



Ursula Holtgrewe, Martina Lindorfer, Carmen Siller, Irina Vana

„Zuhause bekommen wir nur intensive Aufgaben.“ Lernen im Ausnahmezustand – die Sicht der Schüler_innen



ZSI - Zentrum für Soziale Innovation GmbH

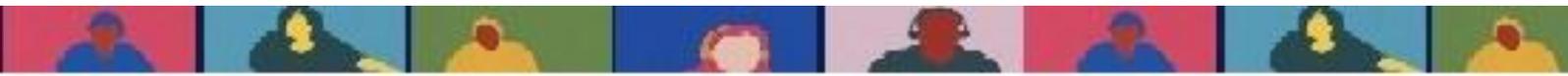
Linke Wienzeile 246

1150 Wien

Kontakt: lia@zsi.at

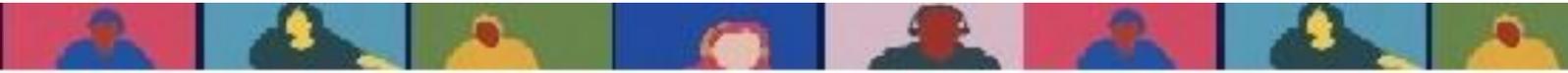
Wien, Februar 2021

gefördert aus Mitteln des WWTF – COVID-19 Rapid Response Förderung



Inhalt

Einleitung.....	3
Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem.....	4
Forschungsdesign	5
Die Betroffenheit: Erfahrungen während der Schulschließung	5
Wahrnehmung des Lernens zu Hause.....	6
Die Schule als sozialer Kontext	9
Ressourcen und Kompetenzen.....	10
Die Lernsituation zuhause	12
Zeitaufwand und Spielräume	12
Freiräume	13
Mehr Zeit für anderes	14
Inhaltliche Bewältigung der Aufgaben	15
Feedback durch Lehrer_innen.....	17
Unterstützung beim Lernen durch die Familie.....	17
Emotionale Unterstützung	19
Zwischenfazit: Soziale Ungleichheit während der Schulschließungen.....	20
Von der Schließung zur Teilöffnung	20
Rückkehr in die Schule.....	20
Lernformate, die Spaß machen – oder auch nicht.....	24
Die Bilanz des Frühjahrs 2020	25
Visionen für die Zukunft – Beteiligung der Schüler_innen.....	26
Wünsche an ein besseres Lernumfeld	27
Manifest des Schüler_innenbeirats.....	32
Schlussfolgerungen.....	33
Literatur	34



Einleitung

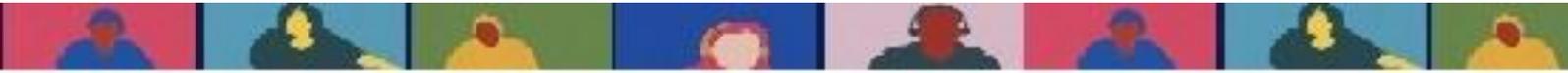
Die SARS-CoV-2-Pandemie hat im österreichischen Schulsystem wie in anderen Ländern ein umfassendes Realexperiment ausgelöst: In einer bislang heterogenen Digitalisierungslandschaft (bmwf 2018) haben sich Schulen, Lehrer_innen und Schüler_innen innerhalb einer halben Woche auf digitalisiertes, räumlich distanziertes Lernen umstellen müssen. Familien mussten vielfach ihr Arbeits- und Familienleben räumlich und zeitlich reorganisieren. Schüler_innen und Lehrer_innen und auch die Schulen als Organisationen und das Schulsystem als Institution machten somit neue Erfahrungen hinsichtlich der Organisation des Lernens, der Möglichkeiten zur Vermittlung von Inhalten, der Unterstützungsmöglichkeiten und der Interaktion mit anderen zum Zweck des Lernens. Sie haben digitale Medien und deren Möglichkeiten und Einschränkungen in gesamtgesellschaftlich herausfordernden Kontexten quasi in Echtzeit einsetzen und zum Laufen bringen müssen.

Als im März 2020 der Schulunterricht plötzlich auf digitales Lernen umgestellt wurde, vermuteten Expert_innen sehr bald, dass das digitale Lernen zuhause gerade in Schulsystemen wie dem österreichischen, in denen Bildung stark „vererbt“ wird (Statistik Austria 2018), bestehende Ungleichheiten verstärken würde. Das ZSI ist mit der im Frühjahr 2020 an elf Wiener Schulen mittels Online-Befragung von Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern durchgeführten Untersuchung „Lernen im Ausnahmezustand – Risiken und Chancen“ der Frage nachgegangen, welche negativen Konsequenzen der Lockdown hatte und welche Kompetenzen sich andererseits durch die Erfahrung der Schulschließung neu herausbildeten:¹

D.h. wir fragen zum einen nach den Risiken, die mit dem Home Learning einhergehen, und fokussieren dabei insbesondere auf die Gefahr der Verschärfung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Zum anderen fragen wir nach den Chancen und Spielräumen für neue Praktiken, Lernformate und Arbeitsrhythmen des selbst organisierten Lernens, die sich durch die Disruption häuslicher und schulischer Routinen entwickeln könnten. Wir erweitern also die Ungleichheitsperspektive mit ihrem Fokus auf Benachteiligung um eine schüler_innenorientierte Sicht auf Ressourcen und Gelegenheiten des Lernens – und auf die Sicht der Schüler_innen selbst. All dies beinhaltet die Chance, Erfahrungen als mögliche Innovationen aufzugreifen und Handlungs-, Investitions- und Gestaltungsbedarfe im Schulsystem und in Bezug auf das Zukunftsthema digitalen oder digital unterstützten Lernens auf mittlere Sicht zu präzisieren.

Im vorliegenden Papier konzentrieren wir uns auf die Sichtweisen der Schüler_innen. Um die Auswirkungen des Home Learning auf die Schüler_innen zu erfassen, fragen wir, wie sich die Stimmung und die Belastungsmomente der Schüler_innen zwischen Schulschließung im März und Schuljahresende im Juni entwickelten und welche Anforderungen und Wünsche an die Gestaltung des Lernumfelds und des Lernens Schüler_innen formulieren.

¹ Die Untersuchung wurde für den Call des WWTF konzipiert, der im März 2020 in einer Blitzreaktion auf die Corona-Krise Untersuchungen quasi in Echtzeit gefördert hat (<https://www.wwtf.at/covid/>). Es wurde also in einer Woche ein hochkompakter Antrag geschrieben und wir hatten, noch ehe das Projekt bewilligt war, unsere ursprünglich geplanten sechs Schulen an Bord, die die Befragungen beworben haben. Vgl. auch die im selben Programm geförderten Untersuchungen von Schober et al. (Uni Wien) und Steiner et al. (IHS).



Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem

Formale Bildung gilt in der Wissensgesellschaft als einer der zentralen Mechanismen zur Förderung sozialer Mobilität. Zugleich ist das Bildungssystem jedoch eine jener Strukturen, durch welche soziale Differenz aufrechterhalten und sozialer Status reproduziert werden (Bourdieu 2001; Steiner 2019; Bourdieu/Passeron 1971; Eler/Laimbauer/Sertl 2011; El-Mafaalani 2020). Erfolg wird im System davon mitbestimmt, wie gut Schüler_innen die dominanten kulturellen und sozialen Normen verstehen, interpretieren und anwenden können. Dieses Wissen und die passenden Orientierungen und Werthaltungen werden wesentlich durch die Eltern mitvermittelt. Empirische Forschungen haben gezeigt, dass Bildungssysteme umso ungleicher sind, je mehr das Elternhaus in die Ausbildung involviert ist und je höher die Effekte primärer Sozialisation ins Gewicht fallen (Becker & Lauterbach 2016, 27). Österreich gilt daher als ein Land, dessen Schulsystem dem Anspruch an Chancengerechtigkeit und Ausgleich von ungleichen Bildungschancen zwischen Schüler_innen unterschiedlicher Herkunft nur in geringem Maße gerecht wird (Statistik Austria 2018). Umso herausfordernder ist es, die Vertiefung ungleicher Bildungschancen im Lockdown zu verhindern, da in dieser Zeit die Verantwortung zur Unterstützung und Organisation des Lernalltags der Schüler_innen weitgehend nach Hause verlagert wurde.

Ungleichheit findet sich jedoch nicht nur in den Strukturen des Bildungssystems, sondern auch in den Deutungen und Diskursen über Bildung. Da das Schulsystem als gesellschaftlicher Platzanweiser fungiert, soziale Ungleichheit produziert und reproduziert, werden beim Realexperiment des „Lernens im Ausnahmezustand“ auch nach Klasse, Geschlecht, Alter und Kultur strukturierte digitale und analoge Lern- und Kulturpraktiken, Kooperationsweisen und –bedürfnisse verhandelt. El-Mafaalani (2020) fasst diese „feinen Unterschiede“ im Anschluss an Bourdieu in Bezug auf das Lernen auf aufschlussreiche Weise zusammen – wiewohl diese Typisierung natürlich nicht allzu essentialistisch zu lesen ist: Wer in reicheren, bildungsbegünstigten Milieus aufwächst, ist es gewohnt, eher den Überfluss zu „managen“ als den Mangel. Hier gibt es nicht nur Platz, Zeit und Geld, kulturelles und soziales Kapital, sondern im Zusammenhang damit auch Optionen und die Möglichkeit, sich langfristige Ziele zu setzen und zwischen Alternativen optimal zu wählen. Nicht alles muss unmittelbar nützlich sein: man kann Aktivitäten und Interessen auch als Selbstzweck verfolgen und sich Kreativität, Experimente, Umwege und Innovationen erlauben. Kritische Distanz zu den Konventionen und Strukturen „der Gesellschaft“ ist vor dem Hintergrund materieller und sozialer Sicherheit auch leichter zu entfalten. In ärmeren und bildungsbenachteiligten Milieus hingegen lernen Kinder und Jugendliche eher, den Mangel zu verwalten (vgl. Erkurt 2020). Hier übt man das kurzfristige Zurechtkommen ein. Man vermeidet Risiken und ungewisse Erfolgsaussichten und fokussiert auf Nützlichkeit und Funktionalität. Auch vom Lernen in der Schule erwartet man daher Anwendbarkeit und unmittelbar einsichtigen Nutzen.

Wenn also Bildungsdebatten geführt, Schulen reformiert und Lehr- und Lernpraktiken verändert werden, geht es auch um die Wertigkeit dieser Lernstile und –gewohnheiten: Kompetenzen der Selbstorganisation, Kriterien und Verfahren der Leistungsbewertung, die Nutzung bestimmter Kommunikationskanäle oder auch sozialer Räume zum Lernen sind nicht nur ungleich strukturiert, sondern werden auch ungleich bewertet und genutzt. Diese Wertigkeiten stehen - vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Lockdown - ein Stück weit zur Diskussion, wobei zu beobachten ist, dass sich sowohl informelle Lerngelegenheiten als auch Möglichkeiten, über Standards und Erwartungen zu verhandeln, je nach Bildungs- und Klassenhintergrund ungleich verteilen.

Wir versuchen also, mit Mitteln einer nicht sehr großen und zeitlich hochverdichteten Befragung, trianguliert mit eher diskursiven und partizipativen Methoden, über die Deskription und die



Identifizierung sogenannter vulnerabler Gruppen hinauszukommen und das sozial umkämpfte Feld der Schulbildung in der Krise auszuleuchten.

Forschungsdesign

Befragt wurden Schüler_innen von vier Volksschulen, vier Neuen Mittelschulen, zwei Gymnasien (AHS) und einer berufsbildenden Schule in Wien². Insgesamt wurden den Schüler_innen drei Fragebögen zugeschickt: Im April während der Corona-bedingten Schulschließung, nach der teilweisen Öffnung der Schulen Ende Mai und bilanzierend zum Schulschluss im Juni 2020.³ Der Datensatz umfasst insgesamt Daten von 617 Familien, wobei 503 Schüler_innen, die ihnen zugesendeten Schüler_innenfragebögen beantworteten⁴. An Welle 1 der Schüler_innen-Befragung haben sich 349 Schüler_innen beteiligt, nach der teilweisen Schulöffnung antworteten 185 auf die Fragen von Welle 2 und an der Bilanzbefragung (Welle 3) beteiligten sich 90 Schüler_innen. 65 Befragte haben an Welle 1 und 2 teilgenommen. Das gestattet uns, die Entwicklungen im Zeitverlauf zu bewerten und Veränderungen des Wohlbefindens und der Orientierung abzubilden. Von diesen Schüler_innen liegen zudem in 143 Fällen Antworten ihrer Eltern vor.

Zusätzlich haben wir – weil im Sample die Schüler_innen aus hochqualifizierten Familien deutlich überrepräsentiert sind – Expert_inneninterviews mit Schulpsychologinnen, Sozialarbeiter_innen und anderen Professionellen gemacht, die mit marginalisierten und benachteiligten Schüler_innen und Familien arbeiten. Im September fand dann mit den Schüler_innen, die daran interessiert waren (letztlich fünf Schüler_innen zwischen acht und 14 Jahren), ein Workshop zur Diskussion und Analyse der Ergebnisse statt, bei dem sie gemeinsam politische Wünsche formuliert haben und die Übermittlung dieser Wünsche an Entscheidungsträger_innen aus dem Bereich der Bildungspolitik und Bildungspolitikern_innen antizipierten, welche Anfang November im Rahmen einer Podiumsdiskussion und Pressekonferenz stattfand.

Die Betroffenheit: Erfahrungen während der Schulschließung

Die rasche Umstellung auf Home Learning hat das Lernen für Schüler_innen in einen ganz neuen Rahmen gestellt. Nicht nur die Vermittlung der Lerninhalte, auch die Frage der Kommunikation zwischen Lehrenden und Schüler_innen, die Interaktion zwischen den Klassenkolleg_innen und Mitschüler_innen und die Wahrnehmung und Bewertung der erbrachten Leistung der Schüler_innen wurden (digital unterstützt) neu organisiert und verhandelt.

Ärmere und bildungsbenachteiligte Familien verfügen zum einen über weniger Wohnraum, Einkommen, digitale Infrastruktur und Endgeräte verfügen als andere. Zudem fehlen den Eltern in diesen Familien schon im schulischen Normalbetrieb oftmals Zeit, Energie und Bildungskapital, um ihre Kinder bei Hausübungen und Schulfragen zu unterstützen bzw. Nachhilfe zu finanzieren. Aus diesen Gründen liegt es nahe anzunehmen, dass diese Neuorganisation von Schüler_innen mit mehr Bildungsressourcen, einer besseren materiellen Ausstattung und mehr familiärer Unterstützung beim Lernen leichter zu bewältigen war. Wird nun der gesamte Unterricht quasi als digital angereicherte

² BRG16 Schuhmeierplatz, VS/NMS Integrierte Lernwerkstatt Brigittenau, VS Julis-Meinl-Gasse, NMS Enkplatz, NMS Schwechat-Frauenfeld, BORG 3, VS Petrusgasse, K17 Fachschule Kalvarienbergasse, VS Adolf-Loos-Gasse, NMS Steinergergasse

³ Die Links zu den Fragebögen wurden per mail verschickt. Die Ausgabe übernahmen einzelne Lehrkräfte der Schulen und/oder die Direktionen und/ oder der Elternverein. Die Befragten wurden gebeten, einen anonymisierten Code festzulegen, über den die Informationen der unterschiedlichen Befragungswellen und die Daten der Elternfragebögen mit denen der Schüler_innenbögen verknüpft werden konnten.

⁴ In den übrigen Fällen nahmen nur die Eltern an der Befragung teil, welche ebenfalls einen Link zu einem Elternfragebogen zugeschickt bekamen.



(und, wie Eltern berichten, einigermaßen arbeitsintensive) Hausübung angeboten, und fallen Offline-Sozialkontakte und Kooperationsmöglichkeiten unter den Schüler_innen selbst weg, so ist es sehr wahrscheinlich, dass ungleiche häusliche Ausstattungen noch stärker auf Lernerfolge und -erfahrungen durchschlagen.

Informationen zum Bildungskapital der Familien wurden in dieser Untersuchung mittels drei unterschiedlicher Variablen erhoben: Information zum Beruf beider Eltern, Informationen zum höchsten Ausbildungsabschluss beider Eltern und der Zahl der Bücher, die im Haushalt vorhanden sind. Berufsangaben wurden von Schüler_innen und Eltern erfragt und anschließend anhand der ISCO-Klassifikation kodiert. Der Ausbildungsstatus wurde nur von den Eltern erfragt. Die Zahl der Bücher wurde, als Variable zur Annäherung an den Bildungsgrad der Eltern, von den Schüler_innen erhoben (OECD 2019). Fehlende Informationen zum Bildungsstatus der Eltern konnten so mittels des durchschnittlichen Bücherbestands in Haushalten mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen plausibilisiert werden. Die Qualifikation der Eltern wurde schließlich anhand der Ausbildung und dem Tätigkeitsfeld bestimmt. Zur Einschätzung der Qualifikation der Eltern wurde jeweils das höchste Qualifikationsniveau im Haushalt (von Vater oder Mutter) herangezogen. Um diesem, auf Basis unterschiedlicher Informationen zur beruflichen und formalen Ausbildung der Eltern gebildeten Index gerecht zu werden, sprechen wir im weiteren von hoch qualifizierten/akademischen Haushalten; Haushalten mit höherer, zumeist technischer Qualifikation; Haushalten mit mittlerer Qualifikation, in denen mindestens ein Elternteil einen Lehrabschluss oder einen Maturaabschluss hat; sowie Haushalten mit einfacher Qualifikation, in welchen weder Mutter noch Vater zumindest eine Lehre abgeschlossen haben.

