



Ursula Holtgrewe, Martina Lindorfer, Carmen Siller, Irina Vana, Nela Šalamon

"Plötzlich bin ich in der Situation eines Youtubers" - Lehrer_innen und ihre Erfahrung mit Schüler_innen im Lockdown



ZSI – Zentrum für Soziale Innovation GmbH

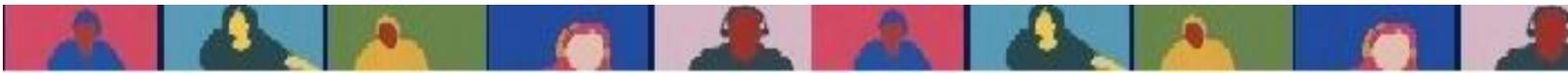
Linke Wienzeile 246

1150 Wien

Kontakt: lia@zsi.at

Wien, Februar 2021

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



Inhalt

Forschungsdesign	3
Die Arbeitssituation und Arbeitsstil der Lehrenden.....	4
Umgang mit digitalen Lern-Tools	6
Veränderte Arbeitsbedingungen im Lockdown und Herausforderungen.....	11
Die Sicht der Lehrer_innen auf die Situation ihrer Schüler_innen.....	16
Zurechtkommen mit Lernen auf Distanz.....	17
Erwartete Auswirkungen auf Lernerfolge	18
Auswirkungen auf soziale Dynamiken im Klassenverbund	23
Die Kommunikation Lehrer_innen und Schüler_innen während der (teilweisen) Schulschließung.....	25
Schüler_innen außerhalb der Kommunikation	28
Veränderungen des Betreuungs- und Unterstützungsbedarfes	30
Sozialer Zusammenhalt	32
Feedback und Beurteilung.....	34
Methode und Form von Feedback und Beurteilung	34
Wertschätzung der erbrachten Schüler_innen Leistungen.....	38
Die Folgen der Schulschließung.....	39
Lehren und die Zukunft des Lernens.....	41
Verstärkter Einsatz digitaler Tools.....	43
Selbstständigkeit lernen und lehren	45
Expert_innen für Bildungsbenachteiligung	47
Das Sample	47
Beratung und Begleitung auf Distanz.....	48
Erreichbarkeit und Nichterreichbarkeit der Schüler_innen	49
Welche Problemlagen wurden evident?	50
Lockdown als Chance?.....	53
Digitales Lernen als Chance – und die analogen Voraussetzungen dafür.....	54
Schlussfolgerungen.....	57
Literatur	60



Einleitung

Das vom WWTF geförderte Projekt „Lernen im Ausnahmezustand“ untersucht zum einen die Frage, ob Lernerfolge und -erfahrungen beim Covid-19-bedingten Lernen auf Distanz sozial ungleich verteilt sind, zum anderen, ob das selbstorganisierte und informelle Lernen auch neue Spielräume für individuell bessere Lernformen eröffnet. Wir haben Schüler_innen, Eltern und Lehrer_innen an elf Wiener Schulen¹ unterschiedlicher Schultypen und unterschiedlicher Schulstufen insgesamt drei Mal befragt: während der Phase der Schulschließungen im April, nach der teilweisen Öffnung Ende Mai und bilanzierend kurz vor den Sommerferien. Hier stellen wir die Ergebnisse der Lehrkräftebefragungen vor.

Im Zentrum der Analyse steht der Blick der Lehrenden auf ihre Schüler_innen in den Phasen der Schulschließung, der teilweisen Schulöffnung und der letzten Schulwoche vor den Sommerferien hinsichtlich folgender Fragen:

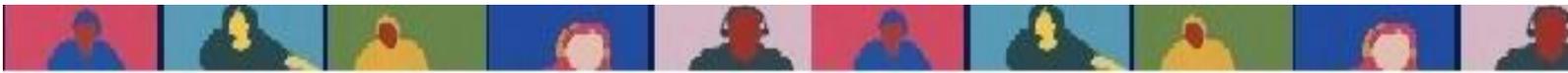
- Wie geht es den Schüler_innen beim Lernen auf Distanz und wie kommen sie damit zurecht?
- Welche Gruppen von Schüler_innen kommen besonders gut oder schlecht damit zurecht?
- Welche Auswirkungen auf Lernerfolge oder soziales Verhalten sind zu vermerken oder zu erwarten?
- Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus in Bezug auf die mittelfristige Entwicklung von Bildungsungleichheiten?
- Was haben uns die Erfahrungen gelehrt, um der Digitalisierung im Bildungswesen auch als Chance für alle entgegenzutreten?

Forschungsdesign

Insgesamt nahmen 141 Lehrkräfte aus dem Volksschul-, dem NMS-, dem AHS- und dem Berufsschulbereich an den drei Befragungen teil. Allerdings machten lediglich 21 Lehrende und Schulleiter_innen Angaben zu allen drei Erhebungszeitpunkten. Aufgrund dieser geringen Zahl ist es nicht möglich, robuste Aussagen über die Veränderung der Haltung der einzelnen Lehrenden aufgrund der gesammelten Erfahrungen mit der Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung zu machen. Daher fokussieren die folgenden Auswertungen vor allem auf die Ergebnisse der ersten Befragung. Die Ergebnisse der zweiten und dritten Befragung werden bei ausgewählten Fragestellungen zur Entwicklung der Situation und zur Gesamtbilanzierung herangezogen.

55% der Antwortenden waren Frauen und 16% Männer. Zu 29% der Befragten lag keine Information bezüglich des Geschlechts vor. Das entspricht durchaus der Repräsentanz von Männern und Frauen im Schulwesen. Dennoch verzichten wir aufgrund der geringen absoluten Anzahl der erreichten Männer auf eine Gegenüberstellung der Ergebnisse anhand der Geschlechtsvariable. Bezüglich des Alters ist der Datensatz relativ ausgeglichen. Im Durchschnitt waren die Antwortenden, deren Alter uns bekannt ist, 44

¹ 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 Steinergerasse



Jahre alt. Die Hälfte der Befragten war jünger als 44. In der ersten Befragungswelle wurden eher jüngere Lehrpersonen erreicht.

Da wir von der These ausgegangen sind, dass Lehrende, die eine Klassenvorstandsfunktion innehaben, bei der Koordination des Lernens auf Distanz mehr Aufgaben übernehmen müssen, wurde diese Information zusätzlich erhoben. Insgesamt hatten rund 31% der Lehrenden zum Zeitpunkt der Befragung eine Klassenvorstandsfunktion, 45% hingegen nicht. Bei 24% der Befragten sind keine relevanten Daten vorhanden. Zusätzlich haben wir Informationen zu den unterrichteten Fächern erhoben. Am häufigsten antworteten Lehrkräfte, die auch Deutsch (n=27) und Mathematik (n=17) unterrichten. Zudem wurden in der Tendenz eher Lehrende erfasst, die in den Nebenfächern künstlerische, geistes- oder sozialwissenschaftliche Fächer unterrichten, wie etwa Bildnerische Erziehung und Werken (n=17), Geschichte (n=16) oder Musik und Instrumentalmusik (n=12).

