantitativen Befragungsergebnisse in Kapitel 3.9 ab Seite 39.

² Siehe auch Holtgrewe, Schober, und Steiner 2021; Huber 2020; Nusser u. a. 2021.

Arbeitsstruktur während der wiederholten Schulschließungen herzustellen und aufrecht zu erhalten ist für die SchülerInnen eine je nach ihren Voraussetzungen unterschiedlich anstrengende Aufgabe. Dabei geht es nicht nur um das Lernen und die Erledigung der Hausübungen, sondern auch um die Herstellung einer Kombination von Schul- und Freizeit, die den Bedürfnissen der SchülerInnen entspricht und ihnen erlaubt, die Arbeitsaufträge zeitgerecht und regelmäßig zu erledigen. Auf Basis der Erfahrungen der SchülerInnen lassen sich mehrere Herausforderungen für das Lernen zuhause unterscheiden.

Stetige Veränderungen als Herausforderung. Der Wechsel vom schulischen Alltag vor Corona ins Distance-Learning wird in einem unterschiedlichen Ausmaß als Bruch wahrgenommen. Neben denjenigen SchülerInnen, die die Anfangszeit als sehr schwierig erlebt haben und auf diese als Phase des Nichtstuns für die Schule zurückblicken (Dynamik 2), schildern auch andere SchülerInnen diesen Wechsel als große und anstrengende Umstellung, der mit einem Verlust von Konzentration und Motivation einherging und nicht selten zur Einschätzung führte, nun weniger zu lernen, wobei das Lernen aber im Vergleich zu vorher anstrengender sei. Die Phasen, als die SchülerInnen wieder (im Schichtbetrieb) zurück an die Schule kamen, werden sehr unterschiedlich wahrgenommen. Bei den einen dominierte dabei eine gewisse Orientierungslosigkeit oder Entfremdung von FreundInnen besonders dann, wenn diese Zeitpunkte mit krisenhaften Erfahrungen zusammenfallen.

*„Ich wusste eigentlich gar nicht, dass ich mich geändert habe, aber nachdem es meine Freunde mir gesagt haben, habe ich es auch bemerkt. Und früher war es immer-, sehr Spaß mit denen gehabt, dieselben Gedanken gehabt, dieselben-, ja, es hat einfach sehr Spaß gemacht, aber jetzt, es macht noch immer Spaß, ich kann mich mit denen gut verstehen, aber sozusagen, wir leben in zwei anderen Welten.“
(S3)*

Die anderen erlebten die Rückkehr an die Schule als sehr positiv, da es endlich wieder möglich sei, sich persönlich zu sehen und miteinander Zeit zu verbringen.

„Das Jahr war schon fast vorbei, der Sommer kam, es war warm, wir haben Ausflüge gemacht, die uns gefehlt haben wegen des Lockdowns und wegen konstanten Verschiebungen an andere Termine. Und ich konnte wieder in der Klassengemeinschaft sein, das und nachdem ich so lange zu Hause war wegen der positiven Testung, hat es mich glücklich gemacht, dass ich wieder rausgehen konnte und mit meinen Freunden spielen konnte.“ (S2)

Wiederholte Schulschließungen sowie die Unsicherheit bezüglich der Dauer der Lockdowns stellten sich vor diesem Hintergrund als zermürende Herausforderung dar.

„Ja, in diesem Schuljahr war es eigentlich so, es war eigentlich ganz gut, hat Spaß gemacht, alle waren wieder so zusammen, man hat die alten- also die Schulkollegen wieder richtig gesehen so, ich glaube das war für einen Monat so, ein, zwei Monate, dann kam halt der Lockdown. Der hat mich sehr getroffen, es war eine lange schwierige Phase für mich als Schüler.“ (S5)

Schließlich wird mitunter auch die Befürchtung geäußert, dass es nach einer langen Zeit, in der Schule zuhause oder im Schichtbetrieb stattfindet, schwierig sein könnte, wieder in ein normales „Schulverständnis“ mit fünf Schultagen wöchentlich vor Ort hineinzukommen.

Selbständige Zeiteinteilung und Arbeitsplanung als Herausforderung. Einem Teil der interviewten SchülerInnen gelang es (phasenweise) nicht, die notwendige Zeit- und Arbeitsstruktur herzustellen. Manche wussten nicht, wie sie an die Aufgaben und das Lernen herangehen sollen und erledigten Aufträge gar nicht oder nicht vollständig, da sich kurz vor der Abgabefrist ein kaum mehr zu bewältigendes Arbeitspensum aufgestaut hatte, oder zu vieles auf einmal zu erledigen war.

„Die (Aufgaben, Anm.) konnte man abholen, da musste man zur Schule gehen, die hat man abgeholt, die hatte ich dann zu Hause, aber die habe ich dann immer am letzten Tag gemacht, alles auf einmal.“ (S2)

Andere haben aufgrund der hohen psychischen Belastung oder einer Krise Schwierigkeiten mit dem frühen Aufstehen. Nicht rechtzeitig aufzustehen erzeugt wiederum bereits zu Tagesbeginn einen gewissen Druck, wenn in der Früh Onlinemeetings angesetzt sind, wie auch die Erkenntnis, abends noch nicht alle Aufgaben erledigt zu haben, auch wenn es einem wichtig wäre. Für andere hingegen bestehen bei der selbständigen Zeiteinteilung keinerlei Schwierigkeiten, da sie auf früher bereits erworbene Kompetenzen und Erfahrungen mit selbstorganisiertem Lernen mitbringen und auch nicht durch eine Motivationskrise belastet werden: *„Ich habe zu den Kindern gezählt, die eigentlich bis zu Mittag alles fertig hatten und dann hatte ich entsprechend Freizeit.“ (S6)* Es gibt auch Erfahrungen zwischen diesen beiden Extremen, wonach die Herstellung und Aufrechterhaltung einer passenden Zeitstruktur zwar gelingt, aber als anstrengende Aufgabe beschrieben wird, während die klare Zeitvorgabe im Schulalltag einen davon befreit, Entscheidungen bezüglich der Zeiteinteilung zu treffen.

„Also es war halt zu Hause natürlich die ganzen Aufgaben machen, es war halt schon etwas anstrengender als in der Schule, weil in der Schule wusste man halt, dass man die am nächsten Tag abgeben muss, und da musste man sich schon an die Zeiten halten, es heißt, man konnte sich nicht wirklich was ausmachen mit Freunden oder man hat halt die Hausübung früher gemacht.“ (S9)

Die interviewten SchülerInnen greifen auf unterschiedliche Strategien zurück, um mit den Herausforderungen der selbständigen Zeiteinteilung¹ zurecht zu kommen: Über Strategien des Zeitmanagements hinaus (mit Zeitplan arbeiten, einen übersichtlichen Aufgabenplan erstellen und abhaken, das Arbeitspensum in kleinere Pakete aufteilen, Wecker stellen) werden besonders Selfcare-Routinen eingesetzt (z.B. sich Zeit für Pausen nehmen und Arbeits- und Freizeit abwechseln, Wasser trinken, sich Zeit dafür nehmen, richtig wach zu werden, sich belohnen, wenn etwas erledigt wurde, bewusste Entspannung, zur Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit Musik hören).

Fehlende soziale Interaktionen beim Lernen als Herausforderung. Angesprochen wird von den SchülerInnen auch, dass die in der Schule üblichen sozialen Interaktionen, die für die Lernmotivation wichtig sind, beim Lernen zuhause fehlen. Das kann sich darauf beziehen, sich in der Gruppe Inhalte gemeinsam zu erarbeiten, LehrerInnen, die einen anspornen, aber auch ein gewisser Ehrgeiz, der dadurch entsteht, sich mit anderen messen zu können².

„Also Schwierigkeiten, also es war hauptsächlich so, weil ich nicht so viel Motivation hatte zu Hause Hausübung zu machen und der Push von meinen Lehrern, der war halt nicht da.“ (S2)

Während dieser Ansporn während des Lernens zuhause vermisst wird, kann ein Onlinesetting, der Austausch mit KollegInnen oder ein motivierendes Gespräch mit LehrerInnen in einer schwierigen Phase eine wichtige Ressource darstellen.

„Nach die ersten zwei Wochen bin ich dann immer so begeistert aufgestanden, wieder online, und das war-, das hat Spaß gemacht eigentlich die ersten zwei Wochen, dann habe ich auch mit meinen anderen Freunden, wir haben uns angerufen, mit denen zusammen haben wir gelernt, also so alles hat Spaß gemacht.“ (S3)

Der Kontakt zu MitschülerInnen und FreundInnen wird von den SchülerInnen als sehr wichtig bewertet und fehlt ihnen aufgrund der Schulschließungen und dem daran anschließenden Schichtunterricht mit jeweils der Hälfte der Klasse in unterschiedlich starkem Ausmaß. Für die einen stellen die Lockdowns eine wesentliche Einschränkung der Kontakte zu SchulkollegInnen dar, Onlinekommunikation wird nicht als Ersatz für echte Treffen bewertet oder sie erleben im Zuge der erlebten Krise eine Isolation, die auch dann spürbar war, als die Schulen wieder geöffnet wurden.

¹ Inwiefern sie vonseiten der Lehrkräfte dabei unterstützt werden, wird im folgenden Abschnitt 5.3 diskutiert.

² Drane, Vernon, und O’Shea 2020 verweisen in ihrer Studie darauf, dass die Erfahrung, isoliert zu lernen, sich negativ auf die Motivation und das emotionale Wohlbefinden von SchülerInnen auswirkt, da positive Interaktionen und Feedback fehlen.

„Halt, früher war es halt irgendwie spannender in der Schule, man hat immer so Spiele gespielt und so weiter, jetzt kann man sich ja nicht so nah kommen, irgendwie ist alles so leise.“ (S4)

Für andere ergeben sich gerade durch die neue Situation auch neue soziale Kontakte, da an der Schule andere Gruppen gebildet wurden, in denen man sich wohlfühlt, oder auch eine gute Klassengemeinschaft entstanden ist, in der man sich gegenseitig beim Distance-Learning unterstützt.

Ein Ausdruck für die Wichtigkeit der sozialen Interaktionen in der Schule sind etwa auch die Schilderungen der letzten Zeugnisverteilung, die während des Lockdowns stattgefunden hat. Dabei fehlt das dazugehörige Ritual¹, das Zeugnis in der Klassengemeinschaft zu erhalten oder die Markierung eines besonderen Tages bzw. der eigenen Erfolge durch Auszeichnungen. Aus Sicht mancher SchülerInnen war es komisch, sich das letzte Zeugnis einzeln abzuholen und einige haben keine besondere Erinnerung an diesen Tag.

„Ja, nach so langer Zeit, halt, da kommen alle Kinder zur Klasse, sie ruft unseren Namen, wir gehen hinaus und holen unser Zeugnis, heute war es nicht mehr so, es war jeder einzeln zu einer Uhrzeit, von 9.00 bis 9.30 kommt diese Person dran und man holt das Zeugnis ab, aber man kann seine Freundinnen gar nicht sehen.“ (S1)

Neben der bereits erwähnten Selbstdisziplin, eine optimistische Einstellung bewusst aufrecht zu erhalten, wird mitunter auch die Strategie ergriffen, gemeinsam mit anderen SchülerInnen aus der Klasse oder Schule zu lernen. Hier liegen Erfahrungen damit vor, regelmäßig miteinander online zu arbeiten, um so auch den sozialen Kontakt aufrecht zu erhalten. In anderen Fällen wurden Lern- und Hausübungsgruppen nach einem solidarischen Prinzip gebildet, wonach Personen ihr Wissen den anderen zur Verfügung stellen und selber bei Bedarf auf das Wissen der anderen zugreifen können. Der Austausch mit MitschülerInnen stellt auch eine niederschwellige Möglichkeit dar, bei Schwierigkeiten nachzufragen. Diese Peer-Settings können sich im Zeitverlauf unterschiedlich entwickeln: Für die einen wurde während der Schulschließungen die gegenseitige Unterstützung gefestigt und eine gute Gemeinschaft gebildet, andere beobachten eine Motivation für das gemeinsame Lernen zu Beginn, die dann abflacht, als es für sie im Zuge einer Krise zunehmend schwieriger wird, sich zu motivieren. Insofern treten hier auch Grenzen bei der selbstorganisierten Peer-Unterstützung auf.

Wiederholt zeigt sich, dass die Möglichkeit, abseits des Lernens gute Erfahrungen in der Freizeit zu machen, im Unterschied zu entsprechenden Einschränkungen und

¹ Für „vulnerable“ SchülerInnen ist es besonders wichtig, dass Zeremonien aufrecht erhalten werden, wenn die Verbindung zur Schule im Rahmen von Lockdowns wegfällt (Drane et al. 2020).

schrumpfenden Freiräumen, eine wichtige Ressource für die SchülerInnen darstellt, um mit den Herausforderungen im Distance-Learning umzugehen (vgl. Abschnitt 5.1).

Was die **Unterstützung beim Lernen** durch Personen aus dem sozialen Umfeld betrifft, weisen die interviewten SchülerInnen unterschiedliche Erfahrungen und Voraussetzungen aus: Die einen brauchen keinerlei Unterstützung durch Eltern, da sie mit dem selbständigen Lernen aufgrund von Vorerfahrungen gut zurechtkommen oder diese Fähigkeit auf ihren Lerntyp zurückführen und auch kaum inhaltliche Schwierigkeiten beim Lernen wahrnehmen. Andere können auf ein reichhaltiges Umfeld zurückgreifen, in dem Eltern oder Geschwister bei inhaltlichen Fragen im Rahmen ihrer Kompetenzen oder bei Schwierigkeiten mit der Motivation immer für sie da sind. Vereinzelt übernehmen Eltern dabei sogar eine aktive Rolle in der Strukturierung des Arbeitspensums und helfen bei der Aufgabenplanung. Eine dritte Gruppe von SchülerInnen schließlich hat zuhause überwiegend alleine gelernt und war damit überfordert.

„Wenn ich in der Schule lerne, dann denke ich mir immer, jetzt habe ich heute sehr viel gelernt, wenn ich in der Schule bin, aber wenn ich zu Hause bin, da möchte ich also ich gehe in mein- ich stehe auf, ich gehe zu meinem Tisch und mache mein Heft auf und dann muss ich irgendetwas meinen Lehrer fragen und ich möchte es nicht fragen, weil ich weiß, dass er es nicht verstehen wird, und dann frage ich es einfach nicht und es bleibt so und dann kann ich auch nichts mehr machen.“ (S3)

Mitunter haben sich diese SchülerInnen damit alleine gelassen gefühlt, was wiederum negative Auswirkungen auf ihr generelles Erleben während der Lockdowns hatte. Besonders relevant ist diese Erfahrung, wenn sich für sie Barrieren ergeben haben, die LehrerInnen bei Bedarf auch in dem Ausmaß um Erklärungen zu fragen, dass sie die Lerninhalte verstehen. In jenen Fällen, wo eine schwierige Situation alleine bewältigt wurde, entstand hingegen ein Gefühl von Stolz¹.

„Am Anfang hat meine Mutter immer versucht mit mir halt so zu reden und hat nach einer Zeit gemerkt, dass sie mir das selber überlassen sollte, weil sie weiß, wie ich bin und hat mir auch vertraut, und im Endeffekt war das auch gut, aber Unterstützung von meinen Eltern für Schule oder Lernen und so habe ich nicht bekommen. Ich finde das auch nicht schlimm, ich finde es gut, dass ich keine bekommen habe, weil dadurch wurde ich selbständiger und habe von mir selber aus (etwas für die Schule getan).“ (S5)

¹ Die SchülerInnenbefragung von Schober et al. verdeutlicht, dass das Kompetenzerleben der SchülerInnen einen positiven Einfluss auf ihr Wohlbefinden hat (vgl. Schober et al. 2021).

Eine Strategie der SchülerInnen besteht darin, bei offenen Fragen im Internet nach Informationen zu suchen, Erklärvideos zu verwenden oder online verfügbare Medien dafür zu nutzen, sich Sprachkenntnisse anzueignen.

In den Interviews werden begrenzte Unterstützungsmöglichkeiten in der Familie nicht negativ bewertet, sondern vielmehr erklärt: Erklärungen beziehen sich auf Eltern, die aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit nicht zuhause seien; Mütter, die auf jüngere Geschwister aufpassen oder den Geschwistern im Volksschulalter bei den Schulaufgaben helfen müssten; Eltern seien keine LehrerInnen und könnten daher weniger gut erklären; oder die inhaltliche Unterstützung sei aufgrund komplexer Lerninhalte oder da die Eltern nicht so gut Deutsch sprechen würden begrenzt. Damit setzt sich das Ergebnis fort, dass die interviewten SchülerInnen in der Bewertung der Menschen um sie herum – Eltern, LehrerInnen, MitschülerInnen – sehr differenziert argumentieren und von der Zuweisung von Verantwortung an andere absehen und für den Schulerfolg oder Misserfolg primär die eigene Einstellung und die eigenen Fähigkeiten verantwortlich machen. Allerdings kann die Gestaltung von Distance-Schooling vonseiten der Schulen durchaus einen großen Unterschied dahingehend machen, wie gut SchülerInnen unter den schwierigen Rahmenbedingungen während der Schulschließungen zurechtkommen.

5.3 Gestaltung von Distance-Schooling durch Schulen

Die Erfahrungen mit der Gestaltung des Distance-Schooling von Seiten der Schulen und Lehrkräfte zeigen sich für die SchülerInnen sehr unterschiedlich. Die Gestaltung kann sich über die Zeit hinweg auch verändern und tut dies typischerweise auch (vgl. Kapitel 3.7 ab Seite 33). Dabei haben sich auf Basis der Erfahrungen der SchülerInnen vier Aspekte unterscheiden lassen, die als besonders relevant und hilfreich hervorgehoben werden: die Strukturierung durch Schule bzw. LehrerInnen, die angebotene aktive Unterstützung, Möglichkeiten, miteinander auch auf Distanz kollektiv Wissen zu erarbeiten und die Möglichkeit, „einfach so fragen zu können“.

Strukturierung vonseiten der Schulen bzw. LehrerInnen bedeutet, Regelmäßigkeit und Übersichtlichkeit zu schaffen und die SchülerInnen bei der Zeit- und Aufgabenplanung zu unterstützen. Dazu eingesetzt werden etwa regelmäßige Termine wie morgendliche Onlinemeetings, die als Ritual einerseits die Schul- bzw. Lernzeit eröffnen und andererseits eine praktische Hilfestellung bieten, wenn das tägliche Arbeitspensum besprochen wird oder durch die verpflichtende Teilnahme SchülerInnen zum Aufstehen motiviert werden¹. Neben solchen regelmäßigen Terminen leisten auch kurzfristige

¹ Dieser Strukturierungsfunktion entspricht jenem Ansatz der Lehrkräfte, der als Strategie der „Motivation und Selbständigkeit für alle“ zusammengefasst wurde (vgl. Querverweis Kapitel LK).

Abgaben von Aufgaben Hilfestellung beim Zurechtkommen mit der selbständigen Zeiteinteilung. In anderen Fällen gibt es im Distance-Schooling weiterhin einen klar strukturierten täglichen Zeitablauf mit Phasen von eigenständigem Lernen und Lernen in der Gruppe im Rahmen eines Settings, in dem SchülerInnen in hohem Ausmaß selbstorganisiert lernen. Digitaler Live-Unterricht hat schließlich neben anderen Funktionen eine strukturierende Funktion.

„Es hat mir auch gefallen, dass unsere Lehrer und Lehrerinnen die ganze Zeit öfters mal auf Microsoft Teams Sitzungen gemacht haben, bei denen sie uns Themen erklärt haben oder neue Themen begonnen haben, und sie haben uns auch immer geschrieben, wenn eine neue Sitzung ist, weil wir sonst vielleicht nicht einsteigen oder nicht anwesend gewesen wären.“ (S6)

Auf der anderen Seite stehen Erfahrungen mit unübersichtlichen Arbeitspaketen und bleibt die Strukturierung den SchülerInnen weitgehend selbst überlassen. Teilweise sind SchülerInnen damit überfordert.

Darüber hinaus werden auch technische Aspekte als förderlich bzw. hinderlich für die Strukturierung geschildert. Übersichtliche und einheitlich eingesetzte Plattformen zum Runterladen von Material und Hochladen der Hausübungen gelten als hilfreich für das Bearbeiten der Aufgaben, besonders am Beginn der Lockdowns, wo solche einheitlichen Vorgehensweisen noch nicht überall etabliert waren. Zudem können auch Schwierigkeiten mit der Internetverbindung dazu führen, dass man zu spät in Onlinemeetings einsteigt, was wiederum Stress erzeugt, oder dass man bei der Beschaffung von Lernmaterialien auf alternative Möglichkeiten zurückgreifen muss, wie etwa die Unterlagen über MitschülerInnen zu beschaffen.

Aktive Unterstützung wird vonseiten der SchülerInnen so erlebt, dass die Lehrkräfte ihnen (bei Bedarf) den Rücken stärken. Entweder haben die SchülerInnen selber schon die Erfahrung gemacht, dass bei Schwierigkeiten ein Gespräch mit ihnen oder gemeinsam mit den Eltern stattfand und ihnen dabei konkret weitergeholfen wurde, oder sie haben das Gefühl, dass sich die Lehrkräfte bei Bedarf um sie kümmern würden. Neben Einzelgesprächen online, am Telefon oder persönlich vermitteln auch regelmäßige Onlinemeetings in der Gruppe sowie digitaler Live-Unterricht den SchülerInnen diese Bereitschaft und die Haltung, für SchülerInnen da sein zu wollen¹.

„Soweit ich mich erinnern kann hat die Lehrerin gesagt: „Was hast du alles in dieser Zeit gemacht?“, habe ich ihr dann gesagt und es war halt sehr wenig, und sie hat

¹ Parallelen zu diesem Ansatz finden sich in der „individuellen Unterstützung“ durch die Lehrkräfte. Dabei geht es nicht (nur) um die Inhalte, sondern um aktive Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen. Dabei steht die persönliche Beziehung im Mittelpunkt, es geht um Zuspruch und Motivation (vgl. Querverweis LK).

gesagt: „(Namen), ich kenne dich schon seit drei Jahre und ich weiß, dass du ein sehr intelligenter Junge bist und eigentlich mehr machen könntest und ich erwarte mir das auch sehr, und ich weiß auch, dass du an eine weiterführende Schule willst aber ich kann dir hier und jetzt sagen, dass du nicht weiter kommen wirst in dieser Schule, wenn du dich so benimmst. [...] Sie hat mir damit so eine Motivation gegeben, das hat mir sehr geholfen.“ (S5)

Die Erfahrung mit diesem hohen Grad an Unterstützung haben nicht alle SchülerInnen gleichermaßen gemacht. Zuweilen liegt hier die Erfahrung vor, dass Unterstützung zwar angeboten wird, allerdings eine Holschuld von SchülerInnen darstellt, was höherschwellig ist, oder dass auf die Frage nach Unterstützung bisweilen auch ablehnend reagiert wurde.

„Und wenn man fragt, dann sagen sie, das habe ich schon gesagt und wenn man noch einmal fragt, dann werden sie schnell aggressiv, na, warum hast du nicht aufgepasst?“ (S1)

Aus Sicht der SchülerInnen ist neben der Strukturierungsfähigkeit die Empathie eine Eigenschaft, die gute LehrerInnen kennzeichnet. Als wichtig erachtet werden die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich in die SchülerInnen hineinversetzen zu können, mit Geduld Fragen zu beantworten und SchülerInnen nicht unter Druck zu setzen.

Im Zuge von Distance-Learning wurde das Lernen als **kollektive Wissenserarbeitung** (stark) beeinträchtigt. Die Möglichkeit, Lerninhalte gemeinsam in der Gruppe zu erarbeiten, in der Lehrkräfte eine zentrale Rolle in der Wissensvermittlung spielen, wird durch das Lernen auf Distanz eingeschränkt. Hierbei ist der digital gestützte Live-Unterricht jenes Format, in dem diese kollektive Funktion in einem gewissen Ausmaß fortgeführt werden kann. Als hilfreich wird dabei von den SchülerInnen wahrgenommen, dass Lerninhalte anschaulich aufbereitet und vonseiten der LehrerInnen gut erklärt werden können. Zudem erlaubt dieses Setting, unmittelbar Fragen zu stellen, sich auszutauschen und Inhalte gemeinsam zu erarbeiten oder Ergebnisse zu vergleichen. Digitaler Live-Unterricht wird dabei von Schule zu Schule und auch von den jeweiligen LehrerInnen und im Zeitverlauf unterschiedlich regelmäßig und intensiv umgesetzt (vgl. Befragung LehrerInnen). Dieses Format wird vonseiten der SchülerInnen unisono begrüßt, selbst von denjenigen, die mit dem selbständigen Lernen gut zurechtkommen. Dementsprechend bewerten sie jene Settings, in denen für sie in einem ausreichenden Ausmaß ein solcher Live-Unterricht¹ angeboten wird, als positiv und wünschen sich in jenen Fällen, wo es wenig davon gibt, mehr.

¹ Das Ausmaß in dem Live-Unterricht angeboten wurde, wird auf Basis der Online-LehrerInnenbefragung in Tabelle 29 auf Seite 34 dargestellt.

„Aber Homeschooling im Herbst in der neuen Schule, das war eher Homeschooling, wie ich es mir vorgestellt habe. (...) Sie hatten auch Meetings im Gegensatz zu vorhin, da hatten wir wirklich gar keine Meetings außer einmal in der Woche, wo wir kurz gesprochen haben. Diesmal hatten wir richtige Meetings in ein paar Fächern, es war Schule quasi zu Hause.“ (S2)

„Weil in letzter Zeit haben wir wirklich nur diese von meiner (...) Lehrerin haben wir nur diesen 30 Minuten Call gehabt pro Tag, in Englisch hat er dann immer halt dazugeschrieben, was man machen muss und wie man das machen muss, aber ich habe mir halt trotzdem irgendwie schwerer getan, auch wenn ich nicht so schlecht so bin.“ (S9)

Eine zentrale Ressource, um erfolgreich zu lernen ist der Erfahrung der SchülerInnen nach schließlich die **Möglichkeit unmittelbarer Fragen und Erklärungen**, wenn Schwierigkeiten auftauchen. Als optimales Szenario wird hier die direkte, face-to-face Kommunikation zwischen SchülerInnen und Lehrkräften in der Klasse wahrgenommen, wobei dieses Szenario mit dem Lernen auf Distanz weggefallen ist. Digitaler Live-Unterricht kompensiert diesen Verlust bis zu einer gewissen Grenze und wird vonseiten der SchülerInnen als Möglichkeit beschrieben, um Lerninhalte nachhaltig zu erarbeiten.

„Aber ich finde eigentlich, dass sie das ganz gut gemacht haben, weil sie haben mit uns Online Stunden gemacht und das nochmal so erklärt und die Videos uns erklärt, dass wir halt das auch zu Hause erklärt so zu sagen bekommen und ja deshalb finde ich, dass die Lehrer einen sehr guten Job sozusagen gemacht haben.“ (S8)

„Also wenn sie manchmal so Stunden gemacht haben, also so Calls, wo man dann halt fragen konnte, wenn man sich nicht ausgekannt hat, oder halt, wenn sie es halt, sehr gut erklärt haben oder wenn man ein paar Beispiele zusammen macht, damit man sich besser auskennt und das fand ich halt sehr gut, also meine Rettung sozusagen bei manchen Aufgaben.“ (S9)

Allerdings bleibt digital basierter Live-Unterricht hinter der Möglichkeit zurück, eine Lernatmosphäre wie im Präsenzunterricht zu erzeugen. Auch die Möglichkeit der unmittelbaren Nachfragen wird auf Distanz eingeschränkt: Auch dann, wenn Lehrkräfte Fragen ermöglichen (direkt im Meeting, in Einzelgesprächen, über Telefon, E-Mail oder Chat) und die Erfahrung ist, dass sie freundlich, verlässlich und rasch reagieren, ergeben sich für manche der SchülerInnen durch das Wegfallen der face-to-face Kommunikation Schwierigkeiten beim Lernen, die man auf zwei Ebenen unterscheiden kann: Erklärungen einzufordern wird erstens zur Holschuld der SchülerInnen, während Lehrkräfte im Schulunterricht aktiv und regelmäßig auf sie zugehen und ungefragt Verantwortung

übernehmen. Daraus kann sich eine Hemmschwelle entwickeln, öfter nachzufragen. Die Holschuld setzt allerdings auch die Fähigkeit voraus einzuschätzen, wann und wie viel nachzufragen ist, bis man die Dinge grundlegend verstanden hat.¹ Erklärungen über Telekommunikation sind zweitens höherschwellig und darum schwieriger verständlich. Die unmittelbare Kommunikation bietet vielfältige Möglichkeiten, Inhalte zu erklären, wie mündliche Ausführungen, spontanes Skizzieren, Beispiele heranziehen, etwas zeigen. Vor allem dann, wenn es SchülerInnen nicht so leicht fällt, sich Inhalte anzueignen oder wenn Wörter im Wortschatz noch nicht vorhanden sind, weil man Deutsch als Zweitsprache gelernt hat, wird die Onlinekommunikation als besonders schwierig beschrieben. Trotz Erklärungen versteht man es nicht oder nicht in der Tiefe und an diesem Punkt kommt wieder die erste Barriere ins Spiel, ausreichend Nachfragen zu stellen.

„Halt beim E-Mail, da kann sie (Lehrerin, Anm.) keine Beispiele geben, man kann es manchmal nicht so gut erklären, ich kann es einfach nicht so gut verstehen, aber persönlich kann ich das gut verstehen, sie kann mir Beispiele zeigen, oder sie schreibt mir auf einen Zettel, wie es geht und so und beim E-Mail ist es ganz anders, da verstehst du nichts.“ (S1)

„Wenn ich in der Schule einen Lehrer rufe, er oder sie kommt zu mir, und zeigt das im Buch zum Beispiel mit den Fingern, erklärt es auch, schreibt er oder sie vielleicht Beispiele auf mein Heft, damit ich es besser verstehen kann, aber im Internet, da machen wir einen Videoanruf oder einen Sprachanruf und dann zeigt er es mir online, aber es ist nicht dasselbe wie wenn er neben mir steht.“ (S3)

Darüber hinaus behindern manchmal auch technische Probleme, etwa mit dem Mikrofon oder der Internetverbindung, das Verständnis.

Lernen auf Distanz hat auf Basis der Erfahrungen der SchülerInnen also Einschränkungen in Bezug auf die Zeit- und Aufgabenstrukturierung, die emotionale Unterstützung beim Lernen, die kollektive Wissenserarbeitung und niederschwellige Nachfragemöglichkeiten zur Folge. Diese können durch ein entsprechendes Setting im Distanceschooling (bis zu einem gewissen Grad) kompensiert werden. Anhand dieser Dimensionen lassen sich zwei idealtypische Szenarien bilden, während die Erfahrungen der SchülerInnen in der Regel zwischen den beiden Extremen liegen.

- Auf der einen Seite bedeutet Distanceschooling für SchülerInnen, dass ihnen die Zeit- und Arbeitsstrukturierung völlig selbst überlassen war, sie kein aktives Zugehen vonseiten der Lehrkräfte wahrnehmen, keine Interaktionsmöglichkeiten zwischen SchülerInnen und Lehrkräften

¹ Diese Voraussetzung stellt eine große Hürde im „selbstgesteuerten Lernen“ (Braunsteiner u. a. 2019) dar.

vorhanden waren und sie beim Erarbeiten der Lerninhalte auf sich selbst bzw. die jeweiligen Unterstützungsmöglichkeiten in ihrem sozialen Umfeld gestellt waren.

- Auf der anderen Seite stehen Strukturierungsleistungen durch Lehrkräfte, etwa durch regelmäßige Onlineterminale und kleinteilige Aufgabenplanung, intensive Kommunikationsangebote mit einem hohen Grad an vermittelter Empathie und Unterstützung, regelmäßiges Lernen in der Gruppe sowie vielfältige Erklärungsmöglichkeiten und niederschwellige Formate, um einfach so Fragen stellen zu können.

Distance-Schooling, das sich dem zweiten Extremszenario annähert, unterstützt SchülerInnen, die nicht von sich aus alle Voraussetzungen mitbringen, um sich selbständig neue Lerninhalte nachhaltig und in der geforderten Breite anzueignen. Um sich diesem zweiten Szenario anzunähern bedarf es einer Kombination der beiden Prinzipien „Motivation und Selbständigkeit für alle“ und „individuelle Förderung“, die vonseiten der PädagogInnen im Distance-Schooling eingesetzt werden, wenn es darum geht, ihre SchülerInnen zu unterstützen, besonders diejenigen, die in Bezug auf ihre Lernmöglichkeiten benachteiligt sind.

Distance-Learning im Kontext der wiederholten Lockdowns und Schulschließungen geht aber mit weiteren Herausforderungen in Bezug auf Motivation, Konzentrationsverlust, Sorgen und psychischen Krisen einher, wie in Abschnitt 5.2 dargestellt. Das ist aus Sicht von Lehrkräften für einen großen Anteil von SchülerInnen zutreffend (vgl. Kapitel 3.9 ab Seite 42). Auch hier können bis zu einem gewissen Grad die Strukturierung vonseiten der Schule, unterstützende Lehrkräfte sowie Interaktionsmöglichkeiten den SchülerInnen helfen, mit diesen Herausforderungen umzugehen. Diese Elemente werden auch von jenen SchülerInnen, die die Lernvoraussetzungen mitbringen und auch weitgehend von Sorgen unbelastet sind, für sich selbst oder auch MitschülerInnen als hilfreich bewertet.

Typisch für die Interviews ist abschließend, dass SchülerInnen ihren Lehrkräften ein **hohes Maß an Verständnis** entgegenbringen. Sie vermitteln das Bewusstsein, dass die Aufgabe des Distanz-Unterrichts schwierig sei, Zeit und Erfahrung erfordere, es eine ganz neue Situation auch für LehrerInnen gewesen sei und diese parallel viele Dinge zu erledigen hätten. Wenn negative Erfahrungen mit der Gestaltung des Distance-Schooling oder einzelnen Lehrkräften gemacht wurden, dann finden sie eher Erklärungen dafür, als Schuld zuzuweisen. Jene SchülerInnen, die für sie optimale Rahmenbedingungen erlebt haben, bringen den LehrerInnen gegenüber ein hohes Maß an Wertschätzung zum Ausdruck.

5.4 Zusammenfassung

Die Lockdowns und Schulschließungen brachten große Herausforderungen für SchülerInnen mit sich. Die Analysen der Interviews mit den SchülerInnen zeigen, dass die einen zu Beginn eine schwierige Phase erlebt haben, die durch positive Veränderungen oder einschneidende positive Erlebnisse zu einem Ende gekommen ist, während andere über die Zeit in eine Krise geraten sind, die immer noch andauert. Eine dritte Gruppe von SchülerInnen erlebt über die Zeit hinweg ein relativ konstantes hohes Wohlbefinden, wenn auch unterschiedliche hohe Anstrengungen dafür notwendig sind, um dieses aufrecht zu erhalten. Kontaktmöglichkeiten zu FreundInnen und ein Ausgleich zum anstrengenden (Lern-)Alltag durch positive Freizeiterlebnisse haben sich dabei als Resilienzfaktoren herausgestellt.