Benachteiligung dieser Gruppen ist auch durch deren habituelle Distanz den dominanten Normen im Schulsystem erklärbar (Becker & Lauterbach 2016, 27), die auch die Wahrnehmung der eigenen Erfolgchancen prägen. In der Tendenz sind daher Schüler_innen aus Haushalten mit einem geringeren Bildungshintergrund auch hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen unsicherer. Von ihnen meinten rund 10%, dass sie keine guten Schüler_innen sind. Mittels eines Index, welcher auch die Freude am Lernen misst, zeigt sich, dass insgesamt 15% der Schüler_innen aus einfach qualifizierten Haushalten eher eine distanzierte Haltung zum Lernen haben. Unter den Schüler_innen aus hoch qualifizierten Haushalten meinten dagegen nur rund 7%, dass sie keine guten Schüler_innen sind. Unter Berücksichtigung der Freude am Lernen steigt dieser Anteil auf 9%. Die meisten Schüler_innen schätzen sich jedoch - unabhängig vom sozialen Hintergrund - eher als gute Schüler_innen ein (rund 60%). Lediglich unter den Schüler_innen aus Haushalten mit mittlerer Qualifikation ist der Anteil derjenigen, die sich als gute Schüler_innen einschätzen, mit rund 49% unterrepräsentiert. Kritisch hinsichtlich ihrer eigenen Leistung und ihrem Können sind vor allem NMS-Schüler_innen, von denen 11% meinten, dass sie eher keine guten Schüler_innen sind und am Lernen auch weniger Freude haben. Auch 10% der AHS-Oberstufenschüler_innen beurteilten sich eher als schlechte Schüler_innen.

Potenzielle Benachteiligungen wurden auch bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache erwartet. Unterschiede sind zudem je nach Alter zu erwarten, da die Lernumgebung von Schüler_innen unterschiedlichen Alters verschieden gestaltet ist und diese über ungleiche Kompetenzen bei der Anwendung digitaler Tools verfügen. Im Zuge der Auswertung haben wir auf diese erwarteten sozialen Differenzierungsmerkmale fokussiert und zusätzlich nach Wahrnehmungsunterschieden nach Geschlecht und Schultyp gefragt.

Wahrnehmung des Lernens zu Hause

Schüler_innen bewerteten das Lernen zu Hause scheinbar widersprüchlich: **Mehr als ein Drittel berichtete von Überforderung und Verunsicherung durch die Situation des Lockdowns (35%)** und nur ein Fünftel der Schüler_innen vermisste die Schule nicht (9%) oder wenig (12%). Trotzdem **meinte die**

Mehrzahl der Schüler_innen (55%), dass ihnen das Lernen zu Hause sehr oder eher gefiel. Rund 22% waren diesbezüglich unentschieden und ein weiteres Viertel der Schüler_innen lernte lieber in der Schule.

Auch standen Schüler_innen dem digital unterstützten Lernen insgesamt eher positiv gegenüber. Nur 12% der Schüler_innen lehnten das Lernen am Computer oder am Tablet ab, und rund 21% sind diesbezüglich indifferent. Skeptisch gegenüber dem digitalen Lernen mittels Computer oder Tablet sind vor allem Schüler_innen aus hochqualifizierten Haushalten (36%). Von den Schüler_innen aus geringer qualifizierten Haushalten meinten nur rund 30%, dass ihnen das Lernen am Computer wenig, nicht oder nur teilweise gefalle.

Je älter die Schüler_innen sind, desto differenzierter ist das Meinungsbild zum Lernen zu Hause. **Mädchen** über 14 Jahre gefiel das Lernen zu Hause besonders häufig (62%). Auch Schüler_innen, die im letzten Jahr eine **Deutschförderklasse** besuchten, bewerten das Lernen zu Hause tendenziell positiver (58%).

Diese Gruppen sind es jedoch zugleich, die durch die Situation des Lockdowns am ehesten überfordert waren. Zuerst ist dies **die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen**. Während nur rund 11% der Volksschüler_innen sich eher überfordert fühlten, meinten das rund 20% der 10- bis 14-Jährigen und 43% der über 14-jährigen Schüler_innen.

Mädchen und junge Frauen gaben mit 39% vergleichsweise häufiger an, dass sie überfordert waren und sich verunsichert fühlten. Stärkere Belastungsmomente, d.h. eine Tendenz zur Verunsicherung und Überforderung, sind auch **bei Schüler_innen aus Haushalten von Alleinerziehenden (45%) und Schüler_innen aus multilingualen Haushalten (39%)** festzustellen. Ein höherer Grad an Verunsicherung bestand zudem bei **Schüler_innen, deren Eltern niedrig qualifiziert sind** (Abbildung 1).

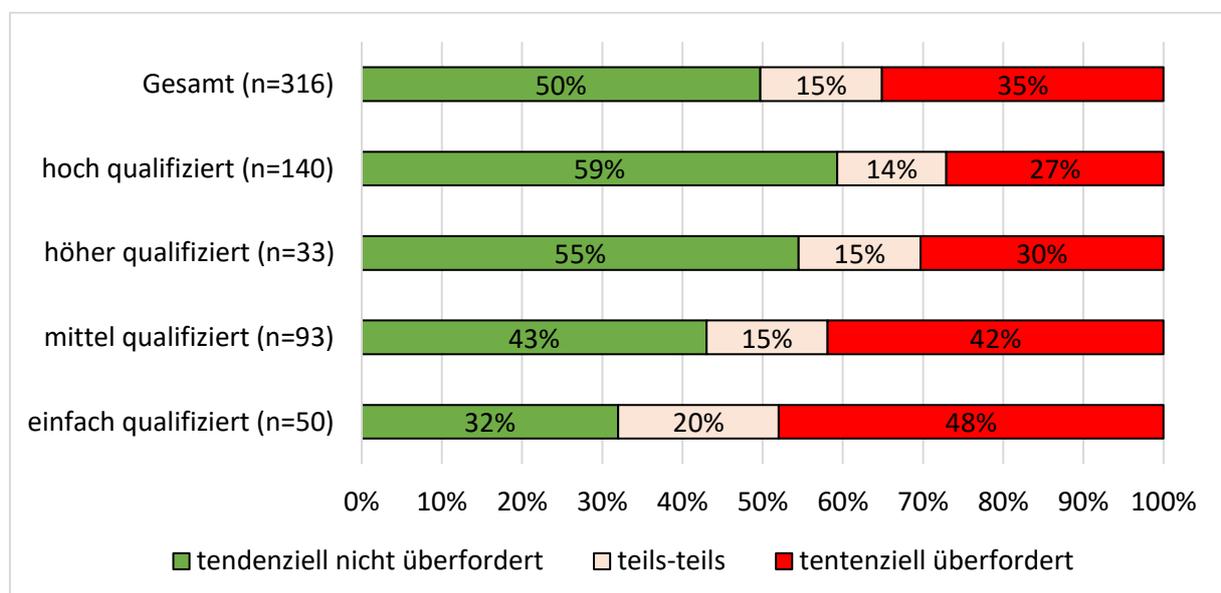


Abbildung 1. Überforderung nach Qualifikation der Eltern

Sie meinten zu 48%, dass sie sich tendenziell überfordert und verunsichert fühlten. Von den Schüler_innen, deren Eltern einen akademischen Abschluss haben, meinten das 27%. Bei einfach qualifizierten Familien zeigt sich auch unter den Volksschüler_innen eine höhere Unsicherheit und Überforderung.

Dieses Ergebnis korrespondiert mit der derzeitigen Erwerbssituation der Eltern: Eltern aus hochqualifizierten Haushalten waren häufiger im Home Office (Holtgrewe/Lindorfer/Siller/u. a. im Erscheinen 2021). Wenn beide Eltern im Home Office arbeiteten, fühlten sich die Schüler_innen am seltensten überfordert und verunsichert (27%). Von den **Schüler_innen, deren Eltern zur Zeit des Lockdowns beide außer Haus arbeiteten**, gaben dagegen 39% an, dass sie sich in der Tendenz verunsichert und überfordert fühlten. Besonders belastet fühlten sich auch jene befragten Schüler_innen, deren Eltern beide arbeitslos waren (44%).

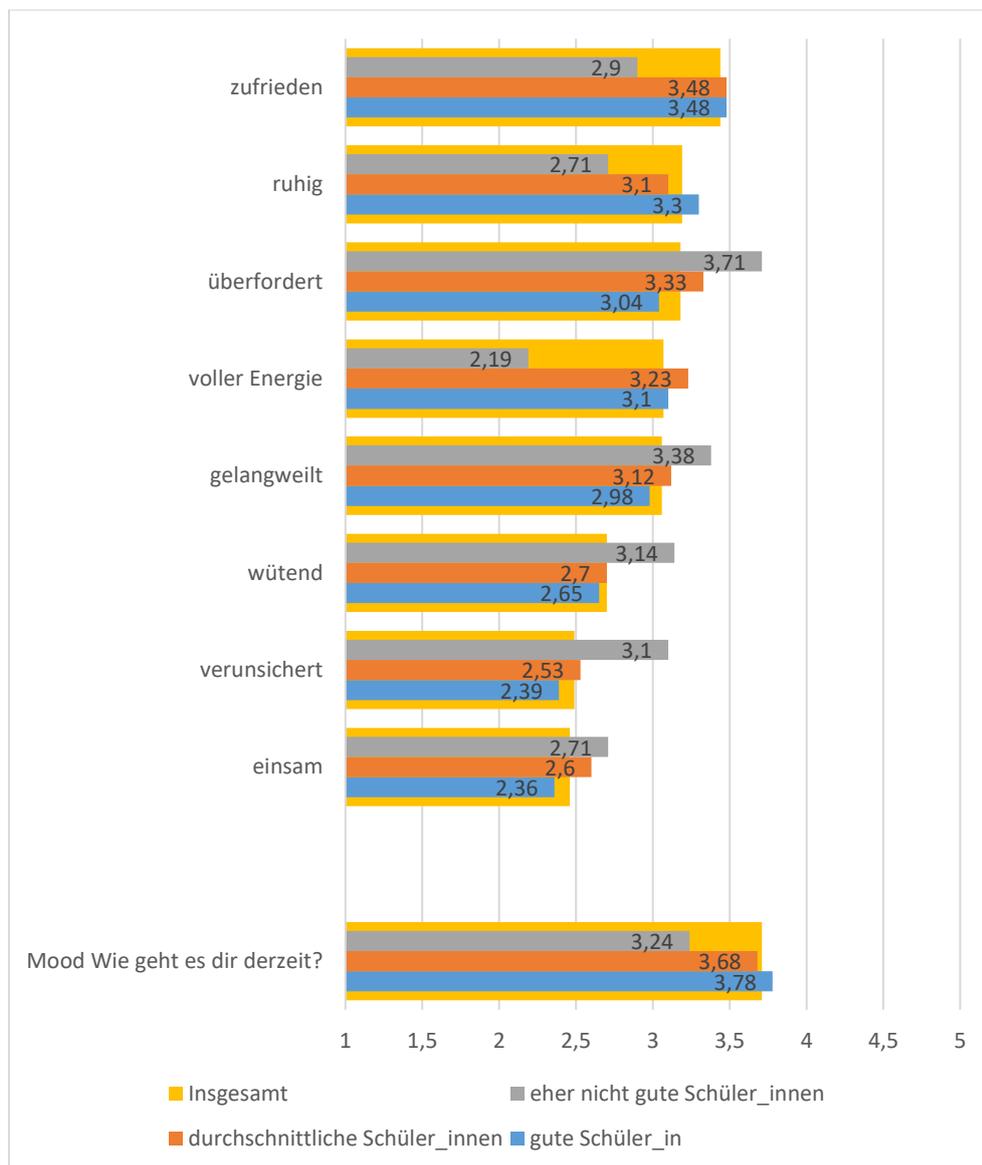


Abbildung 2. Emotionen während des Lockdowns - nach Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit

Auch Schüler_innen, die sich selbst eher als schlechte Schüler_innen sahen, taten sich besonders schwer, während des Lockdowns zurechtzukommen. Sie berichteten im Durchschnitt häufiger, dass sie überfordert waren, aber auch, dass sie gelangweilt, verunsichert und wütend waren. Zudem waren Schüler_innen, die sich eher als schlechte Schüler_innen einstufen, eher einsam, seltener zufrieden und seltener ruhig. Das zeigt, dass die Verunsicherung durch den Lockdown bei Schüler_innen, die bereits prekäre Schulkarrieren hatten, besonders hoch war.

Die Schule als sozialer Kontext

Am stärksten **vermissten** es Volksschüler_innen, **in die Schule zu gehen** (m=3,7). Je älter die Schüler_innen sind, umso weniger vermissten sie die Schule. Die Abweichungen vom Mittelwert zeigen jedoch, dass sich die Gruppe jener, die es vermissten in die Schule zu gehen, und jener, die das nicht taten, ab dem Teenageralter stärker ausdifferenzierte. Das gilt insbesondere für Schülerinnen in der Sekundarstufe II. Von diesen meinten 45%, dass sie die Schule tendenziell vermissten, während ein Viertel diese nicht vermisste. Von den Schülern gleichen Alters meinen nur 15%, dass sie die Schule nicht vermissen.



Abbildung 3. Mittelwert: Wie stark vermisst du die Schule?, nach Alter und Geschlecht

Schüler_innen vermissten überwiegend ihre Freunde und Freundinnen (89%). Rund die Hälfte gab jedoch auch an, dass sie es vermissten, mit anderen zu lernen. Insbesondere Teenager_innen über 14 Jahre vermissten es darüber hinaus, durch den Schulbesuch Zeit ohne ihre Familie zu haben (58%) und fast ebenso oft, Hilfestellungen bei den Aufgaben (55%) zu bekommen. Volksschüler_innen vermissten im Vergleich dazu Projekte und Ausflüge (69%) sowie Pausen (55%) häufiger.

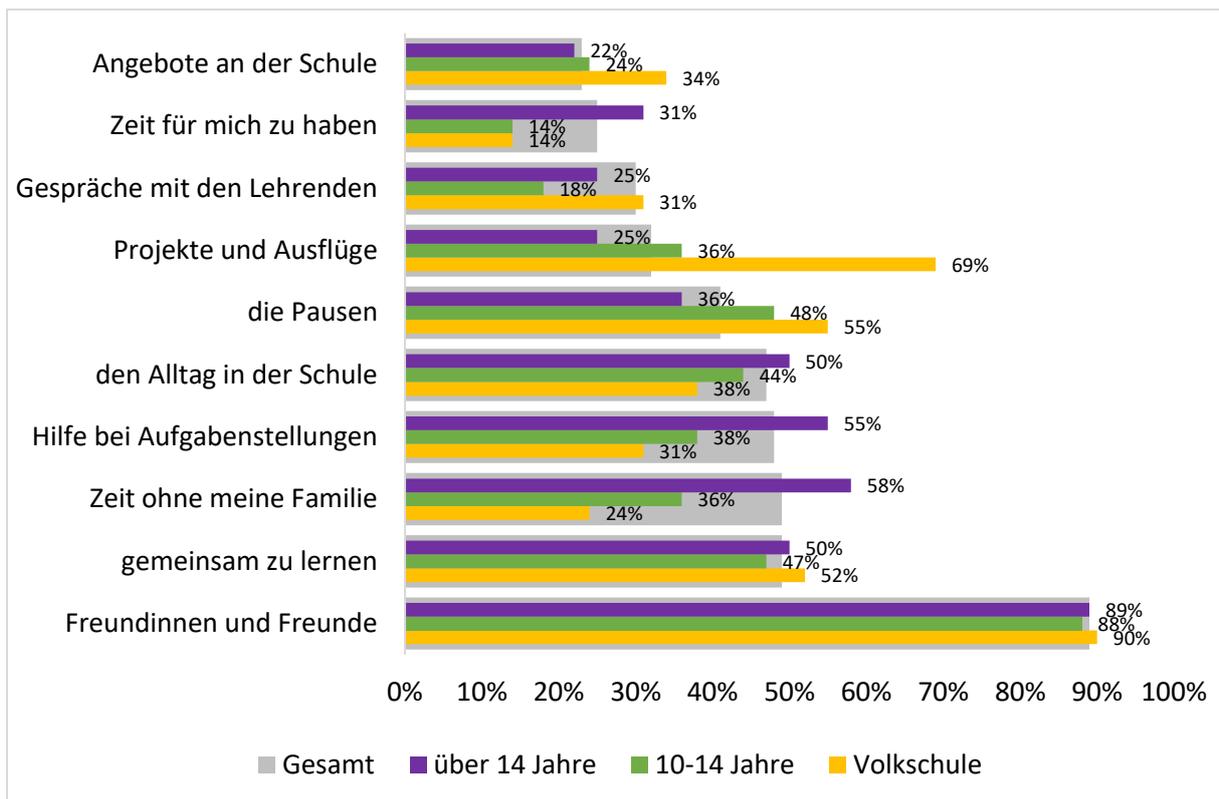


Abbildung 4. Was vermisst du an der Schule?, nach Alter

Während Volksschüler_innen demnach vor allem den sozialen Kontext der Schule vermissten, ging Schüler_innen der Sekundarstufe II auch die **inhaltliche Unterstützung** ab. Gespräche mit Lehrer_innen über die inhaltliche Unterstützung hinaus wurden immerhin von knapp 30% der Schüler_innen vermisst.

Besonders Schüler_innen der oben genannten, stärker belasteten Gruppen aber fühlten sich vom Wegfallen des sozialen Kontexts der Schule auch entlastet: Insgesamt nahmen 18% der befragten Schüler_innen den Klassenverband und den Kontakt mit den Mitschüler_innen auch als Herausforderung wahr. Schüler_innen, deren Eltern gering qualifiziert sind (35%), Teenagerinnen (27%), Schüler_innen aus multilingualen Haushalten (21%) und Schüler_innen aus Haushalten von Alleinerziehenden (24%) sind unter diesen überrepräsentiert.

Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Schüler_innen während der Schulschließungen keinen oder weniger **Kontakt zu ihren Mitschüler_innen** hatten. Es sind vor allem die Volksschüler_innen, die noch geringere Kapazitäten haben, eigenständig Kontakt zu ihren Freund_innen zu halten, wenn der Schulalltag wegfällt. Von ihnen meinten 40%, dass sie derzeit keinen Kontakt zu ihren Mitschüler_innen hatten. Von den 10- bis 14-Jährigen gaben 12% an, dass sie zu niemanden Kontakt hielten und von den über 14-Jährigen hatten nur rund 5% zu niemandem aus der Klasse Kontakt. Tendenziell nimmt die Zahl der Mitschüler_innen, zu denen die Schüler_innen regelmäßig Kontakt halten konnten, mit dem Alter zu.

Ressourcen und Kompetenzen

Anders als in der öffentlichen Diskussion betont, spielen in unserem Sample **Mangel an Endgeräten** und digitalen Kompetenzen im engeren Sinn eine vergleichsweise geringe Rolle. Das mag am dezidiert nicht repräsentativen Sample liegen, aber es sollte durchaus als Hinweis darauf gelesen werden, dass



mit Endgeräten und Anwender_innenschulungen allein ein intelligenter und inklusiver digitaler Unterricht nicht zu bewerkstelligen ist.

Nur rund 4% der an der ersten oder zweiten Befragung teilnehmenden Schüler_innen haben zu Hause keinen Computer, den sie zum Lernen nutzen konnten, und 2% berichteten, dass sie keinen Internetzugang zu Hause haben. Wie zu erwarten, sind die materiellen Ressourcen nach sozialer Herkunft ungleich verteilt: Schüler_innen aus nicht-akademischen Haushalten⁵ haben mit rund 7% seltener einen Computer zur Verfügung.⁶

8% der Schüler_innen konnten den Computer in der Zeit des Lockdowns nur eingeschränkt nutzen und rund ein Viertel teilt diesen mit anderen. Die eingeschränkte Nutzung gilt insbesondere für jene Schüler_innen, deren Eltern im Home Office arbeiteten. Arbeiteten beide Eltern im Home Office, so meinten 12% der Schüler_innen, dass sie den Computer nur dann nutzen können, wenn er von niemand anderem gebraucht wird. Das gilt für 10% der Schüler_innen, von denen ein Elternteil zu Hause arbeitete und für 7% der Schüler_innen, deren Eltern nicht im Home Office arbeiteten.

Rund 6% der Schüler_innen berichten, dass sie keinen Ort hatten, an dem sie ungestört lernen konnten. Das korreliert mit einer geringen Wohnungsgröße und der Zahl der Haushaltsmitglieder: Ab einer Haushaltsgröße über 4 Personen meinten Schüler_innen häufiger, dass ihnen ein Ort zum Lernen fehlt.

Der überwiegende Teil der Schüler_innen schätzt die eigenen Kompetenzen im Umgang mit den beim Home Learning nötigen digitalen Arbeitsmitteln positiv ein. Da das Alter einen entscheidenden Einfluss darauf hat, wie die Schüler_innen ihre Kompetenzen einschätzen und welche Vorerfahrungen sie haben, **beziehen sich die folgenden Auswertungen nur auf Schüler_innen der Sekundarstufe I und II (ab 11 Jahren).**

Von diesen Schüler_innen bewerteten insgesamt 87% ihre **Kompetenzen** im Umgang mit dem Computer positiv, 10% fühlen sich teilweise sicher, und rund 3% kommen nur schlecht mit dem Computer zurecht. Die Nutzung von Tools für Online-Treffen ist für 80% der Schüler_innen über 11 Jahren kein Problem. Auch im Umgang mit den Lernplattformen fühlen sich die Schüler_innen, die sie nutzen, überwiegend kompetent (63%). 6% gaben an, dass sie damit nur schlecht zurechtkommen und 21% hatten teilweise Schwierigkeiten im Umgang mit den Lernplattformen.

Tatsächlich nennen auch nicht wenige Schüler_innen das „Lernen am Computer“, die Arbeit am Laptop oder auch die Nutzung bestimmter Plattformen und Apps als einen Vorteil des Distanzlernens. Sie mögen daran die Möglichkeit, Aufgaben digital abzugeben, die Übersichtlichkeit, das schriftliche Feedback, und einige betonen, dass sie das Schreiben am Rechner leichter und angenehmer finden als das Schreiben mit der Hand. Hier tauchen vereinzelt auch Argumente wie Papierersparnis oder Zeitgemäßheit auf.

Schüler_innen mit höherqualifizierten Eltern werden beim Umgang mit digitalen Medien tendenziell mehr unterstützt. Trotzdem berichten sie ebenso häufig von Schwierigkeiten im Umgang mit diesen wie Schüler_innen, deren Eltern einfach qualifiziert sind. Schüler_innen aus multilingualen Haushalten

⁵ Als akademische Haushalte sind hier hoch qualifizierte Haushalte gefasst. Nicht akademische Haushalte umfassen demnach einfach qualifizierte Haushalte und mittel qualifizierte Haushalte.

⁶ Im wesentlich größeren Sample von Schober et al. sind es 16%, die keinen Computer haben (Schober u. a. 2020a).

gaben in der Tendenz⁷ sogar häufiger an, mit den digitalen Medien – wie beispielsweise Lernplattformen – gut zurecht zu kommen als Schüler_innen aus rein deutschsprachigen Haushalten.

Die Lernsituation zuhause

Zeitaufwand und Spielräume

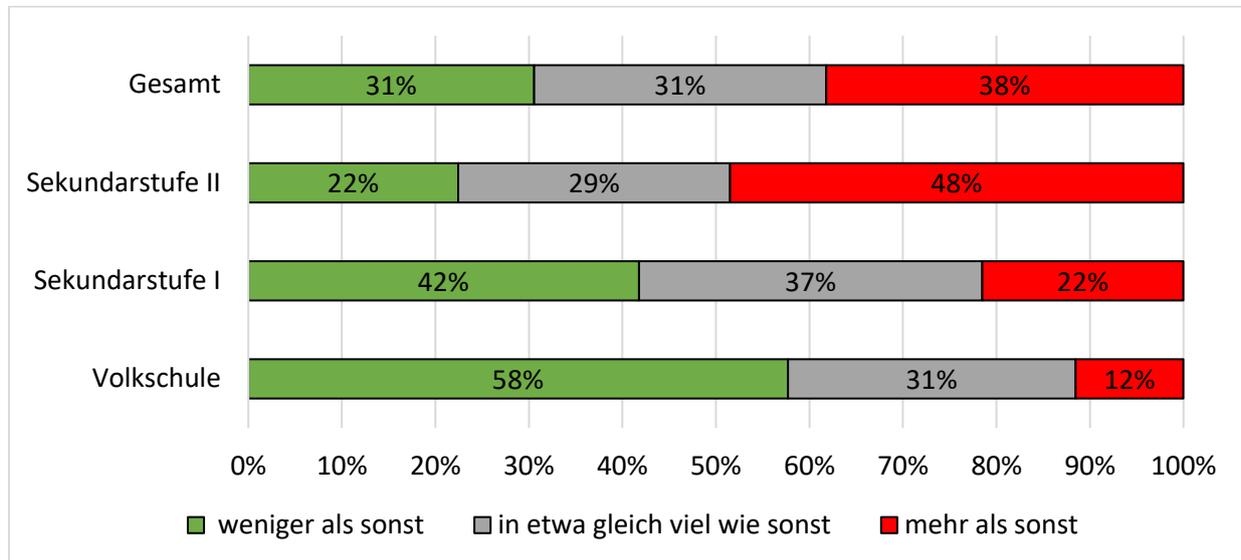


Abbildung 5. Zeitaufwand für Schulaufgaben im Vergleich zum Schulalltag

Volksschüler_innen verbrachten während des Lockdowns im April 2020 im Schnitt 3,5 Stunden am Tag mit Schulaufgaben. Schüler_innen der Sekundarstufe I waren im Schnitt 4,5 Stunden und Schüler_innen der Sekundarstufe II um die 5 Stunden mit Schulaufgaben befasst. 9% der Befragten verbrachten 8 und mehr Stunden mit Schulaufgaben. Insgesamt meinten 38% der Schüler_innen, dass sie beim Lernen zu Hause mehr Zeit mit Lernen verbringen als zu regulären Schulzeiten. 31% sparen Lernzeit. Mehr Zeit wandten insbesondere Schüler_innen der Sekundarstufe II auf. Von den Volksschüler_innen verbrachte der überwiegende Teil (58%) weniger Zeit mit schulischen Aufgaben als unter normalen Umständen.

Auf die offene Frage, woran der zeitliche Mehraufwand denn liege, verwiesen die meisten Schüler_innen auf die reine Menge der Aufgaben. Eine 18-Jährige beschreibt das Bild: „viel zu viele komplexe Aufgaben auf einmal“ (Schülerin, 18, Mittelqualifizierten-Familie). Einige erläuterten, dass eben auch in den Nebenfächern, in denen man beim Präsenzunterricht halt zuhören oder mitreden würde, nunmehr Aufgaben ausgearbeitet werden mussten.

„Weil die ganzen Nebenfächer dazukommen, und diese müssen auch alle fertig ausgearbeitet werden.“ (Schülerin, 19, Mittelqualifizierten-Familie)

Fehlende Erfahrung auch der Lehrer_innen, falsche Einschätzungen des Arbeitsaufwandes sowie der häuslichen Möglichkeiten der Schüler_innen und auch ein von den Lehrer_innen gefühlter Druck, das eigene Fach im Lernen auf Distanz präsent zu halten, mögen dabei eine Rolle gespielt haben.

Eine weitere Gruppe der befragten Schüler_innen meinte, der höhere Zeitaufwand sei eher durch die veränderte Lernsituation entstanden. Man habe allein arbeiten und sich Vorwissen erst aneignen

⁷ Wenn wir von „tendenziellen“ Zusammenhängen berichten, sind diese statistisch nicht signifikant. Das liegt meist daran, dass die Fallzahlen bestimmter Gruppen in dieser Untersuchung zu gering sind, Unterschiede aber trotzdem berichtenswert sind.



müssen, Erklärungen der Lehrer_innen fehlten oder kamen erst verzögert an. Dazu kam beim ersten Lockdown das Durcheinander verschiedener Plattformen – und die Notwendigkeit, „*sich selbst bei Konzentration zu halten*“ (Schülerin, 17, Mittelqualifizierten-Familie). Das hat sich in der Erfahrung einiger Befragter ungünstig auf das eigene Arbeitsverhalten ausgewirkt. Sie erläutern, dass sie sich die Zeit schlechter einteilen konnten, sich nicht auskannten und dann leichter hatten ablenken lassen, oder Dinge, die sie nicht termingerecht hatten abliefern können, dann hätten nacharbeiten müssen.

Ein Schüler beschreibt den Zusammenhang von fehlender Abwechslung in den Tätigkeiten mit dem erforderlichen Konzentrationsniveau:

„Weil die Aufgaben sehr intensiv sind und es kaum Abwechslung gibt. In der Schule ist nicht jede Stunde gleich intensiv, aber zuhause bekommen wir nur intensive Aufgaben.“ (Schüler, 18, Hochqualifizierten-Familie)

Das beschreibt einen Aspekt der Belastungssituation beim Lernen zuhause, den man auch aus der Arbeit im Home Office kennt: Es fallen beim Distanzlernen am Computer Variationen in der Situation, der Aufmerksamkeit und dem Engagement weg, die sich in der Schule quasi von selbst ergeben. Dort kann man mal ganz aktiv, mal eher rezeptiv am Unterricht teilnehmen, sich mit Kolleg_innen austauschen, etwas herumblödeln usw. ohne aus der Lernsituation selbst herauszufallen. Während (s.u.) die Mehrheit der Schüler_innen es beim Lernen auf Distanz am meisten schätzt, sich die Arbeit selbst einzuteilen, wird hier deutlich, dass dies auch Anstrengungen in der Selbstregulation verlangt. Man wird weniger von der sozialen Lernsituation getragen. Eine kleine Gruppe meint hingegen, der höhere Zeitaufwand sei eher selbstbestimmt. Sie würden „ohne Druck“ arbeiten, die Dinge „ganz genau machen“ oder sich mit gewissen Themen länger auseinandersetzen.

Nur zwei Befragte meinen, andere Verpflichtungen im Haushalt oder der Familie und Pausen dazwischen würden den Zeitaufwand erhöhen. Eine schlechte Internetverbindung bzw. Schwierigkeiten mit den Apps nennen desgleichen zwei Befragte als Grund für den höheren Zeitaufwand. Es ist allerdings gut möglich, dass die Schüler_innen, die Vereinbarkeits- oder Infrastrukturprobleme haben, den Zeitaufwand für die Schule eher verringern.

Freiräume

83% der Schüler_innen gaben an, dass sie sich zu Hause die **Zeit zum Lernen** freier einteilen konnten. 4% stimmten dem teilweise zu und 13% nahmen keine wesentlichen Veränderungen bei der Zeiteinteilung wahr. Insbesondere Schüler_innen der Sekundarstufe II meinten mit 88%, dass sie sich die Zeit nunmehr freier einteilen. Von den Volksschüler_innen stimmten 61% dieser Aussage zu.

Nicht wenige fingen morgens später an als in der Schule und nutzten die Zeit um auszuschlafen. Einige gestalten den Tagesablauf etwas anders: Einer lehnt sich an die Zeitstruktur der Schule an: „*weil das der Stundenplan sagt, nur dass ich die erste Stunde auslasse*“ (Schüler_in, 16, Hochqualifizierten-Familie). Eine Schülerin entwickelte im Lockdown eine neue Alltagsroutine:

„weil ich in der Früh laufen gehe/Sport mache, dann frühstücke und danach mit den Schulsachen beginne“ (Schülerin, 15, Einfachqualifizierten-Familie).

Andere hatten morgens Videokonferenzen und legten danach eine längere Mittagspause ein, ehe sie sich den Aufgaben und Arbeitsaufträgen widmen. Eine kleinere Gruppe fing eher morgens früh an, um früher fertig zu sein oder den Nachmittag frei zu haben. Andere wählten ihren Anfangszeitpunkt dann, wenn sie „*Motivation finden*“.

Zwar schätzten die Schüler_innen die Spielräume und besonders das längere Schlafen. Allerdings hatte diese Aussagen mitunter ein deutliches „aber“. Gerade Schüler_innen aus nicht bildungsbegünstigten



Familien waren sich bereits während des ersten Lockdowns im Klaren darüber, dass die Annehmlichkeit für sie einen Preis haben würde:

„Zuhause lernen gefällt mir Gar nicht!! Es ist zwar angenehm, weil Ich daher länger schlafen kann, aber das hilft mir nicht bei Stoff, ich komme ohne Hilfe nicht weiter!!“ (Schülerin, 16, Einfachqualifizierten-Familie)

„Dass ich in Ruhe ausschlafen kann und dann erst meine ganzen Arbeitsaufträge erledige und wenn die Schule wieder in sha Allah öffnet werde ich hoffentlich weiter so fleißig sein mit den Hausübungen“ (Schülerin, 17, Mittelqualifizierten-Familie)

Etwas weniger als ein Drittel (31%) der Schüler_innen stimmte der Aussage zu, dass sie im ersten Lockdown den **Lernstoff** freier wählen konnten. 16% sahen einen teilweisen Zugewinn an Freiheiten bei der Wahl der Inhalte. Das gilt tendenziell gleichermaßen für Volksschüler_innen und ältere Schüler_innen.

Auch hier sind die offenen Antworten interessant. Von denjenigen, die nähere Auskunft über die erfahrenen Vorteile des Distanzlernens gaben (n=214), nannte ein knappes Drittel die Möglichkeit, sich Aufgaben selbst einzuteilen. Das liest sich beispielsweise so:

„Es gefällt mir sehr gut, dass ich aussuchen darf, wann und wie ich meine Arbeitsaufträge erledige. Ich hab auch ein Überblick über alles was ich erledigen muss und ich kann alles in meinem Tempo erledigen.“ (Schülerin, 14, Hochqualifizierten-Familie)

Die geschätzte Flexibilität kann sich auch auf weitere höchstpersönliche Lerngewohnheiten erstrecken: „Ich kann lernen und liegen“, und beim Lernen Musik hören ist auch von Vorteil.

Allerdings kann, wie gesehen, nicht jede_r sich schon entsprechend organisieren. Ein Schüler berichtete von einer Zeitfalle der Planung:

„An sich mag ich die Idee, dass man alles einteilen kann, aber dies ist bei mir leider nicht so, weil ich schon in der Früh jeden Tag kostbare Stunden verwende, nur um die darauf kommenden Stunden einzuteilen.“ (Schüler, 15, Mittelqualifizierten-Familie)

Mehr Zeit für anderes

Wie beschrieben, brachte das Distanzlernen nicht für alle einen Zeitgewinn. Es waren einige (etwa ein Sechstel derjenigen, die die offene Frage nach möglichen Vorteilen des Distanzlernens beantworteten), die Zeitgewinne verzeichnen. Hobbies rangieren vorn, und ein Schüler parodiert sich in seiner Zeitznutzung wohl selbst ein bisschen:

„boah digga, ich kann den ganzen tag zocken lol.“ (Schüler, 16, Hochqualifizierten-Familie)

Nicht ganz wenige der Befragten schätzen die Ruhe und Konzentration beim Lernen zuhause, sie empfinden den sozialen Raum des Lernens in der Schule als eher entnervend. Eine Schülerin verweist auf den zeitlichen und sozialen Aufwand des Schulbesuchs:

„Ja , denn dann muss man sich nicht extra so schön anziehen und extra zur Schule gehen und wieder zurück.“ (Schülerin,14, Mittelqualifizierten-Familie).



Das verweist darauf, dass die Schule als sozialer Raum kein Idyll ist. Soziale Interaktionen können in ihrer Dichte auch nerven, die Schule ist auch Bühne und Ort sozialen Vergleichs, und manch eine_r kann der Isolation zuhause etwas abgewinnen.

„Das man mehr auf sich selbst eingeht und mehr Zeit mit sich selbst verbringt als mit anderen, und sich in einem System nicht anpassen muss. Mehr Zeit mit sich selbst und eigenen Wünschen.“ (Schülerin, 19, Einfachqualifizierten-Familie)

Eine kleine Gruppe betont ihre größere Effizienz beim Lernen zu Hause. Sie beschreiben, dass sie für sich weniger Zeit zum Lernen brauchten als im Präsenzunterricht und so mehr Zeit für Interessantes innerhalb und außerhalb der Unterrichtsthemen hätten.