Die teilnehmenden Schulen wurden in unterschiedlicher Weise für die Befragung rekrutiert, wobei wir darauf achteten, ein möglichst kontrastreiches Spektrum unterschiedlicher Schulen zu erfassen. Im Sample inkludiert sind drei Volksschulen, vier NMS, eine AHS, ein Oberstufenrealgymnasium, eine Berufsschule und eine öffentliche Gesamtschule für Kinder von 6 bis 14 Jahren mit Integrationsschwerpunkt.²

Bei einigen Schulen erfolgte der Zugang über die Schulleitung, bei anderen erklärten sich einzelne Lehrende bereit, mit ihren Schüler_innen an der Befragung teilzunehmen. Letzteres gilt bei VS I, und NMS I-III wo sich entsprechend nur wenige Lehrende an der Befragung beteiligten. Insgesamt konnten wir durch die Befragung 49 Lehrereinde aus dem Volksschulbereich, zehn Lehrende aus dem NMS-Bereich, 61 Gymnasiallehrer_innen und 20 Lehrende der Berufsschule erreichen.

	VS	VS/NMS	NMS	Gymnasium	Berufsschule	n
Befragung 1	9 (10%)	25 (29%)	10 (12%)	31 (36%)	11 (13%)	86 (100%)
Befragung 2	12 (15%)	14 (18%)	1 (1%)	40 (51%)	12 (15%)	79 (100%)
Befragung 3	5 (10%)	10 (20%)	2 (4%)	28 (56%)	5 (10%)	50 (100%)

Tabelle 1, Datensatz Befragungszeitpunkt / Schultyp

Die Arbeitssituation und Arbeitsstil der Lehrenden

In der ersten Erhebung wurden Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer Arbeitssituation, und -erfahrung, ihrem Arbeitsstil, sowie zu den (veränderten) Arbeitsbedingungen während der Covid-19-bedingten Schulschließung befragt. Der Fokus lag jedoch darauf, wie sie die Situation der von ihnen unterrichteten

² In der Schüler_innenbefragung und der Elternbefragung sind die Schüler_innen der Gesamtschule als Volksschüler_innen und NMS-Schüler_innen erfasst. Da diese klare Trennung bei den Lehrkräften nicht möglich ist und sich diese Schule aufgrund des Schulversuchs von den Angeboten anderer Schulen unterscheidet, ist sie im Lehrer_innen-Bericht gesondert ausgewiesen als VS/NMS.



und betreuten Schüler_innen einschätzten und weniger auf der Befindlichkeit der Lehrperson selbst. Gefragt wurde auch, wie sich der Lockdown auf die Kommunikation von Lehrenden und Schüler_innen sowie mit deren Eltern auswirken. Zudem wurde erhoben, ob Lehrende aufgrund des Lernens auf Distanz ihr Feedback-Verhalten und die Art der Leistungsbeurteilung angepasst bzw. verändert haben. Abschließend wurde gefragt, ob die Lehrenden Elemente des digitalen Lernens auch zukünftig in ihren Unterricht integrieren wollen und wie sich die Erfahrung des Lehrens auf Distanz insgesamt auf die Unterrichtsgestaltung auswirken könnte.

Viele Faktoren haben beeinflusst, wie gut Schüler_innen mit der veränderten Lernsituation im Lockdown zurechtkamen. Abgesehen vom familiären Hintergrund, der Lernumgebung zu Hause, dem individuellen Stressempfinden der Kinder usw. – die in den Ergebnissen der Schüler_innen-Befragung (Holtgrewe u.a. 2021b) behandelt werden – war die Rolle der Lehrpersonen zentral. Lehrende waren gefordert, den Schüler_innen auch abseits des gewohnten Schulalltags Abläufe, Strukturen und Anleitungen fürs Lernen zu bieten, durch Online-Präsenz und Feedback zu motivieren und die Kinder und Jugendlichen durch die veränderte Situation zu begleiten.

Lehrkräften ist es unterschiedlich schwer oder leicht gefallen, den Unterricht kurzfristig ins Netz zu verlagern. Zum einen waren die technischen Kompetenzen und die Erfahrung mit digitaler Didaktik der Lehrkräfte entscheidend für das Gelingen des Lernens auf Distanz. Andererseits gingen wir davon aus, dass Unterrichtsstile und im Speziellen, ob Schüler_innen im regulären Unterricht gewohnt sind, sich Inhalte selbständig zu erarbeiten, den Erfolg des Lernens auf Distanz beeinflussen. Diese zwei Faktoren wollen wir uns im Folgenden etwas genauer ansehen.

Für eine Einschätzung des grundsätzlichen Lehrstils der Lehrenden haben wir die Frage gestellt, welche primären Ziele sich die Lehrenden bei der regulären Unterrichtsgestaltung setzen. Der Analyse zugrunde gelegt wurden Einstellungen der Lehrenden zu ihren Schüler_innen hinsichtlich der Bedeutung:³

- eines guten Verhältnisses zu den Schüler_innen
- Schüler_innen zum selbständigen Arbeiten zu motivieren
- individueller Förderung
- kooperativen Arbeitens
- ordentlichen Arbeitens
- der Erfüllung des Lehrplans.

Am wichtigsten ist aus Sicht der Lehrenden ein gutes Verhältnis zu den Schüler_innen. Weiters stimmen die meisten Lehrenden zu, dass es wichtig ist, Schüler_innen individuell zu unterstützen und zu selbständigem Arbeiten zu motivieren. Vergleichsweise selten legten die Lehrenden den Schwerpunkt

³ Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium liegt aufgrund der kleinen Stichprobe bei 0,53 und ist damit gerade noch ausreichend. Die Variable, wie wichtig es den Lehrenden ist, den Unterricht interessant zu gestalten, wurde aufgrund geringer Kommunalität aus der Analyse ausgeschlossen. Der Bartlett-Test ist hochsignifikant ($p < .001$), was eine ausreichend hohe Korrelation zwischen Items darstellt, um eine Hauptkomponentenanalyse durchzuführen. Insgesamt können durch diese Faktoren 67% der Gesamtvariation erklärt werden.

darauf, dass die Kinder beim Arbeiten zu Ordnung angeleitet werden und nur wenige setzten sich zum Ziel, den Lehrplan vollständig zu erfüllen.