Das Lernen auf Distanz findet einerseits im Kontext dieser Belastungen und Sorgen statt, die sich für einen großen Teil besonders der älteren SchülerInnen im Zeitverlauf verschärft haben (Schober et al. 2021). Gelernt wird nicht unabhängig von den Erfahrungen, die Jugendliche während der Lockdowns machen. Lernerfahrungen wiederum können das Wohlbefinden beeinflussen, in eine positive wie auch eine negative Richtung. Zweitens bringt Distance-Learning Herausforderungen mit sich: in Bezug auf stetige Veränderungen durch Phasen von Schichtunterricht und wiederholter Schulschließungen, in Bezug auf die selbständige Zeiteinteilung und Arbeitsplanung und die fehlenden sozialen Interaktionen beim Lernen. Zwar entwickeln SchülerInnen in diesem Zusammenhang Strategien des Zeitmanagements und von Selfcare und können teilweise auf Unterstützung im sozialen Umfeld zurückgreifen, aber beides hat seine Grenzen.

Vonseiten der Schulen und Lehrkräfte werden jene Settings im Distance-Schooling als hilfreich wahrgenommen, die bei der Strukturierung unterstützen, kollektive Lernmöglichkeiten vorsehen, niederschwellige Nachfragen erlauben und in denen Lehrkräfte Empathie vermitteln und im Bedarf individuell unterstützen. Diese Aspekte können insbesondere SchülerInnen unterstützen, die auf weniger Hilfestellungen aus dem sozialen Umfeld zurückgreifen können. Wenn es allerdings darum geht, dass Jugendliche in eine psychische Krise geraten, zeigen sich hier deutliche Grenzen in den Einflussmöglichkeiten von Lehrkräften. Diese Erfahrung trifft nun im Kontext der Corona-Krise auf Jugendliche in einem besonders hohen Ausmaß zu: Rezente Studien zeigen, dass Jugendlichen und junge Erwachsene im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie stark von psychischen Problemen betroffen sind. Klinisch relevante depressive Symptome wies im Jahr 2020 die Hälfte der 18-24-Jährigen auf (vgl. Dale u. a. 2021), die Depressionsneigung der 20-29-Jährigen lag 2020 bei 43% (vgl. Steiber 2021). Insofern bedarf es jedenfalls abseits der Schulen eines hohen Engagements, um dieser Entwicklung entgegen zu wirken (Pieh et al. 2020).

6 Perspektiven der Mütter

Im Frühjahr 2021 wurden telefonische und Online-Interviews mit Müttern, deren Kinder derzeit eine Mittelschule in Wien besuchen, geführt. Der Fokus auf Mütter war nicht geplant, sondern hat sich bei der Suche nach Eltern als InterviewpartnerInnen mithilfe von Schulen so ergeben. Angesichts des Gender-Gaps mit einer viel stärkeren Übernahme von Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Distance-Schooling durch Mütter (Holtgrewe et al. 2021a; Steiber 2021a) ist diese Auswahl nicht weiter verwunderlich. Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt, wobei die Mütter auf Basis von offen gestalteten Fragen auf jene Themen eingehen konnten, die für sie besonders relevant sind. Die Interviews dauerten im Durchschnitt eine knappe Stunde und damit etwas kürzer als persönlich durchgeführte Interviews. Es gilt auch hier, wie bei den Interviews mit SchülerInnen, dass Eltern mit sehr wenigen Deutschkenntnissen nicht in die Studie einbezogen werden konnten. Allerdings hat sich generell, also auch in jenen Fällen, in denen die Mütter Deutsch als Zweitsprache gelernt haben oder aktuell lernen, das Vorgehen von offenen Fragen und Nachfragen, die an den Themen der Mütter orientiert sind, gut bewährt, um ein Spektrum an Erfahrungen sichtbar zu machen, die für die Mütter im vergangenen Jahr wichtig waren. Die Auswertung der Interviews erfolgte, wie bei den SchülerInnen-Interviews, mittels Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2003). Das Analyseziel war auch hier, die für die Interviewten relevanten Themen und deren Strukturierung im jeweiligen Fall herauszuarbeiten, um im Anschluss die einzelnen Fallanalysen miteinander zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede darzustellen. Zitate werden zur Illustration der Ergebnisse verwendet und wurden zum Teil für eine einfachere Lesbarkeit sprachlich, aber nicht inhaltlich geglättet.

Die sechs interviewten Mütter lassen sich in unterschiedliche Positionen einordnen, was ihre ökonomische Situation, ihr kulturelles Kapital und ihre Familiensituation betrifft. Einige Mütter sind nach Österreich migriert. Obwohl eine Gemeinsamkeit darin besteht, dass ihnen der Bildungserfolg ihrer Kinder wichtig ist und sie ihre Kinder im letzten Schuljahr stark unterstützt haben, unterscheiden sich ihre wahrgenommenen Möglichkeiten, ihren Kindern beim Distance-Learning zu helfen¹. Die Ausgestaltung dieser Unterstützung reicht von einer sehr aktiven Rolle als Pädagogin, Motivationstrainerin oder Anwältin des Kindes an der Schule, dem Zukauf von Lernunterstützung in Form von Nachhilfe bis zu jenen Fällen, in denen das Lernen,

¹ Teresa Angelico (2020) weist darauf hin, dass Eltern ihre Kinder während der Schulschließungen prinzipiell auf unterschiedlichen Ebenen (von Lernmaterial über Wissen, Motivation bis zu Supervision) unterstützen, aber die Möglichkeiten dazu von den materiellen Ressourcen, der verfügbaren Zeit und der für die inhaltliche Unterstützung notwendigen Fähigkeiten abhängen.

mitunter auch erst in einer späteren Phase der Schulschließungen, den Kindern überlassen wurde. Die letztgenannte Erfahrung ergibt sich eher aus den Grenzen, an die die Mütter bei der Lernunterstützung stoßen, als dass die selbständige Erledigung der schulischen Arbeiten durch die Kinder auf einer bewussten Entscheidung dazu beruhen würde. Solche Grenzen ergeben sich einerseits in Bezug auf fachliche Kompetenzen¹ bzw. dann, wenn Deutsch als zweite Sprache gelernt wurde, andererseits dadurch, dass die Mütter bei der Aufgabe scheitern, ihre Kinder über die gesamte Zeit der Lockdowns hinweg zu einem regelmäßigen Lernalltag und einer entsprechenden Tagesstrukturierung zu motivieren. Mitunter haben Mütter die Erfahrung gemacht, in beiden Zusammenhängen eingeschränkt zu sein.

Der finanzielle Spielraum in den Familien tritt im Zuge von Distance-Learning in den Vordergrund, wenn technische Ausstattung (z.B. Laptops für mehrere Kinder) vorhanden sein oder angeschafft oder Nachhilfe zur Kompensation des ausfallenden Schulunterrichts zugekauft werden muss, aber auch dann, wenn den Kindern zum Ausgleich der anstrengenden Lernerfahrungen gute Freizeitmöglichkeiten geschaffen werden sollen (bspw. der Kauf eines Haustieres oder wenn es die Wohnverhältnisse erlauben, sich im eigenen Garten oder der nahe gelegenen Natur zu erholen). Auch wenn die finanzielle Situation nicht im Fokus der Schilderungen in den Interviews stand wird doch deutlich, dass sich die Rahmenbedingungen in finanzieller Hinsicht stark zwischen den Familien unterscheiden. Auf der einen Seite gestaltet sich die Situation prekär und wird auf gratis Laptops von der Schule zurückgegriffen oder werden die vorhandenen Geräte zwischen Eltern und Kindern geteilt, während auf der anderen Seite in finanzieller Hinsicht keinerlei Restriktionen bestehen. Einige Fälle liegen dazwischen, wenn es durch Kurzarbeit oder Arbeitslosigkeit zu Einschnitten im Haushaltsbudget gekommen ist, die von Sorgen um die finanzielle Situation und die berufliche Zukunft begleitet werden.

6.1 Erfahrungen aus einem Jahr mit Corona

Phasenverlauf der Lockdowns

Das vergangene Jahr und die entsprechenden Schulerfahrungen wurden von den Müttern in unterschiedlichen Phasen erlebt. Ähnlich wie dies die SchülerInnen beschreiben, ist die anfängliche Euphorie verbunden mit der Hoffnung auf eine kurze Dauer der Krise rasch der Ernüchterung gewichen. Während des ersten Lockdowns dominierte in den Erfahrungen der Mütter eine Verunsicherung in Bezug auf die

¹ Eltern mit einer geringeren formalen Bildung nehmen häufiger fachliche Schwierigkeiten dabei wahr, wenn sie ihre Kinder während der Schulschließungen in schulischen Belangen unterstützen (vgl. IFES 2020).

Funktionalität von Distance-Schooling. Er wird als ungewohnte und verunsichernde Situation für sich und die Kinder beschrieben und es ergaben sich technische und organisatorische Herausforderungen. So lautet die Beobachtung, dass Distance-Schooling vonseiten der Schulen nicht optimal organisiert wurde und das Ausmaß der Lernaufgaben zu hoch angesetzt war. Daraus resultierte zum Teil eine Überlastung der Kinder mit dem Lernpensum, der wenig entgegengesetzt werden konnte, während andere Mütter schildern, in dieser Phase die mangelhafte Organisation und die zu großen Anforderungen kompensiert zu haben, indem bei der Umsetzung der über längere Zeiträume zu erledigenden Aufgaben und umfangreichen Arbeitspakete geholfen wurde. Aber auch die Herausforderung, eine geeignete IT-Ausstattung für die Kinder zu organisieren, stand am Beginn der Schulschließungen. Ergänzt wurde diese **Phase der funktionalen Verunsicherung** mitunter von einer zweiten Herausforderung innerhalb der Familien. So musste erst ein Umgang mit der neuen Situation gefunden werden und dabei galt es, die Rollen von Kindern und Müttern bzw. Vätern neu zu definieren und auszugestalten. Mitunter wurden in diesem Zusammenhang auch Konflikte erlebt, wie beispielsweise bei der Verteilung des Wohnraumes für Kinder im Distance-Learning und Eltern im Home-Office.

„Der Vorteil war, die Familie, die ganze Familie war den ganzen Tag zu Hause zusammen, manchmal mit ein bisschen, nicht Streit, aber Diskussion dazu, man kann nicht immer perfekt sein.“ (M4)

Die funktionelle Verunsicherung bezogen auf Schule und familiäre Arbeitsteilung verringerte sich aus Sicht der Mütter im Lauf der Zeit in einer **Phase der Konsolidierung**, als die Organisation vonseiten der Schulen besser und die als überzogen wahrgenommenen Anforderungen an das Lernen der Kinder reduziert wurden sowie die anfangs mangelhafte technische Ausstattung ergänzt werden konnte. Parallel dazu wird davon berichtet, sich innerhalb der Familien an die neue Situation gewöhnt und neue Routinen entwickelt zu haben. In der Phase, in der mehr Zeit in der Familie und weniger oder keine Zeit mit anderen Personen verbracht wird, rückt man innerhalb der Familien näher zusammen, was mitunter auch sehr positiv erlebt wurde und als wichtige Ressource beschrieben wird. So stärkte die extreme Situation im Lockdown den Zusammenhalt, das Verständnis füreinander und die gegenseitige Unterstützung.

„Wobei wir halt auch so aufgestellt sind, dass wir uns familiär einfach auffangen, dass ich dann Worte von meinem Mann höre, wie „Egal, wie es kommt, wir schaffen das“ und es ist ja jetzt nicht so, dass wir große Probleme hätten, wie wir was regeln- also das gut Zureden im Kreis gegenseitig, an meine Tochter, wir unter uns Erwachsenen sag ich mal. Wir lassen uns nicht alleine mit den Gedanken“ (M5)

Unter die neu entwickelten Routinen fallen beispielsweise mit den Kindern oder für die Kinder organisierte Freizeitaktivitäten, die einen Ausgleich zum Lernen und der ständigen Belastung durch die soziale Isolation ermöglichen.

Allerdings steigt gerade die letztgenannte Herausforderung, nämlich der Wegfall der sozialen Kontakte für die Kinder, mit dem Andauern der Pandemie akut an. Vor allem dann, wenn Kinder in eine psychische Krise geraten und damit eine **Phase der psychosozialen Zuspitzung** auftritt, erleben die Mütter eine starke Belastung, so dass auf Basis ihrer Erfahrungen einer Entlastung bei den organisatorisch-funktionalen Aspekten eine enorme Herausforderung auf psycho-sozialer Ebene gegenübersteht (siehe Abschnitt 6.4; vgl. dazu auch die beschriebene erste Dynamik im Erleben des Corona-Jahres bei SchülerInnen, Abschnitt 5.1).

Veränderung der Alltagssituation der Familien

In zentralen Bereichen ergaben sich im Alltag der Familien im vergangenen Jahr Herausforderungen. Mütter in Haushalten mit mehreren Kindern beobachten mitunter einen hohen Koordinationsaufwand, wenn mehrere Kinder gleichzeitig zuhause lernen und sich die Rahmenbedingungen für das Distance-Schooling von Schule zu Schule unterscheiden oder sich ständig ändern, so dass die für die Anfangszeit typischen Probleme auf der organisatorisch-funktionalen Ebene auch weiterhin nicht optimal gelöst sind.

Aber unter der Woche wird das wieder ein bisschen chaotisch in der Organisation werden, weil ich glaube, dass die Kinder nicht in derselben Gruppe sein werden und dann wird halt der (Name des Kindes) Montag und Dienstag in der Schule sein und die (Name des Kindes) Mittwoch, Donnerstag und am Freitag sind halt alle da, das ist ok. Aber es ist- es ist fast nicht vorplanbar und organisierbar, das ist wirklich für mich am Allermühsamsten.“ (M1)

Aber auch eine Zunahme an Aufgaben, die parallel zur Erwerbstätigkeit dadurch entstehen, dass die Mütter das Distance-Learning ihres Kindes oder ihrer Kinder sehr aktiv mitgestalten, oder wenn es darum geht, ihnen möglichst gute Rahmenbedingungen zuhause als Ausgleich zu den Verlusten an sozialen Kontakten und Freiräumen zu ermöglichen, kann zur Herausforderung werden¹. Beispiele für die

¹ Eine repräsentative Befragung von Familien zu ihrer Situation im vergangenen Jahr ergibt, dass besonders Mütter durch die zusätzlichen Aufgaben im Zusammenhang mit Distance-Schooling sind und sich dies über die Zeit verschärft. So sehen sich 43% der Mütter während des ersten und 51% während des zweiten Lockdowns mit diesen Zusatzaufgaben überfordert. Besonders belastet fühlen sich Personen mit einer niedrigen formalen Qualifikation, arbeitslosen Personen,

Kompensation im Zusammenhang mit dem Lernen sind intensive Lernunterstützung, die Herstellung einer möglichst optimalen Tages- und Lernstruktur für die Kinder, indem die Koch- und Essenszeiten dem schulischen Tagesablauf angepasst werden, oder unermüdliche Motivationsarbeit. Beispiele für den Ausgleich zu den sozial-emotional belastenden Erfahrungen sind ein Bemühen um gute und gesunde Ernährung oder eine Auszeit von Corona, indem an bestimmten Tagen die Familie gemeinsam etwas unternimmt und hier bewusst weder von der Schule gesprochen wird noch Nachrichten konsumiert werden. Hinter diesen Kompensationsleistungen steht die Wahrnehmung, dass die Corona-Situation besonders für Kinder schwer zu verkraften sei und die Belastungen schon zu lange andauern. Für die Mütter resultiert im Extremfall aus den über einen langen Zeitraum hinweg geleisteten Kompensationsaufgaben, während sie selbst aus ihrem normalen Alltag herausgerissen wurden, eine sehr problematische Situation. Es wird zuweilen von der Anstrengung erzählt, die Zeit am Tagesende für sich persönlich nutzen zu wollen, als innerer Protest gegen die Gleichförmigkeit des Alltags und die Hingabe als Mutter während des Tages, was allerdings aufgrund der psychischen und körperlichen Erschöpfung kaum noch möglich sei.

„Sehr oft am Abend war ich so müde, dass ich glaube ich um 9.00 vor dem Fernseher eingeschlafen bin jedes Mal, ich bin normalerweise ein Abendmensch, also ich bleibe gern lange auf, aber ich war nur mehr müde, weil diese ewige Konfrontation zu Hause, dieses ewige Aufbauen und zu sagen, es wird bald wieder, nein, bald könnt ihr eh wieder in die Schule gehen, was dann eh wieder nicht so war, das ermüdet einfach.“ (M6)

Aber auch eine erlebte Hilflosigkeit in Zusammenhang damit, dass die eigene Anstrengungen nicht den erwarteten Erfolg zeigen und man es beispielsweise nicht schafft, die Kinder in der Früh zum Aufstehen zu motivieren, oder bei Zweifeln, wie viel bei den schulischen Aufgaben aktiv unterstützt und kontrolliert oder wie viel in die Selbständigkeit des Kindes übergeben werden sollte, rauben viel Energie und werden zum Teil als sehr problematisch erlebt.

Während der Koordinierungsaufwand mit der Anzahl der Personen im Haushalt steigt, nehmen Alleinerziehende die Einschränkungen bei den sozialen Kontakten als besonders negativ wahr. Zum Teil werden Vereinsamung und eine eigene soziale Isolation geschildert. Verstärkt wird diese Erfahrung durch Phasen, in denen die Mütter aufgrund

Personen mit Migrationshintergrund und in Haushalten, die mit dem verfügbaren Einkommen schwieriger zurechtkommen (vgl. Steiber 2021).

einer Corona-Erkrankung in Quarantäne waren oder dadurch, dass es aufgrund der Reisebeschränkungen nicht mehr möglich war, zentrale Bezugspersonen im Ausland zu besuchen. Die einen finden in regelmäßiger und kreativ gestalteter Online-Kommunikation einen passenden Ausgleich zum Aufrechterhalten der wichtigen Kontakte, während für andere die Kommunikation über Onlinemeetings oder Telefon in keiner Weise verhindern konnte, dass der Kontakt zur Familie abreißt, was einen großen Verlust darstellt.

Fallen außergewöhnliche Situationen wie etwa ein Umzug, ein Krankenhausaufenthalt in der Familie oder ein Todesfall in die Zeit der Lockdowns, entsteht daraus eine mehrfache Belastung. Aber auch die Angst um den Arbeitsplatzverlust, Phasen der Arbeitslosigkeit oder Kurzarbeit mit Einschnitten beim Einkommen bei gleichzeitig steigenden Ausgaben für Distance-Schooling (zum Beispiel für technische Ausstattung oder Nachhilfe) vergrößern in einer ohnehin herausfordernden Zeit die bestehenden Sorgen.

Während die Corona-Pandemie den Alltag in den Familien in vielerlei Hinsicht erschwert, werden auch positive Erfahrungen geschildert. Manche der Mütter erleben es als entlastend und hilfreich, dass es nunmehr Zeit für Hobbies und angenehme Tätigkeiten gibt, die zuvor nicht in dem Ausmaß möglich waren. Damit waren gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern genauso gemeint wie das intensive Deutschlernen. Einige beschreiben den Lockdown, der nunmehr viel mehr Zeit mit der Familie ermöglichte, als Geschenk und sie erlebten einen starken familiären Zusammenhalt, der dabei half, Einschränkungen, soziale Isolation, geringere Handlungsfähigkeit und Schulstress zu reduzieren und zu ertragen.

„Die Vorteile waren, die Familie war zusammen und manchmal man hat bemerkt, dass Freunde, Familie zusammenhalten. (Das) ist sehr, sehr wichtig, dass man immer miteinander Respekt hat, hilfsbereit ist und so.“ (M4)

Zudem werden von den Müttern im Kontext der Krise vielfältige Strategien entwickelt und umgesetzt, wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

6.2 Strategien in der Krise

Auf Basis der Erfahrungen und Schilderungen der interviewten Mütter lässt sich ein breites Spektrum an Strategien unterscheiden, um den Herausforderungen für sich und ihre Kinder etwas entgegen zu setzen.

- **Familie als Rückhalt in der Corona-Krise stärken**, miteinander sprechen und gemeinsam planen. Typisch dafür sind Familiengespräche, in denen mit den Kindern auf Augenhöhe offen über die Situation und die damit

verbundenen Belastungen gesprochen wurde, man sich aber auch gegenseitig zum Durchhalten motiviert und gemeinsam Pläne für eine gute Freizeitgestaltung entwickelt.

„Eine Belohnung, wir schaffen das, wir sind nicht die einzigen, die ganze Welt ist im Moment in dieser Situation und wir schaffen das, nur positiv mit den Kindern sprechen, nur positive Sachen erzählen und gut erklären, die Kinder verstehen schnell, wirklich.“ (M4)

- Die Strategie **entlastender Freizeitaktivitäten** im Ausgleich zum herausfordernden Lernalltag zu setzen wurde bereits erwähnt. Typisch dafür sind Aktivitäten, die im Freien stattfinden (Spaziergänge, Radausflug), um eine bewusste Auszeit vom Lernen, der zuhause verbrachten Zeit und dem Thema Corona herzustellen.
- Im Kontrast dazu steht die Strategie, durch eine **Konzentration auf das Lernen** von Corona abzulenken. Hier wird bewusst möglichst viel Zeit mit dem Lernen verbracht, um keine Zeit zum Grübeln zu haben.
- Eine **regelmäßige Tagesstruktur aufrechterhalten**. Es wird versucht, durch aktives Tätigsein den fehlenden Schul- bzw. Arbeitsrhythmus in der Zeit der Schulschließungen zuhause herzustellen. Das beginnt damit, dass Mütter weiterhin früh aufstehen und sogleich mit Haushaltsaktivitäten beginnen, Kinder bei Bedarf auch mehrfach wecken oder ein besonders gutes Frühstück zubereiten, um sie zum Aufstehen zu motivieren.
- **Offensive Beteiligung bei der Herstellung von Lernstrategien**. Besonders zu Beginn wurde der fehlenden Strukturierung durch die Schule und der Unübersichtlichkeit bei den Aufgabenstellungen mit großem zeitlichen und emotionalem Einsatz begegnet, indem die Mütter Zeitpläne für ihre Kinder entwickelt, beim Sortieren der Lernmaterialien geholfen oder die Aufgaben kontrolliert haben. Ebenso wird mittels eines mehr oder weniger stark ausgeprägten Drucks auf der einen und einer hohen Motivation auf der anderen Seite versucht, die Kinder zum Durchhalten und zu schulischen Leistungen anzuspornen.

„Listen habe ich gemacht, welche Hausübungen wir schon abgegeben haben bei welchem Lehrer, welche Teile, was gefehlt hat, weil wir gesagt haben, es waren zum Teil 10 gleichzeitige Arbeitsaufträge, in Deutsch oder Englisch oder sonst etwas und ich sage einmal, wenn ein Kind hier ganz alleine auf sich gestellt gewesen wäre in diesem Alter (...) wäre es ganz katastrophal ausgegangen.“ (M6)

Bei der Aufrechterhaltung einer Tagesstruktur und der Mitgestaltung der Lernstruktur stoßen manche Mütter an ihre **Grenzen**, wenn ihre Kinder ein langanhaltendes Motivationstief erleben oder in eine psychische Krise geraten. Etablierte Disziplinierungsmaßnahmen wie die Wegnahme der elektronischen Geräte funktionieren nicht mehr, weil diese ein wichtiges Instrument zum Lernen zu Hause und die einzige Möglichkeit für sozialen Kontakt darstellen. Die Motivation durch positive Anreize funktioniert nicht mehr, weil die Möglichkeiten in den Zeiten der Lockdowns begrenzt sind oder Jugendliche in eine psychische Krise geraten sind (vgl. Abschnitt 6.4). Mit dem Erleben dieser Grenzen kann ein Strategiewechsel verbunden sein, indem nunmehr Vertrauen darin gesetzt wird, dass das Kind die Selbstorganisation alleine schafft und sich bei Bedarf an die Mütter wendet. In diesen Fällen entscheiden die Mütter, von der Mitgestaltung beim Lernen bzw. von Lernzwang abzusehen und beim Aufstehen in der Früh keinen Druck mehr zu machen. Der Strategiewechsel erfordert von den Müttern, Veränderungen im Alltag und im Rollenbild zuzulassen, eigene Ansprüche herunterzuschrauben und die Unsicherheit, ob sich die Strategie als richtig herausstellt, hinzunehmen. Solche Erfahrungen gestalten sich für die Mütter als belastend mit einer Ambivalenz zwischen den eigenen Anforderungen, deren Reduktion, der Frage nach dem richtigen Maß an Selbständigkeit der Kinder und ihrer Verantwortung als Mütter. Mitunter übernehmen sie auch die Verantwortung für schlechte schulische Leistungen oder dafür, dass sich Druck und Sanktionen, wie die Wegnahme des Handys während der Lernzeiten, negativ auf das psychische Wohlbefinden der Kinder auswirken könnten.

„Dann ist das nächste, dass sie ja in dieser Zeit, wo sie gar nicht in der Schule waren, den einzigen Sozialkontakt über das Handy hatten, indem sie mit denen online vielleicht geschrieben haben, wenn man ihnen das jetzt auch noch wegnimmt, dann bleibt gar nichts mehr und manchmal sage ich, hat man da als Elternteil auch Angst, dass man da die Kinder schon in eine so ein bisschen Depression in dem Alter auch hineintreibt.“ (M6)

Während sie weiterhin um die Aufrechterhaltung des gewohnten Alltags und Rollenbildes kämpfen, erleben sie mitunter auch, damit zu scheitern und zunehmend selbst in eine psychische Krise zu geraten.

Während die oben beschriebenen Strategien im Handlungsbereich innerhalb der Familien bleiben, greifen andere zu Möglichkeiten, die über die Gestaltung der familiären Rahmenbedingungen und des Lernens zuhause hinausgehen. Ein erster Schritt besteht darin, **Nachhilfe für die Kinder zu organisieren**, um schulische Leistungen zu optimieren. Mitunter werden aber weiter gehende Schritte gesetzt und finden Interventionen an den Schulen der Kinder statt. So treten die Mütter mitunter **aktiv gegenüber der Schule** auf, indem sie den LehrerInnen offen Feedback auf

wahrgenommene überbordende Anforderungen an die SchülerInnen geben und diese zu einem Einlenken bewegen, gemeinsam mit LehrerInnen Lösungen für Probleme entwickeln und damit schwierige Situationen zu optimieren, oder sich über Strukturvorgaben der Schule hinwegsetzen, um eine wahrgenommene große Belastungssituation für die Kinder zu entschärfen.

„Das hat sich in mir so in Zorn und Wut umgesetzt, dass ich das dann auch an der Schule abgeladen habe und gesagt habe: „Schluss, mein Kind macht jetzt die Woche vor den Semesterferien nix mehr. Sagen Sie mir, wann ich das Zeugnis holen soll, weil das brauche ich für die Anmeldung in der neuen Schule und ich will nichts mehr hören und wenn sie einen Minuspunkt bekommt, dann sprechen wir uns an anderer Stelle wieder.“ (M5)

„Und diese Lehrerin habe ich dann z.B. auch kontaktiert und habe gesagt: „Es tut mir leid, aber ich kann mir das nicht vorstellen, dass sie das in 50 Minuten mit den Kindern durchnehmen, und jetzt sollen sie drei Mal so viel zu Hause machen.“ (M6)

Die Strategie, der Schule gegenüber aktiv aufzutreten und Forderungen zu stellen bzw. Regeln zu umgehen, beruht auf mehreren Voraussetzungen und ist damit nicht allen gleichermaßen zugänglich. Es bedarf der Möglichkeit, überhaupt (auf Deutsch) sowie auf Augenhöhe mit den LehrerInnen zu kommunizieren, wobei nicht alle Mütter auf diese Ressource (bzw. das entsprechende kulturelle Kapital) zurückgreifen können. Darüber hinaus liegen bei den einen weitreichende Erfahrungen mit dem Schulsystem in Österreich und die Haltung vor, zu wissen, wie die schulischen Rahmenbedingungen gestaltet sein sollten, damit es ihren Kindern gut geht, während andere eine eher defensive und vorsichtige Einstellung der Schule gegenüber aufweisen und die eigenen Erwartungen an die Rahmenbedingungen in der Schule anpassen, auch wenn diese aus ihrer Sicht nicht optimal sind. Die Vorgaben aus der Schule werden hingenommen und das eigene Handeln daran ausgerichtet.

Ungeachtet der tatsächlichen Einflussmöglichkeiten an der Schule, machen sich die Mütter viele Gedanken darüber, wie das Lernen zuhause vonseiten der Schulen gestaltet wird und inwiefern es den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird und zum gewünschten Lernerfolg führt.

6.3 Die schulische Gestaltung des Distance-Schooling aus Sicht der Mütter

Die Gestaltung des Distance-Schooling durch Schulen bzw. Lehrpersonen war in den Interviews ein großes Thema. So wurden sowohl Erfahrungen kritisch reflektiert als auch positive Gesichtspunkte hervorgehoben. Aus Sicht der Mütter sind im Rahmen von

Distance-Schooling mehrere Aspekte entscheidend. Diese betreffen die Organisation des Lernens (zum Beispiel Übersichtlichkeit und Regelmäßigkeit) und die Anforderungen (Aufgabenpensum), aber auch die Kommunikation zwischen Schule und Familien (Gespräche, Transparenz bei Noten) und schließlich auch den Lernfortschritt und die Lernqualität.

- Zum einen gilt **Übersichtlichkeit** als wichtige Voraussetzung. Es sei für die SchülerInnen oft nicht leicht den Überblick zu behalten, wenn Aufgaben aus verschiedenen Quellen gleichzeitig (z.B. Plattform und E-Mail) bezogen werden müssen.
- Ein weiterer wichtiger Punkt ist die **Regelmäßigkeit** der Unterrichtseinheiten und Anforderungen, so dass die Kinder in einen Rhythmus kommen können. Beispiele dafür sind der Unterricht eines Faches zur selben Zeit jede Woche oder die Hausübungsabgabe zum immer selben Zeitpunkt.
- Für die Mütter ist es zentral, ob sie **Einblick in die schulischen Anforderungen** haben, damit sie ihre Kontrollfunktion erfüllen können. Damit gemeint sind die Transparenz der Anforderungen, aber auch der Bewertungen. Auch im Homeschooling wollen Eltern und SchülerInnen wissen, wie ihre Noten zustande kommen.
- Ein immer wiederkehrendes Thema ist das **Ausmaß an Aufgaben**, insbesondere zu Beginn der Schulschließungen. Mit Rückblick auf den ersten Lockdown beklagen viele Mütter, dass ihre Kinder zu viel und zu schwere Aufgaben hatten. Die Schulen haben darauf reagiert und im zweiten Lockdown die Anforderungen reduziert.
- Die **technische Ausstattung** ist ebenfalls wichtig: Arbeiten die Kinder mit dem Handy, einem Laptop, ihrem eigenen Computer oder dem der Eltern, gibt es eine Möglichkeit, die Arbeitsblätter auszudrucken oder können diese von der Schule abgeholt werden. In diesem Zusammenhang geht es aber nicht nur um die Ausstattung, sondern auch um die einwandfreie Nutzung (sowohl der SchülerInnen als auch der Lehrkräfte), wobei auch immer wieder technische Fehlfunktionen auftreten oder die ausgedruckten Arbeitsblätter aufgrund zu geringer Auflösung unlesbar waren.
- Ein Thema, das unisono in den Interviews vorzufinden ist, ist die Wahrnehmung, dass das Distance-Schooling und der Online-Unterricht keinen Präsenzunterricht ersetzen können. Im Speziellen geht es um die **persönliche Auseinandersetzung** von SchülerIn und Lehrkraft mit dem

Lernstoff, die im Präsenzunterricht unmittelbar und aktiv stattfindet, während im Homeoffice Frage- und Antwort-Prozesse zeitversetzt und mit Einbußen in Hinblick auf die vermittelte Komplexität der Lerninhalte stattfinden – diese Beobachtung wurde auch von den interviewten SchülerInnen gemacht (vgl. Abschnitt 5.3). Weitere Grenzen von Online-Unterricht ergeben sich in Hinblick auf bestimmte Fächer, beispielsweise wenn es um naturwissenschaftliche Experimente geht, oder bei der Frage, welche Teile des Curriculums prinzipiell in die Verantwortung der SchülerInnen zur Selbsterarbeitung übergeben werden können. Schließlich ist auch der Schulerfolg für die Mütter wichtig: Wie gut sind die Noten, hat das Kind sein Niveau gehalten oder sind seine Noten nun schlechter als im Jahr zuvor?

Auf Basis der Erfahrungen der Mütter mit dem Distance-Schooling ihres Kindes bzw. ihrer Kinder können verschiedene **Gestaltungsmöglichkeiten** unterschieden werden, denen jeweils ein unterschiedlicher Grad an Kommunikationsmöglichkeiten, schulischen Strukturierungsleistungen und der Einsatz von Kommunikationsmedien zugrunde liegt und die im schulischen Alltag oft in Mischformen vorkommen:

- 1) Lernstoff wird von der Schule abgeholt und nach Fertigstellung der Aufgaben wieder in die Schule gebracht, meist in wöchentlichem Rhythmus
- 2) SchülerInnen erhalten Aufgaben per Mail oder am Handy und schicken sie zurück
- 3) Schule nutzt eine Lernplattform zum Hochladen von Aufgaben
- 4) Online-Meetings, die meist zur Anwesenheitskontrolle am Morgen, Orientierung und zur Vergabe von Aufgaben dienen.
- 5) Online-Unterricht beinhaltet Unterricht nach Stundenplan bzw. einzelne Unterrichtsstunden in den Kernfächern.

Zusammenfassend kann den Darstellungen der Mütter entnommen werden, dass jene **Modelle des Distance-Schooling**, die den gewohnten Lernrhythmus und eine Aufrechterhaltung der Tagesstruktur gefördert haben, indem sie eine gut balancierte Arbeits- und Zeitstruktur vorgegeben haben, besser in der Lage waren, das Lernen zu Hause für die Familien erfolgreich und stressfrei zu gewährleisten¹.

„Und ich muss auch sagen, die Lehrer sind sehr engagiert, haben auch- man konnte auch private Gespräche mit ihnen während der ganzen Zeit führen, auch die Kinder

¹ Die Bemühungen von Lehrkräften zur Förderung von Selbständigkeit und Motivation für alle, die als Modell A zusammengefasst wurden, werden auch von Müttern positiv aufgenommen (Querverweis Kapitel LK).

und es gibt so eine Phase des Eincheckens am Morgen, die sehr nett ist, wo sich jeder meldet und auch seine Befindlichkeiten kund tun kann. Und dann folgen zwei Schulstunden, wobei jede Woche gleich war, jedes Fach wurde einmal abgehalten pro Woche, da wusste man auch genau wann.“ (M1)

Hingegen hatten jene Modelle von Distance-Schooling, die zwar hohe Anforderungen an die SchülerInnen, jedoch kaum Zeitmanagement und Tagesstruktur zur Verfügung stellten, zur Folge, dass viel familiäre Unterstützung für das Lernen zu Hause erforderlich war oder gewesen wäre. Gerade bei pubertierenden Jugendlichen haben sich die Mütter mit der Aufrechterhaltung der Lernmotivation ihrer Kinder zum Teil sehr allein gelassen erlebt. Solche Modelle können Stress und psychische Erschöpfung nach sich ziehen oder zumindest weniger gut abfangen.