„Das eigene Erarbeiten des Stoffes verschafft mir Unmengen an Zeit, die ich im Unterricht verschwenden würde, weil andere viel mehr Zeit brauchen. Das bedeutet, ich habe mehr Zeit für Sachen, die mich interessieren.“ (Schüler, 12, Hochqualifizierten-Familie)

Von dieser effizienzorientierten Gruppe kommen auch Verbesserungsvorschläge für die Schule insgesamt. Sie schlagen andere Unterrichtsformate vor, zum Beispiel themenspezifische Schulwochen oder auch verkürzte Unterrichtsstunden mit weiterem Präsenzunterricht für jene, die noch Erklärungen brauchen. Es handelt sich hier um ältere Schüler_innen, aber es sind nicht nur diejenigen aus Hochqualifizierten-Familien, die konkrete Ideen für Alternativen haben.

„Meiner Meinung nach den Stunden, wären sie viel besser, wenn sie kürzer, z. B nur 30 Minuten sind. Auch die Pause sollen nur 5 Minuten sein, statt 10. Wie könnten so circa 2 Stunden früher freigelassen werden. Wir würden dasselbe lernen, aber werden mehr Zeit für uns haben. Nur diejenigen, die Probleme haben, sollen mit den Lehrer/innen eine freie Klasse haben, um die Dinge ihnen zu erklären. Es ist zeitverschwendig, wenn jemand nicht aufgepasst hat oder nicht versteht, und der Lehrer/in sich wiederholen muss.“ (Schülerin, 15, Mittelqualifizierten-Familie)

Inhaltliche Bewältigung der Aufgaben

In Bezug auf die Frage, wie gut die Schüler_innen ihre Aufgaben **inhaltlich** bewältigen konnten, zeigt sich desgleichen eine höhere Belastung der Gruppen, die auch mehr Verunsicherung erfahren.

Insgesamt berichteten während des ersten Lockdowns im April 22% der Schüler_innen von Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgaben.

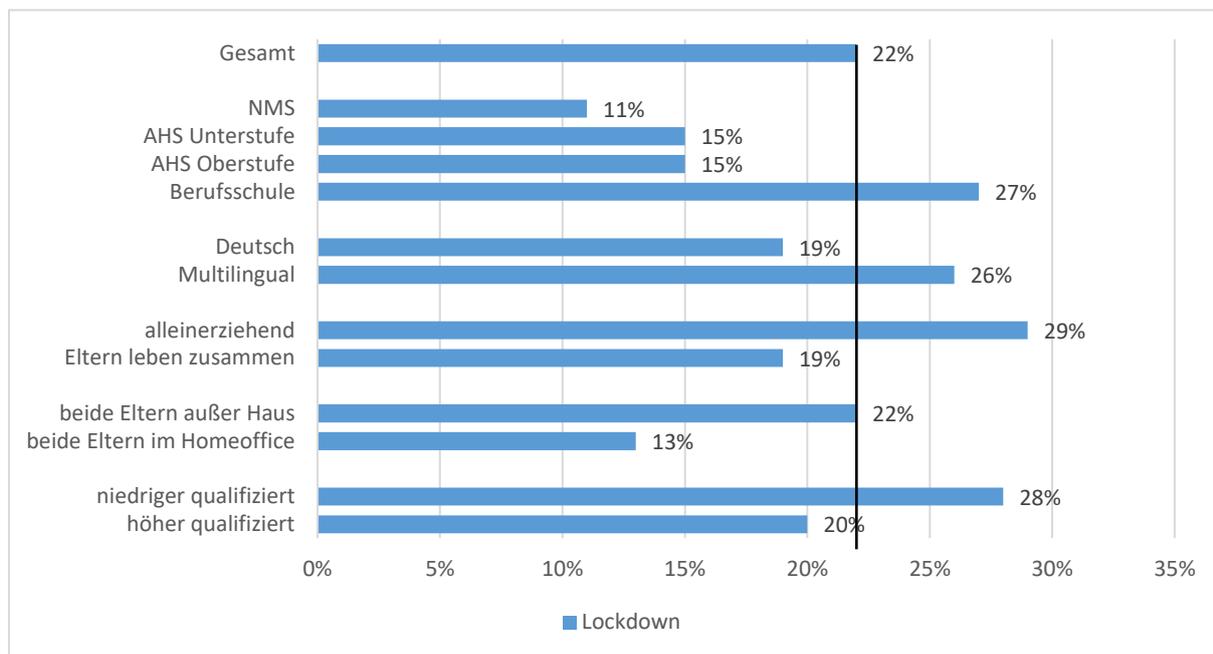
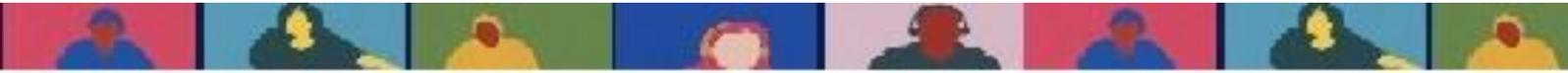


Abbildung 6. Inhaltliche Schwierigkeiten mit den Aufgabenstellungen

Schüler_innen, deren Eltern einfach qualifiziert sind (35%), Schüler_innen aus multilingualen Haushalten (26%) und Kinder von Alleinerziehenden (29%) berichteten vergleichsweise häufiger von inhaltlichen Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgaben.

Insgesamt 30% der Schüler_innen gaben an, dass ihnen während des Lernens auf Distanz **Erklärungen fehlten**, um mit den gestellten Aufgaben gut zurecht zu kommen. Das ist eine etwas größere Gruppe als die, die von direkten Schwierigkeiten berichtete. Weitere 30% waren indifferent und rund 40% meinten, dass die Aufgaben in der Tendenz ausreichend erklärt wurden. Je komplexer der Stoff, umso wichtiger sind Erklärungen. Schüler_innen der Sekundarstufe II gaben daher im Vergleich am häufigsten an, dass ihnen teilweise Erklärungen fehlten (64%). Jedoch wussten die Schüler_innen sich auch zu helfen: Insgesamt 40% fragten häufig bzw. teilweise Mitschüler_innen oder Lehrer_innen, wenn sie sich mit dem Stoff nicht auskannten. Schüler_innen der Sekundarstufe II wandten sich am häufigsten an diese (49%). Die inhaltliche Hilfe durch den Klassenverband ist in der Tat besonders für Schüler_innen der oben genannten, stärker belasteten Gruppen wichtig. Schüler_innen, deren Eltern einfach qualifiziert sind, wandten sich mit 38% überdurchschnittlich häufig an Mitschüler_innen und Lehrer_innen, wenn sie bei einer Aufgabe nicht weiterwussten und nicht an ihre Eltern. Noch häufiger versuchten sie allerdings, schwierige Aufgaben allein zu lösen (84%). Von den Schüler_innen, deren Eltern hoch qualifiziert sind, meinten nur rund 46%, dass sie versuchen, die Übungen eigenständig zu lösen, falls sie sich nicht auskennen. Obschon auch für Schüler_innen, deren Eltern hoch qualifiziert sind, der Klassenverband bei inhaltlichen Unklarheiten von Bedeutung ist, wandten sie sich im Vergleich häufiger an ihre Eltern oder ältere Geschwister (50%), wenn sie Hilfe bei einer Aufgabe brauchten. Die Unterstützung ihrer Eltern erbat dagegen nur rund ein Viertel der Schüler_innen, deren Eltern einfach qualifiziert sind, da diesen die Kenntnisse, Kapazitäten und, wie eine Auswertung nach Arbeitssituation der Eltern zeigt, vermutlich auch die zeitlichen Ressourcen fehlten (Holtgrewe/Lindorfer/Siller/u. a. im Erscheinen 2021).

Nicht zu vergessen ist, dass einige der Befragten schon während des ersten Lockdowns von besseren und persönlicheren digitalen Kontakten zu den Lehrer_innen berichten:



*„Ich find es super, dass man einigen Lehrern jetzt auch privat schreiben kann (also nicht nur als Email, sondern auch in seltenen Fällen WhatsApp und/oder Teams), falls Fragen sind. Ich würde es super finden, wenn das so beibehalten wird.“
(Schülerin, 18, Einfachqualifizierten-Familie)*

Wer im Unterricht eher zurückhaltend ist, konnte von der schriftlichen Aufgabenerledigung und Kommunikation auch profitieren:

„Ich bin nicht schüchtern, Lehrer zu fragen, weil ich nicht persönlich mit ihnen spreche. Ich bin eine sehr schüchterne Person, deshalb spreche ich im Unterricht nicht wirklich. Wenn die Schulen wieder öffnen, würde ich mir wünschen, dass alle die Angst haben, vor allen zu sprechen, zusätzliche Hausaufgaben machen, damit sie eine bessere Note bekommen.“ (Schülerin, 18, Mittelqualifizierten-Familie).

Feedback durch Lehrer_innen

Auf die Frage, welche Rückmeldungen ihnen beim Lernen zuhause helfen, bewerten die Schüler_innen detailliertes schriftliches Feedback ihrer Lehrer_innen auf die abgegebenen Übungen als besonders hilfreich (73%). Rund die Hälfte fand persönliche, mündliche Rückmeldungen hilfreich und 39% fanden Besprechungen der Aufgaben im Klassenforum positiv. Noten (29%) und Bewertungen auf einer Punkteskala (22%) wurden von den Schüler_innen beim Lernen auf Distanz als eher wenig hilfreiches Feedback bewertet. Das unterstreicht die Bedeutung der inhaltlichen Rückmeldung und Anleitung, gerade - aber nicht nur - beim Lernen auf Distanz.

Schriftliches Feedback wurde insbesondere von Schüler_innen der Oberstufe positiv bewertet. Schüler_innen nicht-deutscher Muttersprache fanden es tendenziell weniger hilfreich. Während 82% der Schüler_innen mit deutscher Muttersprache schriftliches Feedback sehr hilfreich fanden, gilt dies nur für 76% der mehrsprachigen Schüler_innen. Auch Schüler_innen aus geringer qualifizierten Haushalten fanden in der Tendenz schriftliches Feedback weniger hilfreich. Bei mündlichem Feedback zeigt sich dieser Unterschied nach Sprachhintergrund in geringerem Maße. Schüler_innen aus Haushalten mit einfacher Qualifikation profitierten von den persönlichen, mündlichen Rückmeldungen in der Tendenz sogar mehr (73%) als Schüler_innen, deren Eltern hoch qualifiziert sind (53%). Auch die Besprechung von Aufgaben im Klassenforum bewerteten Schüler_innen, deren Eltern keinen akademischen Hintergrund haben, häufiger als hilfreich (55%) als Schüler_innen aus Akademiker_innenhaushalten (38%).

Mündliche Rückmeldungen durch die Lehrer_innen und das Lernen im Klassenverband kommen also insbesondere jenen zugute, die zu Hause inhaltlich weniger Unterstützung bekommen können. Zugleich fanden Schüler_innen, deren Eltern gering qualifiziert sind, auch standardisierte Formen der Rückmeldung wie Punkteskalen (36%) und Noten (42%) tendenziell hilfreicher als Schüler_innen deren Eltern hoch qualifiziert sind. Das gilt insbesondere für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, von denen 48% Noten als hilfreiche Rückmeldung auf ihre Aufgaben bewerteten. Für diese sind Noten, als Selektionsmittel und legitimste Form der Leistungsbewertung, auch für die Kommunikation über ihre Leistung vergleichsweise wichtiger (Sertl 2007). Wir werden sehen, dass sich auch die Wünsche der Schüler_innen an Feedback und Bewertung entlang dieser Linien unterscheiden.

Unterstützung beim Lernen durch die Familie

Die Unterstützung durch die Eltern nimmt, wie zu erwarten, mit dem Alter der Kinder ab. 69% der Volksschüler_innen, 35% der Schüler_innen der Sekundarstufe I und 16% der Schüler_innen der Sekundarstufe II meinten, dass sich ihre im ersten Lockdown im April Eltern viel oder eher viel Zeit



nahmen, um ihnen beim Lernen zu helfen. Obwohl oder weil Eltern wie Schüler_innen stark gefordert waren, meinten 53% der Befragten, dass ihre Eltern sich freuten, helfen zu können. Schüler_innen, deren Eltern im ersten Lockdown beide außer Haus (60%) arbeiteten oder von denen zumindest ein Elternteil arbeitslos war (62%), berichteten das überdurchschnittlich häufig.

Mädchen über 14 Jahre meinten häufiger, dass sich ihre Eltern keine Zeit nahmen, um mit ihnen zu lernen (67%) als Buben des gleichen Alters (50%). Diese Diskrepanz zeigt sich auch bei den Antworten der Eltern und weist darauf hin, dass von Schülerinnen eher erwartet wurde, die schulischen Leistungen eigenständig erbringen und die Eltern Interventionen oftmals nicht als nötig empfanden (Holtgrewe/Lindorfer/Siller/u. a. im Erscheinen 2021).

Bei Schüler_innen zwischen 11 und 14 Jahren ist dieser geschlechtsspezifische Unterschied geringer ausgeprägt, aber ebenso sichtbar. Volksschüler_innen aus hochqualifizierten Familien berichteten von weniger Einsatz ihrer Eltern als ihre Schulkolleg_innen mit geringer qualifizierten Eltern. Ab der Sekundarstufe I waren es die geringer qualifizierten Eltern, die in der Sicht ihrer Kinder weniger Zeit aufbringen konnten, um mit ihnen zu lernen.

Als vergleichsweise präsent erlebten Schüler_innen ihre Eltern, wenn zumindest ein Elternteil derzeit arbeitslos war. Von den 10- bis 14-jährigen Kindern, deren Eltern im April 2020 arbeitslos waren, berichteten 77%, dass diese sich viel Zeit nahmen, um mit ihnen zu lernen. Auch in den Familien, in denen ein Elternteil außer Haus arbeitete, wurde die Unterstützung durch die Eltern mit 42% als vergleichsweise hoch bewertet. Arbeiten beide Eltern außer Haus, berichten 30%, dass ihre Eltern sich viel Zeit nahmen, um mit ihnen zu lernen. **Von den Schüler_innen, deren Eltern beide im Home Office waren, berichten dagegen nur 20% derselben Altersgruppe.** Die scheinbare Verfügbarkeit der Eltern im Home Office führt mithin nicht dazu, dass die Kinder mehr unterstützt fühlten – vermutlich hören sie bei Fragen öfter „jetzt nicht“. Nicht nur bei der technischen Ausstattung, sondern auch bei der Lernhilfe stehen Home Office und Lernen auf Distanz einander eher im Wege. Die Konflikte, die daraus entstanden, schildern auch die Eltern eindrücklich (Holtgrewe/Lindorfer/Siller/u. a. im Erscheinen 2021). Ein 8-jähriger Volksschüler berichtet, dass die mangelnde Kapazität der Eltern, ihn zu unterstützen, durch die infektionsgeschützte Einbindung der Großeltern überbrückt wurde:

„Mit Mama und Papa arbeiten. Mit Oma und Opa übers Handy lernen“ (Schüler, 8, Hochqualifizierten-Familie).

In der Tendenz zeigt sich, dass Schüler_innen der Sekundarstufe I durch ihre Eltern nicht nur stärker unterstützt wurden, sondern auch mehr gefordert waren, wenn diese nicht im Home Office waren. So meinten 25% der Schüler_innen, deren Eltern während des Lockdowns im April beide außer Haus arbeiteten, dass ihre Eltern zu hohe Erwartungen an sie hätten, während das nur 10% der Schüler_innen empfanden, deren Eltern beide im Home Office arbeiteten. Unterstützung durch die Eltern ist mithin kein konfliktfreies Thema, und auch hier zeigt sich, dass manche Schüler_innen mehr Selbstorganisation leisten mussten als sie sich selbst zutrauten.

Insgesamt meinten rund 37% der Schüler_innen, dass ihre Eltern oft nicht wüssten, wie sie sie unterstützen könnten. Je älter die Schüler_innen, umso eher fehlte es aus ihrer Sicht an den Kompetenzen der Eltern, sie zu unterstützen. Die Ausbildung der Eltern spielt dabei natürlich eine Rolle. Während 60% der Schüler_innen, deren Eltern hoch qualifiziert sind, meinten, dass ihre Eltern sie inhaltlich unterstützen können, sahen die Kinder einfach oder mittel qualifizierter Eltern diese Kompetenz nur zu rund 32% bzw. 35%. Auch jedes vierte Kind hochqualifizierter Eltern aber berichtete von deren fehlenden Kompetenzen.