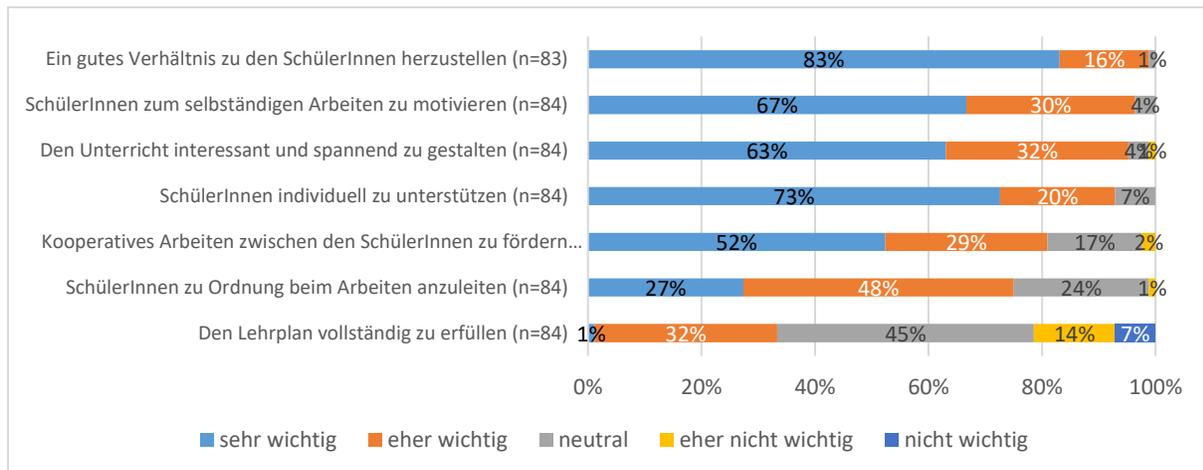


Abbildung 1: Ziele bei der regulären Unterrichtsgestaltung

Die drei auf Basis der Hauptkomponentenanalyse identifizierten Unterrichtsmodi sind 1) Förderung kooperativen, eigenständigen Arbeitens, welches die Bedeutung der Motivation zum eigenständigen und peer-unterstützten Arbeiten beschreibt; 2) Die individuelle Unterstützung, welche den Fokus auf das Verhältnis der einzelnen Schüler_innen zu den Lehrer_innen betont und 3) die akademische Leistung, welche die Bedeutung ordentlicher Arbeit der Schüler_innen und die Erfüllung des Lehrplans unterstreicht.

Auf einer Skala von 1 (nicht wichtig) bis 5 (sehr wichtig) bewerteten die meisten Lehrenden mit einem Durchschnittswert von 4,7 die individuelle Unterstützung als besonders wichtig, dicht gefolgt von der Förderung eigenständigen Lernens und einer peer-Unterstützung (Mittelwert=4,6). Akademische Leistung wurde als eher zweitrangig bewertet (Mittelwert 3,5), obschon genau diese im Fokus der Beurteilung steht.

Insgesamt schätzen 65% alle drei Faktoren als wichtig in ihrer Unterrichtsgestaltung ein. Dieser Typus der Unterrichtsgestaltung kann als Leistungsförderung durch individuelle Unterstützung und kooperatives, eigenständiges Arbeiten bezeichnet werden. Davon unterschieden sind Lehrkräfte, welche die Leistung in den Hintergrund stellen und insbesondere die Bedeutung unterstützten selbständigen Arbeitens in den Vordergrund stellen (31%). Nur sehr wenige bewerten Leistung durch Unterstützung (4%) oder Leistung durch selbständige Arbeit (1%) als zielführenden Unterrichtsmodus.

Umgang mit digitalen Lern-Tools

Während des Lockdowns wurden Lehrende und die Qualität des Unterrichts erstmals auch daran gemessen, wie gut diese mit den Programmen, die beim Lernen auf Distanz eingesetzt werden, zurechtkamen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass 73% der Befragten nach eigener Einschätzung (sehr) gut mit den beim Lernen auf Distanz eingesetzten Programmen zurechtkommen, lediglich 10% gaben an, (eher) nicht so gut zurecht zu kommen. 17% konnten sich nicht klar dazu positionieren. In Abbildung 2 wird das Ergebnis nochmal nach Altersgruppe aufgeschlüsselt – es zeichnet sich ab, dass mit zunehmendem Alter der Lehrperson das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen im Umgang mit den

digitalen Lernprogrammen abnimmt. Niemand der unter Unter-45-Jährigen bezeichnet ihren/seinen Umgang mit den digitalen Lernprogrammen als (eher) nicht gut.

Im Vergleich zeigt die 2. Befragung während der teilweisen Schulöffnung hier eine Verbesserung, da 94% der Befragten zu diesem Zeitpunkt angegeben haben, (sehr) gut mit den beim Lernen auf Distanz eingesetzten Programmen zurechtzukommen, und niemand unter den Befragten (eher) nicht so gut zurechtkam. Im Gegensatz zur ersten Befragung zeichnete sich kein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrperson und dem Zutrauen in die eigenen digitalen Kompetenzen ab. Über die Kompetenzentwicklung der einzelnen Lehrkräfte kann jedoch nichts gesagt werden, da die Gruppen der Befragten sich nur zu 30% überschneiden.

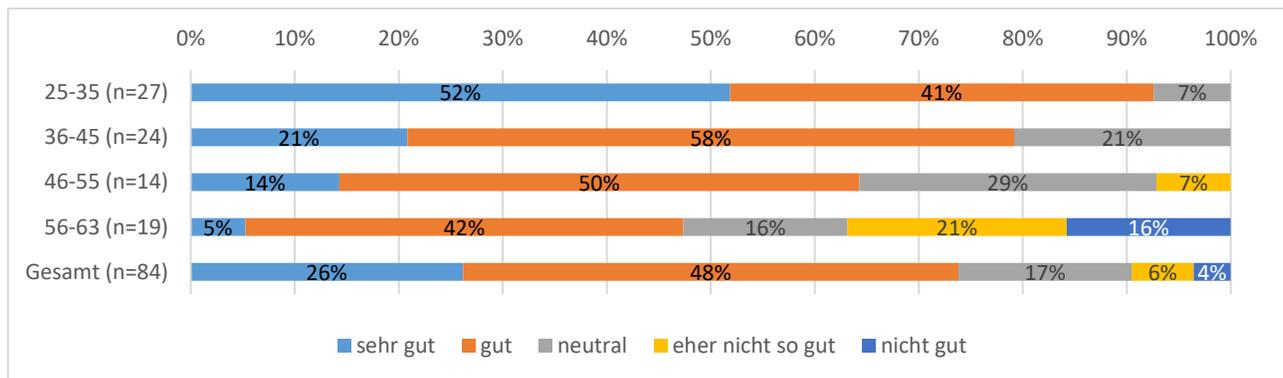


Abbildung 2: Umgang mit digitalen Tools (Zoom, Lernplattformen) / Alter

Ein näherer Blick auf die bisherige (also vor dem Lockdown) gesammelte Erfahrung der Befragten mit digitalen Plattformen zeigt, dass auch jüngere Lehrkräfte zu einem großen Teil vor März 2020 keine Erfahrung mit dem Einsatz von Lernplattformen hatten (Abbildung 3). Der Anteil der Unerfahrenen sinkt mit abnehmendem Alter, beträgt aber bei den 36-45-Jährigen immerhin noch 50%, und bei der jüngsten Kohorte der 25-35-Jährigen 41%. Allerdings wurden jüngere Lehrkräfte in ihrer Ausbildung häufiger mit digitalen Plattformen konfrontiert. 63% der 53- bis 63-Jährigen bzw. 71% der 46- bis 55-Jährigen hatten vor den COVID-19-bedingten Schulschließungen keine Erfahrung mit digitalen Lernräumen. Somit erklärt das Alter nicht pauschal einen erfahrenen oder unerfahrenen Umgang mit Online-Plattformen. Bei den Älteren ist also nicht überall größere Technikdistanz zu finden: 47%, also knapp die Hälfte der 56- bis 63-Jährigen meinen, dass sie mit den digitalen Tools (sehr) gut umgehen können (Abbildung 2); und diese Altersgruppe gab mit 16% am häufigsten an, im regulären Unterricht regelmäßig digitale Plattformen zu verwenden (Abbildung 3). In dieser Altersgruppe stehen also knapp zwei Drittel Unerfahrener einem knappen Drittel praktizierender Plattform-Nutzer_innen gegenüber, während bei den Jüngeren zwar mehr praktische Nutzung (52%), aber noch mehr Selbstvertrauen (93% sehr gute und gute Nutzungskenntnisse) vorhanden ist.