„Jede zwei Tage hat er eine Konferenz über Video gehabt, sonst einfach so gelernt und nach zwei Stunden oder drei Stunden musste er die Hausaufgabe abgeben.... Nicht zum Beispiel von heute auf morgen, sondern in zwei, drei Stunden, oder in einer Stunde manchmal..... Das war wirklich sehr stressig und manchmal, nicht manchmal, sondern oft, waren die Kinder wirklich sehr belastet.“ (M4)

Was den **Kontakt mit Lehrkräften** betrifft, schneidet die Mittelschule im Engagement der Lehrkräfte für die Kinder gut ab, was insbesondere von jenen hervorgehoben wird, die Erfahrungen mit Gymnasien haben, in denen ein solches Engagement oder das individuelle Eingehen auf die SchülerInnen und deren Bedürfnisse vermisst wird. Grundsätzlich konnten die Lehrkräfte während der Schulschließungen bei Fragen gut kontaktiert werden und haben auch schnell oder mit einer gewissen Zeitverzögerung, aber verlässlich reagiert.

„Also Hilfe war von allen Lehrern da, wirklich auch die meisten Lehrer haben ihre Privatnummern rausgerückt ohne zu fragen, also ganz freiwillig, kamen auch immer schnelle Rückmeldungen, also da gab es nichts“ (M5)

„Auch mein Sohn selber hat gesagt: „Mama, da lerne ich mehr als im Gymnasium, einfach weil die Lehrer so sind, dass man gerne lernt.“ (M6)

Während es für die einen ausreicht, dass sich Lehrkräfte bei Bedarf, das bedeutet, wenn Probleme auftreten, bei Eltern melden, vermissen andere eine offensivere Kommunikation. Meist werden die Lehrkräfte jedenfalls als freundlich und kooperativ dargestellt, wenn Eltern etwas brauchen, sowie als sehr verständnisvoll in Hinblick auf die Belastungsfaktoren für ihre SchülerInnen, und zu einer flexiblen Handhabung von Regelungen bereit, wenn es einmal schwierig ist, die Aufgaben hinreichend zu erledigen.

Es werden aber auch einzelne Kontrastfälle von LehrerInnen beschrieben, die auf Elternwünsche nicht eingehen, oder die selbst sehr belastet erscheinen und ihren Unmut

an die SchülerInnen weitergeben. Ebenfalls kritisch beurteilt wird eine zu geringe Aufmerksamkeit für die Kinder, wenn auch in der Ausnahmesituation mit einer hohen Belastung für Lehrkräfte eine Erklärung dafür gefunden wird. In jenen Fällen, in denen vonseiten der Schulen technische Hilfestellung in Form von Leih-Laptops geleistet wurde, sind die Mütter damit sehr zufrieden.

Das vergangene Jahr, von dem die Mütter in den Interviews erzählen, umfasste neben Phasen der kompletten Schulschließungen auch Zeiten, in denen im **Schichtbetrieb** an der Schule unterrichtet wurde. Hier fällt das Fazit zweigespalten aus: Während auf der einen Seite die Rückkehr an die Schule den Vorteil des persönlichen Kontaktes zu MitschülerInnen und Lehrkräften aufweist und in einem gewissen Umfang die Belastungen durch die soziale Isolation abfedern kann, ist die Lösung auf der anderen Seite nicht optimal, da innerhalb der Klassen getrennt unterrichtet wird und dadurch mitunter auch FreundInnengruppen zerrissen werden. Der ständige Wechsel zwischen kürzeren Phasen in der Schule und längeren Phasen mit wiederholtem Lernen zuhause sei für die Jugendlichen zudem anstrengend und habe einen wenig nachhaltigen Effekt auf einen stabilen Lernrhythmus. Mit dem Angebot der **Betreuung an der Schule** während der Schließungen liegen wenige Erfahrungen vor, da sie nur in einzelnen Fällen genutzt wurde. Allerdings kann festgehalten werden, dass diese Möglichkeit dann als nicht hilfreich wahrgenommen wird, wenn sich Jugendliche in einer Lern- und Motivationskrise befinden, da in diesem Setting keine aktive Unterstützung der einzelnen SchülerInnen bei solchen Problemen wahrgenommen wird.

Was den **Lernfortschritt bzw. die Lernqualität** betrifft sind sich die Mütter darin einig, dass die im letzten Schuljahr gelernte Menge des Unterrichtsstoffs nicht dem des Lehrplans entspricht. Die Bewertung dessen ist jedoch unterschiedlich. Wo die einen das vergangene Jahr als „verlorene Schulzeit“ und eine Katastrophe in der weiterführenden Schule heraufziehen sehen, weil das fehlende Wissen kaum aufzuholen sei, denken andere, dass die Konzentration auf die wichtigsten Wissensinhalte genau die richtige Vorgangsweise ist, da der Lehrplan in Österreich sowieso zu dicht sei und entrümpelt werden sollte. Defizite könnte man in den kommenden Jahren schnell aufholen. Während ein Teil der Mütter ein vertieftes Eingehen auf bereits gelernte Inhalte sehen, ist die Form des Distance-Schooling für andere nichts weiter als eine „Arbeitsbeschaffungsmaßnahme“, weil online tatsächlich kein richtiger Unterricht möglich sei. Die Ausarbeitung von Themen durch die SchülerInnen zu Hause ließe nicht dieselbe Tiefe der Auseinandersetzung zu, wie das ein Präsenzunterricht mit Nachfragemöglichkeit und Diskussion schafft. Differenzierter betrachtet ist aus Sicht der Mütter der Wissensverlust für Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Sprachbarrieren schlimmer als für Kinder mit deutscher Erstsprache und Kinder, denen das Lernen leicht fällt.

Den Lernfortschritt beurteilen Mütter mitunter ebenso gering, wenn sie mit der Zeit aufgehört haben, ihre Kinder beim Lernen zuhause zu unterstützen, wie wenn sie bis zuletzt ein hohes Maß an Hilfestellung in inhaltlich-fachlicher Hinsicht geleistet haben.

6.4 Sicht der Mütter auf die Erfahrungen ihrer Kinder

Ebenso heterogen wie die Erfahrungen der Mütter gestalten sich die von ihnen wahrgenommenen Erfahrungen ihrer Kinder während des Corona-Jahres. Wie die Ergebnisse der SchülerInnen-Interviews zeigen, können die Erfahrungen in der Schule und mit dem Lernen und in den Bereichen außerhalb davon nicht getrennt werden. Schulische Leistungen entstehen nicht unabhängig von Belastungen, Unsicherheiten und psychischen Krisen, die im Laufe des vergangenen Jahres für einen großen Teil Jugendlicher relevant geworden sind und sich in unterschiedlichen Dynamiken von Wohlbefinden, Motivation und Lernerfolgen äußern (vgl. Abschnitt 5.1). Auch in den Interviews mit den Müttern finden sich diese Erfahrungen wieder. Die immer wiederkehrenden Lockdowns und die Beschränkungen im Rahmen der Corona-Pandemie bei gleichzeitigem Wegfall der Strukturierung des Alltags durch die Schule ertragen die Jugendlichen für eine gewisse Zeit, dann aber wird es ihnen irgendwann zu viel. Eine Konsequenz des „zu viel“ sind Stimmungsschwankungen, psychische Erschöpfung und depressive Stimmung, Motivationsprobleme bis hin zu der Situation, in der es Jugendlichen nicht mehr gelingt, eine geeignete Tagesstruktur aufrecht zu erhalten. Typische Ausdrücke davon sind die Schwierigkeit, in der Früh aufzustehen, oder die Abgabe von Schulaufgaben spät am Abend. In einem Kontext, in dem der strukturierende Rahmen durch die Schule fehlt (siehe Abschnitt 5.2 zu den Erfahrungen der SchülerInnen), der von Unsicherheit und dem Wegfallen von positiven Erlebnissen geprägt ist, fehlt den Jugendlichen aus der Sicht ihrer Mütter dann auch der Anlass dafür, in der Früh aufzustehen oder sich für gute Noten zu motivieren.

„Und es ist einfach zu viel für alle gewesen, und ich glaube, dass mein Sohn jetzt schon fast in eine Depression hineingraten ist, er hat auch keinen Sinn mehr darin gesehen, aufzustehen oder Schulaufgaben zu machen, weil es eh nichts bringt, ja es ist einfach so schwierig jetzt gewesen, ihn zu irgendetwas zu motivieren.“ (M6)

Andere nehmen wahr, dass ihre Kinder durch die hohen Lernanforderungen an der Schule verbunden mit einem hohen Arbeitspensum erschöpft seien und nehmen eine starke Überforderung wahr. Schließlich liegen auch sehr unterschiedliche Erfahrungen mit ehrgeizigen Kindern vor: Während die einen bei Erfahrungen des Scheiterns mit Abwehr reagieren, geht bei anderen die Strategie einer hohen Lernmotivation auf und wird die Einstellung geteilt, dass der Preis für den mit den guten Schulnoten

verbundenen positiven Zukunftshorizont eben darin bestünde, dass das Leben im Corona Jahr sich im Wesentlichen auf das Lernen und Leisten beschränkt.

„Wir haben keine Zeit für etwas anderes, wir lernen, das ist wirklich gut für mich und meine Tochter, weil wir haben wirklich wenig Zeit. Und andere vielleicht nicht lernen und (ihnen ist) langweilig zu Hause und es geht nicht gut für Kopf (Pause) (Man) muss etwas machen, wenn wir nichts machen, dann glaube ich werden wir verrückt.“ (M3)

Als einschneidende negative Erfahrung wird unisono die Einschränkung der sozialen Kontakte wahrgenommen. Die Mütter sprechen von Abgeschlossenheit, Einsamkeit oder Isolation ihrer Kinder, die sich die überwiegende Zeit in ihrem Zimmer vor dem Computer aufhalten würden. Hier wird zu denken gegeben, dass für die Jugendlichen die Möglichkeit von schönen Erlebnissen in der Freizeit weggefallen oder stark eingeschränkt wäre, ebenso wie auf die Konsequenzen davon aufmerksam gemacht wird, dass das gesundheitliche Wohlbefinden darunter leide, wenn sportliche Aktivitäten nicht mehr möglich sind.

Mitunter wird für pubertierende Jugendliche als spezifische Belastung hervorgehoben, dass nunmehr das soziale Lernen in ihrer Peergroup und in der Schule fehle. Wenn die pubertären Lernprozesse der Jugendlichen alleine in der Familie ausgetragen werden müssen und dies zu permanenten Konflikten führt, stellt das eine extreme Belastung für die interviewten Mütter dar.

Auf Basis der Schilderungen der Mütter können unterschiedliche Ressourcen unterschieden werden, auf die ihre Kinder zurückgreifen können und die bei der Bewältigung der problematischen Erfahrungen unterstützen. So wurde die Erfahrung gemacht, dass durch zeitweise soziale Kontakte mit FreundInnen sofort eine Verbesserung der mentalen Stimmung wahrzunehmen war. Ebenso wird es als hilfreich erlebt, wenn die Anstrengungen belohnt werden: Gute Schulerfolge motivieren Kinder und Mütter gleichermaßen¹.

„Wenn jetzt kein strenger Lockdown war, habe ich ihn manchmal überredet, dass er sich mit einem Freund zum Radfahren trifft, ja, das sind dann immer so Sachen, wo ich wirklich gemerkt habe, es geht ihm danach wirklich viel besser. Da ist einfach wieder so ein bissi Auftrieb gekommen, da merkt man, dass das Soziale den Kindern wahnsinnig gefehlt hat, wahnsinnig, die brauchen das.“ (M6)

„Der [Name] fühlt sich sehr wohl, aber es wäre wichtig- also ich hoffe sehr, dass das Zeugnis so ist, wie er sich das vorstellt, weil das würde ihn sehr demotivieren,

¹ Diese Sichtweise entspricht dem Studienergebnis, dass das Kompetenzerleben ein wesentlicher Einflussfaktor auf das Wohlergehen von SchülerInnen darstellt (vgl. Schober et al. 2021).

wenn das jetzt nicht so wäre, das muss ich auch sagen, weil er war supermotiviert und war ganz stolz auf alles, was er geschafft hat und er hat sich super bemüht.“
(M1)

Andere Mütter verweisen auf individuelle Fähigkeiten und Einstellungen wie Selbständigkeit und Ehrgeiz. Eine Entlastung bieten auch Personen die beim Lernen unterstützen, entweder aus der Familie oder dem weiteren sozialen Umfeld sowie Nachhilfe. Schließlich zeigt auch die zuvor beschriebene Strategie der Mütter, eine geregelte und dem Lernen und Wohlbefinden zuträgliche Tagesstruktur mit Lern-Pausen- und Essenszeiten herzustellen, Wirkung. Dabei geht es, wie auch die Erfahrungen der SchülerInnen zeigen (siehe Abschnitt 5.2), nicht nur um die Optimierung der Lernzeiten, sondern um die Gestaltung einer möglichst angenehmen Freizeit.

Die heterogenen Erfahrungen der Jugendlichen aus der Sicht ihrer Mütter lassen sich zusammenfassend drei Typen zuordnen:

1. Jugendliche, denen es unter sehr großen Anstrengungen gelingt, ihr schulisches Soll zu erfüllen, wobei sie beim Lernen weitgehend auf sich selbst gestellt sind, während die Mütter sie emotional unterstützen und zu Leistungen anspornen. Die Mütter erleben ihre Kinder hier typischerweise als loyal, sie übernehmen Einstellungen und Lebenskonzepte ihrer Eltern ohne Konflikte. Dabei wird ihnen viel Eigenverantwortung und erwachsenes Verhalten zugeschrieben und Eltern interagieren mit ihnen auf Augenhöhe.
2. Jugendliche, bei denen durch ein hohes Ausmaß an von den Müttern geleisteter oder zugekaufter Lernunterstützung sowie einer starken emotionalen Unterstützung der Mütter auftretende Probleme aufgefangen werden können, bevor sie sich in einer Krise manifestieren. Typischerweise ist das in Haushalten mit vielen Ressourcen möglich und korrespondiert mit dem Ansatz, die Kinder zu behüten.
3. Jugendliche, die in eine schulische und darüber hinaus psychische Krise geraten. Hier wird die Problematik virulent, dass die Jugendlichen nicht mehr regelmäßig aufstehen oder die geforderten Schulleistungen erbringen. Für die Mütter ist dabei die Erfahrung typisch, dass der eigene Handlungsspielraum begrenzt ist und das eigene Handeln hinterfragt wird.

6.5 Zusammenfassung

Die Umstellung auf Distance-Schooling stellt neben den Auswirkungen auf SchülerInnen und Lehrkräfte nicht zuletzt hohe Anforderungen an Familien, insbesondere an Mütter,

bei der Unterstützung ihrer Kinder. Dabei geht es auf der einen Seite um konkrete Hilfestellungen beim Lernen zuhause und dessen Organisation, auf der anderen Seite aber um emotionalen Support in einer Phase, in der Jugendliche in ihrem Kontakt zu Gleichaltrigen eingeschränkt sind, die Zeit im Wesentlichen zuhause verbracht werden muss und der Alltag stark auf das Lernen fokussiert ist, da entsprechende Freizeitmöglichkeiten abnehmen. Während zu Beginn der Lockdowns und Schulschließungen in Hinblick auf Distance-Learning funktionale Probleme bei der Organisation der Lernaufgaben oder den Kommunikationswegen dominierten, die im Zeitverlauf in vielen Fällen gelöst werden konnten, nahmen über die Zeit die wahrgenommenen Belastungen der Kinder auf einer sozial-emotionalen Ebene zu. Zugleich waren die Mütter selbst, in einem unterschiedlichen Ausmaß, durch Sorgen in Zusammenhang mit Corona, der finanziellen Situation oder sozialer Isolation belastet. Auch die Erfahrung, dass über einen langen Zeitraum hinweg die Aufgaben für Mütter anstiegen und neben Erwerbstätigkeit, Arbeiten im Haushalt und der Care-Arbeit nun auch schulische Unterstützungsarbeit sowie emotionaler Support geleistet werden musste, kann die Mütter selbst stark belasten. In dem Zusammenhang scheint es wenig überraschend, dass zum Zeitpunkt des zweiten Lockdowns bereits jede zweite Mutter den Eindruck hatte, mit den zusätzlichen Aufgaben, die für sie im Zusammenhang mit Distance-Schooling entstanden sind, überfordert zu sein (Steiber 2021a).

Was die Gestaltung des Distance-Schooling durch Schulen betrifft, erlauben dabei jene Ansätze, die den gewohnten Lernrhythmus und eine Aufrechterhaltung der Tagesstruktur gefördert haben, indem sie eine gut balancierte Arbeits- und Zeitstruktur vorgegeben haben, das Lernen zu Hause für die Familien erfolgreich und stressfrei zu gestalten. Hingegen hatten jene Fälle, in denen zwar hohe Anforderungen an die SchülerInnen gestellt, jedoch kaum Zeitmanagement und Tagesstruktur geboten wurden, zur Folge, dass viel familiäre Unterstützung für das Lernen zu Hause erforderlich war oder gewesen wäre. Denn eine solche Unterstützung setzt wiederum eine Reihe an Ressourcen und Erfahrungen vonseiten der Mütter voraus, auf die nicht alle gleichermaßen zurückgreifen können (Angelico 2020; Bonal und González 2020; IFES 2020). Neben Schulwissen, Zeitressourcen oder materiellen Ressourcen fällt darunter auch eine Haltung, im Falle von Problemen die in Zusammenhang mit dem Lernen der Kinder auftreten, auf Augenhöhe mit Lehrkräften sprechen zu können und von dieser Möglichkeit selbstverständlich Gebrauch zu machen. Als besondere Belastung zeigt sich schließlich, wenn die unermüdlichen Versuche, die Kinder bei der Herstellung einer geeigneten Tages- und Arbeitsstruktur zu unterstützen, scheitern, da diese zunehmend in eine psychische Krise geraten.

7 Fazit und weiterführende Überlegungen

Die pandemiebedingten Schulschließungsphasen, die mit einer Umstellung von Präsenz- auf Distanz-Unterricht einhergehen, haben alle beteiligten AkteurInnen, die sich in den meisten Fällen durch hohes Engagement ausgezeichnet haben, stark gefordert und zuweilen über ihre Grenzen hinaus belastet. 79% der LehrerInnen berichten von einem nun (deutlich) höheren Stundenaufwand und einem vergleichbar hohen Rückgang im Wohlbefinden (64%). Der Aussage, die SchülerInnen sind mit der Situation überfordert wird im Ausmaß von bis zu 79% zugestimmt und im Fall der Überforderung von Eltern liegt der Zustimmunganteil bei bis zu 87% (Werte bezogen auf benachteiligte SchülerInnen in der ersten Erhebungswelle). Werden die Mütter selbst befragt, dann ist es jede zweite, die dieser Einschätzung zustimmt und sich selbst mit den zusätzlichen Anforderungen durch das Distance-Learning als überfordert wahrnimmt (Steiber 2021a). Diese Überforderung entsteht für viele aus der Anforderung heraus, dass Abläufe und Routinen sowohl in der Schule (für LehrerInnen) als auch zu Hause (von Eltern) völlig neu organisiert werden müssen. LehrerInnen mussten von Präsenz- auf Distanz-Unterricht umstellen und später auch Hybridformen mit einem Teil der SchülerInnen zu Hause und einem Teil vor Ort in der Schule bewältigen. Eltern und insbesondere Mütter standen vor der Herausforderung, Familienabläufe umzuorganisieren und Raum- sowie Zeit-Ressourcen für den Distanz-Unterricht – oftmals in Konkurrenz zu den Anforderungen für das eigene Home-Office – bereit zu stellen.

Kompetenzverluste bei den SchülerInnen oder zumindest ein Ausbleiben des Kompetenzfortschritts sind eine reale Gefahr in diesem Zusammenhang. Diese wird nicht nur in der internationalen Forschung auf einer Datengrundlage (vergleichende Kompetenzmessungen vor und nach der Schulschließung), die uns in Österreich leider nicht zur Verfügung steht, belegt (Engzell et al. 2020), sondern ist auch das Ergebnis der quantitativen wie qualitativen Befragungen in der vorliegenden Studie. In der Onlinebefragung befürchteten 56% der LehrerInnen allgemein sowie 78% der LehrerInnen für benachteiligte SchülerInnen, dass sich deren Kompetenzen verschlechtern. Die Eltern stimmen dieser Einschätzung über weite Strecken zu. Nicht weniger als 74% der befragten Mütter sorgen sich darum, dass sich das Distance-Learning negativ auf den Lernfortschritt ihrer Kinder auswirken wird (Steiber 2021a). In der qualitativen Analyse wird dies in Form einer Typenbildung zum Ausdruck gebracht, wobei für die „Zurückgelassenen“ und für die „VerliererInnen“ Kompetenzverluste zu beklagen sind, während dies auf die „GewinnerInnen“ und die „Privilegierten“ nicht (in dem Ausmaß) zutrifft.

Als eine wirksame pädagogisch-didaktische Strategie hat sich die SchülerInnenzentrierung des Unterrichts auf mehrfache Weise herauskristallisiert. In

den qualitativen Interviews ist das Konzept des selbstgesteuerten Lernens (Motivation, Planung, Strukturierung) als ausschlaggebender Faktor dafür, in welchem Ausmaß Lernerfolge erzielt werden können, zutage getreten. In den Regressionsanalysen zeigt eine stärkere SchülerInnenzentrierung im Unterricht einen positiven Effekt dabei, Kompetenzverluste zu minimieren. Dies wird abgerundet durch das Ergebnis, dass entsprechend handlungssichere und Selbstwirksamkeit empfindende PädagogInnen den selben Effekt nach sich ziehen. Im Zuge der qualitativen Analysen wird deutlich, dass diese pädagogisch-didaktische Strategie in einem Spannungsfeld von (neuen) Rollendefinition und Zuständigkeiten gefunden werden muss. Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen stehen vor der komplexen Herausforderung, Antworten auf die Fragen zu finden, wieweit die Verantwortung der LehrerInnen und der dafür notwendige Einsatz reicht, kein Kind verloren gehen zu lassen, wo die Zuständigkeit der Eltern beginnt und ab wann es tatsächlich auch alleine in der Verantwortung der Kinder und Jugendlichen liegt, ihr eigenes Fortkommen in die Hand zu nehmen.

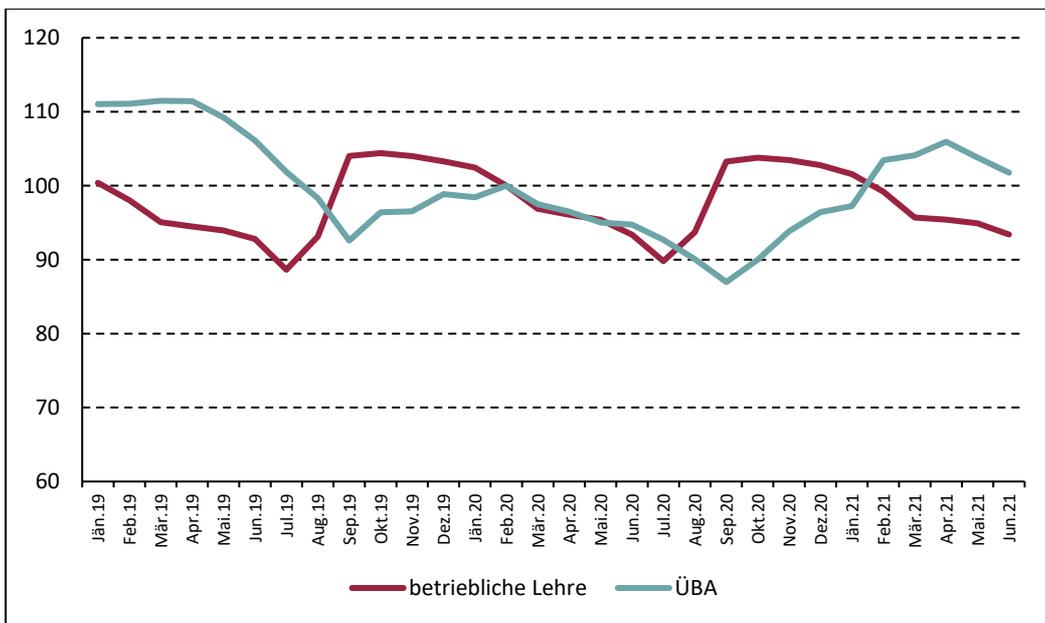
Eben dieses Fortkommen oder besser gesagt die Auswirkungen auf die Bildungslaufbahnen sind es, die abschließend in den Fokus der Analysen rücken. Die Ergebnisse zu den befürchteten Kompetenzverlusten durch den Distanz-Unterricht, werfen die Frage auf, ob und inwieweit dies (längerfristige) Auswirkungen auf die Bildungslaufbahnen nach sich ziehen wird. Analysen zu dieser Frage müssen zum jetzigen Zeitpunkt vorläufig bleiben, weil die offizielle Schulstatistik erst Mitte des Jahres 2022 darüber Auskunft geben wird, welche Laufbahnveränderungen im Übergang zwischen den Schuljahren 2019/2020 auf 2020/2021 stattgefunden haben. Dennoch lassen sich jetzt bereits erste Evidenzen zusammentragen, die auf durchaus gravierende Auswirkungen hindeuten.

Ein erster Bildungsbereich, der imstande ist sehr rezent Daten über seine Entwicklung zur Verfügung zu stellen, ist das duale System bzw. die Lehrausbildung. Bei der Lehrausbildung kann zwischen der „regulären“ betrieblichen Lehre und der überbetrieblichen Lehre (ÜBA) unterschieden werden. Die ÜBA stellt im Rahmen der Ausbildungsgarantie ein duales Bildungsangebot für jene Jugendlichen dar, die erfolglos versucht haben eine betriebliche Lehrstelle zu bekommen. Von ihrer Funktion her, sind betriebliche Lehre und ÜBA daher bis zu einem gewissen Ausmaß als kommunizierende Gefäße zu verstehen.

In Abbildung 7 wird bei der monatlichen Entwicklung der Gesamtzahl der Lehrlinge (dabei handelt es sich typischer Weise um eine Alterskohorte von 15-19-Jährigen) vor allem eine saisonaler Entwicklungstrend sichtbar, demzufolge in den Sommermonaten die betrieblichen Lehrlingszahlen und in den Herbstmonaten die ÜBA-Zahlen steigen um dann im Laufe des Frühjahres (durch Abschlüsse) wieder zu sinken. Ein expliziter CORONA-beeinflusster Trend kann im Vergleich des Jahres 2019 mit 2020 und 2021

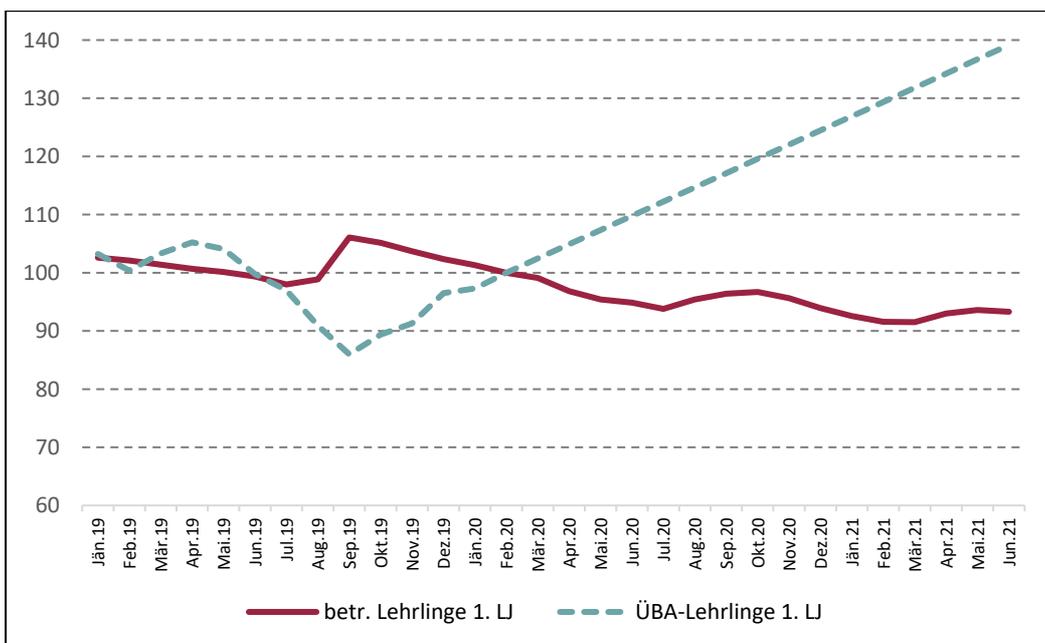
kaum ausgemacht werden. Ganz anders gestaltet sich das Ergebnis jedoch, wenn man in Abbildung 8 die Entwicklung der Lehrlinge im ersten Lehrjahr betrachtet. Idealtypischer Weise handelt es sich bei den Lehrlingen im ersten Lehrjahr um 15-Jährige, die nach Beendigung der Schulpflicht in das duale System eintreten.

Abbildung 7: Entwicklung der Lehrlingszahlen insgesamt (Index: 02/2020 = 100)



Quelle: WKÖ

Abbildung 8: Entwicklung der Lehrlinge im 1. Lehrjahr (Index: 02/2020 = 100)



Quelle: WKÖ

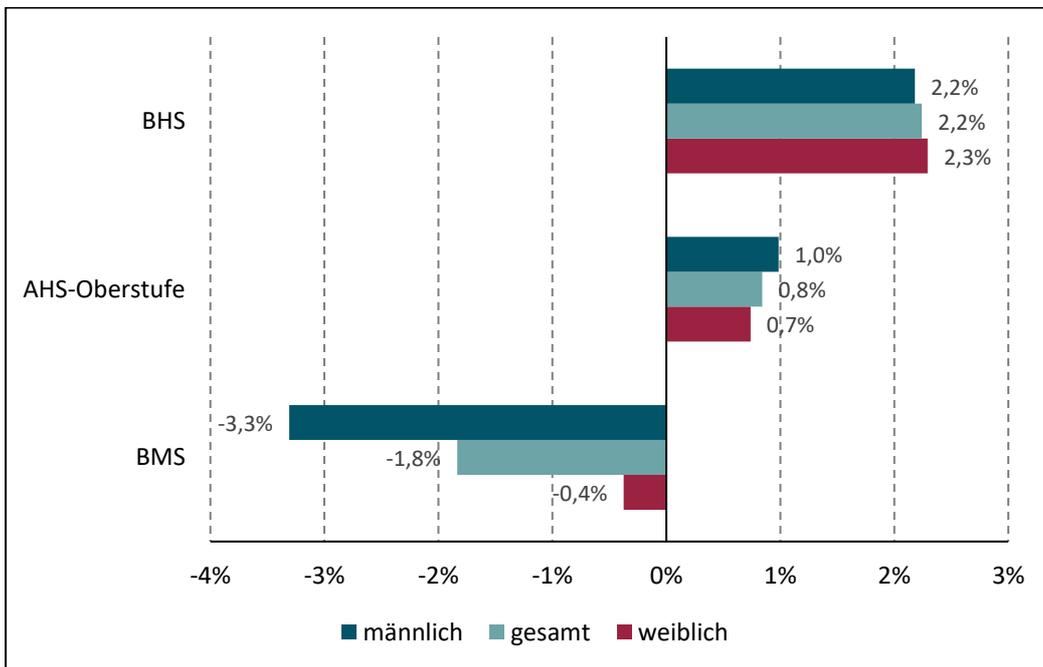
In einer indexierten Analyse wird deutlich, dass die Anzahl von Lehrlingen im 1. Lehrjahr seit Eintritt der Pandemie (Februar 2020 als letztes von CORONA unbeeinflusste Monat = 100) mit leichten Schwankungen aber doch kontinuierlich gesunken ist. Im Februar 2021 beträgt der Indexwert nur mehr 91,6, was gleichbedeutend mit einem Rückgang der Neueintritte in die betriebliche Lehre um 8,4% ist. Die ÜBA wird ihrer Funktion gerecht, als Sicherheitsnetz zu fungieren. So beträgt im Juni 2021 ihr Indexwert 139,1 im Vergleich zum Februar 2020. Die Zahl der ÜBA-Lehrlinge im 1. Lehrjahr ist demnach in diesem Zeitraum um 39,1% gestiegen.¹ Da sich die beiden Ausbildungsbereiche in ihrer Größe jedoch um rund einen Faktor 7 unterscheiden, ist dieser Zuwachs nominal nicht ausreichend um den Rückgang in der betrieblichen Lehre vollständig zu kompensieren. Es bleibt bei den Ersteintritten ein Rückgang von beinahe 570 Jugendlichen bestehen.

Auf Basis der Analyse der Entwicklungen im dualen System ist demnach ein „Eintrittsdefizit“ festzustellen. Diese Jugendlichen haben nun zwei Möglichkeiten: sie könnten anstelle der Lehre in ein vollzeitschulisches Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II (AHS, BMS, BHS) eintreten oder aber ihre Bildungslaufbahn vorzeitig beenden womit sie zu frühen BildungsabbrecherInnen (FABA) werden würden. Dabei handelt es sich um Jugendliche im Alter von 15-24-Jahren, die sich nicht in Ausbildung befinden und keinen Abschluss aufweisen, der über die Pflichtschule hinausreicht. Wie die Ströme sich hier verteilen ist abschließend erst dann zu beurteilen, wenn im Frühjahr 2022 die vollständige Schulstatistik für das Schuljahr 2020/21 vorliegen wird. Eine Evidenzgrundlage, die jetzt bereits herangezogen werden kann, um einen fundierten Blick auf die zu erwartenden Entwicklungen zu werfen, bieten die SORG-Daten (Datensatz des BMBWF für die Schulorganisation). In diesem Datensatz sind auf Jahresbasis die SchülerInnenzahlen von allen Bundesschulen fachlich sowie differenziert nach Schulstufen und Geschlecht erfasst. Diese Datenbasis umfasst insgesamt rund 90% aller SchülerInnen auf der Sekundarstufe II und stellt demnach eine breite empirische Grundlage dar.

Bezogen auf die Gesamtzahl aller SchülerInnen wird in Abbildung 9 deutlich, dass die quantitativ bedeutsameren Schulformen (AHS, BHS) um 2,2% bzw. um 0,8% wachsen, während bei den BMS ein Minus von 1,8% bei den SchülerInnenzahlen festzustellen ist. Tendenziell ist das Wachstum bei den jungen Frauen stärker ausgeprägt als bei den jungen Männern. Das Bild über die vorliegenden Entwicklungen wird jedoch wieder ein grundlegend anderes, wenn in Abbildung 10 die NeueinsteigerInnen in den Blick genommen werden.