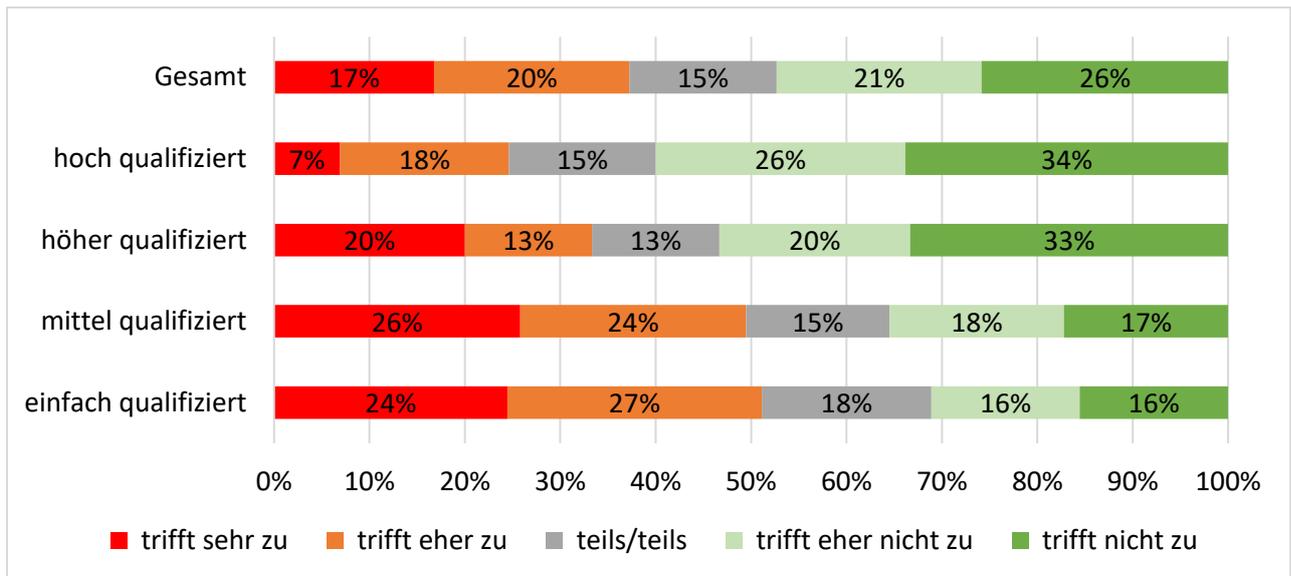


Abbildung 7. Zustimmung: Meine Eltern wissen oft nicht, wie sie mir helfen sollen

Emotionale Unterstützung

Wir haben nicht nur nach inhaltlicher Unterstützung beim Lernen gefragt, sondern auch nach der emotionalen. Am häufigsten boten Mütter den Kindern emotionale Unterstützung (64%), wenn es beim Lernen auf Distanz schlecht lief und sich Schüler_innen aufgrund der Situation der Schulschließung überfordert oder wütend fühlten. Wichtig war für die Schüler_innen aber auch die emotionale Unterstützung von Freunden und Freundinnen, die keine Mitschüler_innen sind (47%). Jene, die mit Geschwistern im Haushalt leben, gaben zu 43% an, dass ihre Geschwister sie emotional unterstützen. 39% erhielten durch ihren Vater emotionale Unterstützung, und 28% wandten sich an ihre Mitschüler_innen. Etwa ein Fünftel der Schüler_innen meinte, dass sie niemanden brauchen, der sie emotional unterstützt (21%) oder aber, dass sie niemanden haben (6%).

Je älter die Schüler_innen sind, umso wichtiger wurden Freund_innen und Mitschüler_innen als Trostspender_innen und umso geringer wurde die Bedeutung der Familie. Zugleich gaben ältere Schüler_innen häufiger an, dass sie niemanden brauchen, der sie emotional unterstützt.

Mädchen und junge Frauen suchten und fanden in anderer Weise emotionale Unterstützung als Buben bzw. junge Männer. Während sich von den Mädchen nur rund 33% an ihre Väter wandten, wenn sie emotionale Unterstützung brauchten, taten das 50% der Buben. Zudem waren für Schülerinnen die Unterstützung ihrer Freund_innen (51%) und Mitschüler_innen (33%) bedeutsamer. Schüler nennen Freund_innen (35%) und Mitschüler_innen (15%) eher seltener als Quelle von Trost und Zuspruch.

Unterschiede bei der emotionalen Unterstützung, die Eltern bieten konnten, zeigen sich hinsichtlich der Arbeitssituation der Eltern zur Zeit des Lockdowns. Während Mütter in Familien, in denen ein Elternteil im Home Office arbeitete, von 71% der Schüler_innen als emotionale Unterstützerinnen genannt wurden, galt das nur für 61% der Schüler_innen, deren Eltern beide außer Haus arbeiteten. Für diese waren andere Verwandte (12%) und insbesondere Geschwister (48%) bedeutsamer. Besonders gering war jedoch die emotionale Unterstützung durch Mütter, die Hausfrauen sind (48%). Arbeitslose Väter (53%) und Väter, die zur Zeit des Lockdowns im Home Office und/oder in Kurzarbeit arbeiteten (46%), übernahmen überdurchschnittlich häufig die Tröstung der Schüler_innen. Auch in hoch qualifizierten Haushalten wurden die Väter daher eher als Tröster adressiert (43%) als in einfach qualifizierten Haushalten (31%). Deren emotionale Zugänglichkeit scheint damit einerseits eine Frage des Milieus, andererseits aber auch eine Frage der Anwesenheit zu sein.

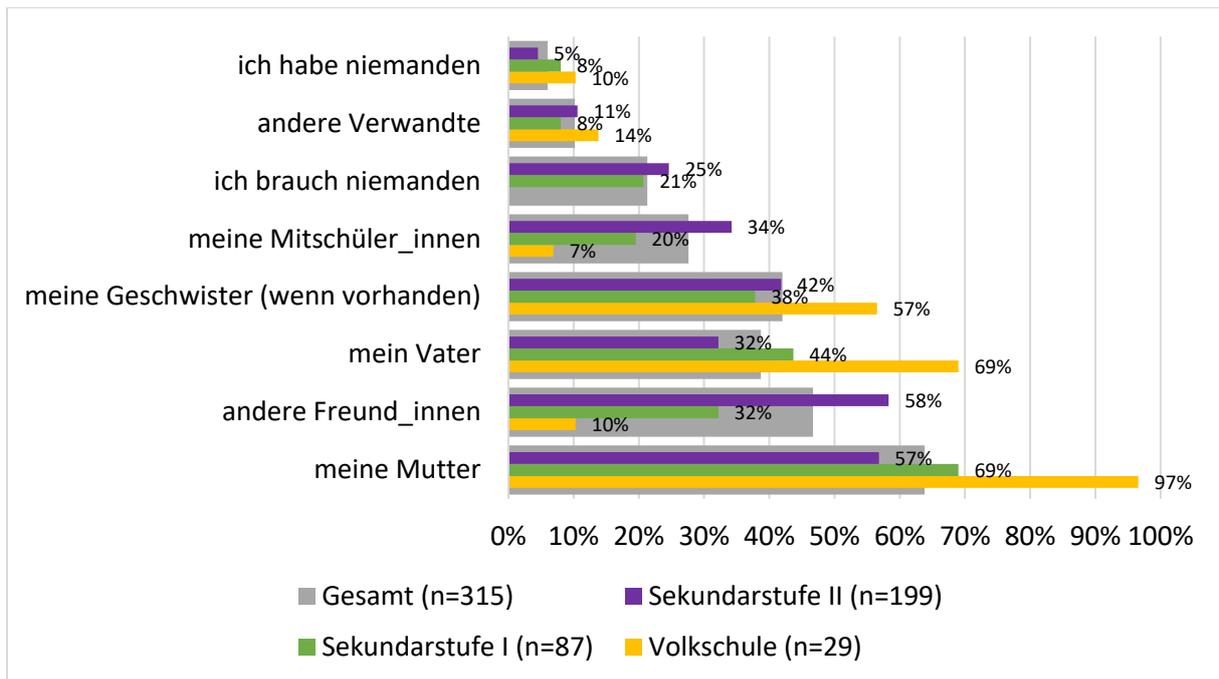


Abbildung 8. Emotionale Unterstützung

Zwischenfazit: Soziale Ungleichheit während der Schulschließungen

Insgesamt wird die These der Verschärfung sozialer Ungleichheiten durch die Schulschließung bestätigt, denn die erwarteten Gruppen hatten vermehrt Schwierigkeiten mit der Schulschließung: Von Überforderung und Verunsicherung berichteten verstärkt Schüler_innen aus weniger gebildeten und einfacher qualifizierten Familien, Schüler_innen, die zuhause andere Sprachen als Deutsch sprechen, und Schüler_innen mit alleinerziehendem Elternteil. Etwas überraschender ist, dass auch ältere Schüler_innen (über 15 Jahre), entsprechend die der Sekundarstufe II sowie Mädchen und junge Frauen von stärkerer Überforderung und Verunsicherung berichteten. Diesen wird zwar mehr Selbstständigkeit und Selbstorganisation zugetraut (Holtgrewe/Lindorfer/Siller/u. a. im Erscheinen 2021), aber eben deshalb erhielten sie zum Teil auch weniger Unterstützung. Um eigenständig arbeiten zu können, brauchten sie (ebenso wie auch die bildungsbenachteiligten Familien) verstärkt ihre Schulkolleg_innen und Lehrer_innen – auch deswegen, weil bei älteren Jugendlichen die Eltern weniger ab- und auffangen können. Das weist schon darauf hin, dass die Logik, Schulöffnungen oder Schließungen zentral unter dem Kriterium des Betreuungsbedarfs (und der Arbeits-Notwendigkeiten der Eltern) zu verhandeln, die sozialen und Unterstützungsbedürfnisse älterer Jugendlichen außen vor lässt. Erforderlich ist ein stärkerer an die Perspektiven und Rechte der Kinder und Jugendlichen angelegter bildungspolitischer Diskurs. Im Projekt haben wir allererste Schritte dazu mit der Beteiligung eines Schüler_innenbeirats im Herbst 2020 unternommen (vgl. Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. S. Fehler! Textmarke nicht definiert.Fehler! Textmarke nicht definiert.).

Von der Schließung zur Teilöffnung

Rückkehr in die Schule

Mit der teilweisen Öffnung der Schulen im Mai 2020, zeitlich gestaffelt und im tageweisen Wechsel kleinerer Gruppen, nahm das Gefühl der **Überforderung** bei allen Befragten ab. Es ging fast allen stimmungsmäßig besser – außer den Schüler_innen der AHS-Unterstufe.

Gemessen auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft sehr zu) waren Schüler_innen nach der Schulöffnung signifikant weniger wütend (mw1=2,7; mw2=2,2; p=0,00), überfordert (mw1=3,2; mw2=2,7; p=0,01) und gelangweilt (mw1=2,9; mw2=2,5; p=0,01). Weniger Langeweile nach der Schulöffnung haben vermehrt die Schüler_innen aus einfachqualifizierten Familien und die Schüler berichtet.

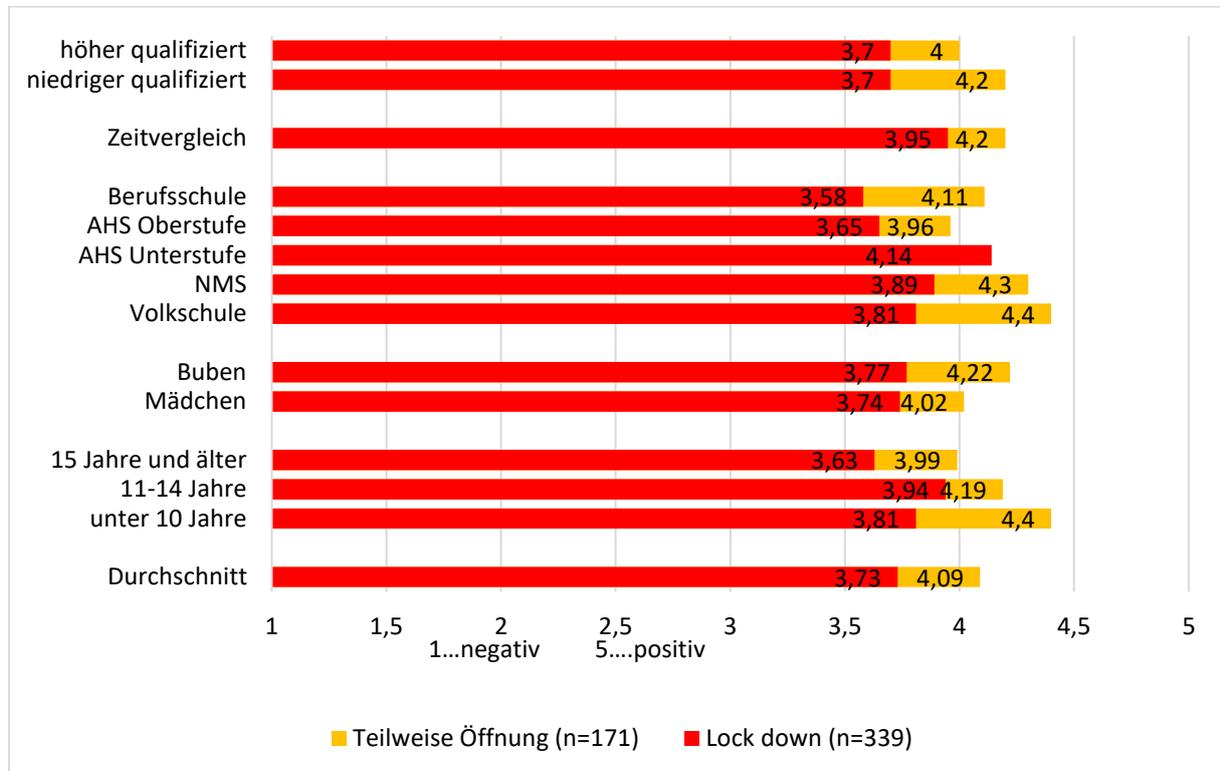


Abbildung 9. Auswirkungen des Lockdowns auf die Stimmung der Schüler_innen

Auch die **Freude am Lernen** nahm mit der Schulöffnung zu. Bei den Unter-10jährigen stieg sie am meisten. Kinder aus einfach- oder mittelqualifizierten Familien und Mädchen allgemein haben auch merklich mehr Freude am Lernen in der Schule als zu Hause. Das Lernen zu Hause während der Teilöffnung wurde ähnlich bewertet wie während des Lockdowns.

Die Schulöffnung hat zwar überwiegend Freude, aber auch **Stress** ausgelöst. 66% der zur Zeit der teilweisen Schulöffnung Befragten haben sich gefreut, 18% fanden es stressig, wieder in die Schule zu gehen. Auch hier war die Freude bei den Unter-10jährigen am größten, mit dem Alter nahm der Stress zu und die Freude ab. Auch Schüler verzeichneten mehr Freude und weniger Stress, bei den Schülerinnen war der Stress höher und die Freude geringer. Das korrespondiert mit dem Befund, dass diese auch das Lernen während der Schulschließung ambivalenter beurteilten. Gemessen an Bildung und Qualifikation der Familien ist das Bild auch etwas gemischer. Für Schüler_innen aus Einfachqualifizierten-Familien liegen Freude und Stress tendenziell über dem Durchschnitt, bei denen aus Hochqualifizierten-Familien ist die Freude geringer, der Stress aber noch etwas höher. Vermutlich spielt an beiden Enden des Bildungsspektrums Unsicherheit über Leistungserwartungen ebenso eine Rolle wie auch mögliche Verunsicherungen durch die anhaltende Pandemie. Das bemerkt auch eine 16-Jährige aus einer Hochqualifizierten-Familie auf die offene Frage, was beim Schuleinstieg schwerfiel:

„es den Lehrern recht zu machen, da sie jetzt viel mehr fordern als wenn es keinen Ausnahmezustand gegeben hätte“.

Eine andere Schülerin fand – bei aller Wiedersehensfreude – am schwierigsten, „dass man sich nicht berühren darf“ (Schülerin, 13, Mittelqualifizierten-Familie), und dass somit der gewohnte Kontakt zu den Freund_innen auch im schulischen Kontext verändert ist.

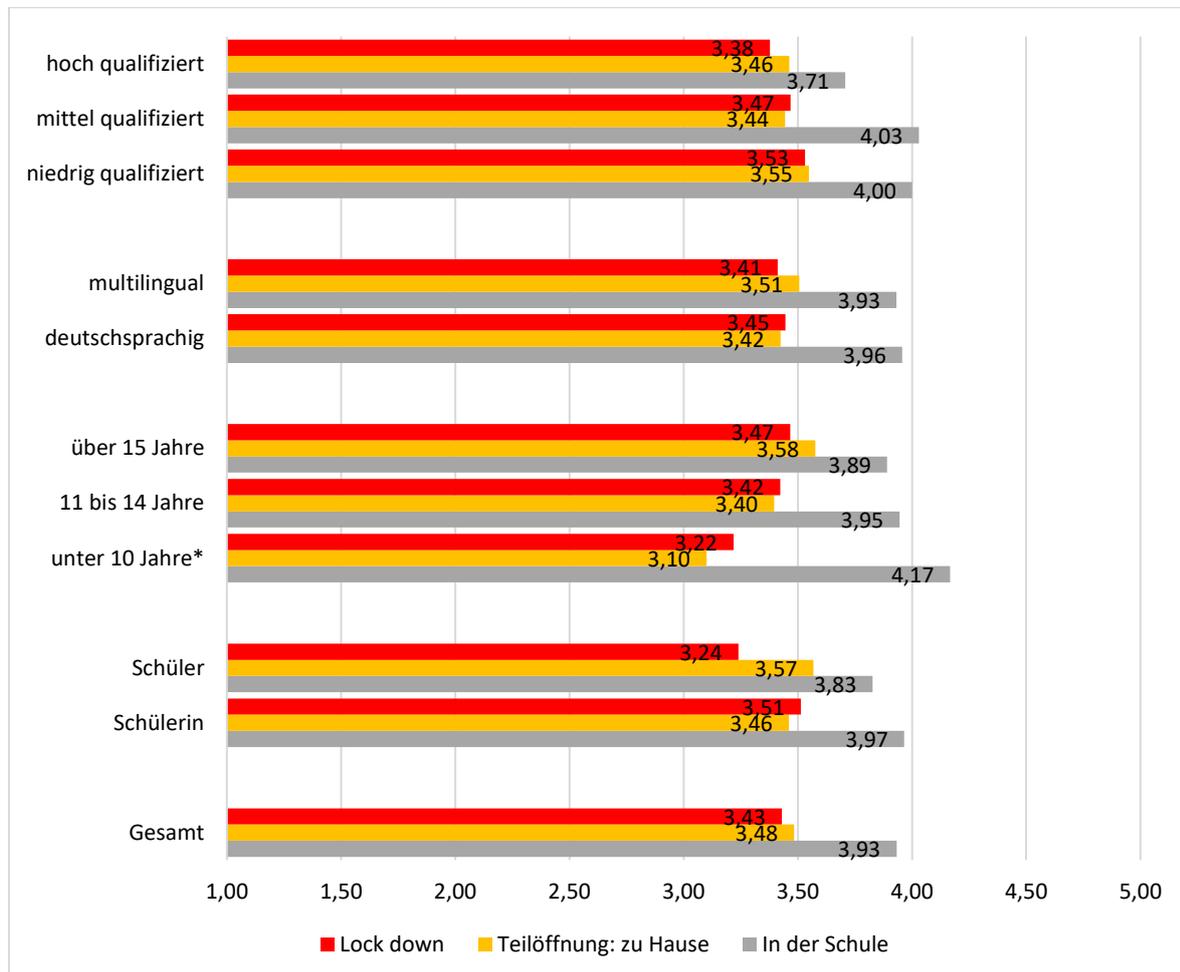


Abbildung 10. Wie gefällt den Schüler_innen das Lernen?