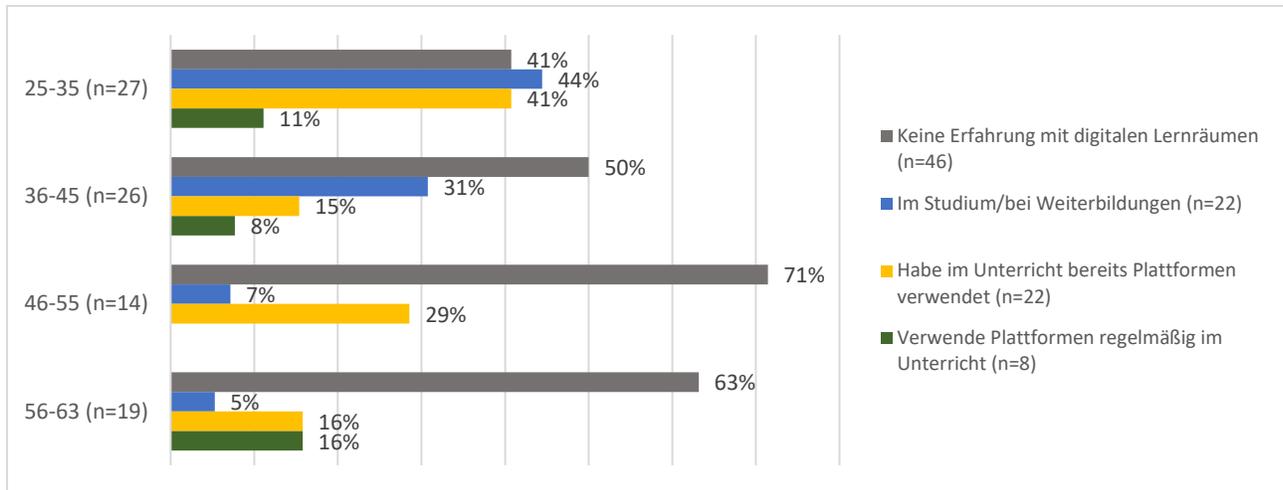
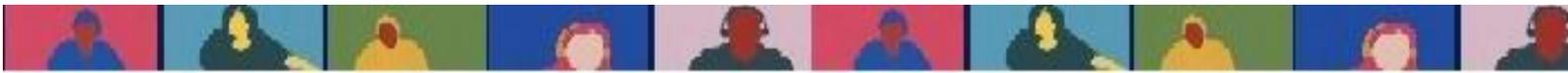


Abbildung 3: Bisherige Erfahrung mit digitalen Plattformen / Alter

In den offenen Fragen gab es dann doch einige Kommentare, die spezifische Schwierigkeiten mit dem Online-Format des Unterrichtens ansprachen. Genannt wurden zum einen Schwierigkeiten aufgrund fehlender Endgeräte/Ausstattung oder digitaler Fertigkeiten von Seiten der Lehrenden oder Schüler_innen/Familien, oder aufgrund von Unsicherheiten mit digitaler Didaktik. Das Transferieren von Lerninhalten ins Digitale bedeutete für Lehrende manchmal einen erheblichen Mehraufwand, zumal entsprechendes Unterrichtsmaterial, das dem Format des Online-Lernens entspräche, oft fehlte.

„Jetzt merke ich (vor allem im Online-Unterricht) nicht einmal, ob ein Schüler/eine Schülerin mich verstanden hat oder nicht. Plötzlich bin ich in der Situation eines Youtubers, ohne das jemals gelernt zu haben.“ (Gymnasium)

In der 2. Befragung haben wir Lehrer_innen nach ihrer Zustimmung zu verschiedenen *items* gefragt, die eine erste Bilanzierung über die Erfahrungen mit dem Lernen auf Distanz zulassen. Hier zeichnet sich ein diversifiziertes Bild, dass Lehrkräfte zwar gewisse Vorteile der digitalen Möglichkeiten anerkennen, insgesamt aber eine eher zurückhaltende Einstellung gegenüber dem Einsatz von digitalen Tools im Schulkontext zeigen. In der Tendenz sehen sie mehr Nachteile als Vorteile – was freilich der Situation geschuldet sein mag, die Digitalisierung quasi aus dem Stand unter Bedingungen des Distanzlernens vollziehen zu müssen.

Die Mehrheit (65%) der Lehrer_innen versuchte, ihre gewohnten Lehr- und Lernansätze während der Schulschließung digital abzubilden. 44% gaben an, ihre gewohnten Lehransätze geändert zu haben.

Das digitale Lernen wurde weitgehend ohne dezidierte Didaktik und auch ohne Zeit für didaktische Umbauten umgesetzt. In der Wahrnehmung der Lehrenden überwiegen die Nachteile von digitalem Lernen.

Dieses Ergebnis bestätigt die Hypothese, dass das COVID-19-bedingte digitale Lernen weitgehend ohne dezidierte Didaktik für digitales Lernen und auch ohne Zeit für didaktische Umbauten umgesetzt wurde. Die Überlappung zwischen Veränderung und Beibehalten bedeutet vermutlich, dass der

Versuch, das Gewohnte fortzuführen, im Distanzlernen auf Grenzen gestoßen ist, und deswegen manche

Lehrer_innen Veränderungen in einem Prozess aus Versuch und Irrtum vorgenommen haben. Die Probleme dabei mögen für einen Teil der Frustration von allen Beteiligten vor allem während der ersten Schulschließung verantwortlich sein. Weniger als die Hälfte der befragten Lehrer_innen (48%) gab an, sie würden gerne manche der digitalen Arbeitsformen beibehalten.

56% der befragten Lehrkräfte waren der Meinung, dass das digitale Lernen die Kompetenz von Schüler_innen zum selbstständigen Arbeiten fördere. Nur wenige (22%) meinen jedoch, dass manche Inhalte digital besser als im Präsenzunterricht vermittelt werden können. Auch sahen nur wenige Befragte (21%) digitales Lernen als Chance, besser auf Schüler_innen mit unterschiedlichen Lernniveaus eingehen zu können. Rund ein Drittel der Befragten (30% bei der ersten Befragung; 34% bei der zweiten Befragung) waren der Meinung, auf digitalem Weg sei eigentlich alles mühsamer und umständlicher.