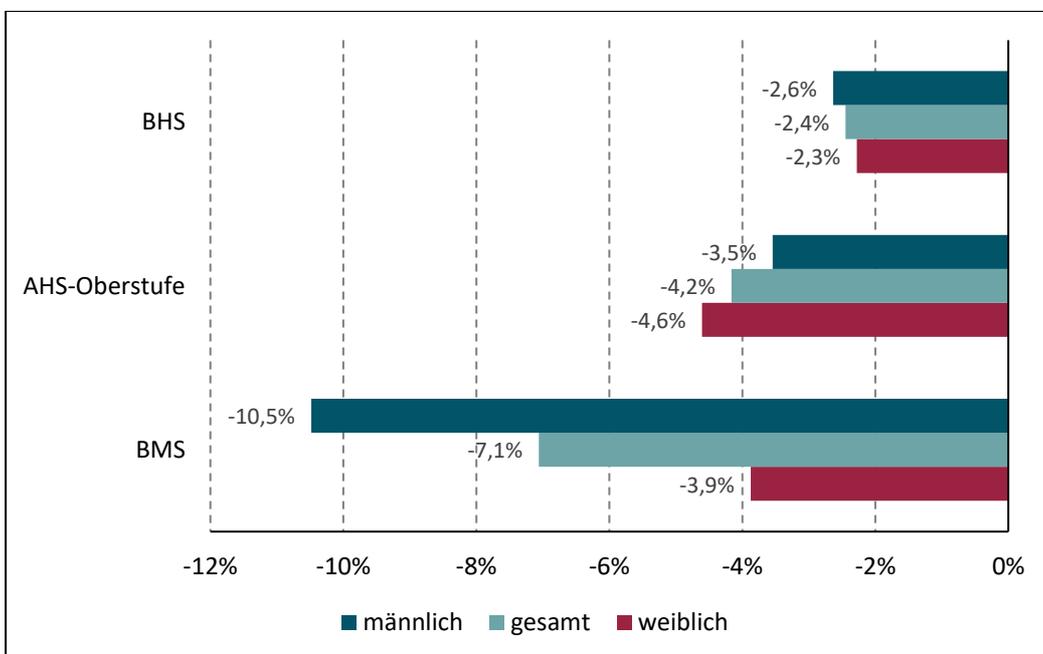
¹ Die Linie für die ÜBA-Entwicklung in Abbildung 8 wird strichliert dargestellt, weil es sich bei der Entwicklung vom Februar 2020 bis zum Juni 2021 „nur“ um eine lineare Fortschreibung handelt. Diese Vorgehensweise ist notwendig geworden, weil es in der Lehrlingsstatistik im Fall der ÜBA zu Fehlzuordnungen zwischen erstem und drittem Lehrjahr gekommen ist und als erster „richtiggestellte“ Wert jener aus dem Juni 2021 gilt.

Abbildung 9: Veränderung der SchülerInnenzahlen (gesamt) v. 2019/20 auf 2020/21



Quelle: BMBWF-SORG

Abbildung 10: Veränderung der SchülerInnenzahlen (Eintritt) v. 2019/20 auf 2020/21



Quelle: BMBWF-SORG

Bei den NeueinsteigerInnen lässt sich durchwegs ein Rückgang der SchülerInnenzahlen feststellen: minus 2,4% im Fall der BHS, minus 4,2% im Fall der AHS-Oberstufen und minus 7,1% im Fall der Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS). Junge Männer sind (abgesehen von den AHS, wo sie jedoch quantitativ eine weniger bedeutsame Rolle spielen) von den Rückgängen deutlich stärker betroffen als junge Frauen.

Werden nun das duale System sowie die vollzeitschulischen Ausbildungen zugleich betrachtet, dann ergeben sich die in Tabelle 53 dargestellten Salden in der Entwicklung beim Überstieg zwischen den Schuljahren.¹

Tabelle 53: Veränderung der SchülerInnenzahlen von 2019/20 auf 2020/21

	gesamt	Neueintritte
Lehrlinge (betrieblich)	+ 590	- 1.831
ÜBA-Lehrlinge	- 327	+ 1.263
Zwischensumme (duale Ausbildung)	+ 263	- 568
AHS-Oberstufe	+ 737	- 1.036
BMS	- 478	- 711
BHS	+ 2.559	- 729
Gesamtsumme	+ 2.123	- 3.044

Quelle: WKÖ & BMBWF-SORG

Legende: Die Jahresergebnisse für das Schulwesen werden im Vergleich der Schuljahre 2019/20 zu 2020/21 dargestellt. Im Fall des dualen Systems (betrieblich wie überbetrieblich) wird jedoch die Entwicklung von Juni 2019 bis Juni 2021 dargestellt. Diese ungleiche Vorgehensweise ist notwendig geworden, weil es in der Lehrlingsstatistik im Fall der ÜBA zu Fehlsortierungen zwischen erstem und drittem Lehrjahr gekommen ist und als erster „richtiggestellte“ Wert jener aus dem Juni 2021 gilt. Um saisonale Unterschiede hintanzuhalten muss demnach als Vergleich der Juni 2019 herangezogen werden.

Dabei zeigt sich ein durchgängiges Muster (sowohl in der Schule als auch in der Lehre): die Neueintritte sinken in den meisten Fällen, während die Gesamtzahl der SchülerInnen bzw. Auszubildenden in den meisten Fällen steigt. Das deutet auf unterschiedliche CORONA-Wirkungen je nach Stadium in der Laufbahn hin. Einerseits deuten sich massive Ein-/Übertrittsprobleme für die jüngeren SchülerInnen (an der Schnittstelle Sek I / Sek II an), während andererseits ansonsten „übliche“ Abbrüche (wegen geringerer Selektivität?) in den höheren Klassen/Jahren in der Sekundarstufe II nicht (in dem Ausmaß) stattfinden.

¹ Beim Vergleich der Zahlen miteinander berücksichtigt werden muss auch, dass es sich einmal um den Umstieg zwischen den Schulstufen 8 und 9, das andere Mal um den Umstieg zwischen den Schulstufen 9 und 10 handelt. Daher handelt es sich nicht um eine Geburtskohorte, die hier betrachtet wird, sondern um eine Umstiegskohorte zwischen den Sekundarstufen I und II.

Fokussiert auf die NeueinsteigerInnen ergeben die Analysen Evidenz für rund 3.800 “unversorgte” 15-jährige Jugendliche, eine Zahl, die sich aus dem Minus bei den Neueintritten bei zeitgleichem Kohortenwachstum der 15-Jährigen ergibt. Dies entspricht einem Anteil von rund 4,5% der Kohorte, deren Verbleib noch unklar ist. Die ÜBA fängt einen Teil von ihnen auf, bei vielen besteht aber auch die Gefahr für einen frühen Bildungsabbruch (FABA).

Derartige Laufbahnauswirkungen können einen großen volkswirtschaftlichen Effekt nach sich ziehen (Kocher / Steiner 2020). Dies mag neben all den sozialen und psychologischen Nebenwirkungen, die auch in der vorliegenden Studie aufgezeigt worden sind, der entscheidende Argumentationszusammenhang sein, um aus den Analysen den Schluss zu ziehen, der evident erscheint: Schulschließungen sollten nur die Ultima Ratio in der Pandemiebekämpfung sein. Sind sie epidemiologisch notwendig, dann sind entsprechend schülerInnenzentrierte pädagogisch-didaktische Ansätze das Mittel der Wahl. Eine Ressource auf der die Strategien aufbauen können, ist das außerordentliche Engagement aller beteiligten AkteurInnen.

8 Epilog: Die Krise als Digitalisierungsschub? Vergleichende Analysen zu den Ausgangsbedingungen und politischen Lösungsansätzen

Krisen haben es unter den Bedingungen von ungleichen Voraussetzungen und Verteilungen an sich, dass sie verschiedene Kreise und Bereiche der Gesellschaft unterschiedlich treffen. Dem wurde auch insofern Rechnung getragen, dass jene, die seit Jahrzehnten die Strukturen des österreichischen Korporatismus und Wohlfahrtsstaates als obsolet und ineffizient bekämpfen, plötzlich die positive Wirksamkeit seiner Umverteilungsmechanismen erkannt haben.¹ Unter den Bedingungen der Risikogesellschaft ist es modern geworden, den Leuten zu empfehlen, die „Krise als Chance zu sehen“, wobei dies gerne von denen, die wenig(er) betroffen sind (oder gar gewinnen), denen empfohlen wird, die schwer(er) betroffen sind (was manche als Zynismus sehen). Schon bald im Verlauf der Krise ist dieser Spruch auch im Hinblick auf das Bildungswesen und die Bildungspolitik aufgetaucht – angesichts vielfältiger (wahrgenommener) Probleme und Blockaden² könnten die notgedrungenen Anpassungen in der Krise zu Innovationen führen, die ansonsten bisher nicht möglich waren.

Zweifellos hat diese Krise im Hinblick auf die Digitalisierung im Schul- und Bildungswesen, und auch in der Politik zu einer grundlegenden Veränderung geführt: digitale Praktiken sind von einem selektiven „Spezialgebiet“ für besonders Interessierte in den „Mainstream“ gerückt, indem plötzlich alle davon betroffen waren. Nachdem einige Engagierte über Jahrzehnte unentwegt – aber mit eher geringem Erfolg – versucht hatten,³ Interesse für das Thema zu gewinnen, wurden mit dem ersten Lockdown alle Beteiligten im Schul- und Bildungswesen schockartig mehr oder weniger gezwungen,

¹ Siehe dazu auch die internationalen Vergleiche und Diskussionen, z.B. Aghion, Philippe; Maghin, Helene; Sapir, André (2020) COVID and the nature of capitalism (25 June) VOX_EU and CEPR <https://voxeu.org/article/COVID-and-nature-capitalism>; Pisani-Ferry, Jean (2020) Grading the Big Pandemic Test (27 November). The Transformation of Global Governance, European University Institute <https://tgg.eui.eu/grading-the-big-pandemic-test/> (sh. auch Bruegel <https://www.bruegel.org/2020/11/grading-the-big-pandemic-test/>); Aghion, Philippe; Koirala, Shashwat (2020) COVID-19 as a wake-up call: Three considerations going forward (27 May), OECD <https://oecdscope.blog/2020/05/27/COVID-19-as-a-wakeup-call-three-considerations-going-forward/?print=pdf>

² Siehe dazu Lassnigg, Lorenz (September 2016) Faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und Bildungsreform: Kooperation und Augenmaß. IHS Policy Brief 14 <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4051/>

³ Siehe die innovationstheoretische Analyse der mangelnden Verbreitung dieser Initiativen in NBB-Nationaler Bildungsbericht (2018) Ch. 8 Bildung im Zeitalter der Digitalisierung, by Gerhard Brandhofer, Peter Baumgartner, Martin Ebner, Nina Köberer, Christine Trültzsch-Wijnen & Christian Wiesner doi:10.17888/nbb2018-2-8; https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b8ae8c6c37b9a538ca4784d10862623c87ecdf84/NBB_2018_Band2_Beitr_ag_8.pdf

sich den Möglichkeiten und Problemen der Digitalisierung zu stellen, und viele haben das auch – oft erstmals – ausprobiert. Auch die Politik ist im Anschluss an die gemischten Erfahrungen mit einem neuen Programm der Konkretisierung des Masterplan Digitalisierung¹ angetreten, nachdem in der ersten „Vorkrisenfassung“ der Strategie Umsetzungsschritte noch völlig fehlten, und ausdrücklich offen gelassen wurde, dass die Umsetzung von den finanziellen Möglichkeiten abhängen würde (also: keine Finanzen, keine Digitalisierung...) – die Krise hat nun den „Handlungsbedarf“ erhöht, und mit dem „8-Punkte-Programm“ eine Konkretisierung gebracht.²

Aus dieser Konstellation zwischen dem langjährigen wenig gehörten Engagement der Digitalisierungs-SpezialistInnen einerseits und der schockartigen Verbreitung digitaler Praktiken resultiert nun eine strukturelle Problematik, die tendenziell übersehen wird. Diese wird in der mittlerweile vorhandenen Literatur mit dem Begriff „*Emergency-Remote-Teaching*“ (ERT) bezeichnet.³ Sie besteht darin, dass einerseits (von den SpezialistInnen) die gute Verwendung und sinnvolle Verbreitung digitaler Praktiken im Schul- und Bildungswesen als komplexe, anforderungs- und voraussetzungsreiche Angelegenheit gesehen wird, dass aber die schockartige Verbreitung dann ohne Vorbereitung unter hohem Druck im Zusammenhang mit notgedrungenem (minimalem) *Learning-by-Doing* oft unter starkem Ressourcenmangel stattgefunden hat. Dabei ist nun verbreitet der Eindruck entstanden, es gehe ja ohnehin viel besser als erwartet oder befürchtet – nun besteht die Gefahr, dass sich die aus der Not entstandenen „Emergency“-Praktiken eben als gängige Digitalisierungspraktiken etablieren, ohne dass die Voraussetzungen für qualitätsvolle Digitalisierung entsprechend berücksichtigt werden.

Dieses Kapitel geht dieser Kluft näher nach. Erstens wird die Ausgangssituation der Digitalisierung in Österreich vor der Krise aufgrund eines ziemlich umfassenden – wenn auch oberflächlichen – EU Vergleichs in ihren vielen Facetten beschrieben, zweitens werden die politischen Reaktionen wie sie nun etabliert wurden im Hinblick auf diese Ausgangssituation eingeschätzt und ein wenig in die politische Entwicklung eingebettet.

¹ BMWWF webpage (2021) Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> document https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf

² 8-punkte-programm

³ Siehe z.B. Bozkurt, Aras; Sharma, Ramesh C. (2020) Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey; Bond, Aaron (2020) The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE*, 5/6/2020, 1-15. Online <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
Talib, Manar Abu; Bettayeb, Anissa M.; Omer, Razan I. (2021) Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 1-28. Online <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1>

8.1 Die österreichische Ausgangssituation im EU-Vergleich

Zur Einschätzung der Entwicklung der Digitalisierung im österreichischen Schulwesen gibt es vielfältige nationale Quellen, insbesondere zwei Analysen in den Nationalen Bildungsberichten 2015 und 2018 (NBB 2015, 2018)¹ und laufende spezialisierte Publikationsorgane² und Webressourcen.³ Das NBB 2015 Kapitel konzentriert sich auf die Kompetenzen der Lehrpersonen und das NBB 2018 Kapitel gibt einen breiteren Überblick über Ansätze und Konzepte der Digitalisierung und analysiert die wesentlichen Veränderungen im Zusammenhang mit der „Schule 4.0“-Initiative von 2017:

-die Integration der vielen kleinen Netzwerke und Initiativen, die sich über die Jahrzehnte entwickelt hatten, im *eEducation* Netzwerk und Kompetenz-Zentrum,⁴ und

-die Einführung des Quasi-Gegenstandes *Digitale Grundbildung* in seiner schul-autonomen Gestaltung und Umsetzung.⁵

8.1.1 Übersicht über Politik- und Schulbereiche

Ein bisher nach Kenntnis des Autors in den österreichischen Diskursen nicht oder wenig wahrgenommener EU-Vergleich der Ausgangslage der Digitalisierung ziemlich knapp vor der Krise gibt einen breiten Überblick über vorhandene Einschätzungen zu vielen Aspekten (EC 2019).⁶ Aus dem Bericht können 145 Indikator-Ausprägungen auf verschiedenen Dimensionen herausdestilliert werden, für die die Positionierung Österreichs gegenüber dem EU-Durchschnitt erfasst wird.⁷ Die Indikatoren wurden für diese Auswertung in den zwölf folgenden politikbezogenen Bereichen kategorisiert:

¹ NBB-Nationaler Bildungsbericht (2015) Ch.3 Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter, by Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger & Martin Korte. doi:10.17888/nbb2015-2-3; https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/206aeba5d9c5b51ebd919ef522c074b478cff639/NBB_2015_Band2_Kapitel_3.pdf

² Ressourcen sind verfügbar auf <https://www.informatische-grundbildung.com/studien/>

³ Verfügbare Webressourcen (Privatinitiativen) sind <https://www.informatische-grundbildung.com/>; <https://www.informatiklehrer.at/index.php?id=19>; <https://www.ahs-informatik.com/kontakt/>

⁴ Siehe <https://serviceportal.eeducation.at/>

⁵ The subject was established without additional curriculum hours for schools to provide the content autonomously on grades 4-8 with 2-4 hours to be allocated on choice to grades and to be provided separately as a course or integrated into other subjects.

⁶ EC (2019) 2nd Survey of Schools: ICT in Education. Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools. FINAL REPORT. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology by Deloitte and Ipsos Mori. Luxembourg: Publications Office of the European Union <https://data.europa.eu/euodp/data/storage/f/2019-03-19T084831/FinalreportObjective1-BenchmarkprogressinICTinschools.pdf>

⁷ Vergleiche eine detailliertere Auswertung dieser Studie in Lassnigg, Lorenz (2021) Assessment of the 8-points-programme for digital education, with emphasis on teacher education. Informal paper (June) https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/2016_Files/Documents/2021/Digital-educ.pdf

- Zugang der Schule zum Internet (ACC INTERNET)
- Zugang der SchülerInnen zu Hause (HOME ACC)
- Zugang zu Inhalten (ACC CONTENT)
-LehrerInnen IT-Nutzung (TEACH IT USE)
- SchülerInnen IT-Nutzung (STUD IT USE)
- LehrerInnen Zutrauen in IT-Kompetenzen (TEACH CONF)
- SchülerInnen Zutrauen in IT-Kompetenzen (STUD CONF)
- technische Unterstützung/Koordination (TE SUPP-COORD)
- Eltern Einschätzung der IT-Nutzung Kinder (PARENTS)
- IT-Policy der Schule (POLICY)
- LehrerInnen IT-Weiterbildung (TEACH CPD)
- Summenindikator aus einer Clusteranalyse (SUM CLUST)

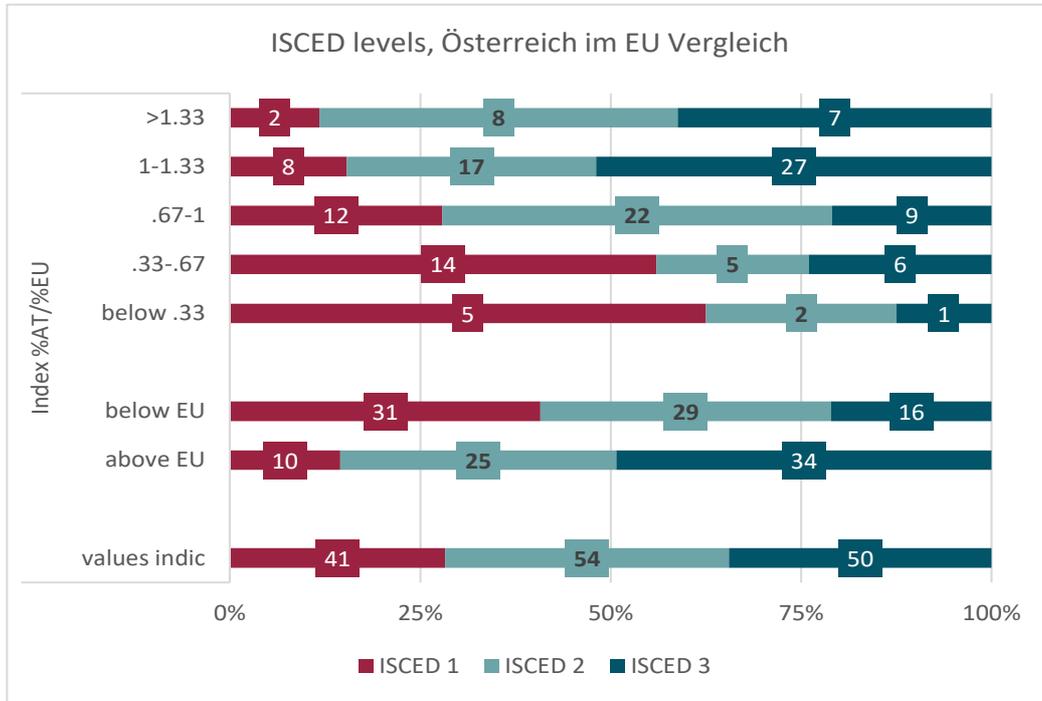
Im Anhang zu diesem Kapitel wird eine Übersicht über die österreichische Positionierung auf den einzelnen Indikorausprägungen gegeben. Die übergreifende Gesamt-Positionierung liegt leicht unter dem EU-Durchschnitt. Die besten Rangpositionen gibt es bei den Infrastruktur-Indikatoren, und die schlechtesten bei der LehrerInnen-Weiterbildung (WB) und den IT-Policy-Indikatoren auf Schul-Ebene. Die Nutzungs- und Zutrauensindikatoren der SchülerInnen zeigen sehr gemischte Positionierungen, zwischen niedrig, mittel und hoch verteilt, und die Nutzungs- und Zutrauensindikatoren der LehrerInnen zeigen Positionierungen nahe dem EU-Durchschnitt – es besteht also kein direkter Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an IT-Weiterbildung und dem Zutrauen der Lehrpersonen in ihre diesbezüglichen Kompetenzen.¹

Bei der Erfassung der meisten Indikatoren wird zwischen den Schulbereichen nach der internationalen ISCED-Klassifikation unterschieden (ISCED 1-3, Primarschule, untere und obere Sekundarstufe). Die Auswertung der EU-Vergleichsdaten unterstreicht, dass die österreichischen Werte im Primarbereich im Vergleich zu den anderen Ländern viel niedriger als in der Unter- und Oberstufe des Sekundarbereichs sind. Die Abbildung zeigt, dass höhere Indexwerte im EU-Vergleich häufiger auf der Mittel- und Oberstufe auftreten, und selten auf der Primarstufe, während die niedrigen Indexwerte zu über 50%-bis-60% auf der Primarstufe konzentriert sind. Dieses Bild bestätigt nicht nur den bekannten Eindruck, dass die Digitalisierung im Volksschulbereich geringer ist als in den späteren Schulen, sondern es zeigt auch, dass dies in den anderen EU-Ländern bzw. im EU-Durchschnitt nicht so der Fall ist – in anderen Ländern ist die Digitalisierung auf der

¹ Die Erfassung der Zutrauens-Variablen für LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern ist mit den meisten anderen Indikatoren nicht direkt vergleichbar, da diese über einen 1-4-Punkte Score gemessen werden, während die meisten anderen Indikatoren über %-Anteile erfasst werden; um die Messungen in der Größenordnung vergleichbar zu machen, wurde der Score *10 multipliziert.

Primarstufe höher (dies kann teilweise auch mit der oft längeren Primarstufe zusammenhängen, was die systemische Übergangsproblematik unterstreicht).

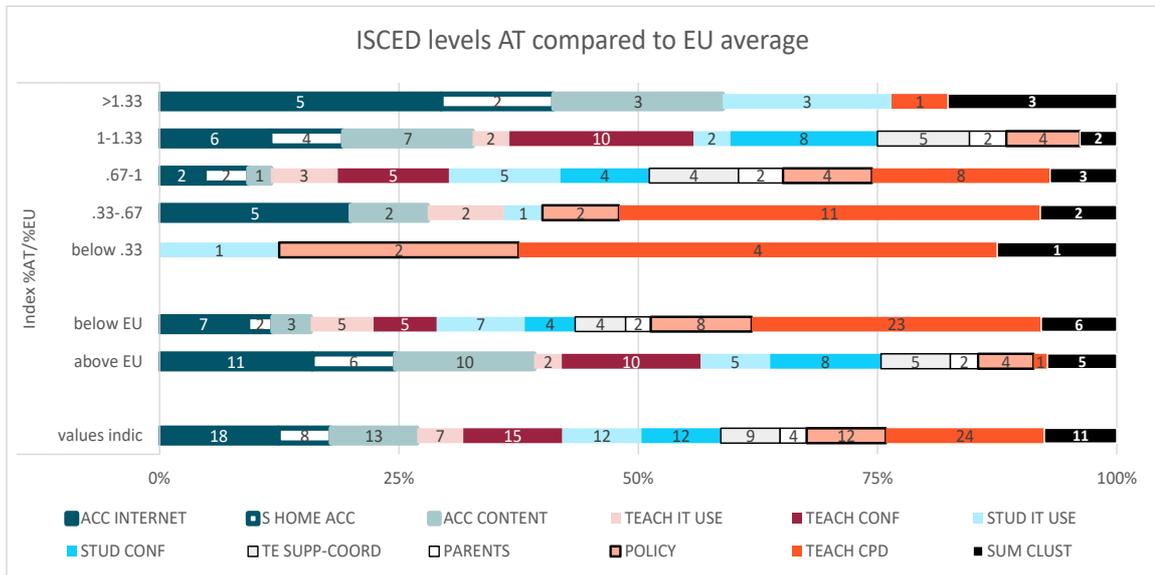
Abbildung 11: Verteilung der Indexwerte nach Höhe und ISCED-Schulbereichen



Quelle: Eigene Berechnung und Abbildung aufgrund EU-2nd survey; siehe die einzelnen Indexausprägungen im Anhang-Abbildung 16 - Abbildung 18.

Erläuterung: Die Balken zeigen die Indexwerte Österreichs/EU-Durchschnitt für alle Digitalisierungsindikatoren zusammengefasst nach der Richtung (geringere oder höhere Digitalisierung in Österreich) und nach dem Ausmaß der Abweichung (stärker negativ oder positiv von EU abweichend) und nach dem Vorkommen der ISCED-Bereiche bei Indikatoren mit höherer/niedriger positiver/negativer Abweichung. Lesebeispiel: der oberste Balken zeigt, wie die Indikatoren mit dem höchsten Ausmaß an Digitalisierung im Vergleich zum EU-Durchschnitt auf die ISCED Bereiche verteilt sind, ISCED 1 (Primarschule) kommt hier wenig vor; die anderen Balken zeigen diese Verteilung der ISCED-Bereiche bei den Indikatoren näher beim Durchschnitt bzw. mit vergleichsweise geringem Ausmaß an Digitalisierung

Abbildung 12: Verteilung der Digitalisierungs-Indexwerte nach Höhe und Politikdimensionen



Erläuterung: Die Balken zeigen die Indexwerte Österreichs/EU-Durchschnitt für alle Digitalisierungsindikatoren zusammengefasst nach der Richtung (geringere oder höhere Digitalisierung in Österreich) und nach dem Ausmaß der Abweichung (stärker negativ oder positiv von EU abweichend) und nach dem Vorkommen der Politik-Bereiche bei Indikatoren mit höherer/niedriger positiver/negativer Abweichung. Lesebeispiel: der oberste Balken zeigt, wie die Indikatoren mit dem höchsten Ausmaß an Digitalisierung im Vergleich zum EU-Durchschnitt auf die Politik-Bereiche verteilt sind, der Politikbereich „Zugang der Schulen zum Internet“ kommt hier häufig vor; die anderen Balken zeigen diese Verteilung der ISCED-Bereiche bei den Indikatoren näher beim Durchschnitt bzw. mit vergleichsweise geringem Ausmaß an Digitalisierung.

Legende: ACC INTERNET: Zugang der Schule zum Internet; S HOME ACC: Zugang der SchülerInnen zu Hause; ACC CONTENT: Zugang zu Inhalten; TEACH IT USE: LehrerInnen IT-Nutzung; STUD IT USE: SchülerInnen IT-Nutzung; TEACH CONF: LehrerInnen Zutrauen in IT-Kompetenzen; STUD CONF: SchülerInnen Zutrauen in IT-Kompetenzen; TE SUPP-COORD: technische Unterstützung/Koordination; PARENTS: Eltern Einschätzung der IT-Nutzung Kinder; POLICY: IT-Policy der Schule; TEACH CPD: LehrerInnen IT-Weiterbildung; SUM CLUST: Summenindikator aus einer Clusteranalyse
 Quelle: Eigene Berechnung und Abbildung aufgrund EU-2nd survey; siehe die einzelnen Indexausprägungen in Anhang-Abbildung 16 - Abbildung 18.

Wenn man analog die Verteilung der Indexwerte nach Politikbereichen betrachtet, so ergibt sich ein ziemlich deutliches Bild. Die Indikatoren zum IT-Zugang der Schulen/Lehrpersonen und SchülerInnen sowie zu den Inhalten, und die damit verbundene IT-Nutzung der SchülerInnen und Lehrpersonen machen mehr als die Hälfte der hohen und überdurchschnittlichen Indexwerte Österreichs aus. Soweit diese Indikatoren auch niedrige Indexwerte aufweisen, liegt das teilweise an der geringen Ausstattung der Primarstufe, aber es gibt auch einzelne Indikatoren mit niedrigen Indexwerten auf den weiteren Schulstufen (v.a. erhöhte Zahlen von SchülerInnen pro Computer in der Mittel- und Oberstufe).

23 von insgesamt 24 Indexausprägungen der *IT-Weiterbildung von Lehrpersonen* liegen unter dem EU-Durchschnitt, darunter 15 Ausprägungen deutlich. Diesem vergleichsweise niedrigen Ausmaß an Weiterbildung steht jedoch ein überdurchschnittliches bzw. vergleichsweise hohes Ausmaß an Zutrauen der Lehrpersonen in ihre IT-Kompetenzen gegenüber. Dies widerspricht teilweise den diesbezüglichen Ergebnissen der OECD-TALIS-Erhebung,¹ in der die Beteiligung in IT-Weiterbildung ebenfalls vergleichsweise niedrig ist, aber auch die (eigenen) Kompetenzen der Lehrpersonen vergleichsweise niedrig eingeschätzt werden (nur 20% der Lehrpersonen fühlen sich gut auf IT-Unterricht vorbereitet, weniger als die Hälfte des OECD-Durchschnittes; siehe weiter unten und Darstellung im Anhang) – eventuell haben sich im EU 2nd survey stärker motivierte und besser vorbereitete Lehrpersonen beteiligt. Während das Zutrauen in ihre Kompetenzen bei den österreichischen LehrerInnen insgesamt über alle Kategorien im Durchschnitt liegt, ist dieses auf der Primarebene jedoch in vier der fünf erfassten Aspekte von Kompetenzen (sh. dazu weiter unten) unterdurchschnittlich ausgeprägt und liegt auch in allen Kategorien unter den Werten der LehrerInnen der Sekundarstufe.

Ein zweiter Politikbereich, in dem die Indexwerte der Indikatorausprägungen in Österreich besonders häufig niedrig sind, ist der Bereich der *IT-Policies auf Schulebene*. Hier sind wiederum v.a. die Primarschulen betroffen, wie auch verschiedene Formen von politischen Anreizen; erhöhte Indexwerte gibt es in diesem Politikbereich bei formativer Leistungsbeurteilung in den Sekundarschulen und den schulischen IT-Statements/Konzepten auf der Oberstufe.

8.1.2 Digitale Bildung der Lehrpersonen, vertiefte Auswertungen

Es erscheint wichtig, dem nach den vergleichenden Befunden offensichtlich vernachlässigten Bereich der digitalen LehrerInnenbildung etwas näher nachzugehen. Dazu gibt es einige Materialien und Analysen, v.a. das NBB-Kapitel von 2015 widmet sich schwerpunktmäßig den Kompetenzen der Lehrpersonen.²

In der Professionalisierung der Lehrpersonen ist die Implementierung der Reform der Erstausbildung (PädagogInnenbildung NEU) noch im Gange. Das NBB 2015 Kapitel (S.100-101) argumentiert, dass die Empfehlungen einer Strategiegruppe aus den

¹ OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>; see also <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

² NBB-Nationaler Bildungsbericht (2015) Ch.3 Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter, by Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradingner & Martin Korte. doi:10.17888/nbb2015-2-3; https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/206aeba5d9c5b51ebd919ef522c074b478cff639/NBB_2015_Band2_Kapitel_3.pdf

LehrerInnenbildungsinstitutionen¹ für die Einbeziehung der Digitalisierung in die neue Ausbildung nicht berücksichtigt wurden; dabei geht es u.a. um das quantitative Ausmaß. Die Einbindung dieser Thematik in die Ausbildung würde völlig von individuellen Initiativen von LehrerbildnerInnen abhängig sein:

„Empfehlungen der Strategiegruppe wurden nicht eingehalten [...] Ob und in welcher Intensität sich angehende Lehrerinnen und Lehrer zurzeit mit neuen Technologien und deren effektivem und reflektiertem Einsatz im Unterricht auseinandersetzen, ist auf die Leidenschaft und das Durchsetzungsvermögen einzelner Lehrgangs- und Lehrveranstaltungsleiter/innen an den jeweiligen regionalen Standorten zurückzuführen. Es gibt derzeit kein systematisches und flächendeckendes Aus- und Weiterbildungsangebot im Bereich der digitalen Medienkompetenz für Lehrkräfte.“ (NBB 2015, 100-101)

Der NBB 2018 enthält auch ein spezielles Kapitel zur Weiterbildung der Lehrpersonen.² Das Kapitel zeigt, dass die WB-Beteiligung der österreichischen LehrerInnen im internationalen Vergleich hoch ist, aber in der Dauer sehr kurz. Überdies ist die Beteiligung stark von den individuellen Präferenzen abhängig, und wenig von institutionellen oder systemischen Entwicklungsbedarfen. Angebot und Nachfrage nach Weiterbildung wird in 17 inhaltlichen Kategorien untersucht, für IT oder Medien gibt es keine Kategorie und die AutorInnen erklären dies auch mit der marginalen Rolle der Digitalisierung. Der virtuelle Campus der LehrerInnenbildung (<https://www.virtuelle-ph.at/>) hat zum Zeitpunkt der Analyse gerade 2% der Kurse der gesamten Weiterbildung (340 von ca. 17.000) ausgemacht und das Angebot an virtuellen Programmen außerhalb der Virtuellen PH wird auf weniger als 1% geschätzt, so dass virtuelle Formate insgesamt 2,8% des Angebots ausgemacht haben. Aus anderen Quellen auf regionaler Ebene wird auf Anteile von 4%-bis-6% im Bereich der Digitalisierung geschlossen (NBB 2018, 118-119). Die AutorInnen stellen einen steigenden Trend fest, aber in ihrer allgemeinen Einschätzung und in den Empfehlungen ist Digitalisierung nicht als wichtiges Thema oder wichtiger Bedarf erwähnt.