Kinder und Jugendliche aus einfachqualifizierten Familien aber fanden in der Schule eine anregendere und abwechslungsreichere Lernumgebung und mehr Unterstützung vor als zuhause.

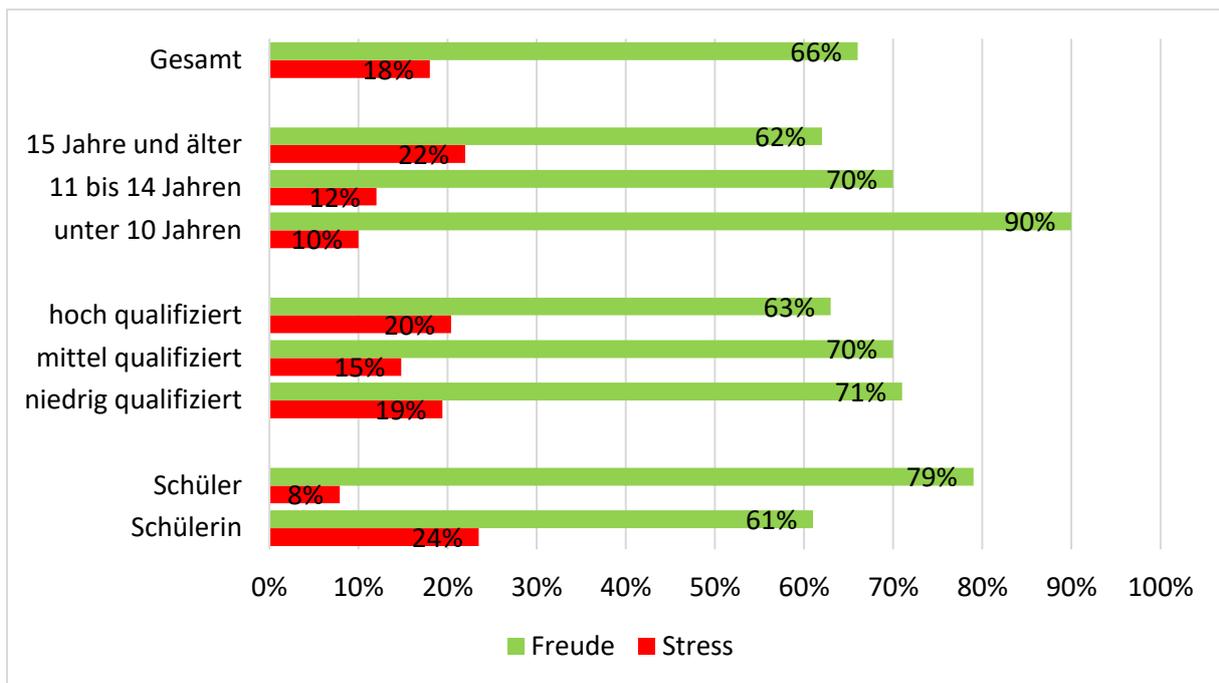


Abbildung 11. Gefühle gegenüber dem Lernen in der Schule nach der teilweisen Schulöffnung

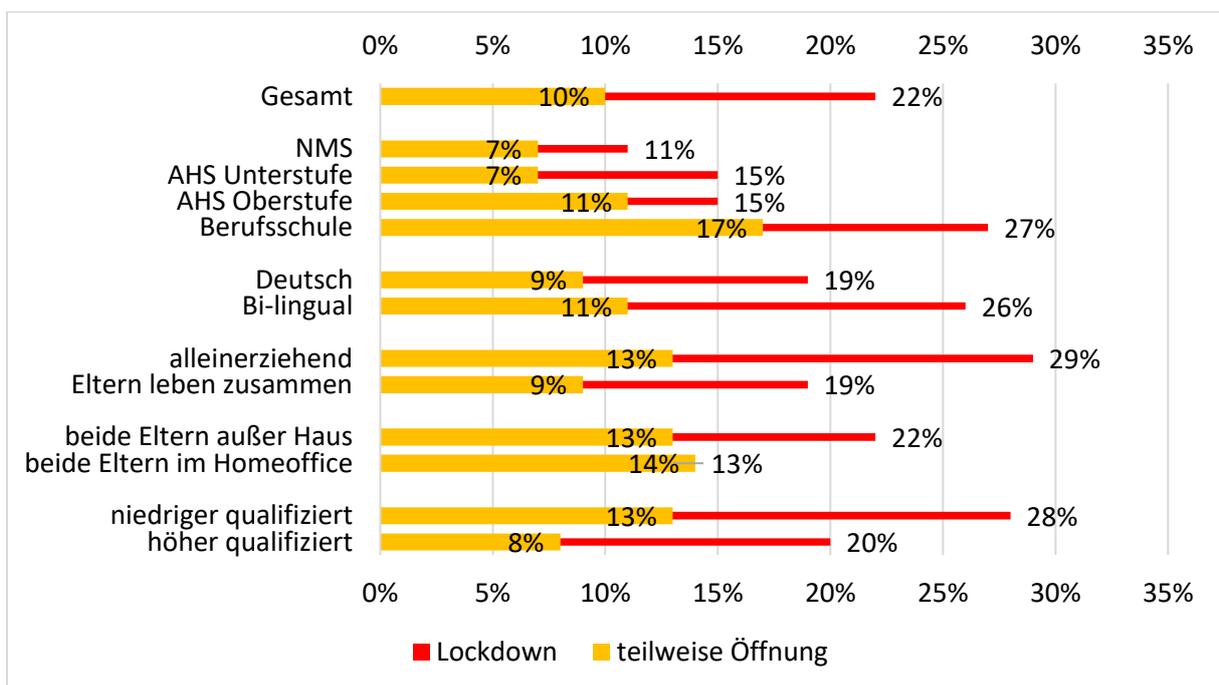
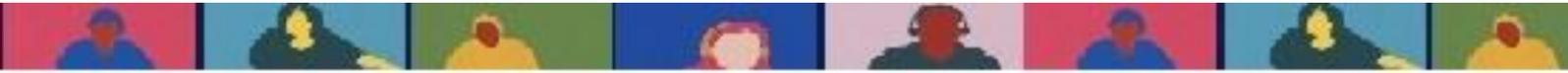


Abbildung 12. Inhaltliche Schwierigkeiten mit den Aufgaben

Insgesamt sehen wir bei der **Aufgabenbewältigung** bestätigt, dass der Unterricht in der Schule hilft und für die im Schulsystem benachteiligten Gruppen besonders wichtig ist. Hatten im Lockdown insgesamt 22% Schwierigkeiten mit der Aufgabenbewältigung, so berichteten das nach der teilweisen Schulöffnung nur noch 10% der Befragten. Die Abstände zwischen deutschsprachigen und mehrsprachigen Schüler_innen, zwischen denen, die mit beiden bzw. nur mit einem Elternteil zusammenleben, und zwischen denen aus den einfach- bzw. höherqualifizierten Familien werden beachtlich kleiner – auch wenn die Benachteiligten sich, wenig verwunderlich, weiterhin schwerer tun.



Lernformate, die Spaß machen – oder auch nicht

In der Befragung im Mai 2020 haben wir auch nach den eher beliebten und eher unbeliebten Aufgaben und Lernformaten gefragt. Hier gab es auch ein Lob für die Lehrer_innen:

„Ich würde gerne den Unterricht weiter so kreativ und abwechslungsreich gestalten. Mir gefällt sehr gut, dass die Lehrer sich bemühen, uns nicht zu überfordern.“ (Schülerin, 16, Hochqualifizierten-Familie).

Am beliebtesten waren offene und kreative Aufgaben wie zum Beispiel

„Migrations-Stammbaum, Anemonen-Comic, Zeichenplakate, Lebensblume basteln.“ (Schülerin, 13, Familienhintergrund fehlt)

Einem Neunjährigen gefiel eine Kombination aus eigener Kreativität und Darstellung:

„Geschichten vorlesen und aufnehmen, Referat machen, Geschichten schreiben.“ (Schüler, 9, Familienhintergrund fehlt)

Experimente, selbst gedrehte Handyvideos oder die Nutzung von Erklärvideos waren gleichfalls populär, und auch die Aufgaben zu Filmen oder Fernsehsendungen oder Musikvideos wurden geschätzt.

Kreative Aufgaben und Erklärvideos haben jedoch nicht nur Fans. Eine kleine Fraktion von eher älteren Schüler_innen bevorzugte konventionellere Formate, wobei der Vorbereitungsaufwand eine Rolle spielt:

„Buch/ Roman lesen und dazu schreiben und Aufgaben machen. Wir hatten sonst aber nicht allzu viel Abwechslung, Dinge die nicht viel Zeit in Anspruch nehmen sind auch gut, Experimente mache ich nur gerne, wenn ich die Materialien nicht erst besorgen muss.“ (Schülerin, 15, Hochqualifizierten-Familie)

Auf die Nerven gegangen ist den Schüler_innen während des Lernens auf Distanz in erster Linie die Aufgabenmenge und dann die fehlende Übersicht. Ein Schüler beschreibt eine ganze Sammlung von entnervenden Momenten:

„unpräzise Aufgabenstellungen; zu extreme Umfänge der Aufgaben; aufzunehmende Videos; während Abgabedeadlines zusätzliche Aufgaben; keine regelmäßigen Zeitabstände zwischen den Aufgabenstellungen und einen einheitlichen Tag in der Woche, an dem alle Aufgaben für die Woche gegeben werden (bessere Zeiteinteilung), Gruppenarbeiten.“ (Schüler, 16, Hochqualifizierten-Familie)

Erst danach folgen bestimmte digitale Plattformen und Kanäle. An manchen Schulen war die Vielzahl von benutzten Kanälen ein Problem, eine Schüler_in berichtet von „7 verschiedenen Medien“.

Umfangreiche Aufgaben, wie etwa das Schreiben langer Texte, Tagebuchschriften, oder das Anschauen langer Videos mit Fragen dazu, wurden von nicht wenigen moniert. Eine Schülerin hat einen Verbesserungsvorschlag:

„generell lange Aufgaben die für die ganze Woche gedacht waren (aufgeteilter ist besser).“ (Schülerin, 17, Mittelqualifizierten-Familie)

Es zeigt sich, dass auch eine gut gemeinte Aufgabenvielfalt herausfordernd werden kann:



„Wenn zu viele Sachen miteinander vermischt sind, z. B. Aufgaben beantworten plus ein Video zusammenfassen plus eine Mindmap machen usw.“ (Schülerin, 17, Hochqualifizierten-Familie)

Mehr Klagen gab es jedoch über monotone Aufgaben oder „*keinerlei Individualität*“. Genannt werden Abschreiben (drei Nennungen, bemerkenswerterweise von 16- oder 17-Jährigen), Zusammenfassungen, Inhaltsverzeichnisse erstellen, „*Lateinschrift und Malreihen*“ (ein 7-Jähriger). Diese inhaltlich zu bewältigen war umso herausfordernder, als der Austausch in der Schule und der Aspekt des sozialen Lernens fehlten:

„Sehr viele und viel mehr trockene Aufgaben wie in der Schule. Dort wird mehr besprochen, diskutiert, ...“ (Schülerin, 16, Familienhintergrund fehlt)

Zum Gefühl der Langeweile und dem Ärger über umständliche oder unklare Aufgabenstellungen kam teilweise auch das Gefühl der Vernachlässigung durch Lehrer_innen:

„Dass manche nix machen, sondern nur Aufträge schicken zum Abschreiben bis wir wieder in der Schule sind.“ (Schülerin, 17, Mittelqualifizierten-Familie).

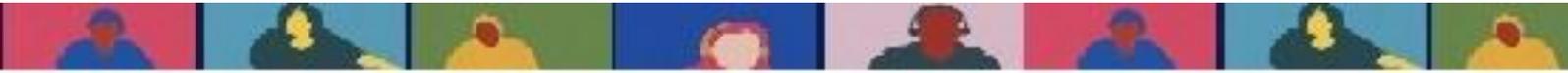
Wir sehen also, dass an den Schulen im Sample viele Lehrer_innen durchaus abwechslungsreiche, kreative und lustige Aufgaben gestellt haben und damit auch in der Wahrnehmung der Schüler_innen erfolgreich waren. Einige vermittelten jedoch durch monotone Aufgabenstellungen und mangelnde Rückmeldung den Schüler_innen das Gefühl, die Pandemiezeit „auszusitzen“, was jedoch auch deren Leistungen gefühlt entwertete.

Die Aufgabenmenge insgesamt und fehlende Koordination der Aufgaben für eine Klasse waren wohl insbesondere zu Beginn der Schulschließung ein Problem. Aus der Befragung der Lehrer_innen wird deutlich, dass nicht alle Schüler_innen sich in der Lage gesehen haben, Einspruch bei Überlastung zu erheben (Holtgrewe/Lindorfer/Salamon/u. a. im Erscheinen 2021). Hier dürfte auch unter den Lehrenden mittels der Aufgaben etwas um die Relevanz des jeweiligen Faches gekämpft worden sein. Wo Stundenpläne routinemäßig Themen und Relevanzen vorgeben und Aufmerksamkeit verteilen, geraten Lehrer_innen nun als einzelne Fachvertreter_innen in eine gewissermaßen blinde Konkurrenz um Aufmerksamkeit und Arbeitskapazität ihrer Schüler_innen.

Die Bilanz des Frühjahrs 2020

In der Bilanz, die die befragten Schüler_innen am Ende des Schuljahres 2019/2020 vornahmen, rangiert bei den **positiven Erfahrungen** aus der neuen Lernsituation ganz oben, dass man gelernt habe, selbstständig zu arbeiten. Das trifft für 81% der Befragten zu. 76% haben es genossen, im eigenen Tempo zu arbeiten, 67% gefiel die freie Zeiteinteilung allgemein. Auch hier sind die Freiräume überwiegend zeitlicher Art. 46% der Schüler_innen haben auch inhaltliche Freiräume genutzt und berichten, sie hätten sich mehr mit Themen beschäftigt, die sie interessieren. Der Weg zum selbstorganisierten Lernen war jedoch, wie die Ergebnisse der ersten beiden Erhebungen gezeigt haben, nicht immer einfach. In der bilanzierenden Befragung meinten 44%, sie hätten zu Hause mehr Aufgaben in kürzerer Zeit erledigen können als in der Schule. Das ist ein Motiv, das wir auch in den qualitativen Daten finden. Sodann haben 39% die Ruhe zuhause als angenehm empfunden. 19% fanden es sogar einfacher, ihre Lehrer_innen persönlich zu erreichen.

Auch die als positiv beschriebenen Aspekte des Lernens zuhause sind jedoch nicht frei von **Ambivalenz**. Gerade Schüler_innen aus einfach qualifizierten Familien und diejenigen aus mehrsprachigen Familien schätzten zwar die Freiräume beim Lernen zu Hause, aber sie sind sich sehr klar darüber, dass sie die Unterstützung durch Lehrer_innen und Freund_innen brauchen:



„Ich kann lernen wann ich will. Ich will, dass ich gute Freunde finde, weil ich noch Deutsch nicht gut sprechen kann.“ (Schüler, 12)

In der Bilanz der **negativen Aspekte** waren es wie schon im ersten Lockdown ganz deutlich die Mitschüler_innen, die den meisten (67%) der Befragten gefehlt haben. Auch während teilweisen Schulöffnung berichten einige, dass sie im Schichtbetrieb mit ihren Freund_innen nicht gleichzeitig in der Schule waren und ihnen diese weiterhin fehlten. Der Versuch, Infektionsrisiken zu verringern, stößt sich mit den sozialen Beziehungen der Schüler_innen, die sich oftmals nicht auf Klassenverbände beschränken. 43% meinten, dass die Betreuungs- und Unterstützungsressourcen ihrer Eltern für das Lernen zu Hause durch die Lehrer_innen vorausgesetzt wurden. Das hat zu wahrnehmbaren Belastungen der Familien geführt. Diese liegen – so die Antworten auf offene Fragen – nicht immer in fehlenden Kompetenzen der Eltern. Zeitmangel spielte eine wesentliche Rolle, auch dann, wenn die Eltern im Home Office waren (Holtgrewe/Lindorfer/Siller/u. a. im Erscheinen 2021). Erwartungen und Tagesrhythmen mussten bei der Vereinbarkeit von Home Office und dem Home Learning abgestimmt und besonders dann, wenn die Eltern scheinbar anwesend waren, auch immer wieder neu ausgehandelt werden. Schüler_innen und Eltern stellten fest, dass das Unterrichten aus guten Gründen ein eigener Beruf ist. In der Bilanz meinten nur 18% der Schüler_innen, es habe ihnen die Motivation zum Lernen zu Hause gefehlt. Von zu wenig Hilfe bei den Aufgaben berichteten 15%, um den Abschluss der Klasse besorgt waren 9%. Da während der Schulschließung merklich mehr Schüler_innen von Überforderung berichtet haben, kann es gut sein, dass die Vorfriede auf die Ferien und die damals noch bestehende Hoffnung auf eine veränderte Situation im Herbst 2020 diese Bilanz etwas positiver erscheinen lässt als wir das aufgrund der vorherigen Ergebnisse erwartet hätten.