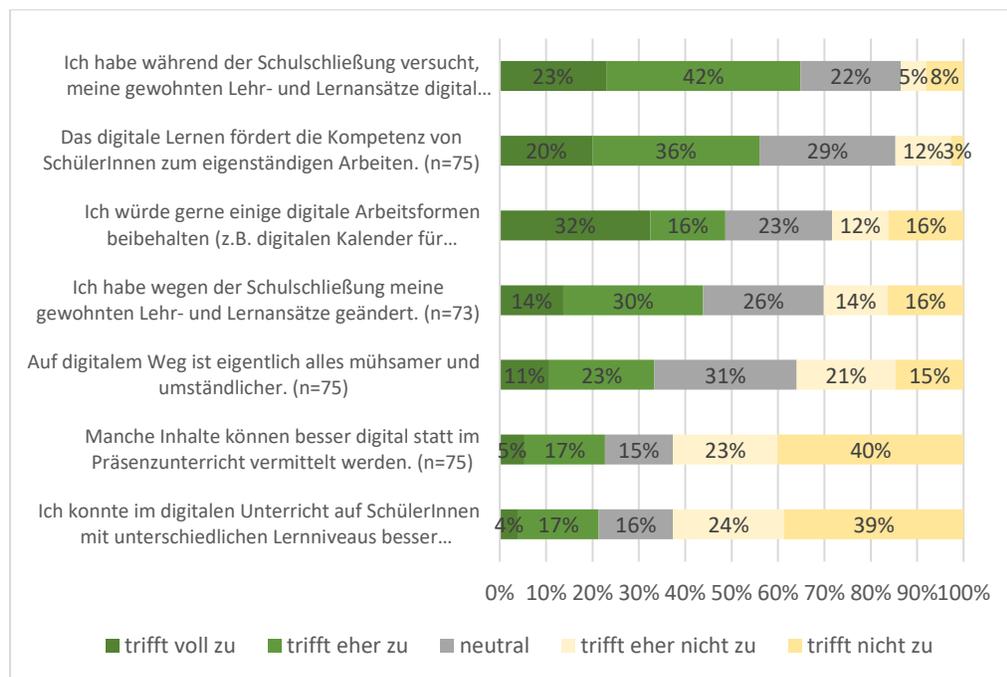
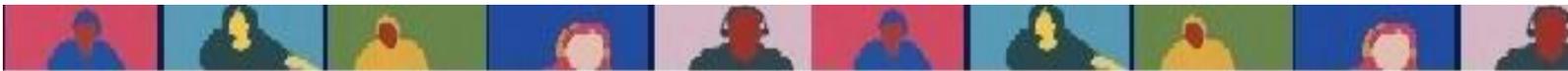


Abbildung 4: Lernansätze und Arbeitsformen, 2. Befragung

In der 2. Befragung wurden die Befragten auch gebeten, ihre persönlichen Ziele für die verbleibenden Wochen des Schuljahres im Schichtbetrieb zu ordnen. 27% der Befragten (n=70) gaben an, sie würden das in diesem Semester Gelernte sichern wollen, gefolgt von 23% die meinten, den Schüler_innen durch den Schulbesuch wieder einen normalen Alltag ermöglichen zu wollen. 21% wollten die Schüler_innen emotional unterstützen. 11% einen „schönen gemeinsamen Abschluss für das Schuljahr“ finden und 9% die Schüler_innen mit der neuen Situation vertraut machen.

Lediglich 7% gaben als persönliches Ziel an, selbst mit den ständig wechselnden Anforderungen und Regeln irgendwie zurechtzukommen. 1% gab an, Unterrichtsstoff möglichst vollständig durchnehmen zu wollen. Niemand gab als prioritäres Ziel an, klären zu wollen, wie das in diesem Semester Gelernte benotet werden soll.

Abbildung 5, ebenfalls aus der 2. Befragung, illustriert, welche Tools oder Angebote, die die Lehrer_innen beim Lernen auf Distanz eingesetzt haben, von den Schüler_innen gut angenommen wurden. Am



beliebtesten in der Wahrnehmung der Lehrer_innen waren Tools und Angebote zur Förderung der Kreativität (48%), gefolgt von Organisations-Tools wie digitalen Kalendern. Lediglich 17% der Befragten gaben an, digitale Tools zum Lernen, wie Anton, Erklärvideos, Anleitungen für Experimente, oder Online-Stunden seien gut angenommen worden. Noch weniger (11%) berichten, Tools zur digitalen Kommunikation kämen bei den Schüler_innen gut an. Es kann sein, dass es sich bei den Tools zur digitalen Kommunikation zu „selbstverständliche“ und bereits in den Alltag integrierte Tools handelt, die nicht besonders bemerkt wurden. Anekdotische Hinweise und Antworten auf offene Fragen legen nahe, dass Schüler_innen und Lehrer_innen sich über digitale Kommunikationskanäle erst einigen mussten, weil etwa E-Mail bei Schüler_innen eher wenig beliebt und gewohnt war, Lehrer_innen hingegen sich erst an die Kommunikation per Chat gewöhnen mussten.

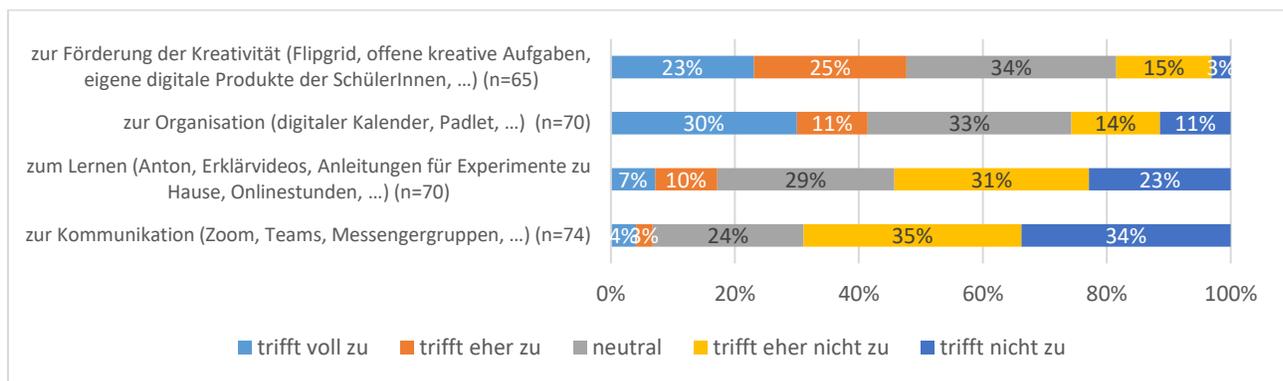


Abbildung 5: Geplanter Einsatz digitaler Tools, 2. Befragung

Kurz vor Schulschluss im Sommer haben wir den Lehrenden in einem dritten, bilanzierenden Fragebogen die Frage gestellt, in welchen Bereichen sie im neuen Schuljahr vermehrt digitale Tools einsetzen wollen. Auch hier hielt sich das Interesse in Grenzen und konzentrierte sich auf die Kommunikation von Aufgaben und die Nutzung von zusätzlichen Lerninhalten und Materialien. 74% der Befragten gaben an, sie würden vermehrt Online-Plattformen zur Übermittlung und Abgabe von Aufgaben einsetzen wollen. 32% wollen die Übersichtsfunktion für die Darstellung aller Aufgaben und Abgabetermine in allen Gegenständen nutzen. In der Tat war während des ersten Lockdowns die fehlende Übersicht sowohl von Schüler_innen als auch Eltern moniert worden. Knapp die Hälfte der Befragten würde Apps, lernunterstützende Quizzes (53%) und Erklärvideos (45%) einsetzen wollen, sowie insgesamt mehr Lernmaterialien auf digitalem Weg zur Verfügung stellen (47%) (Abbildung 6).