¹ Bachinger, Gerhard et al. (2013) Weißbuch zum Kompetenzaufbau von Pädagoginnen und Pädagogen für den Umgang mit digitalen Medien und Technologien. In Micheuz, Peter et al. (Eds.) Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013. Österreichische Computer Gesellschaft

² NER-NBB Nationaler Bildungsbericht (2018) Ch.3 Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, by Florian H. Müller, David Kemethofer, Irina Andreitz, Gertrud Nachbaur & Katharina Soukup-Altrichter doi:10.17888/nbb2018-2-3; https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/8b35c2997af6b81f1bda58a9be12f8543a6c0649/NBB_2018_Band2_Beitr_ag_3.pdf

Tabelle 54: Zusammenfassende Befunde zur digitalen Aus- und Weiterbildung der österreichischen Lehrpersonen im internationalen Vergleich (Prozentwerte für OECD und Österreich)

	% OECD	% AT	Index AT/OECD
1 Kürzlich IT Weiterbildung	60	46	0,77
2 IT in der formalen Ausbildung	56	40	0,71
3 IT oft/immer in der Klasse genutzt	53	33	0,62
4 (sehr) gut auf IT-Lehre vorbereitet	43	20	0,47
5 hoher Bedarf an IT- Weiterbildung	18	15	0,83
DURCHSCHNITT	46	32	0,70
6 Schulleiter* innen sehen Mangel an IT-Infrastruktur	25	18	0,72

Legende: Formulierung der Dimensionen: 1 % of teachers for whom "use of ICT for teaching" has been included in their recent professional development activities; 2 % of teachers for whom the "use of ICT for teaching" has been included in their formal education or training; 3 % of teachers who "frequently" or "always" let students use ICT for projects or class work; 4 % of teachers who felt "well prepared" or "very well prepared" for the use of ICT for teaching; 5 % of teachers reporting a high level of need for professional development in ICT skills for teaching; 6 % of principals reporting shortage or inadequacy of digital technology for instruction
Quelle: Eigene Auswertung von OECD-TALIS 2018

Die OECD-TALIS-Erhebung¹ zeigt ebenfalls ein vergleichsweise niedriges Ausmaß an digitaler Aus- und Weiterbildung bei insgesamt hoher WB-Beteiligung; interessanterweise wird auch der Bedarf in Österreich geringer eingeschätzt als im OECD-Durchschnitt (dies würde dem vergleichsweise hohen Zutrauen entsprechen). Die Tabelle fasst die Befunde zusammen und zeigt, dass die österreichischen Werte zwischen weniger als 50% und etwas über 80% des OECD-Durchschnittes liegen; die ausführlichere Darstellung im Anhang zu diesem Kapitel berücksichtigt auch die Bandbreite zwischen Minimum und Maximum der EU-Länder in der TALIS-Erhebung und zeigt für fast alle Indikatoren eine Schlusslicht-Position. Wie auch im EU 2nd survey wird auch hier von den SchulleiterInnen die Infrastruktur im Vergleich besser eingeschätzt.

Eine vertiefende Analyse der österreichischen Positionierung zeigt, dass alle Weiterbildungsindikatoren unter dem Durchschnitt liegen. Über alle Indikatoren hinweg lag die österreichische IT-WB-Beteiligung 40% unter dem EU-Durchschnitt, in der Primarschule 60% (und in speziellen Ausprägungen sogar 70%-bis-80% darunter). Bei

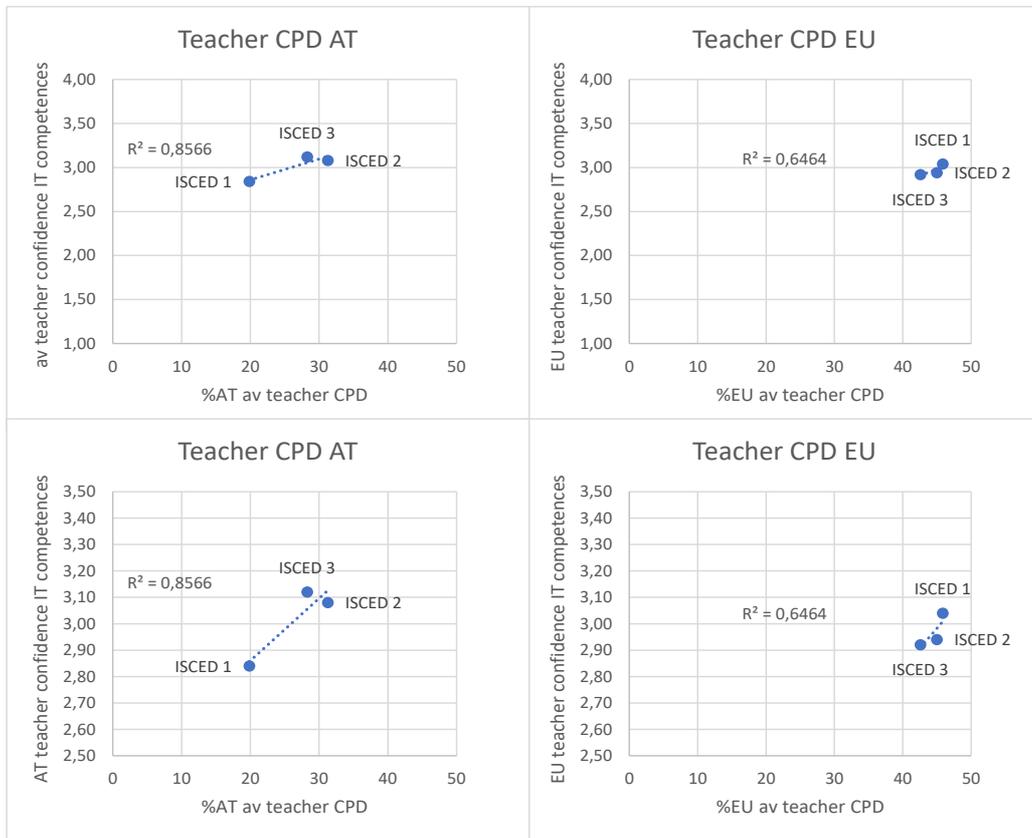
¹ OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>; see also <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

den WB-Formen liegt die österreichische Beteiligung v.a. bei längeren Angeboten von 6- oder-mehr-Tagen innerhalb zwei Jahren besonders niedrig (60% unter dem EU-Schnitt).

Betrachtet man die (schwachen) Zusammenhänge zwischen der Weiterbildungsbeteiligung und dem Zutrauen in die eigenen IT-Kompetenzen der Lehrpersonen nach den Schulbereichen (ISCED 1-3), so zeigen sich tendenziell abweichende Muster in Österreich (Abbildung 13). Die Gesamtdurchschnitte zeigen national ein unterschiedliches Bild gegenüber Europa, indem in Österreich die Beteiligung und das Zutrauen in der Primarschule geringer ist als in den anderen ISCED-Bereichen der Sekundarstufe, während im EU-Schnitt beides in der Primarschule höher ausgeprägt ist als in den anderen Bereichen. Es sind aber v.a. bei der Beteiligung die Unterschiede zwischen den ISCED-Bereichen auf EU-Ebene viel geringer als in Österreich (Beteiligung nahe bei 45% im EU-Durchschnitt, zwischen 20%-und-30% in Österreich; Zutrauen Differenz von 0,3 gegen über weniger als 0,2 Punkten von einer möglichen Gesamtdifferenz von 3,0 Punkten).

Die Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung berücksichtigt auch informelles persönliches individuelles und kollektives Lernen. Die Beteiligungsraten liegen zwischen 10% und 35%, mit der geringsten Beteiligung in den verpflichtenden und längeren Formen (10%-bis-20%), mittlerer Beteiligung an den informellen individuellen und kollektiven Formen (unter 30%) und der höchsten Beteiligung an Weiterbildung in fachspezifischen Applikationen, mit/durch KollegInnen an der Schule und für die pädagogische Nutzung von IT (Abbildung 13).

Abbildung 13: Beziehung zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Zutrauen in IT-Kompetenzen bei Lehrpersonen nach Schulbereichen (ISCED 1-3), Österreich und EU-Durchschnitte



Legende: Obere Reihe Gesamtskala des Zutrauens, untere Reihe vergrößerte Skala; CPD=Continuing Professional Development (Weiterbildung), AT=Österreich, EU=EU-Durchschnitt
 Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund EU 2nd survey

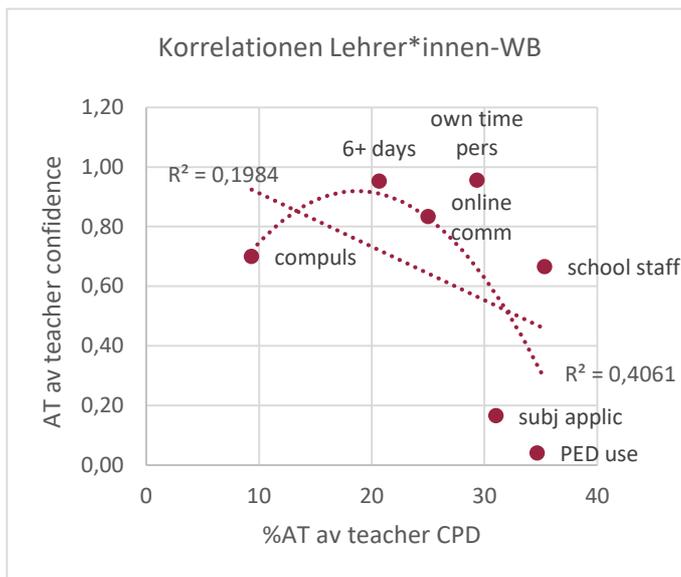
Die (indirekten) Korrelationen zwischen dem Ausmaß der Beteiligung und dem Zutrauen in die eigenen IT-Kompetenzen zeigen einen negativen linearen Zusammenhang, wobei zwei WB-Formen mit hoher Beteiligung (fachspezifisches Training in Anwendungen und Kurse über pädagogische Nutzung) mit dem Zutrauen nicht verbunden sind; in einer nicht-linearen Beziehung sind die informellen Formen (individuell und kollektiv) und die massivere Beteiligung stark mit dem Zutrauen verbunden. Verpflichtende Teilnahme und IT-Training mit/durch KollegInnen an der Schule liegen dazwischen.

Das Zutrauen zu den IT-Kompetenzen ist in der Erhebung nach unterschiedlichen Aspekten erfasst:¹

¹ Originalformulierungen: information/data literacy, communication/collaboration, solve problems/innovate, safety, content creation.

- Literalität bezüglich Information/Daten
- Kommunikation/Zusammenarbeit
- Problemlösung/Innovation
- Sicherheit
- Produktion von Inhalten

Abbildung 14: Korrelationen (R^2) zwischen den Weiterbildungsformen und dem Zutrauen in IT-Kompetenzen bei Lehrpersonen in Österreich



Legende: own time pers=persönliches Lernen in eigener Zeit; school staff=IT-Training mit/durch KollegInnen an der Schule; 6+days=6 oder mehr Tage IT-Weiterbildung in letzten 2 Jahren; subj applic=fachspezifisches Training in Anwendungen; PED use=Kurse über pädagogische Nutzung von IT; online comm=online Communities mit LehrerInnen, compuls=verpflichtendes IT-Training

Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund EU 2nd survey

Betrachtet man den Zusammenhang dieser Aspekte zu den IT-Weiterbildungsformen, so zeigen die drei Aspekte von Literalität bezüglich Information/Daten, Kommunikation/Zusammenarbeit und Problemlösung/Innovation ähnliche Zusammenhangsmuster zu den WB-Formen (hohes Zutrauen bei informellen persönlichen Lernformen und massiver Beteiligung, niedriges Zutrauen bei Anwendungstraining und Kursen zu pädagogischer Nutzung, die anderen Formen liegen dazwischen). Die Aspekte Sicherheit und Produktion von Inhalten sind mit den Beteiligungsformen schwächer verbunden, Ausnahmen sind die massive Beteiligung mit ähnlichem Ausmaß bei allen Aspekten von Zutrauen, und Online-Communities mit stärkerem Zusammenhang zu Sicherheit und Inhaltsproduktion, mit der Inhaltsproduktion ist auch das informelle persönliche Lernen stärker verbunden.

8.2 Die politischen Reaktionen und die Praxis während der Krise

Im Rückblick sieht man eine lange Tradition von Ansätzen zu „Strategien“ für Digitalisierung unter wechselnden Prioritäten und Bezeichnungen, beginnend in den 1980ern Informatik, gefolgt von Medienerziehung in den 1990ern, und Entwicklung von Infrastruktur in den frühen 2000ern. Die frühen Ansätze waren geprägt von engagierten VorkämpferInnen von „unten“, ohne ausreichende Unterstützung von „oben“ konnte keine kritische Masse für eine stärkere Verbreitung erzielt werden. Seit 2011 gibt es bereits drei „strategische“ Wellen von der höheren politischen Ebene. Die *efit21-Strategie* von 2011 hat bereits die Elemente enthalten, die dann 2017 in der „Schule 4-0“-Strategie wieder „neu erfunden“ wurden; der dann mit hohem ExpertInneneinsatz neu erfundene „Masterplan“ von 2018¹ formuliert dann wieder allgemeine Eckpunkte ohne tiefere Analyse. Die vorangegangenen Ansätze wurden nicht evaluiert, und soweit es Forschung darüber gab (NBB 2015, 2018), wurde diese von der Politik nicht wirklich berücksichtigt.

Ein Beispiel ist die (halbherzige) Etablierung des IT-Wahlfaches in den 1980ern, das im Bereich der Schulautonomie angesiedelt wurde. Das neue Fach von 2017 wurde nominell als Pflichtfach eingerichtet, aber in einer ähnlich elastischen und autonomen Weise konzipiert, dass die dafür verwendete Zeit von anderen Fächern abgezogen werden muss. Vor einem Jahrzehnt haben zwei Vorkämpfer der Didaktik in diesem Bereich in einem Sonderheft des damaligen BM:uk bereits festgestellt: „Heute wissen wir, dass der Ansatz einer in die anderen Fächer integrierten Informatik zu kurz greift“ (Hartmann/Steffen 2010, 10),² und auch die bereits 2011 geäußerte Kritik gilt daher nach wie vor: „In the age-group of 10-14 years, the Austrian curriculum only provides very vague guidelines for an elective subject informatics and to integrate IT in other subjects without any accountability.“(p.6 Micheuz 2011)³ Um bessere Grundlagen für eine stärkere politische Unterstützung zu gewinnen, wurde beispielsweise aus dem Feld heraus dringend appelliert, Österreich möge sich an der internationalen Vergleichsstudie der digitalen Kompetenzen ICILS 2018 beteiligen, mit abschlägigem

¹ BMBWF webpage (2021) Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> document https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf

² Hartmann, Werner; Friedrich, Steffen (2010) Informatikunterricht im Spannungsfeld zwischen Tastendruck und UML. CD Austria, 25 Jahre Schulinformatik (Juni), 10-11.

³ „In the age-group of 10-14 years, the Austrian curriculum only provides very vague guidelines for an elective subject informatics and to integrate IT in other subjects without any accountability.“p.6 Micheuz 2011

Micheuz, Peter (2011) Towards a New Framework. From Digital Competence to Basic Informatics Education for Lower Secondary Level in Austria. CD Austria (June). Digitale Baustelle Sekundarstufe I. Sonderheft des BMUKK, 3-9

<https://app.box.com/s/rvgti3oo6u>

Bescheid.¹ Auch seitens der universitären Informatik gibt es dringende Appelle zur nachhaltigen Verstärkung der informatischen Bildung.² Seit langem wird aus dem Kreis der SpezialistInnen ein wirkliches Pflichtfach mit zugeordneter LehrerInnenausbildung gefordert. Z.B. wurden 2003 derartige Schritte in Bayern stark diskutiert und dort als „enormer Standortvorteil“ eingeschätzt (vgl. CD Austria 10/2003), aus 2009 gibt es ein Memorandum der LänderrepräsentantInnen für die Sekundarstufe I (CD Austria Juni 2010). In einer aktuellen Umfrage wünschen 85%-bis-90% der befragten IT-SpezialistInnen im Schulwesen³ in unterschiedlichem Ausmaß zwischen 2 und 8 Pflichtstunden für digitale Bildung, der Autor erkennt jedoch auch im Rahmen der Lehrplanreform 2020 keine politischen Schritte in dieser Richtung (Micheutz 2021, 9; siehe auch die Darstellungen im Anhang zu diesem Kapitel).

Die NBB 2015 Analyse mündete in drei Empfehlungen, erstens der Formulierung von umfassender Medienkompetenz als Grundlage der Weiterentwicklung, zweitens der Entwicklung einer gemeinsamen zentralen Bildungs-Cloud inklusive der Formulierung technisch-organisatorischer Minimalstandards für die Schulen und das Gesamtsystem, in der sich flexible Praktiken entfalten können, und drittens dem Ausbau einer breiten nationalen Forschungsstrategie gegenüber der etablierten Praxis des Blindfluges im Modus von Versuch und Irrtum (NBB 2015, 120-123).

Die Empfehlungen aus der NBB 2018 Analyse berücksichtigen die zwischenzeitliche Etablierung der *Digitalen Grundbildung* und die Zusammenfassung der bestehenden Initiativen und Netzwerke in *eEducation* und konkretisieren erstens die Notwendigkeit der klaren Formulierung der notwendigen Qualifikationen für die Digitale Grundbildung, und fordern zweitens – parallel zur inklusiven Bildung – die Verankerung der Medienpädagogik als allgemeiner Teil plus einer Möglichkeit der formalen digitalen Spezialisierung in der Erst- und Weiterbildung der LehrerInnen an allen PHs; die digi.comp-Kompetenzen sollten drittens zu einer Qualifikationsvoraussetzung für alle Lehrpersonen gemacht werden. Ein wesentliches Ergebnis der Analyse besteht darin,

¹ Offener Brief an das BMB vom 8. März 2017 für die Teilnahme Österreichs an ICILS 2018 <https://www.informatische-grundbildung.com/app/download/6526198364/offener-brief-icils-2018-2.pdf?t=1624354788> und Antwortschreiben <https://www.informatische-grundbildung.com/app/download/6705831764/Antwortschreiben-BMB-ICILS+Brief.pdf?t=1624354788>

² Informatik-Ausbildung: Offener Brief an die neue Regierung (2020) <https://www.informatikaustria.at/2020/01/07/informatik-ausbildung-offener-brief-an-die-neue-regierung/>; siehe auch <https://www.diepresse.com/5733389/fur-ein-pflichtfach-informatik>

³ Verteilt auf die Schultypen und Bereiche (gegen 75% aus Mittelschule und AHS, 10% Volksschule und 15% BHS) unterrichten die Befragten in der Digitalen Grundbildung oder Informatik; fast 60% sind in IT-Entscheidungen involviert, fast 40% sind in der Systembetreuung, und 20% sind auch in der LehrerInnenbildung involviert (Micheutz 2021, 4). Micheutz, Peter (2021) Vignetten Digitaler Bildung an (österreichischen) Schulen. Preprint. Online <https://www.ahs-informatik.com/app/download/10230884385/vignetten-preprint.pdf?t=1621340984>; <https://www.ahs-informatik.com/umfrage-digitale-bildung/bericht-2020/>; <https://www.informatiklehrer.at/>; Datenzugang https://www.informatiklehrer.at/fileadmin/bilder/Daten/Digibarometer_2020/Digibarometer-2020-Rohdaten.xlsx

dass die jahrzehntelangen „bottom-up“-Innovationen nicht zu einer wesentlichen Verbreitung der IT-Aktivitäten über die PionierInnen hinausgeführt haben.

An der Form der Etablierung der Digitalen Grundbildung wird in Bezug auf die LehrerInnen und die LehrerInnenbildung kritisiert, dass die flexible und schulautonome Umsetzung keine klaren und transparenten Verantwortlichkeiten schafft. Im Fall der in andere Fächer integrierten Bereitstellung müssen viele LehrerInnen neben ihren eigentlichen Fächern die digitalen Inhalte vermitteln, und es entstehen damit auch keine klaren Qualifikationskriterien und auch keine Qualifizierungspfade.

Die „Schule 4.0“-Strategie wurde von der neuen Regierung durch einen sogenannten „Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen“¹ abgelöst, der in der ursprünglichen Fassung eine eher unverbindliche Strukturierung/Umformulierung des Feldes vornahm, und in der Finanzierung völlig unverbindlich blieb. In dieser Situation ist die COVID-Pandemie aufgetreten, und die Schule wurde in den unerwarteten „Digitalisierungsschub der Not“ (Emergency Remote Teaching) hineingeworfen. Als Reaktion wurde dann der 8-Punkte-Plan entwickelt, der einerseits das gesamte Feld sehr breit aufspannt, aber andererseits das Zentrum auf die Bereitstellung digitaler Endgeräte, beginnend mit der 5.Stufe, legt. Eine Reihe von anderen Aspekten wird auf dieses Zentrum bezogen: der Aufbau von schulischer Infrastruktur und schulische Organisations- und Entscheidungsprozesse, sowie ein Digitalisierungskonzept. Darüber hinaus sollen verschiedene Rahmenbedingungen stärker verallgemeinert werden, ein gemeinsames Portal für alle Anwendungen, Kommunikationsplattformen, Lehrmaterialien etc. (siehe die detaillierte Aufstellung im Anhang).

Die COVID-19 Pandemie hat die Digitalisierung mehr oder weniger von einem Tag auf den anderen von einem Spezialbereich engagierter SpezialistInnen („Autodidakten, Avantgardisten und Einzelkämpfer“, Micheutz 2003), dem man sich zuwenden konnte, oder auch nicht, in ein unmittelbar benötigtes Feld von allgemeinem Interesse mit unmittelbarem Alltagsinteresse verwandelt. Unabhängig vom gegebenen Stand mussten sich die im Schulwesen Beteiligten mit ihren gegebenen Mitteln, Kompetenzen und Einstellungen dazu verhalten, wie sie es eben konnten.

Von dieser Erfahrung waren weltweit etwa 1,5 Milliarden LernerInnen betroffen (Bozkurt/Sharma 2020, i) und – wie in der Entwicklung der Impfstoffe – hat die Forschung ziemlich rasch auf diese neuen Erfahrungen reagiert.² Ein wesentlicher Punkt im wissenschaftlichen Diskurs ist die begriffliche Unterscheidung zwischen der aus der Not geborenen Praxis von „Emergency Remote Teaching“ gegenüber den verschiedenen

¹ BMBWF-webseite <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html>, Dokument https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf

² Vgl. bereits den systematischen Review der Literatur von März 2021 (Talib, Bettayeb, Omer 2021)

Varianten von Online oder Fern-Lehr/Lern-Praxis (Bozkurt/Sharma 2020; Hodges et al. 2020). Diese Unterscheidung hebt hervor, dass die über Jahrzehnte etablierten Praktiken der Fernlehre und auch die neueren Entwicklungen des digitalen Lernens und Lehrens auf freiwilligen Entscheidungen und auf sorgfältiger Planung und Vorbereitung, sowie auf einem komplexen Inventar von methodischen Ansätzen beruhen, die vom abrupten und unfreiwilligen Schock während der Pandemie nicht wahrgenommen werden können.¹ Vor allem aus der Perspektive der „Online-Learning“-Gemeinschaften wird die Gefahr gesehen, dass die begrenzten Praktiken des Emergency Remote Teaching mit ihren entwickelten Konzepten verwechselt werden – im Guten wie im Schlechten, d.h. dass sowohl einerseits die Möglichkeiten der Digitalisierung unterschätzt werden als auch andererseits die notgedrungenen Probleme und Beschränkungen der Digitalisierung insgesamt angelastet werden.

Im österreichischen Diskurs gibt es in der Tat viele Anzeichen für diese Verwechslung in der Richtung „wir können’s ja ohnehin“, „es geht ja ohnehin ganz leicht“, „jetzt brauchen wir nur noch die Computer und die Infrastruktur“ ... Gerade vor diesem technologischen (Irr)-Glauben wird ausdrücklich gewarnt.

„In all, we have to approach with caution arguments made on purely technology-centric solutions. [...] Yet, it is a delusion to which we are recurrently lured and trapped [...]. We naively forget that technology is a tool, not an end; and the right approach should not be learning from technology, but rather, learning with technology. If we do not learn from our mistakes during COVID19 times, reality eventually will take its revenge when things are over“ (Bozkurt/Sharma 2020, ii-iii).²

Bei den Schulschließungen und dem Übergang zur ERT-Fernlehre konnten die jahrzehntelangen Bemühungen in Richtung Digitalisierung dann genutzt werden und Früchte tragen. Wie der IHS-Survey unter Lehrpersonen zeigt, fühlten sich die (vermutlich insgesamt eher IT-affinen) Antwortenden aufgrund ihrer Vorerfahrungen zu einem hohen Anteil zu 65%-bis-93% für den Übergang gut gerüstet. Fast zwei Drittel (64%) hatten digitale Medien vorher schon genutzt (dabei muss berücksichtigt werden, dass hierzu auch einfache und „selbstverständliche“ Anwendungen wie Office zählen),

¹ “Typical planning, preparation, and development time for a fully online university course is six to nine months before the course is delivered. Faculty are usually more comfortable teaching online by the second or third iteration of their online courses. It will be impossible for every faculty member to suddenly become an expert in online teaching and learning in this current situation, in which lead times range from a single day to a few weeks. While there are resources to which faculty can turn for assistance, the scale of change currently being required on many campuses will stress the systems that provide those resources and most likely will surpass their capacities. Let’s face it: many of the online learning experiences that instructors will be able to offer their students will not be fully featured or necessarily well planned, and there’s a high probability for suboptimal implementation.” (Hodge et al. 2020, 6-7)

² Vgl. auch Weller, Martin (2020) 25 Years of Ed Tech. Edmonton. AU Press Athabasca University. DOI: <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771993050.01>

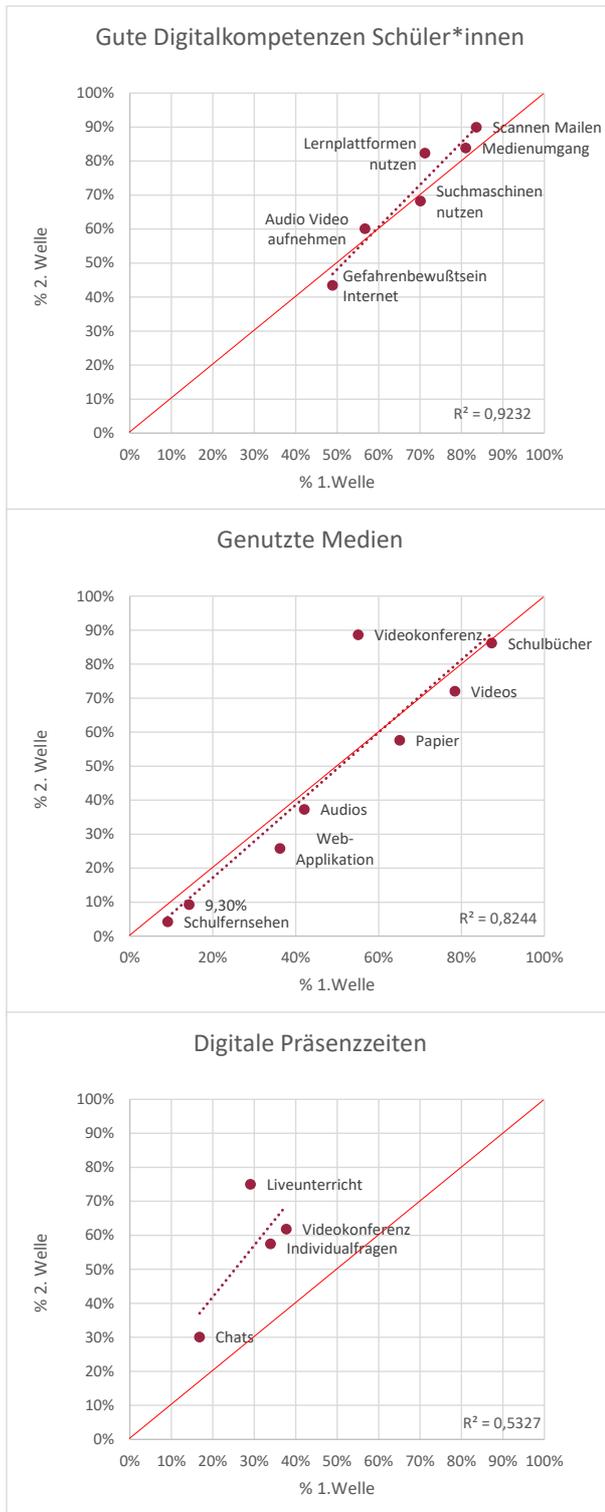
85% sehen bei sich gute IKT-Kompetenzen für den Unterricht, und auch die digitale Ausstattung wird zu Hause zu 93% und in der Schule zu 74% als gut empfunden (diese Werte sind gegenüber den früher präsentierten Auswertungen höher, aber auch allgemeiner erfasst).

Wenn es um die regelmäßige Anwendung digitaler Medien im Unterricht vor der COVID Krise geht, so wird diese von rund einem Viertel bis unter einem Drittel angegeben (wöchentliche Verwendung von Lernplattformen 23% und von Lernsoftware 29%, Videokonferenzen wurden nur zu 6% genutzt). Eine aktuelle Umfrage unter IT-LehrerInnen und SpezialistInnen ergibt in der Einschätzung für alle Mittelschulen und AHS etwa zu einem Viertel eine gute und zu weiteren 40% eine befriedigende Ausstattung; die jeweils eigene Schule wird zu 60% als gut ausgestattet eingeschätzt (siehe Anhang 4). Nach der Erhebung der IT-Ausstattung haben insgesamt über die erfassten Teilindikatoren (offener Zugang, WLAN in allen Klassen, hohe Übertragungsrate) und über die Schulbereiche etwas mehr als ein Viertel der Schulen (28%) eine entwickelte Ausstattung, die Mittelschulen und AHS liegen bei diesem Durchschnitt, die Volksschulen um 20 Indexpunkte niedriger und die BHS um 30 Indexpunkte höher (bei diesen Indikatoren gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern, wobei die Volksschule in allen Bundesländern außer Wien mehr oder weniger niedrig, und die BMHS in allen Ländern mehr oder weniger hoch, die Mittelschulen und AHS weichen in unterschiedlichen Ländern nach oben oder unten von österreichischen Durchschnitt ab, ohne dass ein systematisches Muster erkennbar wäre). Die Bundesschulen sind v.a. beim Zugang und WLAN fast durchgängig besser ausgestattet als die Landesschulen, lediglich bei der Übertragungsrate sind die Landesschulen in Wien viel besser ausgestattet.¹ Diese Größenordnungen der IT-Erhebung passen zu den anderen erfassten Größenordnungen; die Unterschiede sind jeweils graduell abgestuft.

¹ Dies, und auch die erhöhte Digitalisierung in der Volksschule geht auf entsprechende politische Entscheidungen der frühen 2000er zurück (vgl. Sykora 2010, 16)

Sykora, Peter (2010) Wie viel Informatik braucht die Volksschule? - Chancen und Gefahren. CD Austria, 25 Jahre Schulinformatik (Juni), 16-18.

Abbildung 15: Veränderungen der Einschätzung zwischen erster und zweiter Welle (Digitalkompetenzen, genutzte Medien, Formen digitaler Präsenzzeiten)



Quelle: IHS-Erhebung

Die LehrerInnen in der IHS-Befragung ziehen insgesamt zu über 80% eine positive Bilanz des Gelingens ihrer Bemühungen in den beiden Wellen, sie schätzen sich zu 50% in der ersten Welle als gut auf den COVID-Unterricht vorbereitet ein, und dieser Anteil ist in der zweiten Welle auf 67% gestiegen. Gute Erreichbarkeit der SchülerInnen lag nach verschiedenen Formen zwischen zwei Drittel und über 90% mit geringen Unterschieden zwischen erster und zweiter Welle.

Unter den ca. 20% von den Lehrpersonen nach den Kriterien Elternunterstützung, materielle und Wohnbedingungen sowie technische Ausstattung als benachteiligt eingestuften SchülerInnen konnten in der ersten Welle zwischen über 30%-und-60% und in der zweiten Welle ca. 50%-bis-70% gut erreicht werden – von allen SchülerInnen waren demnach 8%-bis-13% gut erreichbare benachteiligte SchülerInnen in der ersten Welle, und dieser Anteil ist in der zweiten Welle auf 12%-bis-16% aller SchülerInnen gestiegen (im Umkehrschluss wären zuerst 9%-bis-14% und dann 7%-bis-11% aller SchülerInnen nicht gut erreichbare benachteiligte SchülerInnen). Explizit nicht oder schlecht erreicht werden konnten 11% der SchülerInnen in der ersten Welle und 8% in der zweiten Welle, unter den benachteiligten SchülerInnen liegen diese Werte bei 35%-bzw. 21%, umgerechnet waren demnach zuerst 8% und dann 5% aller SchülerInnen nicht oder schlecht erreichbare benachteiligte SchülerInnen (und der Großteil der nicht/schlecht erreichbaren SchülerInnen waren benachteiligt, zuerst ca. drei Viertel, und dann unter zwei Drittel).

Die SchülerInnen werden zu fast 80% technisch und über 70% kompetenzmäßig als gut für auf den Digitalunterricht vorbereitet eingeschätzt, dennoch sind zu 42% in der ersten Welle und – steigend -- zu 57% in der zweiten Welle Technikprobleme festgestellt, die Digitalkompetenzen haben bei einem Drittel der SchülerInnen die Erwartungen übertroffen.

Zwischen erster und zweiter Welle haben sich die Digitalkompetenzen der SchülerInnen sehr wenig verändert (die Kompetenzen der Nutzung von Lernplattformen sind leicht gestiegen), bei den genutzten Medien sind die Videokonferenzen wesentlich gestiegen (von unter 60% an vierter Stelle hinter Büchern, Videos und Papier auf die erste Stelle mit 90%), die verschiedenen Formen von digitalen Präsenzzeiten haben mehr oder weniger deutlich zugenommen (siehe Abbildung 15).

8.2.1 Das 8-Punkte-Programm

Das politische Management während der Krise wird von den IT-LehrerInnen sehr schlecht eingeschätzt (Note 3,7; sh. Anhang 4). Inwiefern erscheint nun das 8-Punkte-Programm als adäquate Antwort auf die Problemlagen? Inwieweit kann man es als „faktenbasiert“ einschätzen?

Die Literatur zu Emergency Remote Teaching legt größten Wert darauf, als Reaktion auf die Krise nicht die technologischen Aspekte und die Lernergebnisse zu betonen, sondern die emotionalen und sozialen Erfordernisse zu bearbeiten. Auch die Europäische Politik betont neulich den Aspekt des Wohlbefindens (Wellbeing) in der Schulpolitik, wofür es in Österreich sehr wenig Ansätze gibt.

Die Verteilung der Endgeräte in der 5.Stufe wird als zentraler Fokus behandelt, an den die Policy und Steuerung der Schulen, und – als Erfordernis – die Etablierung der Infrastruktur, gebunden wird. Die inhaltliche Entwicklung und Verbesserung wird in diesem stark strukturierten und an die OEAD-Agentur ausgegliederten Prozess als Nebenprodukt vorgestellt, die in Zwischenstufen des Prozesses auf Schulebene rasch und termingerecht in einer vorgegeben Reihenfolge abgearbeitet werden müssen (Einschätzung der Infrastruktur, Vorbereitung und Entscheidung im Zusammenhang der Schulpartnerschaft, Letter-of-Intent, Einbindung in Entwicklungsplan, WB-MOOC etc.). Mehrere Lücken sind unmittelbar erkennbar.