Visionen für die Zukunft – Beteiligung der Schüler_innen

In der Bilanz des Sommers wurden die Schüler_innen unter anderem gebeten, die Erfahrungen des Lockdowns und während der teilweisen Schulöffnung für eine Reflektion über Reformmöglichkeiten im Schulsystem, zu nutzen. Die Ergebnisse der ersten beiden Befragungen und der Bilanz wurden abschließend in einem Workshop im November 2020 durch den Schüler_innenbeirat des Projekts „Lernen im Ausnahmezustand“ bewertet. An dem Workshop im September und der anschließenden Diskussion mit Bildungspolitiker_innen im November nahmen insgesamt fünf Schüler_innen zwischen acht und 13 Jahren teil. Die älteren Schüler_innen besuchten ein Gymnasium, die beiden jüngeren Schüler_innen eine Gesamtschule. Schüler_innen der NMS, des Oberstufengymnasiums oder der Berufsschule konnten für die Teilnahme am Workshop nicht gewonnen werden. An dem Beirat beteiligten sich daher überwiegend Kinder aus hochqualifizierten Familien. Dennoch haben auch sie sehr unterschiedliche Erfahrungen mit dem Lernen auf Distanz gemacht: Die Verfügbarkeit von Endgeräten und elterlicher Hilfe stellte sich im kinderreichen Haushalt von Fini (10 Jahre) anders dar als für Einzelkinder. Den Stoff eigenständig zu erarbeiten war für Alisha (13 Jahre), aufgrund geringer Deutschkenntnisse ihrer Eltern und geringer Möglichkeiten sie zu unterstützen schwieriger und war nur mit Hilfe ihrer Freundin Johanna (13 Jahre) zu meistern. Auch Johanna konnte nicht immer auf einen ruhigen Arbeitsplatz zurückgreifen. Während Elias (8 Jahre) das Lernen zu Hause blöd und die Unterstützung durch seine im Home Office arbeitenden Eltern mangelhaft fand, genoss es Joel (13 Jahre), seine Aufgaben rasch und effizient abschließen zu können.

Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen betrachteten die Kinder und Jugendlichen die Ergebnisse der Studie und interpretierten diese gemeinsam mit dem Forscherinnenteam. Die Ergebnisse der Bilanz und die Bewertungen und Einsichten des Schüler_innenbeirats hinsichtlich der Gestaltung eines fördernden Lernumfeldes und guter Lernbedingungen werden im Folgenden gemeinsam dargestellt.



Wünsche an ein besseres Lernumfeld

Bei den Wünschen der Schüler_innen für die Weiterentwicklung der Schule wurde in der Bilanz-Befragung die Möglichkeit, **im eigenen Tempo zu lernen**, mit 79% am häufigsten genannt. Es ist insbesondere ein Thema für die Älteren (85%) und für Schüler_innen, die zuhause Deutsch sprechen (83%). Schülerinnen stimmten hier etwas häufiger zu als Schüler (80% gegenüber 74%). Die Teilnehmer_innen des Schülerbeirats erläuterten diesen Item: Lernen im eigenen Tempo bietet nicht nur die Option, sich mit interessanten Inhalten genauer zu befassen, sondern nimmt auch den Stress im Unterricht, wenn manche Klassenkolleg_innen schneller sind und die offenen Fragen jener, die den Stoff noch nicht erarbeitet haben, dann nicht mehr besprochen werden können. Alisha (13 Jahre) erklärte, dass die Lehrerinnen und Lehrer so schnell seien wie die durchschnittlich schnellen Schülerinnen und Schüler, aber dass dann diejenigen, die langsamer arbeiten, das Nachsehen haben.

Im eigenen Tempo zu lernen, bedeutete weiters, wie Elias (8 Jahre) deutlich machte, auch mal nicht zu lernen, sondern Fußball zu spielen oder mit Freund_innen gemeinsam zu „zocken“. Lernen soll, so seine Erfahrung, spielerisch sein. Zudem hat ihm Corona gezeigt, dass das Lernen mit den Freundinnen und Freunden viel mehr Spaß macht.

Spannend ist auf Listenplatz 2 der Wunsch nach **neuen, attraktiven Räumen** für das selbstbestimmte Lernen in der Schule. Hier stimmten insgesamt 73% zu. Die Geschwisterzahl im Haushalt machte einen Unterschied. Einzelkinder wünschten sich solche Räume, die einen Austausch mit Mitschüler_innen ermöglichen, häufiger (74%) als Schüler_innen mit einem Bruder oder einer Schwester (65%). Jene, die mehr als einen Bruder oder eine Schwester haben, konnten der Idee eines Rückzugsraums an der Schule wiederum mehr abgewinnen. Bei ihnen stieg die Zustimmung zu diesem Angebot von Lernräumen in der Schule auf 81%. Es ist auch ein markantes Mädchen-Thema und nimmt bei den Schülerinnen mit 82% Nennungen den Spitzenplatz ein. Analog sieht es bei den Älteren aus (85%). Burschen fanden neue Räume im Schulgebäude nur zu 47% wichtig, unter 15-Jährige zu 61%. Neue, attraktive Lernräume am Schulstandort wurden zudem vermehrt von jenen gewünscht, die solche zu Hause weniger vorfinden. Während Schüler_innen aus einfachqualifizierten Haushalten mit 81% die Schaffung neuer Lernräume als wichtig bewerteten, meinten dies 79% der Schüler_innen aus mittelqualifizierten Haushalten und nur 62% der Schüler_innen aus Haushalten mit hoher Qualifikation. Auch mehrsprachige Schüler_innen messen die Schaffung von Lernräumen häufiger Bedeutung zu (75%) als deutschsprachige (67%). Der Wunsch nach attraktiven Räumen für selbstbestimmtes Lernen rangiert also bei genau den Gruppen am höchsten, die durch die Schulschließung besonders belastet waren. Überraschend ist das nicht, wir sehen auch in anderen Befunden, dass die Schulschließungen für jene Schüler_innen besser auszuhalten waren, die zuhause ein attraktiveres Umfeld haben. **Kreativräume, Lesecken, Gruppenräume, multifunktionale Räume sollten also, sowohl im Lichte der Förderung selbstbestimmten Lernens als auch der Resilienz von Schulen und Bildungs-Infrastrukturen bei etwaigen flexiblen (Teil-)Schließungen, vermehrt erschlossen werden.** „Ich will auch ein bisschen Luxus“, sagte Alisha (13 Jahre) uns dazu. Fini (10 Jahre) erzählte im Rahmen des Schüler_innenbeirats, dass die Erschließung von Lernräumen an ihrer Schule bereits gelebte Praxis ist, welche sie sehr schätzt. Ihre Erzählung macht deutlich, dass neue Lernräume nicht zwingend mit hohen Investitionen verbunden sind:

„Wir können auch draußen am Gang arbeiten, da haben wir auch einen kleine Kuschelecke, wo auch viele Bücher sind und wo wir lesen können. Das ist schon toll, wenn die Schule so alt ist und man dann trotzdem auch die Räume mehr nutzen kann.“

Ideen für die Gestaltung einer lernfreundlichen Umgebung sind vielseitig. Im Schüler_innenbeirat wurde etwa der Wunsch nach

„mehr Grün im Schulgebäude, den Klassenräumen und im Schulumfeld, mehr Platz zum Relaxen, wie Sitzcken und Rückzugsorte, wo man je nach Bedarf individuell oder in Kleingruppen lernen, spielen oder reden kann, eine verbesserte Akustik im Schulgebäude oder auch Musikuntermalung im Unterricht, wenn es passend ist“

genannt.



Abbildung 13: Wünsche an die Schule von allen Befragten ⁸

Im Ranking folgt der **Wunsch nach Lehrenden, die stärker auf einzelne Schüler_innen eingehen** mit 68% Zustimmung. Die Unterstützung durch Lehrende ist Einzelkindern (78%) besonders wichtig. Auch Schülerinnen und über 15-jährige Schüler_innen stimmten hier überproportional häufig zu (74%), Mehrsprachige etwas seltener (58%). Nach der Bildungsschicht sehen wir hier keine nennenswerten Unterschiede.

Eine bessere **Schulung der Lehrenden** für das digitale Unterrichten wünschten sich insgesamt 64% der Befragten. Über 15jährige nannten den Bedarf an digital kompetentere Lehrende (68%) häufiger. Zudem äußerten Kinder aus mittelqualifizierten Haushalten den Wunsch nach einer besseren digitalen Qualifizierung der Lehrenden häufiger (68%). Diese Gruppe wünschte sich desgleichen überproportional oft eine bessere Schulung der Schüler_innen im digitalen Lernen (68%).

⁸ Die im Folgenden dargestellten Prozentwerte basieren jeweils auf Antworten den variierenden Gruppengrundzahlen. Gezählt werden die Antworten von Personen die eine entsprechende Veränderung als wünschenswert oder sehr wünschenswert eingestuft haben. Diese Zahl wird ins Verhältnis zu den Antwortenden der jeweiligen Gruppe gesetzt.

Tabelle 1: Wünsche an die Schule (Befragungswelle 3) nach Geschwisterzahl, Geschlecht, Alter, Qualifikation im Haushalt (s. Fußnote 2), Sprache

	Geschwister					Geschlecht		Alter		Qualifikation Haushalt			Sprache	
	Gesamt	keine	1	2	3+	Schülerin	Schüler	unter 15	15 +	niedrig	mittel	hoch	Deutsch	Multilingual
Unterstützung für technische Ausstattung zuhause	32%	42%	27%	25%	38%	36%	26%	33%	32%	25%	47%	12%	23%	31%
späterer Schulbeginn	41%	32%	48%	38%	44%	39%	47%	44%	40%	50%	47%	44%	48%	47%
bessere technische Ausstattung in der Schule	48%	53%	50%	50%	38%	49%	47%	50%	47%	50%	63%	38%	43%	53%
Computerunterstütztes Arbeiten in Unterricht integrieren	53%	50%	58%	50%	50%	48%	68%	44%	55%	56%	53%	52%	50%	55%
Mehr Gruppenarbeit und gemeinsames Lernen	55%	61%	58%	50%	50%	56%	53%	50%	56%	44%	53%	64%	50%	58%
Andere Form der Leistungsbeurteilung	55%	68%	58%	38%	50%	51%	63%	56%	55%	38%	47%	65%	50%	53%
Bessere digitale Schulung der Schüler_innen	58%	47%	62%	69%	56%	56%	63%	56%	59%	44%	68%	54%	60%	53%
Mehr Möglichkeiten, eigenständig Inhalte zu erarbeiten	61%	68%	58%	63%	56%	62%	58%	44%	66%	63%	53%	65%	60%	56%
kleinere Lerngruppen	62%	50%	62%	56%	81%	67%	53%	39%	69%	69%	63%	56%	57%	68%
vertrauensvolle Kommunikation mit den Lehrenden	62%	67%	50%	81%	56%	59%	68%	61%	62%	63%	53%	48%	60%	48%
Andere Form der Leistungsüberprüfung	64%	79%	50%	69%	63%	64%	68%	44%	69%	69%	42%	65%	57%	63%
Bessere digitale Schulung der Lehrer_innen	64%	53%	62%	88%	56%	62%	63%	50%	68%	56%	68%	62%	67%	59%
stärker auf einzelne Schüler*innen eingehen	68%	78%	62%	69%	69%	70%	58%	50%	74%	63%	68%	64%	70%	58%
Neue, attraktive Räume für selbstbestimmtes Lernen	73%	74%	65%	75%	81%	82%	47%	72%	73%	81%	79%	62%	67%	75%
im eigenen Tempo lernen	79%	74%	77%	94%	75%	80%	74%	61%	85%	75%	84%	77%	83%	75%
Zahl	78	26	16	16	18	54	19			16	19	25	30	31



Um eine angenehme Lernkultur in der Schule zu schaffen, bewerteten 64% der Schüler_innen auch die Entwicklung der während der (teilweisen) Schulschließung zum Teil praktizierten **anderen Formen der Leistungsüberprüfung**, anstelle von Tests und Schularbeiten, als wichtig. Schüler stimmten hier etwas häufiger zu als Schülerinnen (68% gegenüber 64%). Es ist desgleichen eher ein Thema für die Älteren (69%). Betrachtet nach Bildungsschichten ist die Zustimmung bei Schüler_innen aus einfachqualifizierten Familien am höchsten (69%). Für Kinder aus mittelqualifizierten Haushalten sind es 42%, die aus Hochqualifizierten-Familien stimmen wiederum mit 65% zu. Zudem wünschten sich mehrsprachige Schüler_innen öfter andere Formen der Leistungsüberprüfung (63%) als deutschsprachige (57%). Der Wunsch nach anderen Formen der Leistungsüberprüfung spiegelt, wie wir annehmen, einerseits den Wunsch nach einer von der etablierten „Fehlerkultur“ abweichenden Pädagogik wider, welche die positiven Leistungen der Schüler_innen in den Fokus nimmt und nicht deren mögliche Schwächen. Andererseits zeigt sich darin der Wunsch, Leistung in ihren unterschiedlichen Facetten sichtbar und bewertbar zu machen. Das unterstrichen auch die Teilnehmer_innen des Schüler_innenbeirats des Projekts. Sie betonten, dass vielseitigere Formen der Leistungsüberprüfung (neben Tests und Schularbeiten) weniger Stress verursachen würden und das Kriterium der Mitarbeit im Klassenverband nicht für alle gleichermaßen einfach sei.

Gleichermaßen wichtig sind den Schüler_innen **eine vertrauensvolle Kommunikation mit den Lehrenden (62%) und kleinere Lerngruppen und Klassen (62%)**. Eine vertrauensvolle Kommunikation mit den Lehrenden wurde insbesondere von Schülern als wünschenswert eingestuft (68%). Auch Schüler_innen aus niedrig qualifizierten Haushalten meinten vergleichsweise häufig, dass die Förderung einer vertrauensvollen Kommunikation mit den Lehrenden wichtig ist (63%). Von den Schüler_innen aus hochqualifizierten Haushalten sehen nur 48% darin eine wünschenswerte Veränderung. Das weist darauf hin, dass Schüler_innen aus niedriger qualifizierten Haushalten hier potenziell einen stärkeren Mangel oder auch mehr soziale und habituelle Distanz wahrnehmen während Schüler_innen aus Haushalten mit höherer Qualifikation weniger Schwierigkeiten haben, mit den Lehrer_innen ein Gespräch auf Augenhöhe zu entwickeln.

Kleinere Lerngruppen und Klassen werden überproportional häufig von Schülern (68%) und über 15-Jährigen (69%) gewünscht. Zudem halten dies insbesondere Schüler_innen mit drei und mehr Geschwistern (81%), Schüler_innen aus einfachqualifizierten Haushalten (69%) (gegenüber denen aus hochqualifizierten Familien mit 56%) und mehrsprachige Schüler_innen (68%) für wichtig (deutschsprachige 57%). Kleinere Lerngruppen sind demnach, ebenso wie die Schaffung neuer Lernräume, verstärkt ein Thema für die benachteiligten Gruppen und werden von den Schüler_innen als mögliche Verbesserung der Lernbedingungen erkannt. Alisha (13 Jahre) explizierte dazu im Rahmen des Schüler_innenbeirats:

„Meine Professorin in Chemie war von mir sehr überrascht, denn als wir in einer kleineren Gruppe waren, habe ich auf einmal viel mitgeredet und aufgezeigt. Ich habe mich in kleineren Gruppen wohler gefühlt. In der großen Gruppe bin ich zu schüchtern. In kleinen Gruppen kann man sich besser konzentrieren, und die Lehrer kommen zu dir und geben auch mehr Tipps und wissen, wo die Schülerin schlecht ist.“

Es folgt der Wunsch, auch weiterhin **eigenständig Lernstoff zu erarbeiten** mit 61%. Das ist eher ein Thema der Älteren (66%). Ansonsten stimmten hier nur die Kinder ohne Geschwister im Haushalt überdurchschnittlich häufig zu – vermutlich, weil sie für die selbstständige Arbeit mehr Ruhe haben.

Mehr **Schulung der Schüler_innen im digitalen Lernen** wünschten sich 58%, und damit immer noch mehr als die Hälfte der Befragten. Tendenziell melden Kinder aus mittelqualifizierten Familien und Schülerinnen einen stärkeren Bedarf daran an.



Je 55% der Befragten wünschten sich mehr **Gruppenarbeit in der Schule** und **individuellere Formen der Leistungsbeurteilung**. Bei beiden Wünschen lagen Kinder ohne Geschwister zuhause vorn. 61% der Einzelkinder möchten mehr gemeinsam mit anderen lernen, 68% individueller beurteilt werden. Überdurchschnittlich oft stimmten hier auch die Kinder von Alleinerziehenden zu. Beides sind Wünsche, die von den Schüler_innen aus höherqualifizierten Familien stärker vertreten werden. Nur 38% der Schüler_innen aus einfachqualifizierten Familien wünschten individuellere Formen der Beurteilung, 44% von ihnen wollen mehr Gruppenarbeit. Bei den Schüler_innen aus hochqualifizierten Familien waren es 65% bzw. 64%. Die mehrsprachigen Schüler_innen wünschten jedoch etwas überproportional mehr Gruppenarbeit.

Anders als der Wunsch nach neuen Formen der Leistungsüberprüfung, die vermehrt auch von Schüler_innengruppen gefordert werden, die im Schulsystem benachteiligt sind, bleibt der Wunsch nach **alternativen Formen der Leistungsbeurteilung** und die darin zum Ausdruck kommende Orientierung an alternativpädagogischen Ansätzen mithin ein Thema von Schüler_innen aus höherqualifizierten Haushalten. Sie sind qua Herkunft und Bildungskapital weniger darauf angewiesen, schulischen Erfolg in der „legitimsten Währung des Schulsystems“, den Noten, darzustellen und können mit ihrer habituellen Bildungsnähe damit rechnen, auch mit neuen und offenen Lern- und Beurteilungsformaten zurechtzukommen (Sertl 2007). Ihre Verhandlungsposition um die Sichtbarmachung von Leistung und eine positive Anerkennungskultur in der Schule ist damit eine andere. Joel (13 Jahre) beschreibt die Undifferenziertheit des Notensystems im Rahmen des Schüler_innenbeirats:

„Noten sehe ich als ein kritisches Bewertungssystem. Ich habe in Mathe eine 4, obwohl ich in Mathe Klassenbester bin, weil ich sehr schlampig bei Hausaufgaben bin. Ich finde man sollte mehrere Kategorien – wie mündlich, schriftlich, Mitarbeit – getrennt beurteilen“.