Rund ein Drittel der Befragten will digitale Tools für die Kommunikation mit Schüler_innen einsetzen, beispielsweise Videokonferenzen für die Kommunikation mit der ganzen Klasse oder Kleingruppen, aber auch mit einzelnen Schüler_innen (36%), sowie für die persönliche Rückmeldung bzgl. der Leistung (Feedback; 34%). Lediglich 6% der Befragten (n=47) wollen digitale Tools zur Leistungsbewertung einsetzen – diejenigen Personen, die diese Möglichkeit gerne einsetzen würden, waren im Gymnasium oder in der Berufsschule tätig.

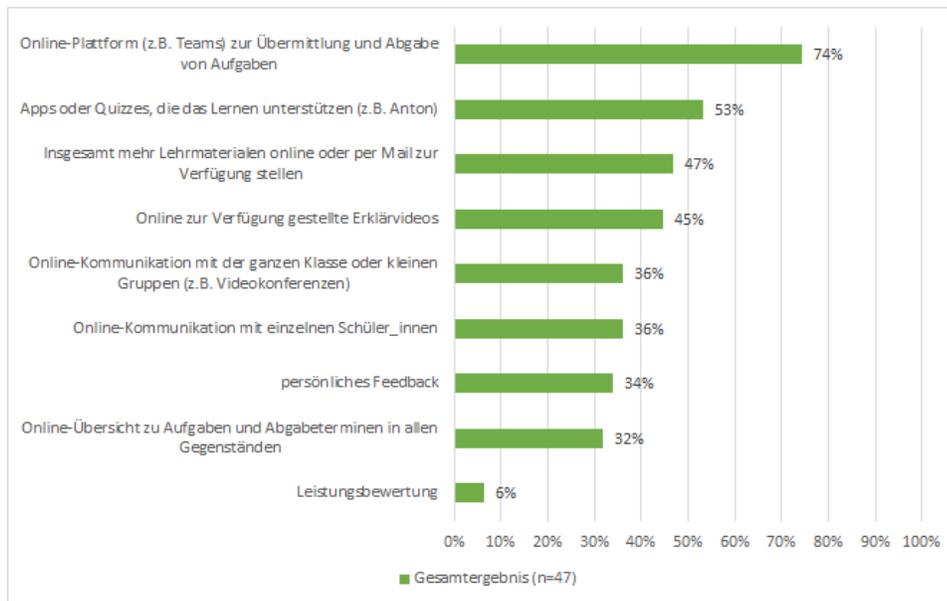
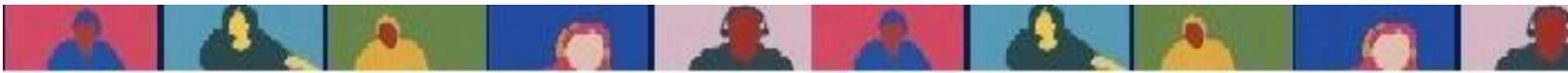


Abbildung 6: Geplanter Einsatz digitaler Tools, 3. Befragung

Veränderte Arbeitsbedingungen im Lockdown und Herausforderungen

Nicht nur die Arbeitsumstände, sondern auch die Arbeitszeit der Lehrenden hat sich während des Lockdowns verändert. 45% der Befragten gaben an, mehr Stunden pro Woche zu arbeiten als unter normalen Bedingungen⁴; 40% berichteten von einem in etwa gleich gebliebenen Zeitaufwand, während lediglich 16% weniger als sonst arbeiten. Zum Vergleich dazu berichteten bei der 2. Befragung während der teilweisen Schulöffnung 25% der Befragten (n=75), mehr als sonst zu arbeiten, 60% etwa gleich viel wie sonst und 15% weniger. Es gab also mit der Schulöffnung und vielleicht auch mit Lerneffekten bei den Lehrer_innen eine gewisse Verschiebung zurück zum Gewohnten, was Arbeitszeit und –aufwand betrifft. Der Anteil derer, die während des ersten Lockdowns weniger als unter normalen Umständen arbeitete, war unter den Lehrenden, die keine Klassenvorstandsfunktion ausübten, höher. Die Unterschiede sind jedoch vergleichsweise gering. Insbesondere an der Berufsschule war der Arbeitsaufwand für Lehrende in der Zeit des Lockdowns höher als bei normaler Schulführung.

⁴ In der größeren, österreichweiten Onlinebefragung von Steiner et al. waren es 70%, die Mehrarbeit verzeichneten (Steiner u. a. 2020).

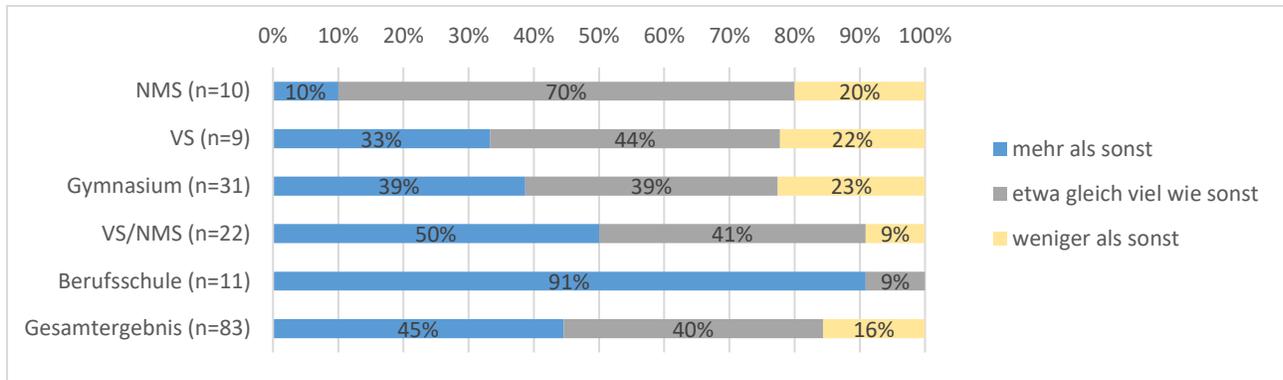
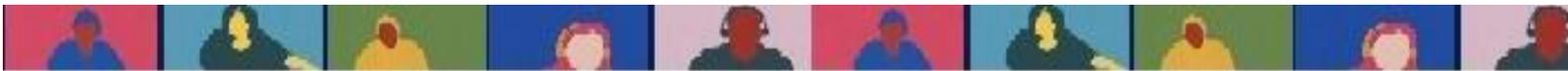


Abbildung 7: Arbeitszeit der Lehrer_innen im Lockdown im Vergleich zur bisherigen Arbeitszeit nach Schultyp

Mehraufwand entstand vor allem für die Vorbereitung des Unterrichts (63%), die Kommunikation mit den Schüler_innen (61%), sowie für Korrekturen (58%), gefolgt von der Kommunikation mit den Eltern (44%). Rund ein Drittel (29%) berichtete von einem erhöhten Aufwand zur Abstimmung mit Kolleg_innen, während lediglich 12% von einem vermehrten Arbeitsaufwand in Bezug auf das Unterrichten selbst berichteten. Interessant ist, dass sogar zwei Drittel (67%) von einem verminderten Arbeitsaufwand bezüglich des Unterrichts berichten (Abbildung 8).