*Distance learning MOOC.*¹ Der MOOC wird als wesentlicher Hebel der LehrerInnen-Weiterbildung vorgestellt. Es wurde gezeigt, dass im internationalen Vergleich die LehrerInnen-WB in Österreich sehr gering ausgeprägt ist, dass die einschlägigen ExpertInnen ausführlichere Programme befürworten, und dass gleichzeitig aber die Lehrpersonen selbst sich gut kompetent einschätzen und nicht viel zusätzlichen WB-Bedarf äußern. Seitens der IT-SpezialistInnen wird die inhaltliche Weiterentwicklung als sehr wichtiger Entwicklungsbereich gesehen, und die IT-Bildung in der grundständigen LehrerInnenbildung wird als wesentliche Lücke gesehen; auch die IT-Weiterbildung wird nach den vorhandenen Auswertungen fast nicht angeboten. Der MOOC von 15 Stunden wird als entscheidender Hebel der Fortbildung gesehen. Wenn man die Web-Seite besucht (Juli 2021), findet man Zugänge und Material von November 2020 (!). Im Gegensatz zu all diesen Befunden erklärt die Ankündigung der 8-Punkte-Politik, dass der MOOC die Lehrpersonen eine gute ergänzende Vorbereitung bietet: „„Der MOOC stellt als virtuelles Format eine Ergänzung und Erweiterung der umfangreichen Angebote an den Pädagogischen Hochschulen dar.“ (<https://digitaleschule.gv.at/lehrendenfortbildung/>)

Fokus auf Sekundarstufe I. Die internationalen Vergleiche und auch die nationalen Auswertungen (siehe oben und die Anhänge) zeigen, dass der Bereich der Primarschule deutlich weniger entwickelt ist als die anderen Bereiche. Es gibt auch bereits ältere Vergleichsstudien (Kids online), die darauf hinweisen, dass sowohl die Aktivitäten als auch der Bedarf der Kinder und jüngeren Jugendlichen unterschätzt wird. Die

¹ Siehe: <https://www.virtuelle-ph.at/dlm/>

Empfehlungen dieser Studie legen verstärkte Aktivitäten nahe.¹ Dennoch wird der Fokus nahezu ausschließlich auf die Sekundarstufe I gelegt, wo ebenfalls große Lücken gesehen werden.

Fokus auf die Bundesschulen. Die Programmatik des 8-Punkte-Programms betont die Chancengleichheit und die allgemeine Verteilung der Endgeräte auf der 5. (und 6.) Stufe. Es wird – und kann aufgrund des Föderalismus – aber definitiv nur für die Bundesschulen die Bereitstellung gesichert, da der Bund die für die Antragstellung notwendige Infrastruktur nur an den Bundesschulen bereitstellen kann. Für die Landesschulen sind die Länder und Gemeinden als Schulerhalter für die Infrastruktur zuständig, die dies auch in einem FFG-Programm beantragen können.² D.h. es ist eigentlich unklar und bisher öffentlich nicht transparent, wie der Beantragungsprozess verläuft, und wie beispielsweise die Auflagen für eine ausreichende Infrastruktur letztlich den Bereitstellungsprozess beeinflussen werden. Die Struktur dieses Prozesses spricht eher für einen Matthäus-Effekt, in dem sich erstens die bereits besser ausgestatteten Bundesschulen, und zweitens die bereits besser vorbereiteten Schulen leichter bei der Beantragung tun. Somit wird letztlich nicht die Chancengleichheit bestärkt sondern der Digital Divide.

Die Bundesschulen, für die die Regierung die Bereitstellung sichern kann, sind die Minderheit der Schulen (220 Unterstufen-AHS mit ca. 50.000 SchülerInnen auf der 5. und 6. Stufe und geschätzten 6.000 LehrerInnen involviert, verglichen zu 1.000 Pflichtschulen mit ca. 100.000 SchülerInnen der 5. und 6. Stufe und geschätzten 14.000 LehrerInnen involviert). Die Tabelle zeigt, wie die in Frage kommenden Schulen in der gesamten Struktur positioniert sind.

Die AHS-Unterstufen machen ca. 5% aller Schulen aus und ihre 5. und 6. Stufen machen ca. 5% aller SchülerInnen und die involvierten LehrerInnen ca. 5% aller LehrerInnen. Die insgesamt betroffenen Schulen inklusive der Pflichtschulen machen ein Viertel der Schulen und 15%-bis-17% der SchülerInnen und LehrerInnen aus (unter den betroffenen Schulen machen die AHS 17% der Schulen und ein Drittel der SchülerInnen und LehrerInnen aus).

Die Volksschulen, die von den Maßnahmen fast nicht betroffen sind, machen die Hälfte aller Schulen und ein Drittel der SchülerInnen und LehrerInnen aus und die beruflichen

¹ Haddon, Leslie, Livingstone, Sonia and the EU Kids Online network (2012) EU Kids Online: national perspectives. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science, London, UK. This version available at: <http://eprints.lse.ac.uk/46878/>, report http://eprints.lse.ac.uk/46878/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU%20Kids%20Online%20national%20perspectives_2014.pdf

² Siehe <https://www.ffg.at/breitband/connect>

Schulen, die in Zukunft ab ca. 2025 die neu „digital“ gebildeten SekundarschülerInnen übernehmen machen weitere 9% der Schulen und ein Viertel der SchülerInnen.

Tabelle 55: Zahl der Schulen, SchülerInnen, Lehrpersonen, betroffen und insgesamt

	Schulen	SchülerInnen 5.-6.Stufe	Lehrpersonen*
Öffentliche AHS-Unterstufen	220	52.321	6.426
Öffentliche Pflichtschulen SEKI	1.054	96.486	14.331
Summe betroffen	1.274	148.807	20.757
% AHS	17%	35%	31%
		SchülerInnen	
Öffentliche Volksschulen	2.897	326.670	33.336
Öffentliche berufliche Schulen	474	269.479	27.501
Öffentlich insgesamt	5.207	1.014.344	121.947
% von insgesamt			
Öffentliche AHS-Unterstufen	4%	5%	5%
Öffentliche Pflichtschulen SEKI	20%	10%	12%
Summe betroffen	24%	15%	17%
		SchülerInnen	
Öffentliche Volksschulen	56%	32%	27%
Öffentliche berufliche Schulen	9%	27%	23%
Öffentlich insgesamt	5.207	1.014.344	121.947

*Lehrpersonen, insgesamt, öffentlich und privat, Schätzung: Hälfte der Gesamtzahl und AHS nach Anteil der Unterstufen-SchülerInnen 0.57

Wenn nach diesen Strukturen die Anforderungen ernst genommen werden, und/oder die Pflichtschulen häufig keine Anträge stellen (können), kann die Verteilung der Endgeräte zu einem Minderheitenprogramm für relativ privilegierte Schulen werden. Die Aussage, dass am Ende des 8-Punkte-Programms die digitale Bildung in allen Schulen gut verankert wäre, kann wohl nur als „Wahrheit“ im Sinne der von Werbeindustrie und Public Relations gesehen werden.

Fokus auf die Endgeräte. Mit dem Fokus auf die Verteilung der Endgeräte werden anscheinend alle gleich behandelt, aber es werden Millionen für die Geräte ausgegeben,

die nach den internationalen Vergleichen weitgehend verfügbar sind, während auf der anderen Seite die Programme des sozialen Ausgleichs in Form der sozialen Indexierung in kleinstem Rahmen in Form eines Pilotprojektes abgehandelt werden, das – entsprechend Wilensky's Law „The more evaluation, the less follow through“ – Fragen neu evaluiert, die bereits weitgehend beantwortet sind.

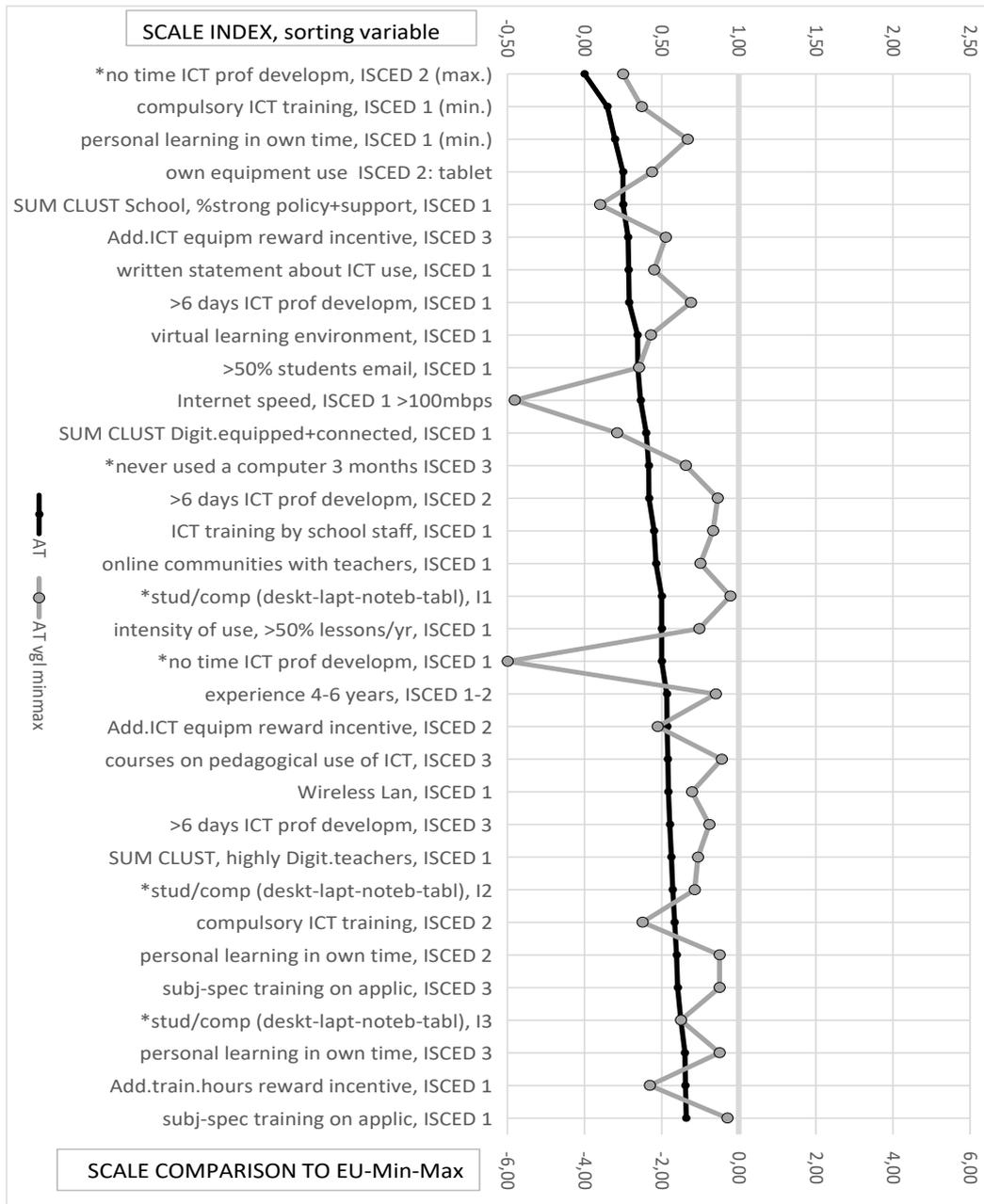
8.3 Einschätzung auf Basis der verfügbaren Evidenzen

Eine etwas vertiefte Analyse der vergleichenden Position Österreichs in der Digitalisierung des Schulwesens wurde durchgeführt, um die aktuelle politische Programmatik besser einschätzen zu können. Geht man von der Positionierung Österreichs im EU 2nd survey aus, so scheint das 8-Punkte-Programm nicht wirklich die Voraussetzungen für eine umfassende und nachhaltige Strategie zu erfüllen. Die Primarschulen, die die schlechteste Position international und national haben, werden so gut wie nicht berücksichtigt. Das Programm übertreibt die Ziele und die möglichen Auswirkungen. Die Bereiche, in denen Österreich vergleichsweise schwach ist, werden nicht unterstützt, aber die Aspekte der Infrastruktur, wo Österreich vergleichsweise stark ist, werden unterstützt. Das Programm bringt also „mehr von Gleichen“. Die Gesamtstruktur des Programms, die Beantragung durch die Schulen aufgrund von Voraussetzungen der Infrastruktur kann zu einer verzerrten Beteiligung von privilegierten Schulen führen, dem wohlbekannten „Matthäus-Effekt“.

9 Anhang

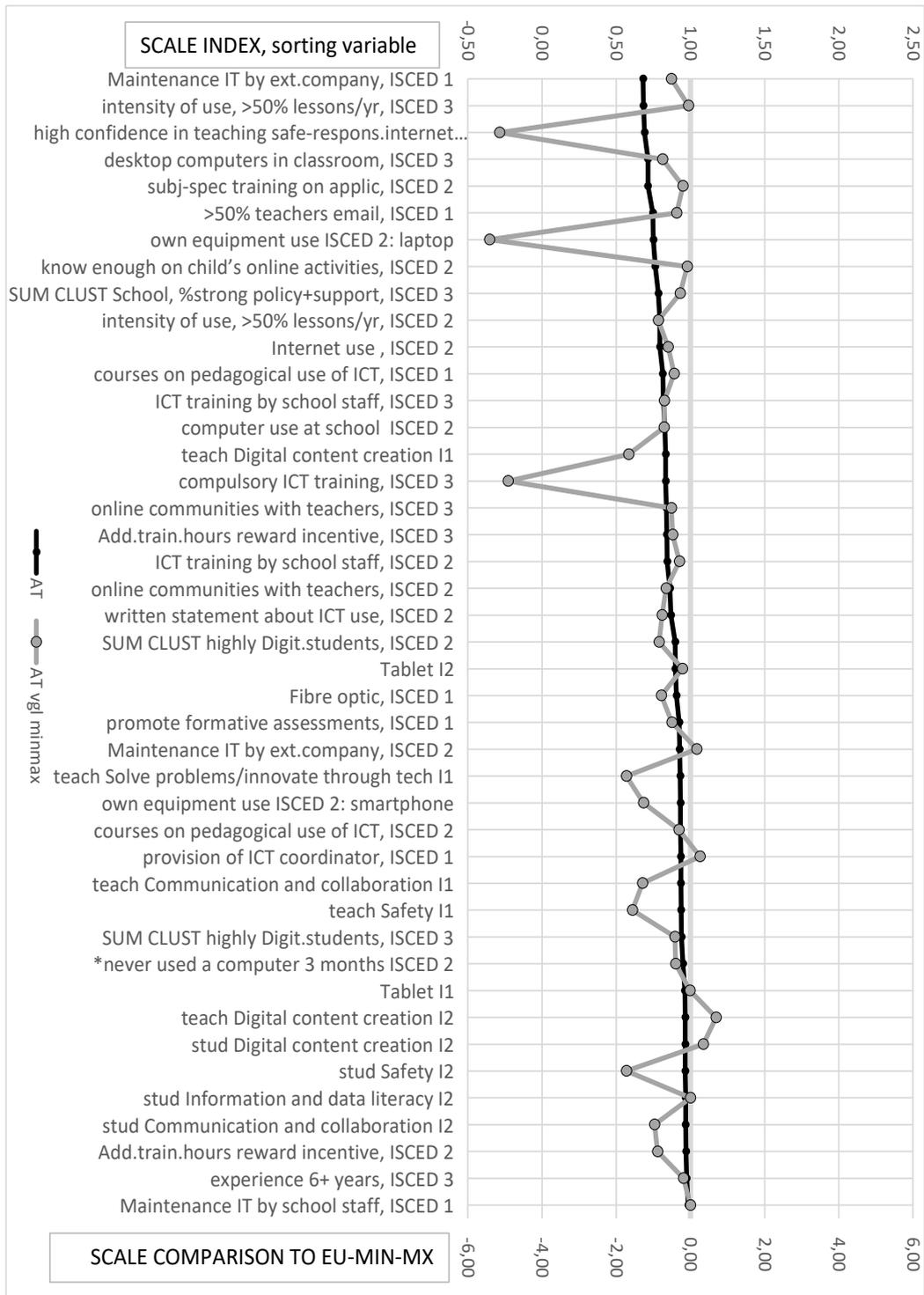
9.1 Digitalisierungskapitel: Anhang 1: EU 2nd Survey

Abbildung 16: Indikатораusrprägungen deutlich unter dem EU-Durchschnitt (Index der österreichischen Prozentwerte zwischen 0,00 und 0,66)



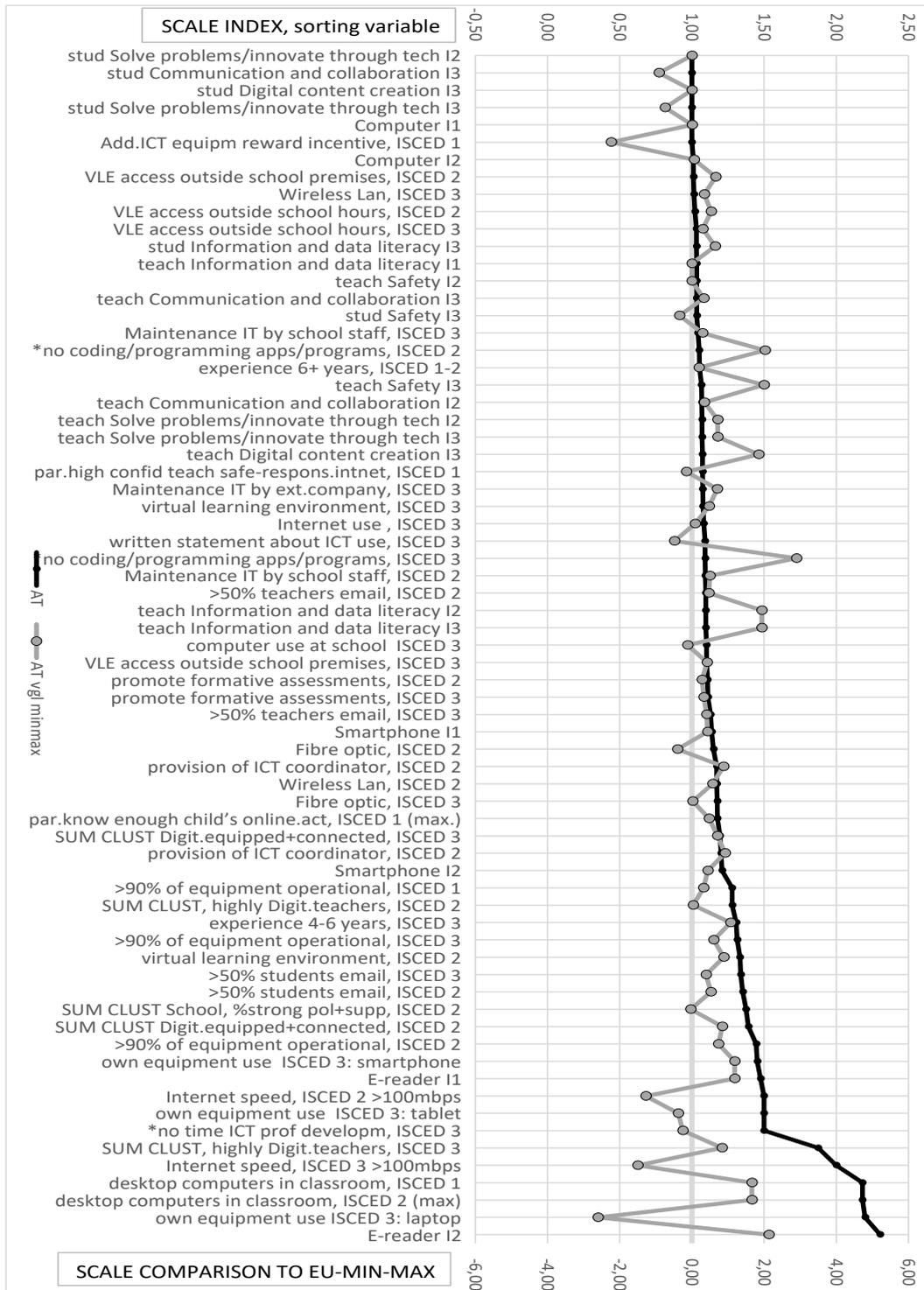
Legende: kontinuierliche Linie und Skala oben Index Österreich/EU-Durchschnitt; zweite Linie und Skala unten Differenz Österreich zu Minimum oder Maximum EU-Land (neg: nahe bei Min, pos: nahe bei Max; *Variablen mit umgekehrter Bewertung)

Abbildung 17: Indikatorausprägungen leicht unter dem EU-Durchschnitt (Index der österreichischen Prozentwerte zwischen 0,66 und 1,00)



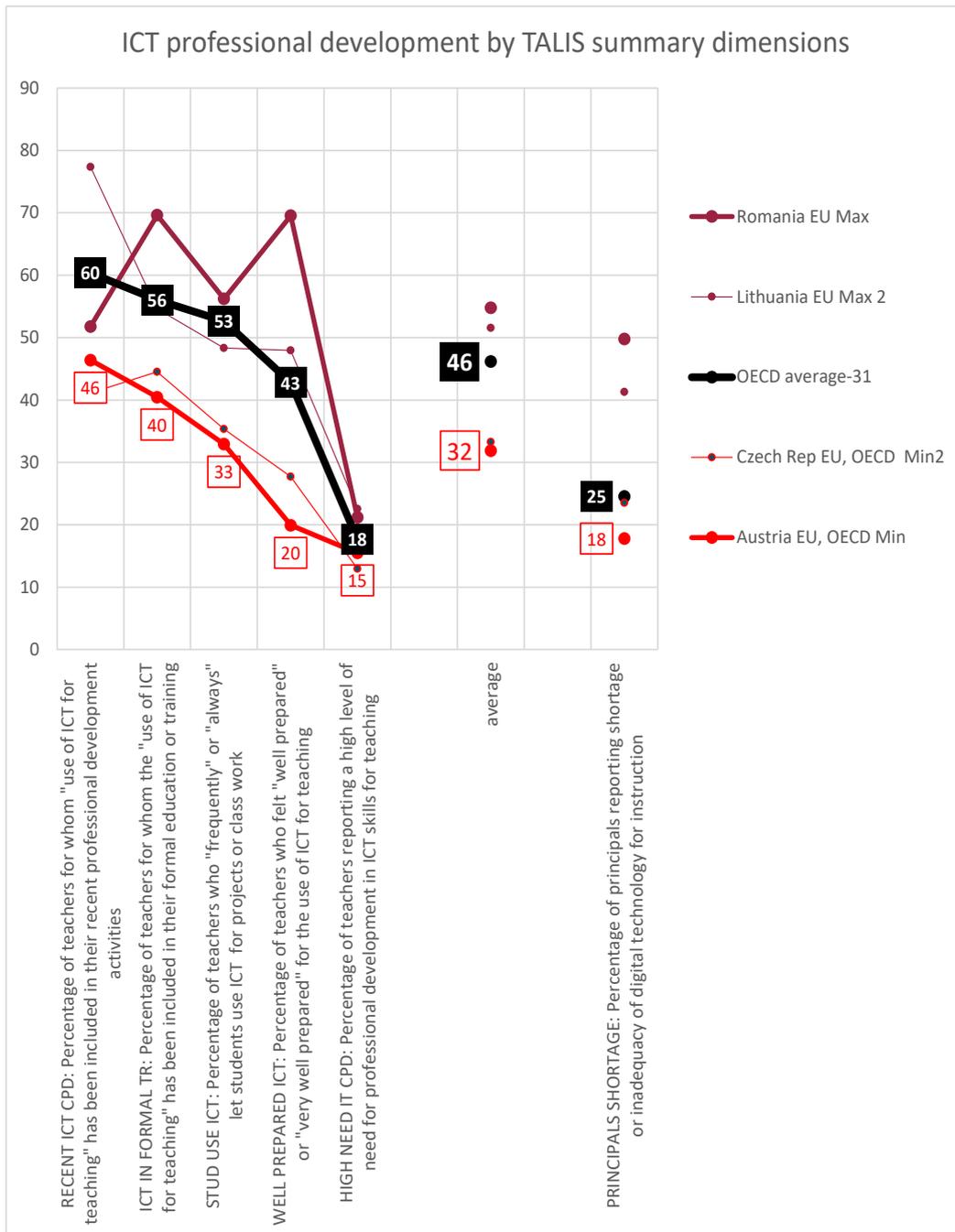
Legende: kontinuierliche Linie und Skala oben Index Österreich/EU-Durchschnitt; zweite Linie und Skala unten Differenz Österreich zu Minimum oder Maximum EU-Land (neg: nahe bei Min, pos: nahe bei Max; *Variablen mit umgekehrter Bewertung)

Abbildung 18: Indikatorausprägungen über dem EU-Durchschnitt (Index der österreichischen Prozentwerte über 1.00)



Legende: kontinuierliche Linie und Skala oben Index Österreich/EU-Durchschnitt; zweite Linie und Skala unten Differenz Österreich zu Minimum oder Maximum EU-Land (neg: nahe bei Min, pos: nahe bei Max; *Variablen mit umgekehrter Bewertung)

9.2 Digitalisierungskapitel - Anhang 2: Ergebnisse d. OECD-TALIS-Erhebung, Österr. verglichen zum OECD-Schnitt u. den EU-Minimum und Maximum-Ländern.

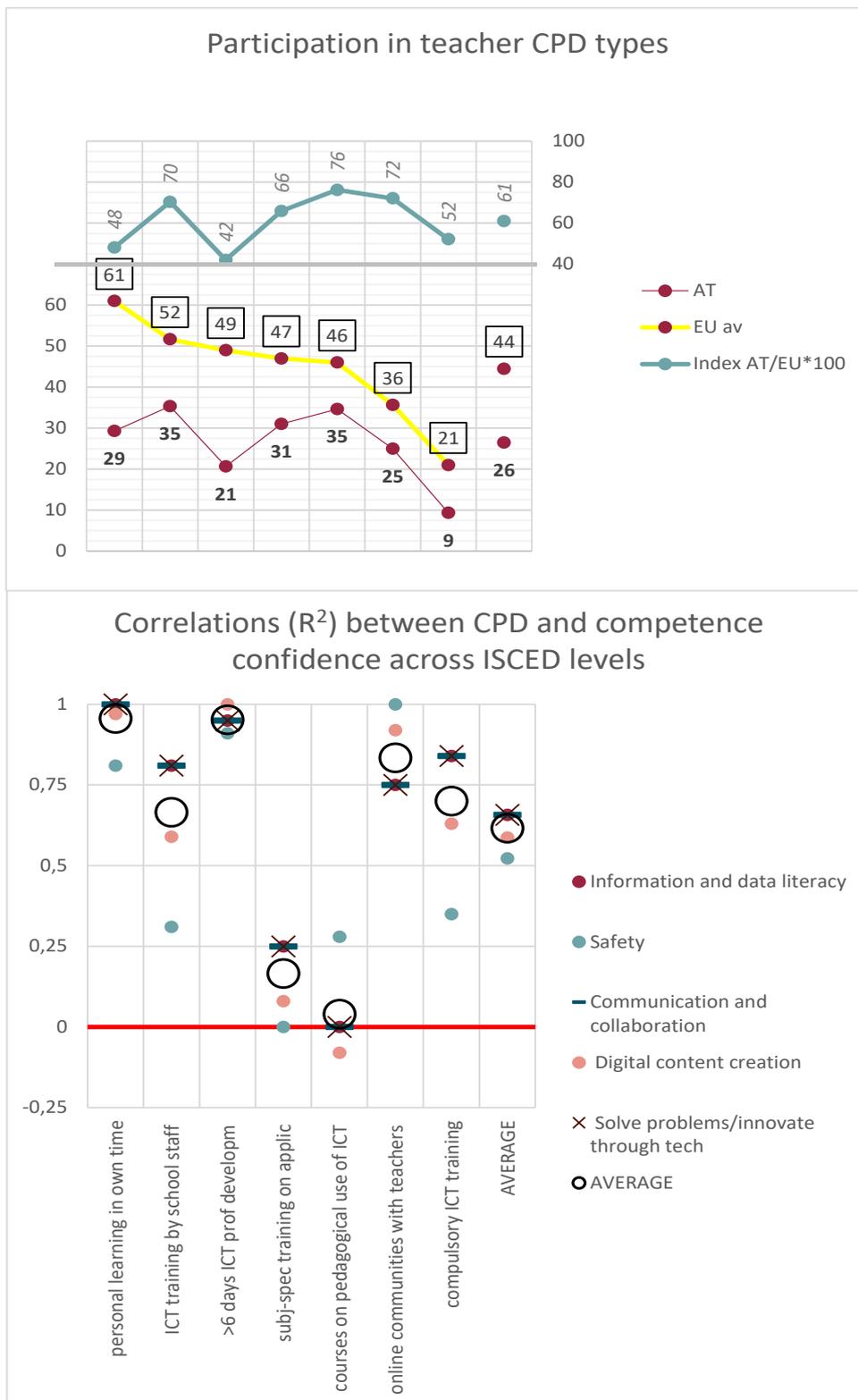


Die Abbildung zeigt die Beteiligung der Lehrpersonen an Weiterbildung in den verschiedenen WB-Formen in den Extrem-Ländern (Minimum, Maximum) und im OECD-Durchschnitt

Quelle: Statlink to Figure I.1.1.1 ICT for teaching in OECD TALIS report Vol.1, p.30,

<http://dx.doi.org/10.1787/888933931791>

Abbildung 19: Korrelationen zwischen Weiterbildung u. Zutrauen in IT-Kompetenzen



Quelle: Eigene Auswertung von EU 2nd survey

9.3 Digitalisierungskapitel - Anhang 3: Beschreibung und Dokumentation des 8-Punkte-Programms¹

Maßnahmen:

Digitales Portal für Schulen (<https://www.pods.gv.at/willkommen/>), gemeinsamer one-point-Zugang zu einer Sammlung von verfügbaren digitalen Diensten (Klassenbuch, Stundenpläne, zwei Lernplattformen, Inhaltsportale Eduthek und Edutube mit Suchfunktionen²

Kommunikationsprozesse (<https://serviceportal.eeducation.at/>), das eEducation-Zentrum gibt Anleitungen für die Auswahl einer gemeinsamen Plattform an Schulen, Zugang zu Microsoft teams, wenn es keine (andere) Plattform an der Schule gibt³

Distance-Learning-MOOC (<https://www.virtuelle-ph.at/dlm/>) 15 Stunden online Weiterbildung über einen Monat, vier Einheiten mit jeweils zwei Filmen und zusätzlichem Material und Fragen für Reflexion; nach Abschluss einer Einheit wird der Zugang zur nächsten geöffnet, am Ende gibt es ein Zertifikat⁴

Verbindung der Eduthek zu Lehrplänen (<https://eduthek.at/schulmaterialien/>);⁵ die digitalen Lehrpläne sollen mit digitalen Materialien verbunden werden.⁶

Lern-Apps (<https://digitaleschule.gv.at/gutesiegel-lernapps/>), Qualitätssiegel auf Lern-Apps nach pädagogischen und praktischen Kriterien; Einbeziehung zertifizierter Apps in das öffentliche Lernmittel-Budget (erste Apps Sommer 2021, ab Herbst reguläre Zertifizierung)

Basis-IT-Infrastruktur für Schulen (<https://digitaleschule.gv.at/ausbau-der-schulischen-basis-it-infrastruktur/>), bis 2023 für alle Bundesschulen Breitband-Anschluss, Verkabelung innerhalb der Schulen, WLAN in den Klassenzimmern,

Endgeräte für SchülerInnen

¹ BMBWF (2021) Webpage 8-Punkte-Plan: 1.Portale Digitale Schule, 2.Einheitliche Kommunikationsprozesse, 3.Distance-Learning-MOOC, 4.Ausrichtung der Eduthek nach Lehrplänen, 5.Lern-Apps, 6.Ausbau der schulischen Basis-IT-Infrastruktur, 7.Digitale Endgeräte für Schülerinnen und Schüler, 8. Digitale Endgeräte für Lehrerinnen und Lehrer, <https://digitaleschule.gv.at/#8punkteplan>

² Portal <https://digitaleschule.gv.at/portal-digitale-schule/>

³ Kommunikation <https://digitaleschule.gv.at/vereinheitlichung-der-plattformen/>

⁴ Distance learning MOOC <https://digitaleschule.gv.at/lehrenden-fortbildung/>

⁵ Beispielsmaterial für die digitale Grundbildung

https://eduthek.at/resource_details?full_data=0&resource_id=5950580&return_url=/resource_details

⁶ Eduthek <https://digitaleschule.gv.at/ausrichtung-der-eduthek-nach-lehrplanen/>

Endgeräte für Schulen/Lehrpersonen.

Sechs Ziele sollen erreicht werden:¹ 1. Qualifizierungsoffensive für alle Lehrpersonen; 2. Harmonisierung der Lernmanagement- und Kommunikationssysteme an Schulstandorten; 3. Bündelung der pädagogischen und administrativen Anwendungen unter Einbeziehung der Eltern; 4. breiteres Angebot an Medien; 5. Optimierung der IT-Infrastruktur (Glasfaser und WLAN an Bundesschulen); 6. Chancengleichheit und up-to-date-Lehre durch die Verteilung von Endgeräten an alle SchülerInnen der Mittelstufe. Dazu gibt es einen Zeitplan (Roadmap) bis 2024.²

2020: harmonisierte Plattformen und digitales Portal, IT Weiterbildung für LehrerInnen; aktuell (Sommer 2021) offen für LehrerInnen und SchülerInnen an Oberstufen-(Bundes-)Schulen, einige Pilotschulen sind für Eltern zugänglich, ab Herbst 2021 Einladung und (mögliche) Öffnung für Pflichtschulen

2021: SchülerInnen lernen mit digitalen Geräten auf der 5. und 6. Stufe, LehrerInnen und LernerInnen arbeiten mit kompetenzorientiertem digitalem Material, qualitätsvolle Apps unterstützen das Lernen

2023: die IT Infrastruktur an Bundesschulen (die Minderheit von ca. 600 v.a. AHS und BMHS unter insgesamt mehr als 5.200 öffentlichen Schulen) sollte ausreichend ausgebaut sein (2020 ist die Anbindung von 39 Schulen an 32 Standorten, ca. 5% der Bundesschulen, angekündigt; die Pflichtschulen müssen die Anbindung beim FFG-Breitband-Programm (<https://www.ffg.at/breitband/connect>) beantragen, in dem 90% der Kosten bis zu 50.000 EURO finanziert werden können

2024: digitale Bildung ist an allen Schulen gut verankert.

Finanzierung und Umsetzung:

Bis 2024 sind ursprünglich 250 Millionen EURO zur Finanzierung (etwas über 60 Million pro Jahr); bezogen auf die ca. 600 Bundesschulen wären das ca. 100.000 EURO pro Jahr und Schule, bezogen auf alle Schulen wären das etwas über 10.000 EURO (weit unter der FFG-Obergrenze für die Ausstattung mit IT-Infrastruktur).³

¹ Ziele <https://digitaleschule.gv.at/ziele/>

² Roadmap <https://digitaleschule.gv.at/#8punkteplan>

³ Statistik Austria Schulen

http://pic.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=020953 pupils per grade

http://pic.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029642 teachers

http://pic.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=125684

Die Umsetzung wurde zur OEAD-Agentur out-gesourced (<https://oead.at/>), und in einen 12-stufigen Prozess der Beantragung der Bereitstellung der Endgeräte für SchülerInnen seitens individueller Schulen formalisiert, der in einem Manual beschrieben ist:¹ 1. Call an die SchuldirektorInnen (Oct 2020), 2. Diskussion in der Schulpartnerschaft, 3. Evaluation der Schulinfrastruktur, 4. Entscheidung in der Schule, 5. Unterschrift unter einen vorformulierten Letter-of-intent (verlängerte Frist bis Januar 2021),² 6. Formierung einer Steuergruppe an der Schule, 7. Verfügung über die notwendige Infrastruktur an der Schule, 8. Werbung für die SchülerInnen, 9. Abschluss des MOOCs, 10. Integration eines Digitalisierungskonzepts in den Schulentwicklungsplan, 11. Empfang der Endgeräte, 12. Nutzung der Endgeräte.