Und auch Alisha (13 Jahre) betonte: *„Bei einer [schlechten] Note meint man, man ist einfach überall, als Person, schlecht“.* Eine differenziertere Beurteilung ermöglicht es jedoch, wie Alisha meint, zu sehen, wo ihre Stärken liegen, und wo sie sich noch verbessern muss. Sie unterstrich, dass wer sich beim Schreiben in einer Sprache schwertut, die Sprache unter Umständen dennoch fließend sprechen kann. Wenn Lehrer_innen die persönlichen Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten kommunizieren, stärkt das auch das Selbstbewusstsein, wie Alisha meint. Der Befund, dass vor allem Schüler_innen aus akademischen Haushalten alternative Leistungsbeurteilungen befürworten, bedeutet mithin nicht, dass eine Reform der Leistungsbeurteilung und Überprüfung, die den Lernfortschritt der einzelnen Schüler_innen dokumentiert und ihnen Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigt, nicht auch für Schüler_innen interessant sein kann, die in dem Bildungssystem eine schwierigere Position einnehmen.

Die Kernthemen der Digitalisierung in der Schule liegen in der Rangliste der Wünsche der Schüler_innen eher hinten. 53% wünschen sich, dass **computerunterstütztes Arbeiten selbstverständlich in den Unterricht integriert** wird. Nach Bildungs- und Qualifikationsgrad der Familien und häuslicher Situation gibt es hier wenig Unterschiede. Burschen stimmen hier mit 68% häufiger zu als Mädchen mit 53%. Jüngere sind etwas weniger interessiert.

Eine **bessere technische Ausstattung in der Schule** wünschen 48% der Befragten. Der Wunsch verteilt sich ziemlich gleichmäßig, er wird jedoch öfter von Schüler_innen aus mittelqualifizierten (63%) und weniger aus hochqualifizierten Familien (38%) genannt.

Zwar haben die Schüler_innen, wie gesehen, während der Schulschließung das Ausschlafen genossen, ein **späterer Schulbeginn** rangiert unter den Wünschen jedoch an vorletzter Stelle. 41% stimmen hier



zu. Potenziell sehen Schüler_innen aus einfach qualifizierten Haushalten im späteren Schulbeginn eher einen Vorteil (50%), aber sie waren es ja auch, die in den Kommentaren anmerkten, dass die Gelegenheit auszuschlafen im Verhältnis zu den verringerten Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten doch von geringem Gewicht sei.

Am Ende der Liste liegt der Wunsch nach **Unterstützung für die technische Ausstattung zuhause** mit 32% Zustimmung. Er wird vor allem von Schüler_innen aus mittelqualifizierten Familien vertreten (47%), die auch eine bessere Ausstattung der Schule mit Computern am häufigsten befürworten (63%). Nur jede_r Vierte aus einer einfach qualifizierten Familie stimmt hier zu, aus den hochqualifizierten Familien sind es 12%. Wenn eine_r der Eltern arbeitslos ist, steigt die Zustimmung auf 43%. Auch Schüler_innen mit mehreren Geschwistern (38%) sehen hier häufiger einen Bedarf.

Zusammenfassend zeigt sich bei einem Vergleich nach Gruppen, dass Schüler_innen aus einfach qualifizierten und mehrsprachigen Familien **Unterstützungsstrukturen an der Schule**, wie etwa attraktive Räume und kleinere Lerngruppen als neue Formen der Kommunikation mit Lehrenden und Feedback durch diese besonders befürworten. Auch Gruppenarbeit und **gemeinsames Lernen** ist für diese vergleichsweise wichtiger. Ein klares Thema der begünstigten Gruppen ist die **Eigenständigkeit**. Sie wünschen sich mehr Möglichkeiten, eigenständig Inhalte zu erarbeiten sowie nach eigenen Zeitstrukturen und im eigenen Tempo zu lernen. **Digitale Kompetenzen** der Lehrer_innen in der Vermittlung von Lerninhalten bewerten vor allem Schülerinnen als wichtig, wohingegen Schüler die Schulung der eigenen digitalen Kompetenzen in den Vordergrund stellen. Zudem zeigt sich, dass den digitalen Kompetenzen von Lehrer_innen und Schüler_innen insbesondere durch Schüler_innen aus mittelqualifizierten Haushalten ein hoher Wert zugemessen wird.

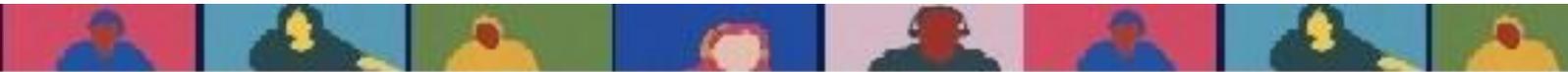
Manifest des Schüler_innenbeirats

Auf Basis der Ergebnisse der drei Befragungswellen und ihrer eigenen Erfahrung haben die Schüler_innen des Schüler_innenbeirats mit Unterstützung der Forscher_innen ein Manifest entwickelt, in dem sie explizierten was sie in der Schule brauchen, um gemeinsam gut lernen zu können (Schüler_innenbeirat „Lernen im Ausnahmezustand“ November 2020). Dieses wird hier gekürzt wiedergegeben.

Die zentralen Anliegen, für eine schüler_innengerechte Gestaltung des Lernens, die im Schüler_innenbeirat herausgearbeitet wurden sind:

- Genügend Mittel für die Schule und das Lernen
- Lernen in kleineren Gruppen
- Neue Räume an den Schulen für Schülerinnen und Schüler zum Lernen, Spielen und Reden in den Schulen
- Eine vorbereitete und strukturierte Lernumgebung – auch digital
- Verschiedene Möglichkeiten, um sich im Unterricht und auch abseits vom Unterricht einzubringen.
- Möglichkeiten, um an eigenen Projekten und Themen zu arbeiten
- Sowie vielseitige und wertschätzende Rückmeldungen auf die Leistungen der Schüler_innen
Neue Formen der Leistungsüberprüfung und detailliertere Formen der Leistungsbeurteilung

Bereits im September arbeiteten die Schüler_innen zudem heraus, was bei einer neuerlichen Schulschließung für ein gelingendes Lernen berücksichtigt werden muss. In diesem Zusammenhang wurde die Schulung von Lehrenden im Umgang mit digitalen Ressourcen als entscheidend genannt. Zudem wünschten sich die Schüler_innen mehr Unterstützung, auch um mit Ängsten und Sorgen umzugehen, die durch die Pandemie und den eingeschränkten Schulbetrieb entstanden. Weiters regten sie an, dass Möglichkeiten geschaffen werden müssen, um digitale Endgeräte auch am



Schulstandort zu nützen. Diese müssten nicht nur verfügbar sein, sondern auch mit aktueller Software ausgestattet werden – was im Schulkontext anscheinend noch lange nicht selbstverständlich ist.

Inhaltlich betonte der Schüler_innenbeirat die Notwendigkeit für mehr Erklärungen, besonders für die, die mit den Aufgaben Schwierigkeiten haben, sowie Unterstützung bei der Organisation der Tagesstruktur und eine strukturierte Übersicht aller Aufgaben. Betont wurde zudem die Bedeutung von inhaltlichen Rückmeldungen durch die Lehrenden und klaren Aufgabenstellungen, welche die Schüler_innen des Beirats zum Teil während des Lernens auf Distanz vermissten.

Schlussfolgerungen

Nach den Betroffenheiten und Schwierigkeiten im Lockdown lassen sich die erwarteten „Risikogruppen“ jener Schüler_innen, die während der Schulschließung Schwierigkeiten hatten, identifizieren. Von Überforderung und Schwierigkeiten bei den Aufgaben berichteten insbesondere Schüler_innen aus weniger qualifizierten Familien, Schüler_innen mit nichtdeutscher Muttersprache und mit alleinerziehendem Elternteil. Nicht ganz so erwartbar war, dass auch Mädchen und junge Frauen sowie die über 15-Jährigen überproportional von Überforderung und Schwierigkeiten berichteten. Ähnliches fanden allerdings auch Schober u. a. bei Schüler_innen und Studierenden (Schober u. a. 2020b). Obwohl (oder weil) man älteren Jugendlichen und insbesondere jungen Frauen mehr an Selbstständigkeit zutraut, brauchen diese ihre Lernumgebungen und Kontakte nötiger, gerade weil ihre Eltern sie beim Lernen weniger unterstützen (können). Schulschließungen nur von den Betreuungsnotwendigkeiten her zu denken, wie das auch im Herbst 2020 der Fall war, wird dieser Gruppe also nicht gerecht.

Mit den (teilweisen) Schulöffnungen besserte sich die Stimmung der Schüler_innen, und das Gefühl der Überforderung nahm ab. Das Lernen in der Schule gefiel allen deutlich besser, in besonderem Maß den Jüngeren. Bei den Schüler_innen aus hochqualifizierten Haushalten war die Freude freilich geringer – sie hatten wahrscheinlich zuhause komfortablere und anregendere Lernumgebungen und mehr Unterstützung als die anderen. Auch wenn die Freude, wieder in die Schule zu gehen, bei allen überwog, hatten die Mädchen und die über 15-Jährigen damit auch überproportional Stress.

Nach der Schulöffnung fiel den Schüler_innen auch die Bewältigung ihrer Aufgaben merklich leichter. Erklärungen und Unterstützung waren nun auch wieder persönlich zu bekommen, und das machte einen Unterschied. Wir haben auch gesehen, dass sich bei den Schwierigkeiten die Abstände der benachteiligten Gruppen zu den anderen mit der Schulöffnung verringern – aber sie heben sich nicht auf.

Die Identifizierung benachteiligter Gruppen oder Risikogruppen macht nun in der öffentlichen Diskussion über die Schulschließungen einen beachtlichen Teil aus. Vermutlich wird dieser Fokus verstärkt durch den vorherrschenden epidemiologischen Diskurs, in dem ungleich verteilte Infektionsrisiken von zentraler Bedeutung sind. Auch Maßnahmen zur Kompensation, wie die Sommerschulen haben sich (wie schon die Deutschklassen) nur auf eine Gruppe und einen bestimmten Lernrückstand (Deutschkenntnisse) konzentriert. Damit freilich kommt man aus einer Logik der Defizite und einer gewissen Stigmatisierung – wie auch bildungspolitische Kritiker_innen monieren – nicht heraus. Bekanntlich aber ist die Ungleichheit im Bildungssystem relational, weil dort gesellschaftliche Positionen verteilt werden. Die Benachteiligung der einen ist eben die Bevorzugung der anderen.

Indem wir die Schüler_innen auch nach Wünschen und Gestaltungsvorschlägen gefragt und auch diese nach Dimensionen sozialer Ungleichheit ausgewertet haben, versuchen wir, den Akzent zu verschieben: Es lassen sich Gestaltungs- und Reformwünsche an die Schule identifizieren, die von



begünstigten und benachteiligten Gruppen in unterschiedlichem Maß vertreten werden. Unsere Auswahl an Items enthält einerseits reformpädagogische und andererseits eher konventionelle digitalisierungsbezogene Vorschläge, die wir sowohl theoriegeleitet als auch aus den Daten der beiden vorherigen Befragungswellen entwickelt haben.

Die Schüler_innen aus den bildungsbenachteiligten und einfachqualifizierten Haushalten wünschten sich überproportional häufig attraktive Räume zum selbstbestimmten Lernen, vertrauensvolle Kommunikation mit den Lehrenden und kleinere Lerngruppen – also Freiräume *und* intensivere Betreuung. Mit den Schüler_innen aus bildungsbegünstigten Familien teilen sie den Wunsch nach anderen Formen der Leistungsüberprüfung und auch nach Möglichkeiten, im eigenen Tempo zu arbeiten. Beide Gruppen also möchten auf vielfältigere Weise lernen und zeigen, was sie gelernt haben – und besonders die Bildungsbenachteiligten wollen und brauchen auch die geeignete Umgebung und persönliche Unterstützung dazu. Weil ihnen genau dieses mehr fehlte und weniger privat zu kompensieren war, haben sie beim Lernen auf Distanz am ehesten Anschluss und Perspektive verloren.

Ein anderer Teil einer reformpädagogischen Agenda ist hingegen eher Thema der Schüler_innen aus bildungsbegünstigten Haushalten: Andere Formen der Leistungs*beurteilung* sowie Gruppenarbeit und gemeinsames Lernen. Wir vermuten, dass ihr bildungsnaher Habitus ihnen mehr Vertrauen in ihre Chancen verleiht, von neuen und anderen Formen des Feedbacks und der Kooperation zu profitieren. Das Vertrauen, so Lern- und Bildungschancen zu erhöhen, setzt einstweilen diese schon voraus.

Schüler_innen aus mittelqualifizierten Familien stimmten am häufigsten einer klassischen, konventionellen Digitalisierungsagenda zu, verbesserten technischen Ausstattungen und besserer Qualifizierung von Schüler_innen ebenso wie Lehrer_innen. Auch im eigenen Tempo lernen zu können, ist für sie besonders attraktiv. Eher „alternative“ oder reformpädagogische Themen wie eigenständige Arbeit oder neue, andere Formen der Leistungsüberprüfung wünschten sie seltener. Wir vermuten, dass die mittelqualifizierten Familien am ehesten an ihre Erfahrung mit quasi industriegesellschaftlich formalisierten und technisch gut ausgestatteten Qualifikations- und Aufstiegswegen bei gegebenen Inhalten und Prüfungsformaten anschließen, und dass diese Erfahrung auch die Wünsche und Erwartungen der Schüler_innen aus diesen Familien prägt.

Das entstehende Meinungsbild zeigt, dass in der Gegenwart unterschiedlich benachteiligte und bevorzugte Gruppen auch unterschiedliche Erwartungen und Hoffnungen in unterschiedliche Reform- und Digitalisierungsvorschläge setzen. Im Ranking sehen wir dabei, dass die Schüler_innen weder nur nach Bedürfnissen noch nur nach Interessen urteilen. Sie überlegen, was sie wollen und brauchen, sowohl um ganz intrinsisch gut zu lernen, aber auch, um dabei erfolgreich zu sein. Methodisch ist es mit einer kleinen und kompakten Befragung natürlich nur äußerst begrenzt möglich, Erfahrungen und Wünsche im Lichte von intersektional und biographisch konstituierten Aspirationen zu erfassen, wie wir das gerne täten. Unsere Befunde zeigen aber durchaus, dass es möglich und notwendig ist, über die Logik von Risikogruppen hinauszukommen und „Betroffene“ zu Wort kommen zu lassen, um den Komplex der Gestaltungs- und Reformvorschläge und der Corona-„Lessons Learned“ in seiner Ungleichheitsdimension auszuleuchten.

Literatur

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2016): Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer, S.3–53, abrufbar unter: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92484-7>, letzter Zugriff am 29.9.2020.

- 
- bmwf (2018): Masterplan Digitalisierung, Wien: bmbw, abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf, letzter Zugriff am 23.4.2020.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, Hamvburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart: Klett.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Mythos Bildung: die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft 1. Auflage.*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Erler, Ingolf/Laimbauer, Viktoria/Sertl, Michael (Hrsg.) (2011): *Wie Bourdieu in die Schule kommt: Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Schulheft 142*, Innsbruck: StudienVerlag, abrufbar unter: <https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-142.pdf>.
- Holtgrewe, Ursula/Lindorfer, Martina/Salamon, Nela/Siller, Carmen/Vana, Irina (im Erscheinen 2021): „Plötzlich bin ich in der Situation eines Youtubers“ - Lehrer_innen und ihre Erfahrung mit Schüler_innen im Lockdown. *Lernen im Ausnahmezustand - Chancen und Risiken. Ergebnisse der Lehrer_innenbefragung*, Wien: ZSI.
- Holtgrewe, Ursula/Lindorfer, Martina/Siller, Carmen/Vana, Irina (im Erscheinen 2021): „Ich selbst hab zuwenig Kapazitäten, um mein Kind zu motivieren.“ *Lernen im Ausnahmezustand - Chancen und Risiken*. *Ergebnisse der Elternbefragung*, Wien: ZSI.
- OECD (2019): *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD, abrufbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en, letzter Zugriff am 1.2.2021.
- Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane/Holzer, Julia/Kornat Ikanovic, Selma/Pelikan, Elisabeth/Fassl, Flora (2020a): *Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse Schüler*innen*, Wien: Universität Wien, abrufbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf, letzter Zugriff am 30.7.2020.
- Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane/Holzer, Julia/Kornat Ikanovic, Selma/Pelikan, Elisabeth/Fassl, Flora (2020b): *Was hat sich während der Zeit des Home-Learning verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Studierenden*, Wien: Universität Wien, abrufbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Studierende_Erste_Ergebnisse_Befragung_2_FINAL.pdf, letzter Zugriff am 30.7.2020.
- Schüler_innenbeirat „Lernen im Ausnahmezustand“ (November 2020): *Kinder am Wort! was kann die Schule aus der Corona-Krise lernen?*, abrufbar unter: https://www.zsi.at/object/news/5695/attach/Schueler_innenManifest.pdf, letzter Zugriff am 1.2.2021.
- Sertl, Michael (2007): *Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein*, in: Martin Heinrich/Ulrike Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*. Münster: LIT Verlag, S.79–97.
- Statistik Austria (2018): *Vererbung von Bildungschancen. Statistics Brief Dezember 2018*, Wien: Statistik Austria, abrufbar unter: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=119813.
- Steiner, Mario (2019): *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: ein sozialer Fortschritt durch Bildung? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung*, Waxmann.