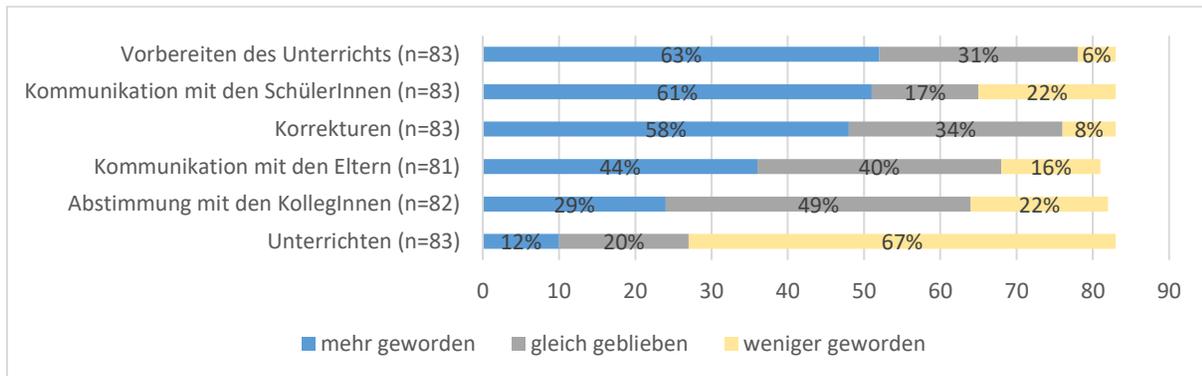
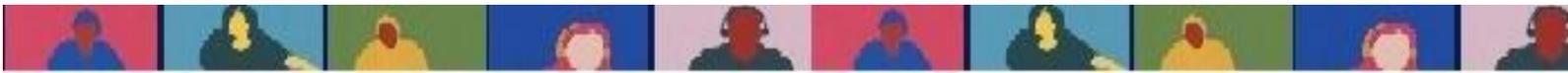


Abbildung 8: Arbeitsaufwand je nach Aufgaben

Während des ersten, harten Lockdowns im April 2020 fand kein Unterricht an den Schulen statt, jedoch gab es bei Bedarf ein Not-Betreuungsangebot für schulpflichtige Schüler_innen bis zur 8. Schulstufe.⁵ Der folgende Block behandelt Veränderungen der Arbeitsbedingungen der Lehrenden, die sich im Lockdown ergeben haben.

50% der Befragten leisteten zusätzlich zur Arbeit von zuhause Betreuungsstunden am Schulstandort - die Gruppe der 56-63-Jährigen war im Vergleich dazu mit 26% etwas unterrepräsentiert, vermutlich, weil unter ihnen die Älteren als Risikogruppe davon ausgenommen waren. Im Schnitt waren die Befragten, die

⁵ Da an der Berufsschule und dem Oberstufengymnasium keine Betreuung angeboten wurde, sind diese in der folgenden Abbildung 6 ausgenommen.



an der Schule Betreuungsstunden übernehmen, 5,4 Stunden pro Woche am Schulstandort anwesend. Wer Betreuungsstunden übernahm (n=40), betreute im Schnitt sieben Kinder am Schulstandort. Die Hälfte betreute jedoch nur vier Kinder oder weniger.

Konkret haben die Lehrenden die Schüler_innen, die während des Lockdowns am Schulstandort waren, am häufigsten bei den Fernlehre-Aufgaben unterstützt (79%), gefolgt von Unterstützung bei persönlichen Problemen (49%). Je ein Drittel gab an, dass den Schüler_innen am Schulstandort Nachhilfe, reine Betreuung oder Unterstützung bei der Erarbeitung neuen Stoffs geboten wurde (Abbildung 6).

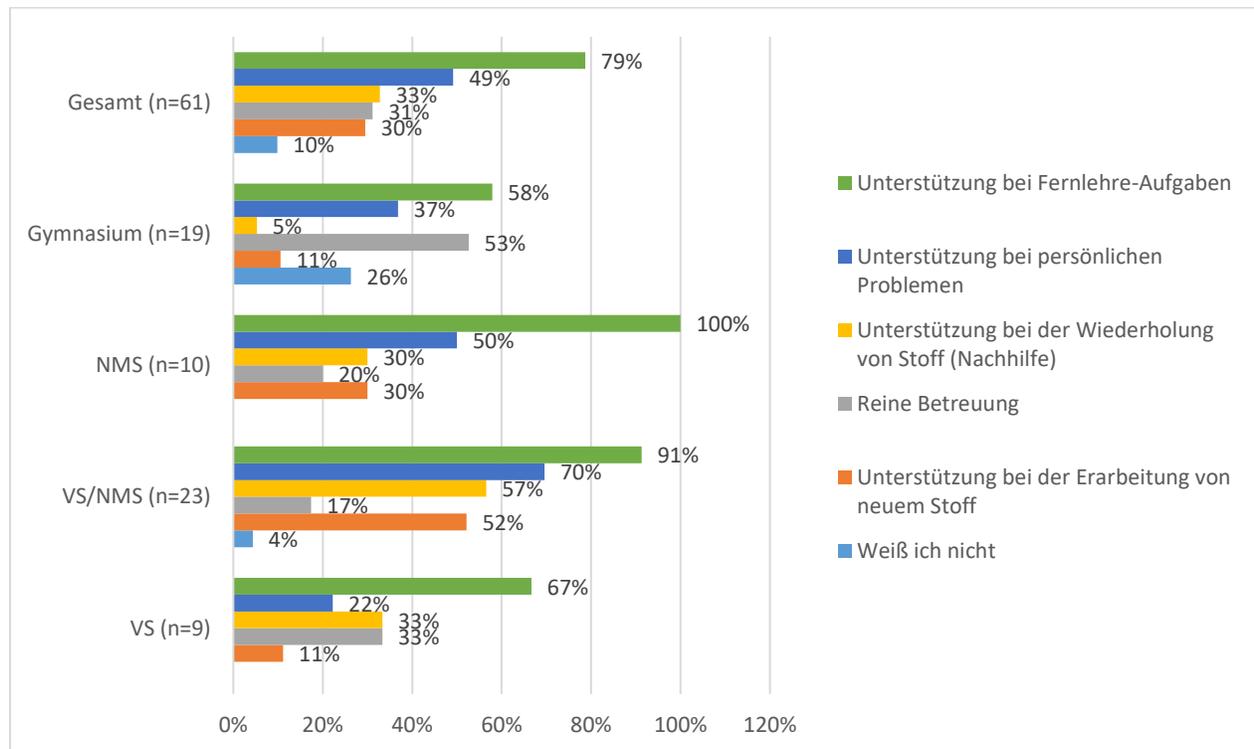
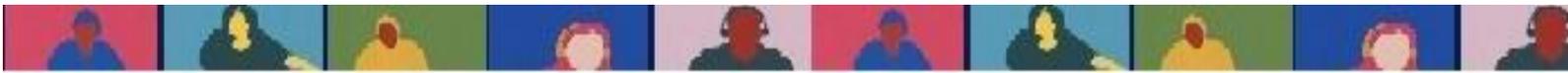