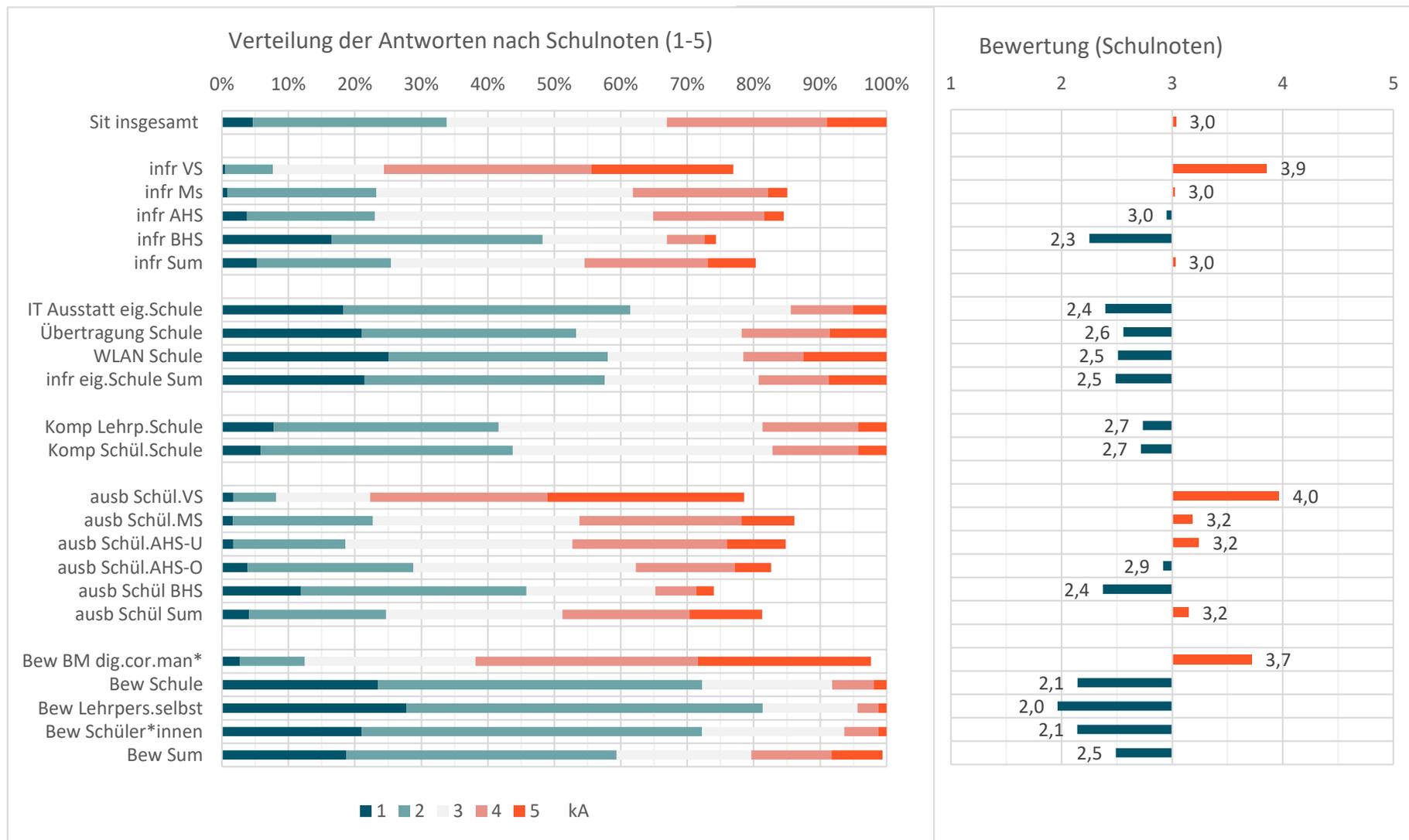
9.4 Digitalisierungskapitel - Anhang 4: Einschätzungen von IT-LehrerInnen zu Ausstattung, Kompetenzen und Corona-Management (Micheutz 2021)

¹ Manual

https://digitaleslernen.oead.at/fileadmin/Dokumente/digitaleslernen.oead.at/Dokumente_fuer_News/8P_Manual_finale_Fristverlaengerung.pdf

² Letter-of-intent

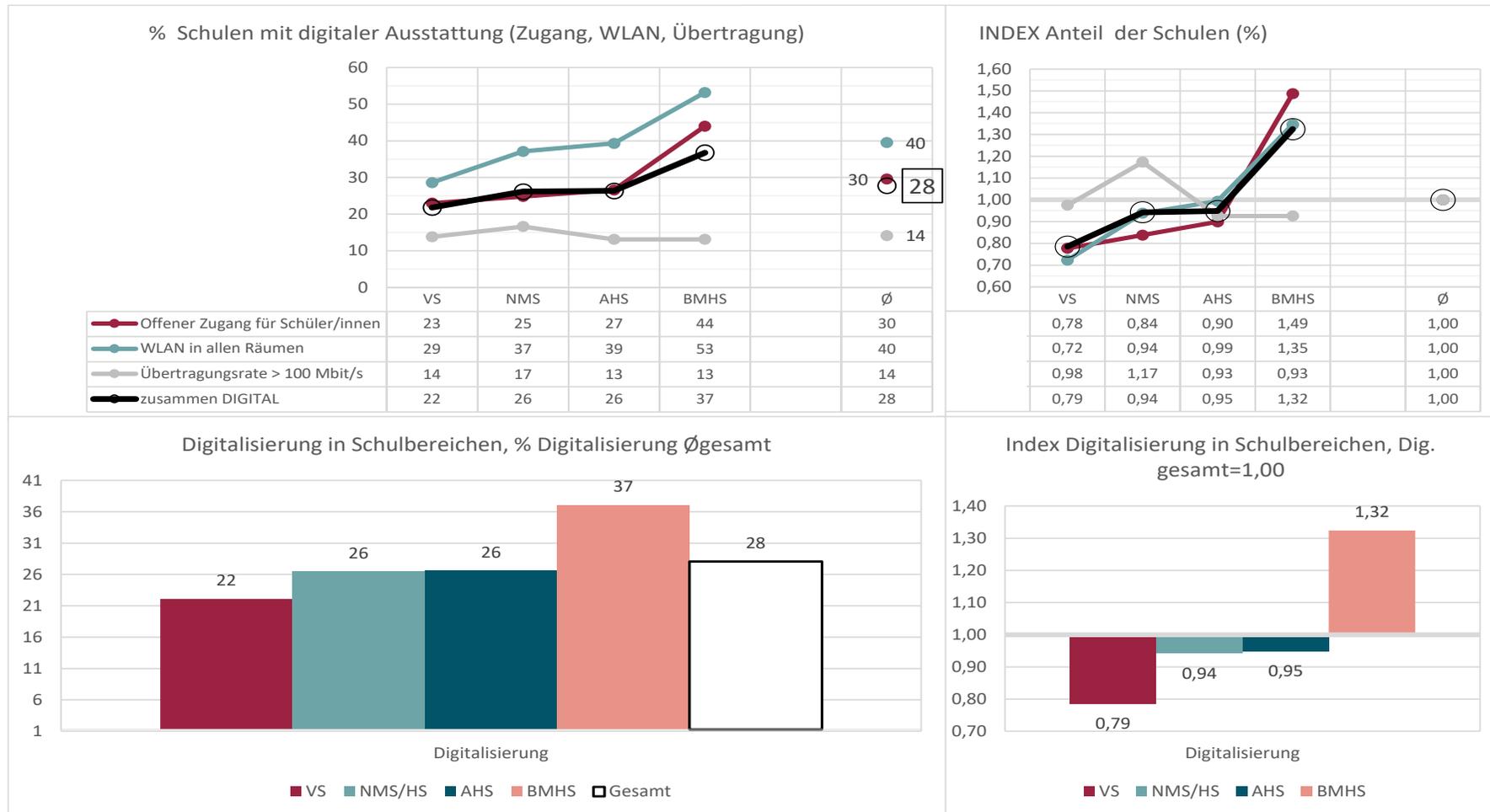
https://digitaleslernen.oead.at/fileadmin/Dokumente/digitaleslernen.oead.at/Dokumente_fuer_News/Letter_of_Intent.pdf



Quelle: Micheuz, Peter (2021) Vignetten Digitaler Bildung an (österreichischen) Schulen. Preprint. Online <https://www.ahs-informatik.com/app/download/10230884385/vignetten-preprint.pdf?t=1621340984>; <https://www.ahs-informatik.com/umfrage-digitale-bildung/bericht-2020/>; <https://www.informatiklehrer.at/>; Datenzugang https://www.informatiklehrer.at/fileadmin/bilder/Daten/Digibarometer_2020/Digibarometer-2020-Rohdaten.xlsx

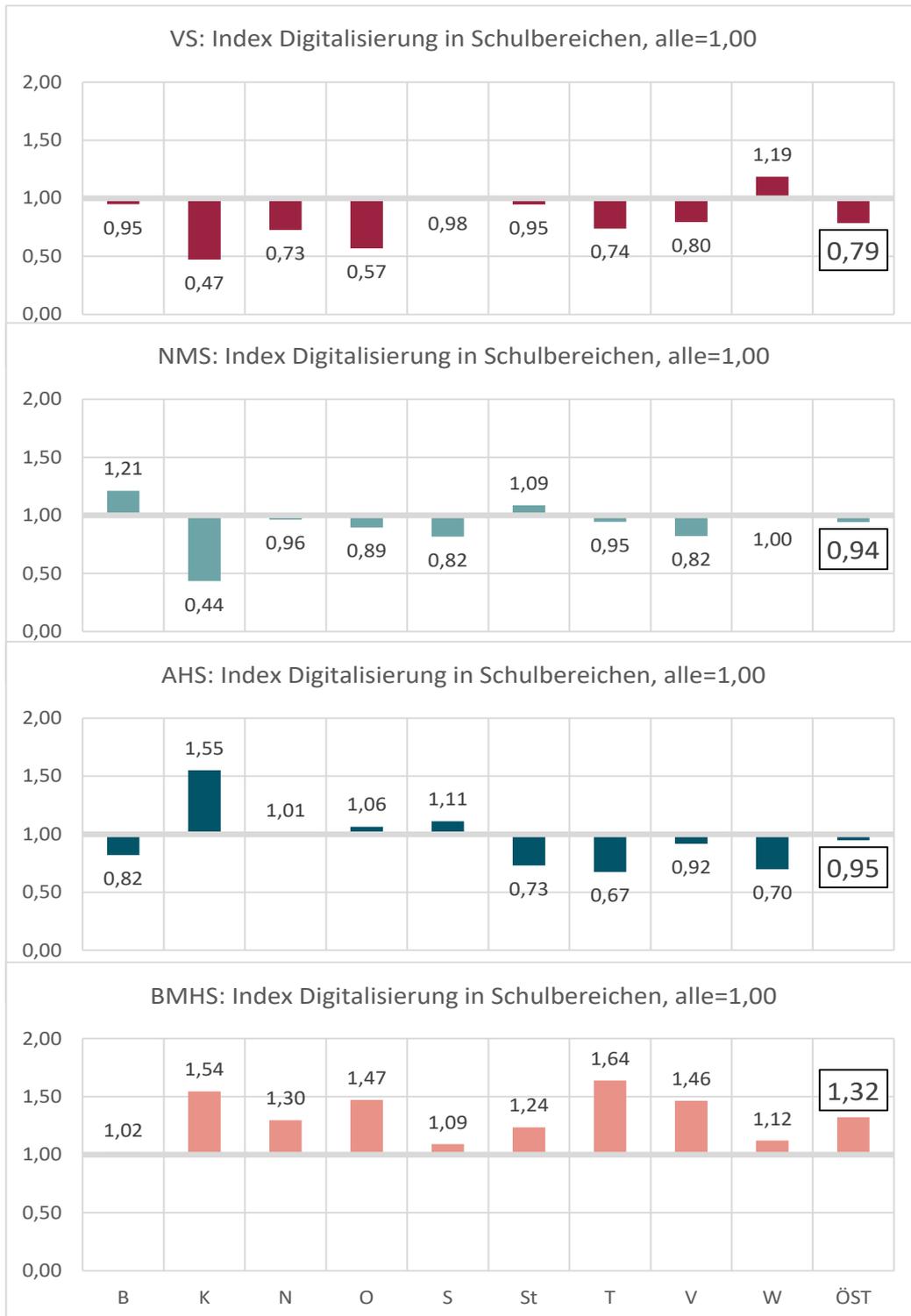
9.5 Digitalisierungskapitel - Anhang 5: NBB-2018 Indikatoren zur Digitalisierung (IT-Erhebung 2016)

Abbildung 20: Anteil der Schulen mit entwickelter IT-Ausstattung nach Schulbereichen (% und Index Gesamtdurchschnitt=1,00)



Quelle: NBB 2018

Abbildung 21: Digitalisierung in Schulbereichen nach Bundesländern (Index, Gesamtdurchschnitt über alle Schulbereiche =1,00)



Quelle: NBB 2018

Abbildung 22: Durchschnittlicher Gesamtanteil der Digitalisierung über die Teilindikatoren offener Zugang, WLAN in allen Klassenräumen und hohe Übertragungsrate und über alle Schulbereiche nach Bundesländern

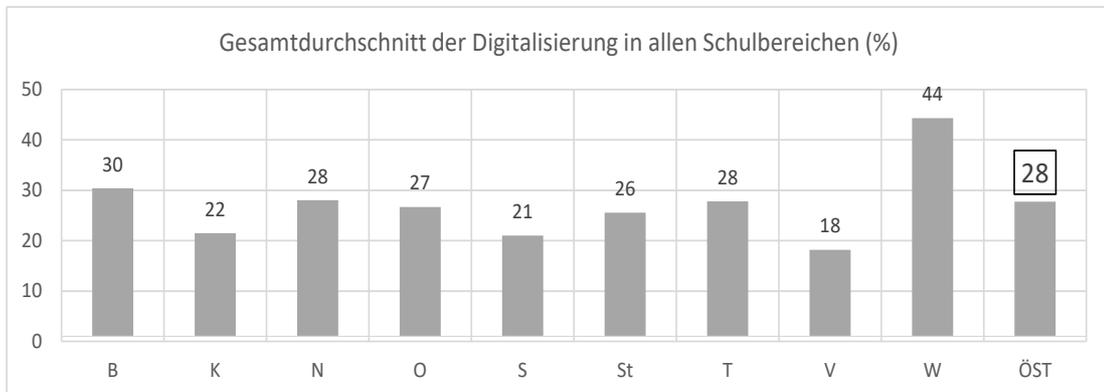
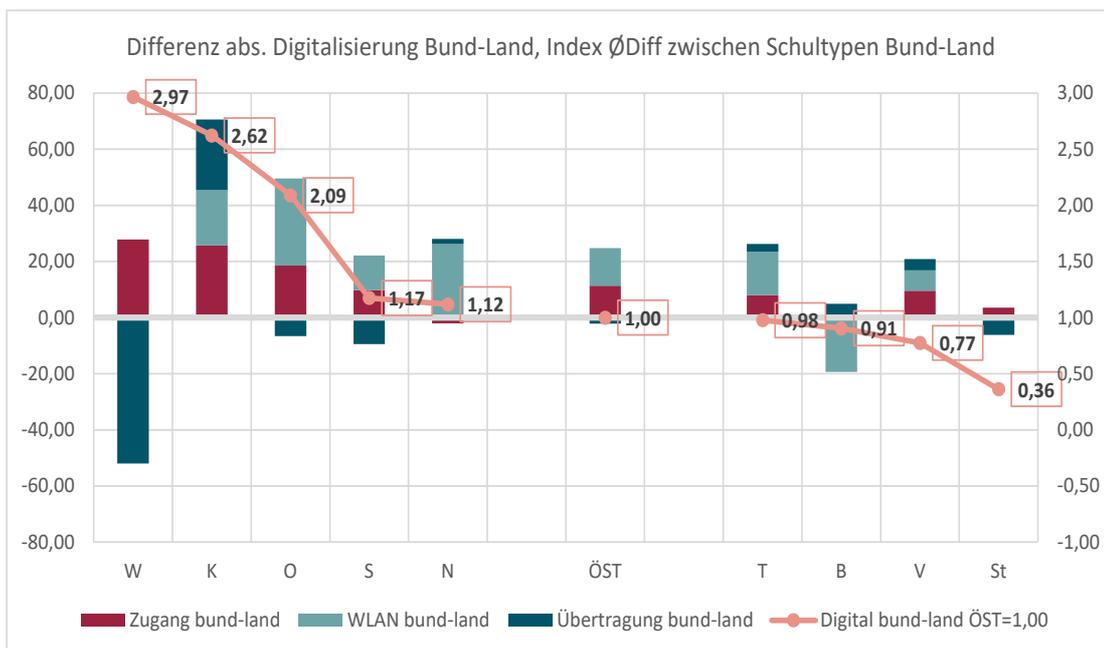


Abbildung 23: Ungleichheit der Digitalisierung nach Bundes- und Landesschulen nach den Teilindikatoren in den Bundesländern (jeweils Differenz der % Digitalisierung in Bundesschulen-Landesschulen), und Index der absoluten Gesamtdifferenz (Differenz Österreich=1,00).



Legende: Differenz der Anteile Digitalisierung nach Teilindikatoren Bund-Land, positiv=Digitalisierung in Bundesschulen höher, negativ=Digitalisierung in Landesschulen höher; der Index der absoluten Differenzen zwischen Bund-Ländern repräsentiert die Ungleichheit zwischen den Ländern insgesamt (der Index normiert die unterschiedlichen Größenordnungen und dadurch Gewichtungen der Teilindikatoren), die absolut gesetzte Differenz summiert das Ausmaß der positiven und negativen Differenzen)

Quelle für alle Abbildungen dieses Abschnittes: Eigene Berechnung und Darstellung aufgrund der Indikatoren NBB 2018, NBB 2018, Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen, Kennzahl B6.e: IT-Infrastruktur nach Bundesländern und Schulsparte

https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/c6384be99541ecd0ace0608b8df67306a13ffafd/NBB2018-1-B-dat.2.xlsx

9.6 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Befragungsbeteiligung nach Schulformen	14
Tabelle 2: Stichprobenreichweite nach Schulformen	14
Tabelle 3: Stichprobenverteilung nach Geschlecht	15
Tabelle 4: Verteilung nach Alter der Befragten	16
Tabelle 5: Verteilung nach Lehrerfahrung der Befragten	16
Tabelle 6: Anteil mit eigenen Kindern bzw. Rolle als Klassenvorstand.....	17
Tabelle 7: Anteil öffentliche bzw. integrierte Ganztagschule	18
Tabelle 8: Schwerpunktsetzungen in den Klassen	18
Tabelle 9: Zusammensetzung der Klassen und ihre soziale Verteilung	19
Tabelle 10: Unterstützungssystem ausreichend vor COVID	20
Tabelle 11: Unterstützungssystem ausreichend während COVID	21
Tabelle 12: Häufig/zeitweilige Umsetzung von Zusammenarbeit vor COVID.....	22
Tabelle 13: Häufig/zeitweilige Umsetzung von Zusammenarbeit während COVID	22
Tabelle 14: Ressourcen und Vorerfahrungen für digitalen Unterricht	23
Tabelle 15: Anteil mit wöchentlicher Verwendung digitaler Medien vor COVID	24
Tabelle 16: Index SchülerInnenzentrierung.....	25
Tabelle 17: Index für Pädagogik zur Förderung von SuS-Selbständigkeit.....	25
Tabelle 18: Index zur Funktion von Prüfungen und Tests.....	26
Tabelle 19: Informationen und Vorgaben für Distance-Learning	27
Tabelle 20: Bereiche mit Unklarheiten am Beginn des Distance-Learning.....	27
Tabelle 21: Anteil mit guter fachlich-methodischer Vorbereitung auf COVID-Unterricht.....	28
Tabelle 22: Anteil SchülerInnen, die schlecht/nicht erreicht werden: alle SuS	29
Tabelle 23: Anteil SchülerInnen, die schlecht/nicht erreicht werden: Benachteiligte	29
Tabelle 24: Kommunikationswege, mit denen SuS erreicht werden.....	31
Tabelle 25: Kommunikation mit den SchülerInnen: Alle	32
Tabelle 26: Kommunikation mit den SchülerInnen: Benachteiligte	32

Tabelle 27: Genutzte Medien für den COVID-Unterricht	33
Tabelle 28: Anteil, die Arbeitsaufträge nur ausgedruckt auf Papier übergeben	34
Tabelle 29: Digitale Präsenzzeiten im COVID-Unterricht.....	34
Tabelle 30: Inhalt und SuS-Austausch im COVID-Unterricht	36
Tabelle 31: Häufigkeit von Interaktionen mit SuS im Kontext von Arbeitsaufträgen	37
Tabelle 32: Anteil mit mindestens wöchentlicher Rückmeldung über Leistungen	37
Tabelle 33: Benotung im Rahmen von COVID-Unterricht	38
Tabelle 34: Problembewusstsein der und Unterstützung durch LehrerInnen	39
Tabelle 35: Stundenaufwand und Wohlbefinden der LehrerInnen.....	40
Tabelle 36: Einschätzung der Arbeitssituation von LehrerInnen	40
Tabelle 37: Schwierigkeiten im Rahmen des COVID-Unterrichts	42
Tabelle 38: Anteil SchülerInnen mit guter Vorbereitung auf den Digitalunterricht	42
Tabelle 39: Technische Voraussetzungen für den Digitalunterricht.....	43
Tabelle 40: Bereiche guter Digitalkompetenzen der SchülerInnen	44
Tabelle 41: Rahmenbedingungen für COVID-Unterricht zu Hause.....	45
Tabelle 42: Bereiche mit Schwierigkeiten für SchülerInnen.....	45
Tabelle 43: Anteil SchülerInnen, die positiv überrascht haben	47
Tabelle 44: Bereiche in denen die Erwartungen übertroffen wurden.....	48
Tabelle 45: Gelingensbereiche im COVID-Unterricht: alle SchülerInnen.....	50
Tabelle 46: Gelingensbereiche im COVID-Unterricht: benachteiligte SchülerInnen	51
Tabelle 47: Kompetenzauswirkungen: alle SchülerInnen.....	53
Tabelle 48: Kompetenzauswirkungen: benachteiligte SchülerInnen	53
Tabelle 49: Gelingen von SchülerInnen erreichen und unterrichten summativ.....	54
Tabelle 50: Regressionsmodell für alle SchülerInnen in ganz Österreich	56
Tabelle 51: Regressionsmodell für alle SchülerInnen in Wien.....	58
Tabelle 52: Regressionsmodell für alle SchülerInnen in Tirol	59
Tabelle 53: Veränderung der SchülerInnenzahlen von 2019/20 auf 2020/21	153

Tabelle 54: Zusammenfassende Befunde zur digitalen Aus- und Weiterbildung der österreichischen Lehrpersonen im internationalen Vergleich (Prozentwerte für OECD und Österreich)..... 163

Tabelle 55: Zahl der Schulen, SchülerInnen, Lehrpersonen, betroffen und insgesamt..... 176

9.7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil kaum/nicht erreichbarer SchülerInnen in Österreich 30

Abbildung 2: Arbeitssituation und Herausforderungen für LehrerInnen 41

Abbildung 3: Schwierigkeiten der SchülerInnen im Distanz-Unterricht 46

Abbildung 4: Soziale Ungleichheit beim Ergebnis des Distanz-Unterrichts 54

Abbildung 5: Schwierigkeiten der SchülerInnen in Wien 76

Abbildung 6: Konsequenzen für Kompetenzen und Ungleichheit in Wien..... 109

Abbildung 7: Entwicklung der Lehrlingszahlen insgesamt (Index: 02/2020 = 100) 150

Abbildung 8: Entwicklung der Lehrlinge im 1. Lehrjahr (Index: 02/2020 = 100) 150

Abbildung 9: Veränderung der SchülerInnenzahlen (gesamt) v. 2019/20 auf 2020/21..... 152

Abbildung 10: Veränderung der SchülerInnenzahlen (Eintritt) v. 2019/20 auf 2020/21 152

Abbildung 11: Verteilung der Indexwerte nach Höhe und ISCED-Schulbereichen 159

Abbildung 12: Verteilung der Digitalisierungs-Indexwerte nach Höhe und Politikdimensionen..... 160

Abbildung 13: Beziehung zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Zutrauen in IT-Kompetenzen bei Lehrpersonen nach Schulbereichen (ISCED 1-3), Österreich und EU-Durchschnitte..... 165

Abbildung 14: Korrelationen (R^2) zwischen den Weiterbildungsformen und dem Zutrauen in IT-Kompetenzen bei Lehrpersonen in Österreich..... 166

Abbildung 15: Veränderungen der Einschätzung zwischen erster und zweiter Welle (Digitalkompetenzen, genutzte Medien, Formen digitaler Präsenzzeiten 172

Abbildung 16: Indikatorsprägungen deutlich unter dem EU-Durchschnitt (Index der österreichischen Prozentwerte zwischen 0,00 und 0,66)..... 178

Abbildung 17: Indikatorsprägungen leicht unter dem EU-Durchschnitt (Index der österreichischen Prozentwerte zwischen 0,66 und 1,00)..... 179

Abbildung 18: Indikatorausprägungen über dem EU-Durchschnitt (Index der österreichischen Prozentwerte über 1.00)	180
Abbildung 19: Korrelationen zwischen Weiterbildung u. Zutrauen in IT-Kompetenzen	182
Abbildung 20: Anteil der Schulen mit entwickelter IT-Ausstattung nach Schulbereichen (% und Index Gesamtdurchschnitt=1,00)	187
Abbildung 21: Digitalisierung in Schulbereichen nach Bundesländern (Index, Gesamtdurchschnitt über alle Schulbereiche =1,00).....	188
Abbildung 22: Durchschnittlicher Gesamtanteil der Digitalisierung über die Teilindikatoren offener Zugang, WLAN in allen Klassenräumen und hohe Übertragungsrate und über alle Schulbereiche nach Bundesländern	189
Abbildung 23: Ungleichheit der Digitalisierung nach Bundes- und Landesschulen nach den Teilindikatoren in den Bundesländern (jeweils Differenz der % Digitalisierung in Bundesschulen-Landesschulen), und Index der absoluten Gesamtdifferenz (Differenz Österreich=1,00).	189

9.8 Literatur- & Quellenverzeichnis

- Aghion, Philippe; Koirala, Shashwat (2020) COVID-19 as a wake-up call: Three considerations going forward (27 May), OECD
<https://oecdecoscope.blog/2020/05/27/COVID-19-as-a-wakeup-call-three-considerations-going-forward/?print=pdf>
- Aghion, Philippe; Maghin, Helene; Sapir, André (2020) COVID and the nature of capitalism (25 June) VOX_EU and CEPR <https://voxeu.org/article/COVID-and-nature-capitalism>
- Agostinelli, Francesco, Matthias Doepke, Giuseppe Sorrenti, und Fabrizio Zilibotti. 2020. *When the Great Equalizer Shuts Down: Schools, Peers, and Parents in Pandemic Times*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w28264.pdf>. Zugegriffen: 23. April 2021.
- Ammann, Markus et al., Hrsg. 2017. *Digitale Medien in Schule und Unterricht - Herausforderungen für die Schulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Angelico, Teresa. 2020. Educational Inequality and the Pandemic in Australia: Time to Shift the Educational Paradigm. *ResearchGate* 48: 46–53.
- Bacher, Johann et al., Hrsg. 2014. *Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“*. Wien: ÖGB Verlag.
- Bachinger, Gerhard et al. (2013) Weißbuch zum Kompetenzaufbau von Pädagoginnen und Pädagogen für den Umgang mit digitalen Medien und Technologien. In Micheuz, Peter et al. (Eds.) *Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013*. Österreichische Computer Gesellschaft
- Bertelsmann Stiftung, Hrsg. 2015. *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolge*. Bielefeld.
- Biedermann, Horst, Christoph Weber, Barbara Herzog-Punzenberger, und Arvid Nagel. 2016. Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. <https://doi.org/10.17888/NBB2015-2-4>.
- BMBWF (2021) Webpage 8-Punkte-Plan: 1.Portale Digitale Schule, 2.Einheitliche Kommunikationsprozesse, 3.Distance-Learning-MOOC, 4.Ausrichtung der Eduthek nach Lehrplänen, 5.Lern-Apps, 6.Ausbau der schulischen Basis-IT-Infrastruktur, 7.Digitale Endgeräte für Schülerinnen und Schüler, 8. Digitale Endgeräte für Lehrerinnen und Lehrer, <https://digitaleschule.gv.at/#8punkteplan>
- BMBWF Letter-of-intent https://digitaleslernen.oead.at/fileadmin/Dokumente/digitaleslernen.oead.at/Dokumente_fuer_News/Letter_of_Intent.pdf
- BMBWF webpage (2021) Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> document https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf
- BMBWF webpage (2021) Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> document https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf

- BMBWF-webseite <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html>,
 Dokument https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf
- Bonal, Xavier, und Sheila González. 2020. The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education* 66: 635–655.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude. 1971. Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart.
- Boudon, Raymond. 1974. Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.
- Bozkurt, Aras; Sharma, Ramesh C. (2020) Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brandhofer, Gerhard. 2017. Das Digitale in der Schule. Mehrwert oder ein Wert an sich? In *Schule neu denken und medial gestalten.*, 47–62. Glückstadt.
- Brandhofer, Gerhard. 2020. Homeschooling -Lernen trotz Corona: Chancen und Herausforderungen des Distance Learnings an österreichischen Schulen.
- Braunsteiner, Maria-Luise, Christian Fischer, Gerda Kernbichler, Annedore Pregel, und David Wohlhart. 2019. Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*, Hrsg. Simone Breit
- CD Austria Sonderhefte: 2003 Schulinformatik (<https://app.box.com/s/xyt7fpeyzj>),
 2004 Standards
<https://app.box.com/s/5pw8znnjbaogkpxwe49wka22p8r4au41>), 2005 zur
 Sekundarstufe I (<https://app.box.com/s/eo3uqqb25l>), 2005 AHS
 (<https://app.box.com/s/eewxds617gicilitfluwd2xk9hqxg39>), 2010 zur
 Informatik
 (https://pubshop.bmb.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=385_cda_schulinformatik.pdf), 2011 wieder zur Sekundarstufe
 I (<https://app.box.com/s/rvgti3oo6u>); ein Gesamtüberblick ist nicht verfügbar.
- Drane, Catherine F., Lynette Vernon, und Sarah O’Shea. 2020. Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *The Australian Educational Researcher* <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>.
- Dornmayr Helmut, Nowak Sabine. 2020. Lehrlingsausbildung im Überblick 2020. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 203, Wien.
- EC (2019) 2nd Survey of Schools: ICT in Education. Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools. FINAL REPORT. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology by Deloitte and Ipsos Mori. Luxembourg: Publications Office of the European Union
<https://data.europa.eu/euodp/data/storage/f/2019-03-19T084831/FinalreportObjective1-BenchmarkprogressinICTinschools.pdf>
- Eder, Ferdinand, Herbert Altrichter, Franz Hofmann, und Christoph Weber. 2015. *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht*. Graz: Leykam.
- Eine Zeitschrift „CD Austria“ bzw. „CD Austria Praxis“ (zuerst ab 1993 als CD Info) erschien bis 2014 in Kooperation mit dem Bildungsministerium als

- österreichische Ausgabe von „PC News“ bzw. „PC User“ im CDA-Verlag (<https://www.cda-verlag.com/>), zuerst als Beilage, dann als eigenständige Zeitschrift wird „Schule aktiv“ seit 2005 an Sekundarschulen, seit 2013 auch an Volksschulen bereitgestellt. CD Austria wurde ab 2001 als Unterrichtsbehelf anerkannt und ist nach eigenen Informationen stark verbreitet (<https://www.yumpu.com/de/document/read/5096944/cd-austria-cda-verlag>). In Kooperation mit dem Bildungsministerium erschienen Sonderhefte, die einen Überblick über die Diskurse geben (z.B.
- Eurofound. 2017. *Working anytime, anywhere: The effects on the world of work*. Luxembourg/Geneva: Publications of the European Union & International Labour Office. <http://eurofound.link/ef1658>.
- Fischer, Christian, Hrsg. 2017. *Pädagogischer Mehrwert? digitale Medien in Schule und Unterricht*. Münster New York: Waxmann.
- Fischer, Christian, Christiane Fischer-Ontrup, und Corinna Schuster. 2020. Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. In „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“, Hrsg. Detlef Fickermann und Benjamin Edelstein, 136–152. Waxmann Verlag GmbH.
- Froschauer, Ulrike, und Manfred Lueger. 2003. *Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: facultas.wuv.
- Haddon, Leslie, Livingstone, Sonia and the EU Kids Online network (2012) EU Kids Online: national perspectives. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science, London, UK. This version available at: <http://eprints.lse.ac.uk/46878/>, report http://eprints.lse.ac.uk/46878/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU%20Kids%20Online%20national%20perspectives_2014.pdf
- Hartmann, Werner; Friedrich, Steffen (2010) Informatikunterricht im Spannungsfeld zwischen Tastendruck und UML. CD Austria, 25 Jahre Schulinformatik (Juni), 10-11.
- Herzig, Bardo. 2019. Digitalisierung und Mediatisierung: Herausforderungen für die Schule. *Loccumer Pelikan* 4–9.
- Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey; Bond, Aaron (2020) The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE*, 5/6/2020, 1-15. Online <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holtgrewe, Ursula, Martina Lindorfer, Carmen Siller, und Irina Vana. 2020. „Lernen im Ausnahmezustand - Chancen und Risiken“ *Erste Ergebnisse der Schüler_innenbefragung*. <https://www.zsi.at/de/object/publication/5698>.
- Holtgrewe, Ursula, Barbara Schober, und Mario Steiner. 2021a. *Schule unter COVID 19 Bedingungen: Erste Analysen und Empfehlungen. Expert Opinion aus der Arbeitsgruppe Gesellschaft/Psychosoziales der COVID-19 Future Operations Plattform*. Wien: COVID-19 Future Operations. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5667/7/holtgrewe-schober-steiner-2021-schule-unter-COVID-19-bedingungen.pdf>.
- Holtgrewe, Ursula, Barbara Schober, und Mario Steiner. 2021b. *Schule unter COVID 19 Bedingungen: Erste Analysen und Empfehlungen. Expert Opinion aus der*

- Arbeitsgruppe Gesellschaft/Psychosoziales der COVID-19 Future Operations Plattform (FOP)*. Wien. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5667/>. Zugegriffen: 9. Juni 2021.
- Holtgrewe Ursula, Martina Lindorfer, Carmen Siller, und Irina Vana. o. J. *Holtgrewe Ursula, Lindorfer Martina, Siller Carmen, Vana Irina (2020) „Lernen im Ausnahmezustand - Chancen und Risiken“, Erste Ergebnisse der Schüler_innenbefragung*, Wien.
- Huber, Stephan Gerhard. 2020a. *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*.
- Huber, Stephan Gerhard. 2020b. *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*.
- Huber, Stephan Gerhard, und Christoph Helm. 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: 237–270.
- Huebener, Mathias, und Laura Schmitz. 2020. *Corona-Schulschließungen*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- IFES. 2020. *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich 2020*. Wien.
- IFES. 2021. *Auswirkungen der Corona-Krise auf Familien – W2 2021*. Wien: Institut für Empirische Sozialforschung.
- Informatik-Ausbildung: Offener Brief an die neue Regierung (2020) <https://www.informatikaustria.at/2020/01/07/informatik-ausbildung-offener-brief-an-die-neue-regierung/>; siehe auch <https://www.diepresse.com/5733389/fur-ein-pflichtfach-informatik>
- Kocher, Martin G., und Mario Steiner. 2020. *Kosten von Schulschließungen zur Pandemiebekämpfung*. Wien: Institut für Höhere Studien. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5529/>. Zugegriffen: 9. Juni 2021.
- König, Johannes, Daniela J. Jäger-Biela, und Nina Glutsch. 2020. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education* 43: 608–622.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Lassnigg, Lorenz. 2020. COVID-19 policies and digitalisation in Austria – some basic information.
- Lassnigg, Lorenz (2021) Assessment of the 8-points-programme for digital education, with emphasis on teacher education. Informal paper (June) https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/2016_Files/Documents/2021/Digital-educ.pdf
- Lassnigg, Lorenz (September 2016) Faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und Bildungsreform: Kooperation und Augenmaß. IHS Policy Brief 14 <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4051/>
- Maaz, Kai / Baumert, Jürgen / Trautwein, Ulrich. 2011. Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale

- Ungleichheit? In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula / Kramer, Rolf-Torsten / Budde, Jürgen (Hg): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer. S. 69-102.
- Micheuz, Peter (2011) Towards a New Framework. From Digital Competence to Basic Informatics Education for Lower Secondary Level in Austria. CD Austria (June). Digitale Baustelle Sekundarstufe I. Sonderheft des BMUKK, 3-9
<https://app.box.com/s/rvgti3oo6u>
- Micheuz, Peter (2021) Vignetten Digitaler Bildung an (österreichischen) Schulen. Preprint. Online <https://www.ahs-informatik.com/app/download/10230884385/vignetten-preprint.pdf?t=1621340984>; <https://www.ahs-informatik.com/umfrage-digitale-bildung/bericht-2020/>; <https://www.informatiklehrer.at/>; Datenzugang https://www.informatiklehrer.at/fileadmin/bilder/Daten/Digibarometer_2020/Digibarometer-2020-Rohdaten.xlsx
- Nairz-Wirt, Erna, Alexander Meschnig, und Marie Gitschthaler. 2014. *Quo vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers*. Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien.
- NBB Nationaler Bildungsbericht (2018) Ch.3 Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, by Florian H. Müller, David Kemethofer, Irina Andretz, Gertrud Nachbaur & Katharina Soukup-Altrichter doi:10.17888/nbb2018-2-3; https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/8b35c2997af6b81f1bda58a9be12f8543a6c0649/NBB_2018_Band2_Beitrag_3.pdf
- NBB-Nationaler Bildungsbericht (2015) Ch.3 Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter, by Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger & Martin Korte. doi:10.17888/nbb2015-2-3; https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/206aeba5d9c5b51ebd919ef522c074b478cff639/NBB_2015_Band2_Kapitel_3.pdf
- NBB-Nationaler Bildungsbericht (2015) Ch.3 Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter, by Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger & Martin Korte. doi:10.17888/nbb2015-2-3; https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/206aeba5d9c5b51ebd919ef522c074b478cff639/NBB_2015_Band2_Kapitel_3.pdf
- NBB-Nationaler Bildungsbericht (2018) Ch. 8 Bildung im Zeitalter der Digitalisierung, by Gerhard Brandhofer, Peter Baumgartner, Martin Ebner, Nina Köberer, Christine Trültzsch-Wijnen & Christian Wiesner doi:10.17888/nbb2018-2-8; https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b8ae8c6c37b9a538ca4784d10862623c87ecdf84/NBB_2018_Band2_Beitrag_8.pdf
- Nusser, Lena, Ilka Wolter, Manja Attig, und Sina Fackler. 2021. Die Schulschließungen aus Sicht der Eltern. Ergebnisse des längsschnittlichen Nationalen Bildungspanels und seiner COVID-19-Zusatzbefragung. In *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld*, Hrsg. Detlef Fickermann und Benjamin Edelstein, 33–50. Waxmann Verlag GmbH.

- Oberwimmer, Konrad, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, und Claudia Schreiner, Hrsg. 2019. *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 - Band 1*.
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>; see also <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>; see also <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- OECD. 2015a. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD.
- OECD. 2015b. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD.
- OECD, Hrsg. 2017. *The OECD handbook for innovative learning environments*. Paris: OECD Publishing.
- Offener Brief an das BMB vom 8. März 2017 für die Teilnahme Österreichs an ICILS 2018 <https://www.informatische-grundbildung.com/app/download/6526198364/offener-brief-icils-2018-2.pdf?t=1624354788> und Antwortschreiben <https://www.informatische-grundbildung.com/app/download/6705831764/Antwortschreiben-BMB-ICILS+Brief.pdf?t=1624354788>
- Pelikan, Elisabeth Rosa et al. 2021. Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>.
- Pessl, Gabriele, und Mario Steiner. 2021. COVID-19 und Distance-Schooling: Folgt aus der Gesundheits- nun auch eine Bildungskrise? In *Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit.*, Hrsg. Günther Sandner und Boris Ginner. Wien/Berlin: Mandelbaum.
- Pieh, Christoph, Sanja Budimir, und Thomas Probst. 2020. The effect of age, gender, income, work, and physical activity on mental health during coronavirus disease (COVID-19) lockdown in Austria. *Journal of Psychosomatic Research* 136: 110186.
- Pisani-Ferry, Jean (2020) Grading the Big Pandemic Test (27 November). The Transformation of Global Governance, European University Institute <https://tgg.eui.eu/grading-the-big-pandemic-test/> (sh. auch Bruegel <https://www.bruegel.org/2020/11/grading-the-big-pandemic-test/>)
- Samuelsson, Ulli, und Tobias Olsson. 2014. Digital Inequality in Primary and Secondary Education: Findings from a Systematic Literature Review. In *Media and Education in the Digital Age: Concepts, Assessments, Subversions*, 41–62. New York: Peter Lang.
- Schleicher, Andreas. 2020. *The Impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at a Glance 2020*. OECD.
- Schober, Barbara, Marko Lüftenegger, und Christiane Spiel. 2021. Wie geht es SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen und SchulleiterInnen nach einem Jahr Lernen unter COVID-19? https://lernenCOVID19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernenCOVID19/Zwischenbericht_Befragung_5_final.pdf. Zugegriffen: 29. Juni 2021.

- Schönbächler, Erich, Klaus Himpsl-Gutermann, Nina Grünberger, Sonja Macher, und Susanna Jilka. 2020. Auf die Beziehung kommt es an. *Medienimpulse* <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-36>.
- Schüpbach, Marianne, Wim Nieuwenboom, Lukas Frei, und Benjamin von Allmen. 2018. Offene Tagesschulen als Mittel um Mathematikleistungen zu fördern und sozial oder kulturell bedingte Disparitäten zu verringern? *Journal for educational research online* 10: 93–116.
- Spiel, Christiane. 2020. COVID19 –Herausforderungen für das Bildungssystem und die Bildungsforschung.
- Steiber, Nadia. 2021a. *Die COVID-19 Gesundheits- und Arbeitsmarktkrise und ihre Auswirkungen auf die Bevölkerung*. Wien: Abteilung Wirtschaftswissenschaft und Statistik der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Steiber, Nadia. 2021b. *Die COVID-19 Gesundheits- und Arbeitsmarktkrise und ihre Auswirkungen auf die Bevölkerung*. Wien: Arbeiterkammer. <https://emedien.arbeiterkammer.at/viewer/api/v1/records/AC16146688/files/source/AC16146688.pdf>.
- Steiner, Mario, Gabriele Pessl, und Johannes Karaszek. 2016. *Ausbildung bis 18: Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe. Projektbericht*. Wien: Verlag des ÖGB GmbH.
- Sykora, Peter. 2010. Wie viel Informatik braucht die Volksschule? - Chancen und Gefahren. CD Austria, 25 Jahre Schul informatik (Juni), 16-18.
- Talib, Manar Abu; Bettayeb, Anissa M.; Omer, Razan I. (2021) Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 1-28. Online <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1>
- Tengler, Karin, Natalie Schrammel, und Gerhard Brandhofer. 2020. Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse* <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-24>.
- Tawfik, Andrew / Reeves, Todd / Stich, Amy. (2016). Intended and Unintended Consequences of Educational Technology on Social Inequality. In: *TechTrends* (2016) 60:598–605.
- United Nations Children’s Fund. 2020. "COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>.
- Voss, Tamar, und Jörg Wittwer. 2020. Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft* 48: 601–627.
- Weller, Martin (2020) *25 Years of Ed Tech*. Edmonton. AU Press Athabasca University. DOI: <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771993050.01>
- Wößmann, Ludger. 2020. Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. 73: 38–44.
- Zierer, Klaus. 2015. *Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning*. 2. Aufl. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

9.9 Onlinefragebogen

Sehr geehrte Damen und Herren,

herzlich willkommen zur COVID-19-LehrerInnenbefragung.

Vielen Dank, dass Sie an dieser Befragung des Instituts für Höhere Studien teilnehmen. In diesem Fragebogen geht es um Ihre Erfahrungen zu Home-Schooling in der COVID-19-Phase. Lesen Sie die Fragen bitte aufmerksam durch und beantworten Sie die Fragen der Reihe nach. Bitte auf einmal ausfüllen. Die Befragung dauert etwa 30 Minuten. Die Daten werden anonym erfasst und ausschließlich für wissenschaftliche Forschungszwecke ausgewertet.

Die Studie wird durch die Bildungsdirektion Wien unterstützt. Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Mario Steiner msteiner@ihs.ac.at

Maria Köpping koepping@ihs.ac.at

Tel.: 01 59991 0

Andrea Leitner leitnera@ihs.ac.at

Gabriele Pessl pessl@ihs.ac.at

Datenschutzerklärung COVID-19-LehrerInnenbefragung

Der Zweck der Onlinebefragung ist die Analyse der Erfahrungen von LehrerInnen im Zuge der COVID-19-Phase. Die Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der Studie „COVID19 und Bildung“ verwendet. Die Daten werden (außer für wissenschaftliche Zwecke) nicht an Dritte weitergegeben.

Die Daten werden vollkommen anonym erfasst, ausgewertet und in Forschungsberichten zur Studie „COVID19 und Bildung“ sowie (wissenschaftlichen) Zeitschriften dargestellt. Es besteht keinerlei Möglichkeit, auf einzelne Schulen oder einzelne LehrerInnen Rückschlüsse zu ziehen.

Impressum

Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS)

Josefstädter Straße 39, 1080 Vienna

Tel: +43-1-59991-0

Email: office(at)ihs.ac.at

Web: www.ihs.ac.at

ZVR-Zahl: 066207973

1. In welcher Schulform unterrichten Sie?

NMS AHS-Unterstufe sonstige

2. In welchem Bundesland befindet sich die Schule, in der Sie unterrichten?

.....

3. Wie ist die Organisationsform der Schule, in der Sie unterrichten?

öffentlich privat

Bitte beziehen Sie sich bei der Fragenbeantwortung auf jene Klasse und deren SchülerInnen, die Sie am besten kennen. Das wird in der Regel jene Klasse sein, der Sie als KV vorstehen oder die Sie schon am längsten bzw. mit den meisten Stunden unterrichten. Sollten Sie in dieser Klasse mehrere Fächer unterrichten, dann wählen Sie bitte jenes mit der höchsten Anzahl an Unterrichtsstunden. Im Fall der AHS beziehen Sie sich bitte nur auf Unterstufenklassen.

4. Handelt es sich bei Ihrer Schule (bzw. Schulklasse) um eine Ganztagschule in verschränkter Form?

Ja nein

5. Welche Fächer unterrichten Sie in der Klasse, auf die Sie sich bei Ihren Angaben beziehen?

.....

6. Haben Sie in dieser Klasse aktuell die Funktion eines Klassenvorstandes / einer Klassenvorständin inne?

Ja nein

7. Auf welcher Schulstufe befindet sich die Klasse, auf die Sie sich beziehen?

Unter 5 5 6 7 8 über 8 mehrstufig

8. Wie viele SchülerInnen besuchen die Klasse, auf die Sie sich beziehen?

.....

9. Wie hoch ist die Anzahl von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in Ihrer Klasse?

..... SchülerInnen

10. Wie hoch ist die Anzahl von SchülerInnen mit SPF (Sonderpädagogischem Förderbedarf) in Ihrer Klasse?

..... SchülerInnen

Wenn Sie sich die Unterstützung sowie Förderung durch die Eltern, die materiellen Verhältnisse, die technische Ausstattung und die privaten Wohnverhältnisse der SchülerInnen Ihrer Klasse (d.h. alle vier Elemente gleichermaßen) vor Augen führen:

11. Wie viele der SchülerInnen würden Sie als bevorzugt bezeichnen (geschätzt)?

..... Anzahl (geschätzt)

12. Wie viele von Ihnen würden Sie als benachteiligt bezeichnen (geschätzt)?

..... Anzahl (geschätzt)

13. Wie viele Ihrer SchülerInnen erreichen Sie derzeit in der Phase des Home-Schoolings nicht oder nur schlecht?

..... Anzahl

14. Auf wie viele Ihrer SchülerInnen, die Sie der bevorzugten Gruppe zurechnen, trifft diese schlechte Erreichbarkeit zu?

..... Anzahl

15. Auf wie viele Ihrer SchülerInnen, die Sie der benachteiligten Gruppe zurechnen, trifft diese schlechte Erreichbarkeit zu?

..... Anzahl

16. Welche Schwerpunktsetzungen oder Pilotprojekt gibt es in der Klasse, auf die Sie sich beziehen?

Tablet/Laptop-Klasse	Selbst-/eigenverantwortliches-Lernen
sonstige:	keine

17. Stehen Ihnen bzw. Ihren SchülerInnen an Ihrer Schule ausreichend Unterstützungsleistungen (wie z.B. wie) zur Verfügung?

Ausreichend im zu geringen Ausmaß gar nicht nicht relevant

vor COVID-19-Phase

schulinterne Unterstützungsangebote
(z.B. Integrations- oder StützlehrerInnen)
SchulpsychologInnen
SchulsozialarbeiterInnen
Jugendcoaching
Externe Lernhilfe

während COVID-19-Phase

schulinterne Unterstützungsangebote
(z.B. Integrations- oder StützlehrerInnen)
SchulpsychologInnen
SchulsozialarbeiterInnen
Jugendcoaching
Externe Lernhilfe

18. Welche Aspekte der Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen werden an Ihrer Schule in welchem Ausmaß umgesetzt?

Differenziert nach vor/während der COVID-19-Phase

Häufig manchmal selten nie

vor der COVID-19-Phase

Absprache und Abstimmung von Lehrinhalten
Gemeinsame Erstellung von Unterlagen für den digitalen Unterricht
Fachlicher Diskurs zur Entwicklung einer Strategie für die Schule und den Unterricht
Fächerübergreifendes/ projektmäßiges Lernen
Teamteaching

während der COVID-19-Phase

Absprache und Abstimmung von Lehrinhalten
Gemeinsame Erstellung von Unterlagen für den digitalen Unterricht
Fachlicher Diskurs zur Entwicklung einer Strategie für die Schule und den Unterricht
Fächerübergreifendes/ projektmäßiges Lernen
Teamteaching

Nun möchten wir Ihnen einige Fragen zu Ihrer Person stellen:

19. Ihr Geschlecht?

Männlich weiblich divers

20. Ihr Alter?

bis 25 Jahre 36-45 Jahre 46-55 Jahre 56-65 Jahre 65+ Jahre

21. Wie viele Jahre Lehrerfahrung haben Sie?

bis 5 Jahre 6-10 Jahre 11-15 Jahre 16-20 Jahre 21-25 Jahre 25+ Jahre

22. Haben Sie eigene Kinder, die Sie jetzt während ihres Home-Schoolings betreuen?

Ja nein

23. Wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu Ihren Erfahrungen mit digitalem Unterricht zu?

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

Die Nutzung digitaler Medien war auch schon vor der COVID-19-Phase ein wichtiger Bestandteil in meiner Lehrtätigkeit.

Meine Kompetenzen im Umgang mit IKT im schulischen Bereich sind gut und waren das auch schon vor der COVID-19-Phase.

Meine Ausstattung mit Soft-/Hardware (Computer, Internet, Programmen) zu Hause ist gut.

Meine Ausstattung mit Soft-/Hardware (Computer, Internet, Programmen) in der Schule ist gut.

Nun möchten wir Sie einige Aussagen zum Unterricht beurteilen lassen.

24. Wie weit stimmen Sie folgenden Aussagen zum Unterricht zu?

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

Meine Aufgabe als LehrerIn ist es, eigenes Nachforschen der SchülerInnen zu unterstützen.

Es ist besser, wenn die LehrerInnen und nicht die SchülerInnen entscheiden, welche Aktivitäten gemacht werden müssen.

LehrerInnen sollten SchülerInnen keine Antworten selbst ausarbeiten lassen, die falsch sein könnten, wenn sie die Antwort gleich direkt klären könnten.

Im Unterricht sollen Probleme mit eindeutigen, richtigen Antworten behandelt werden sowie Ideen, die die meisten SchülerInnen schnell verstehen.

Ich präsentiere in den meisten Unterrichtseinheiten überwiegend Lehrstoff vor der Klasse.

Wieviel SchülerInnen lernen hängt von ihrem Hintergrundwissen ab – deshalb ist die Vermittlung von Faktenwissen so wichtig.

Denk- und Argumentationsprozesse sind wichtiger als einzelne Lehrinhalte.

Bei neuen Aufgaben frage ich zunächst die SchülerInnen, wie sie das lösen würden und lasse sie recherchieren.

Nun folgen einige Fragen zu Ihrem Unterricht vor der COVID-19-Phase

25. Wie weit treffen folgenden Aussagen auf Ihren Unterricht vor COVID19 zu?

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

Ich stelle den SchülerInnen frei, ob sie alleine, zu zweit oder in einer kleinen Gruppe arbeiten.

Wenn mehrere Übungen zu machen sind, stelle ich den SchülerInnen frei, in welcher Reihenfolge sie diese machen.

Die SchülerInnen definieren selbständig ihre Lernziele.

Die SchülerInnen beschaffen Lernmaterial selbst und bereiten dieses auf.

Die SchülerInnen setzen selbständig Lernvorhaben um (z.B. Projekte).

Die SchülerInnen wirken bei der Form der Leistungsbeurteilung mit (z.B. Selbsteinschätzung).

26. Wie sehr fließen jeweils Ergebnisse von Tests/Schularbeiten und Mitarbeit in die Zeugnisnote Ihrer SchülerInnen ein?

ausschließlich Tests/Schularbeiten

überwiegend Tests/Schularbeiten

je zur Hälfte

überwiegend Mitarbeit

ausschließlich Mitarbeit

27. Der Zweck von Tests/Schularbeiten ist....

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

... den Unterricht an die Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen

... herauszufinden, was am Unterricht verbessert werden kann

... Zeugnisse auszustellen

... SchülerInnen zum Lernen zu motivieren

28. Wie oft haben Sie vor COVID19 digitale Medien eingesetzt?

Mind. 1x pro Woche mind. 1x pro Monat selten nie

Lernsoftware

Lernplattformen

Videokonferenzen

29. Wie haben Sie die Informationen und Vorgaben zur Schulschließung und Home-Schooling empfunden?

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

Die Informationen über das Vorgehen bei der Schulschließung sind zeitgerecht und ausreichend.

Die Informationen über das Vorgehen bei der Wiedereröffnung der Schulen sind zeitgerecht und ausreichend.

Die Vorgaben seitens des Ministeriums und der Bildungsdirektion, wie Home-Schooling in der jetzigen Phase inhaltlich, technisch und didaktisch zu gestalten ist, sind ausreichend.

Die Vorgaben seitens der Direktion meiner Schule, wie Home-Schooling in der jetzigen Phase inhaltlich, technisch und didaktisch zu gestalten ist, sind ausreichend.

30. Wie sehr empfinden Sie in folgenden Bereichen Unklarheiten oder vermissen Vorgaben über die korrekte Vorgehensweise?

Sehr unklar eher unklar eher klar alles klar

Inhaltliches Vorgehen
Didaktisches Vorgehen
Technisches Vorgehen

Wenn Sie sich an den Beginn des Home-Schoolings zurückerinnern:

31. Wie gut haben Sie sich fachlich und methodisch vorbereitet gefühlt, mit der Situation des Home-Schoolings aufgrund der COVID-19-Pandemie umgehen zu können?

Sehr gut eher gut kaum gar nicht

Welche Auswirkungen hatten die Schulschließungen unter COVID-19 auf Sie?

32. Mein Stundenaufwand für den Unterricht jetzt während des Home-Schoolings ist im Vergleich zum Normalbetrieb ...

deutlich höher höher gleich hoch geringer deutlich geringer

33. Mein Wohlbefinden jetzt während des Home-Schooling ist im Vergleich zum Normalbetrieb ...

deutlich höher höher gleich hoch geringer deutlich geringer

34. Wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zur Unterrichtsgestaltung zu?

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

Ich habe den Eindruck, dass ich die Gestaltung des Unterrichts unter den gegebenen COVID-19-Bedingungen trotzdem ausreichend selber gestalten kann, sodass es meinen pädagogischen Vorstellungen entspricht.

Ich habe den Eindruck ich bin EinzelkämpferIn, wenn es um die Gestaltung des Unterrichts und die Lösung der Aufgaben- und Problemstellungen unter COVID-19-Bedingungen geht.

In der aktuellen Situation fühle ich mich bei meiner pädagogischen Tätigkeit sehr stark eingeschränkt und von äußeren Gegebenheiten abhängig.

35. Was ist für Sie derzeit besonders schwierig?

Sehr schwierig eher schwierig eher nicht schwierig gar nicht schwierig

... der große Zeitaufwand durch Korrekturen und Rückmeldungen.
... dass SchülerInnen nicht erreichbar sind.
... einzuschätzen, ob SchülerInnen Aufgaben selbst erledigt haben.
... die erbrachten Leistungen zu beurteilen.
... dass ich durch viele Dinge abgelenkt bin.

Uns interessiert nun, wie Sie den Unterricht unter COVID-19 gestalten (Art, Inhalte, Aufträge, Beurteilung...). Denken Sie bei den folgenden Fragen bitte an die Zeit der Schulschließungen ab Ostern. Beziehen Sie sich bitte weiterhin auf eine Klasse.

36. Über welche Kommunikationswege erreichen Sie Ihre SchülerInnen?

- e-Mail-Adressen
- Handynummern (WhatsApp, ..)
- Social Media Kanäle (facebook, ..)
- webbasierte Foren
- schuleigene Website
- Online-/Arbeitsplattform (Sharepoint, Teams...)
- anderes

37. Haben Sie Kontakt mit den Eltern der SchülerInnen?

- mit allen mit vielen mit einigen kaum oder gar nicht

38. Welche Medien nutzen Sie für Home-Schooling?

- Aufgaben auf Papier (Arbeitsblätter)
- Schulbücher und andere Bücher
- Audios
- Videos
- Videokonferenzen (Skype, Teams...)
- anderes
- Webapplikationen (Sofatutor, ...) und Lernsoftware (Lernmax...)
- Schulfernsehen

39. Haben Sie mit den SchülerInnen Ihrer Klasse digitale Präsenzzeiten vereinbart?

- für individuelle Fragen zum Lerninhalt: ja, durchschnittlich Stunden pro Woche / nein
für digitalen Live-Unterricht: ja, durchschnittlich Stunden pro Woche / nein
für Chats: Ja, durchschnittlich Stunden pro Woche / nein
für Telefon-/Videokonferenzen: Ja, durchschnittlich Stunden pro Woche / nein

40. Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Ihren derzeitigen Unterricht zu?

- Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

- Ich verbinde Themen zur COVID-19-Pandemie mit dem Lehrplan.
- Ich festige bereits durchgenommenen Unterrichtsstoff.
- Es werden neue Lehrinhalte vermittelt.
- Ich finde, e-Learning bereichert den Unterricht in der derzeitigen Situation.
- Ich Sorge dafür, dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich untereinander ganz allgemein auszutauschen.
- Ich Sorge dafür, dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich untereinander über Lerninhalte auszutauschen.
- Ich Sorge dafür, dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben, Lerninhalte gemeinsam zu erarbeiten.

41. Teilen Sie uns bitte die Häufigkeit der folgenden Tätigkeiten mit:

- mehrmals pro Woche wöchentlich monatlich seltener gar nicht

- Die SchülerInnen erhalten Arbeitsaufträge, die sie selbständig erledigen müssen.
- Ich versuche einzelne SchülerInnen (per Telefon, Mail, WhatsApp, sms usw.) zu erreichen, wenn sie Arbeitsaufträge nicht erledigen.
- Die SchülerInnen erhalten von mir Rückmeldungen auf die Arbeitsaufträge.
- Ich beantworte Fragen von SchülerInnen zu den Arbeitsaufträgen.

42. Wie erhalten die SchülerInnen die Lernaufgaben?

- sie werden digital an die SchülerInnen geschickt
- sie werden digital an die Eltern geschickt
- sie werden den SchülerInnen ausgedruckt/auf Papier zur Verfügung gestellt
- Sie werden prinzipiell digital verschickt und bei Bedarf ausgedruckt zur Verfügung gestellt

43. Wie weit treffen die folgenden Aussagen zur Benotung für Sie zu?

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

- Die Arbeitsaufträge an die SchülerInnen während COVID-19 fließen in die Zeugnisnote ein.
- Ich mache während COVID-19 schriftliche/mündliche Überprüfungen, die in die Leistungsbeurteilung einfließen.
- Die bisherige Benotung reicht aus, um die Zeugnisnote festzustellen.

44. Ich gebe den SchülerInnen über ihre bisherigen Leistungen insgesamt Rückmeldung.

Wöchentlich monatlich seltener nie

45. Wie sehr treffen folgende Aussagen zu?

Sehr eher eher nicht gar nicht nicht relevant

- Ich weiß über Schwierigkeiten der einzelnen SchülerInnen, was die Lerninhalte betrifft, gut Bescheid.
- Ich unterstütze die einzelnen SchülerInnen bei den Arbeitsaufträgen.
- Ich weiß über persönliche Probleme und Schwierigkeiten der einzelnen SchülerInnen gut Bescheid.
- Ich unterstütze die einzelnen SchülerInnen, wenn es um ihre persönlichen Sorgen geht.

Im Folgenden bitten wir Sie darum, einzuschätzen, wie Ihre SchülerInnen mit der Situation des Home-Schooling während der COVID-19-Phase umgehen können.

46. Schätzen Sie bitte, wie groß der Anteil der SchülerInnen ist, bei denen zu Hause alle technischen Voraussetzungen gegeben sind, um uneingeschränkt am Fernunterricht teilzunehmen:

..... %

47. Wie groß ist der Anteil der SchülerInnen, die über alle digitalen Kompetenzen verfügen, um die Schulaufgaben im Fernunterricht uneingeschränkt erledigen zu können?

..... %

48. Wie gut schätzen Sie die technische Ausstattung Ihrer SchülerInnen ein, ihre Lernaufgaben zu erfüllen:

sehr gut eher gut eher schlecht schlecht

- In Hinblick auf technische Geräte
- Was die Internetverbindung betrifft.

49. Wie schätzen Sie die folgenden digitalen Kompetenzen Ihrer SchülerInnen ein?

sehr gut eher gut eher schlecht schlecht

Selbstsicherheit im Umgang mit Medien
Bewusstsein über die Gefahren und Risiken bei der Nutzung des Internets
Nutzung von Suchmaschinen
Nutzung von Lernplattformen (z.B. Moodle)
Aufgaben einscannen und im Anhang einer E-Mail übermitteln
Aufnahme von Audio- und Videoaufnahmen

50. Schätzen Sie bitte, wie groß der Anteil der SchülerInnen ist, die zuhause ungestört arbeiten können:

.....%

51. Schätzen Sie bitte, wie groß der Anteil der SchülerInnen ist, die zuhause von Eltern oder Geschwistern unterstützt werden, wenn sie Hilfe bei der Bewältigung der Schulaufgaben brauchen:

.....%

52. Was glauben Sie, ist für Ihre SchülerInnen derzeit besonders schwierig?

- ihren Tag zu planen, die Zeit zu strukturieren
- technische Probleme
- dass sie keinen Platz haben, wo sie in Ruhe arbeiten können
- dass sie viele Dinge ablenken
- fehlende Motivation
- dass sie zuhause nicht beim Lernen unterstützt werden
- sonstiges, und zwar
- nichts davon

53. Wie hoch ist der Anteil jener SchülerInnen, von denen Sie im Home-Schooling positiv überrascht waren, da sie Ihre Erwartungen übertroffen haben?

.....%

54. In welcher Hinsicht haben diese SchülerInnen Ihre Erwartungen übertroffen?

- SchülerInnen haben hohe digitale Kompetenzen
- SchülerInnen zeigen großes Engagement
- SchülerInnen erledigen Ihre Arbeitsaufträge gewissenhaft
- SchülerInnen halten trotz schwieriger Rahmenbedingungen durch
- SchülerInnen beteiligten sich aktiver als im Regelunterricht
- sonstiges, und zwar
- nichts davon

Abschließend bitten wir Sie noch um ein paar Einschätzungen zu Lernsituation, Erreichbarkeit und Lernerfolg Ihrer SchülerInnen während der Schulschließungen. Wir bitten Sie, dabei zwischen der gesamten Klasse und der Gruppe der benachteiligten SchülerInnen, die Sie sich am Beginn der Befragung vorgestellt haben, zu differenzieren.

56. Denken Sie bitte zuerst an die gesamte Klasse: Wie gehen diese SchülerInnen mit der aktuellen Lernsituation um? Wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

- Die SchülerInnen akzeptieren, dass in der aktuellen Situation zuhause gelernt werden soll.
- Die SchülerInnen arbeiten zuhause aktiv an ihren Aufgaben.
- Die SchülerInnen erledigen Arbeitsaufträge in der Regel vollständig und fristgerecht.
- Den SchülerInnen gelingt es gut, sich auf das Lernen in Form des Fernunterrichts einzulassen.
- Den SchülerInnen gelingt es, ihren Tag zu planen und die Lernzeit zu strukturieren.
- Den SchülerInnen gelingt es gut, Aufgaben zuhause selbständig zu bearbeiten.
- Die SchülerInnen profitieren davon, ihr Lerntempo aktuell selbst bestimmen zu können.
- Die SchülerInnen sind mit der aktuellen Lernsituation überfordert.
- Die Eltern der SchülerInnen sind in der aktuellen Lernsituation überfordert.
- Die SchülerInnen sind von der aktuellen Krisensituation insgesamt stark belastet.

57. Denken Sie nun bitte an die Gruppe der benachteiligten SchülerInnen: Wie gehen diese SchülerInnen mit der aktuellen Lernsituation um? Wie weit stimmen Sie den Aussagen zu?

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

- Die SchülerInnen akzeptieren, dass in der aktuellen Situation zuhause gelernt werden soll.
- Die SchülerInnen arbeiten zuhause aktiv an ihren Aufgaben.
- Die SchülerInnen erledigen Arbeitsaufträge in der Regel vollständig und fristgerecht.
- Den SchülerInnen gelingt es gut, sich auf das Lernen in Form des Fernunterrichts einzulassen.
- Den SchülerInnen gelingt es, ihren Tag zu planen und die Lernzeit zu strukturieren.
- Den SchülerInnen gelingt es gut, Aufgaben zuhause selbständig zu bearbeiten.
- Die SchülerInnen profitieren davon, ihr Lerntempo aktuell selbst bestimmen zu können.
- Die SchülerInnen sind mit der aktuellen Lernsituation überfordert.
- Die Eltern der SchülerInnen sind in der aktuellen Lernsituation überfordert.
- Die SchülerInnen sind von der aktuellen Krisensituation insgesamt stark belastet.

58. Denken Sie bitte nun wieder an die gesamte Klasse: Wie gut gelingt es, mit diesen SchülerInnen und ihren Eltern in Kontakt zu bleiben?

sehr gut eher gut eher nicht gar nicht

- Ich kann die SchülerInnen über Computer, Laptop oder Tablet erreichen.
- Ich kann die SchülerInnen über das Smartphone/telefonisch erreichen.
- Die SchülerInnen kontaktieren mich, wenn sie Fragen haben.
- Ich kann die Eltern der SchülerInnen erreichen

59. Wie gut gelingt es, mit den SchülerInnen der benachteiligten Gruppe und ihren Eltern in Kontakt zu bleiben?

sehr gut eher gut eher nicht gar nicht

- Ich kann die SchülerInnen über Computer, Laptop oder Tablet erreichen.
- Ich kann die SchülerInnen über das Smartphone/telefonisch erreichen.
- Die SchülerInnen kontaktieren mich, wenn sie Fragen haben.
- Ich kann die Eltern der SchülerInnen erreichen

60. Denken Sie wieder an die gesamte Klasse: Wie schätzen Sie den Lernerfolg dieser SchülerInnen während der Schulschließungen ein? Inwieweit stimmen Sie den Aussagen zu?

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

Ich habe Sorge, dass die SchülerInnen die Lernaufgaben zuhause nicht schaffen.

Ich habe Sorge, dass die SchülerInnen den Stoff dieses Schuljahres nicht schaffen.

Ich habe Sorge, dass sich Kompetenzniveaus der SchülerInnen während der COVID-19-Krise verschlechtern.

61. Wie schätzen Sie den Lernerfolg der benachteiligten SchülerInnen während der Schulschließungen ein? Inwieweit stimmen Sie den Aussagen zu?

Stimme... sehr zu eher zu eher nicht zu gar nicht zu

Ich habe Sorge, dass die SchülerInnen die Lernaufgaben zuhause nicht schaffen.

Ich habe Sorge, dass die SchülerInnen den Stoff dieses Schuljahres nicht schaffen.

Ich habe Sorge, dass sich Kompetenzniveaus der SchülerInnen während der COVID-19-Phase verschlechtern.

Ich habe Sorge, dass die Kompetenzniveaus dieser SchülerInnengruppe nach der COVID-19-Phase weiter hinter den leistungsstärkeren SchülerInnen liegen werden als davor.

62. Alles in allem, wie gut gelingt es Ihnen, Ihre SchülerInnen in der aktuellen Situation zu erreichen und zu unterrichten?

Skala von 0 'überhaupt nicht' bis 100 'ausgezeichnet'

In der zweiten Erhebungswelle (November/Dezember 2020) ist ein leicht modifizierter – an die neuen Gegebenheiten angepasster – Erhebungsbogen zum Einsatz gekommen.