Abbildung 9: Inhalte der Betreuung durch Lehrer_innen in der Schule nach Schultyp

An NMS und Gesamtschule unterstützten in der Betreuung die meisten Lehrer_innen die Schüler_innen bei den Distanzlern-Aufgaben. An der Gesamtschule wurde auch relativ am häufigsten neuer Stoff erarbeitet, wobei in einer Leitlinien vom bmbwf für die Fernlehre verankert war, es würden keine neuen Lerninhalte vermittelt⁶. In der Tendenz gab es an der Gesamtschule mit Integrationsschwerpunkt wie auch den NMS mehr persönliche Unterstützung als an Volksschule und dem Unterstufengymnasium. Vor allem am Gymnasium wurde vergleichsweise häufig angegeben, dass „reine Betreuung“ geboten wurde. Als zusätzliche Angebote wurden weiters Freizeitgestaltung („kreatives Tun“), Sport und Spiele, Bewegung im Garten, Gespräche, sowie die Nutzung der technischen Infrastruktur an der Schule durch Schüler_innen genannt.

⁶ https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html (31. März 2020)



Wir haben die Lehrer_innen weiters gefragt, wie oft sie sich während der Schulschließung mit Kolleg_innen abgestimmt hatten. 18% der Befragten (n=80) taten dies täglich, weitere 40% mehrfach pro Woche, 18% einmal pro Woche und 19% seltener. 6% gaben an, sich gar nicht mit Kolleg_innen abzustimmen. Die Grundstimmung im Kollegium empfanden 82% der Befragten als eher oder sehr unterstützend. 16% waren bezüglich der Frage neutral, während 3% die Stimmung als eher nicht unterstützend empfanden.

58% der Befragten gaben an, während des Lockdowns oft oder sogar immer zu unüblichen Zeiten (vor 8 Uhr und nach 18 Uhr) zu arbeiten (Abbildung 9). Dies traf bei Lehrenden aus Berufsschule und Gymnasium besonders häufig zu.

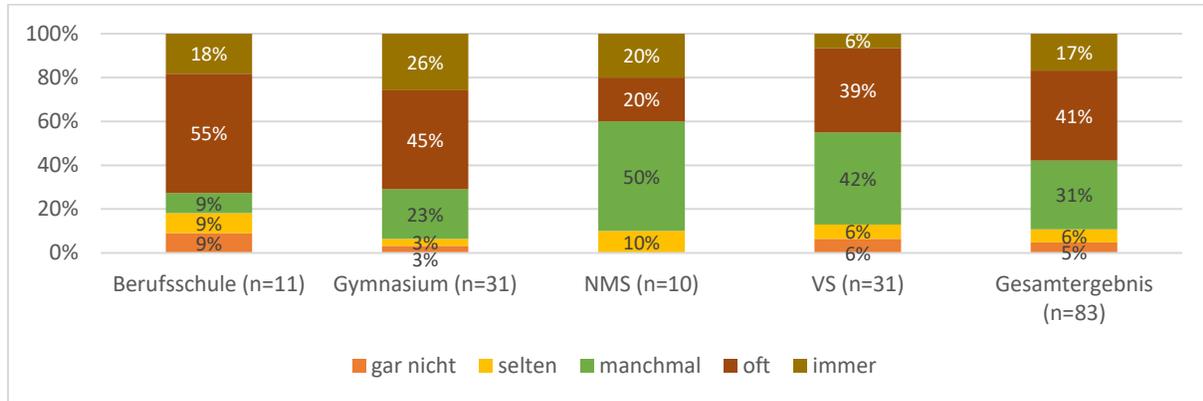


Abbildung 10: Arbeit zu unüblichen Zeiten nach Schultyp

Gefragt nach den Gründen für die Arbeit zu unüblichen Zeiten (n=79), gab fast die Hälfte (46%) an, sie hätten da mehr Ruhe zum Arbeiten. Das trägt der Tatsache Rechnung, dass auch Lehrer_innen im Homeoffice unterschiedliche Arbeitsbedingungen vorgefunden haben. 28% gaben eigene Betreuungspflichten als Grund an, während 27% angaben, die technischen und räumlichen Ressourcen zuhause dann besser nützen zu können. Es zeigt sich mithin, dass ein Mangel an technischen Ressourcen nicht nur bei Schüler_innen bestand, sondern auch bei Lehrkräften, die nicht gewohnt sind, ihre Arbeit am Computer zu verrichten oder die sich ihre eigenen Arbeitsgeräte mit ihren Kindern oder Partnern teilen mussten. Wie in den Familien ihrer Schüler_innen gibt es auch in Lehrer_innen-Familien Engpässe bei Endgeräten, Bandbreite oder der räumlichen Aufteilung. Das gilt insbesondere im Volksschulbereich. 38% der Befragten konkretisierten ihre diesbezüglichen Angaben. Darunter finden sich etwa auch Probleme wie die Überlastung der Server an der Schule, Doppelbelastung durch Lernen auf Distanz und Betreuungsleistung an der Schule und technische Herausforderungen und Support.

*„Ich brauche einfach ungleich mehr Zeit, da ich oft mit der technischen Problemlösung beschäftigt bin. Schüler_innen individuell Feedback gegeben wird, [und sich] auch einige Kolleg_innen [...] mit Fragen [betreffend digitalen Tools] an [einen] wenden“.
(Gymnasium)*

Rund 34% meinten jedoch auch, dass sie ihre Schüler_innen zu den Randzeiten eher persönlich erreichen konnten. Manche gaben auch an, dass die Schüler_innen sie auch spät abends kontaktierten, dass „Eltern schreiben, wann sie wollen“, und dass es beim Lernen auf Distanz häufiger zu Unterbrechungen des gewohnten Arbeitsflusses käme.



Es geht vielen Lehrer_innen also mit entstrukturierten Arbeitszeiten und Kommunikationswegen, weniger Verbindlichkeit im digitalen Raum, knappen technischen Ressourcen und Vereinbarkeitsproblemen zwischen Homeoffice und Kinderbetreuung nicht viel anders als den Eltern ihrer Schüler_innen und auch den Schüler_innen selbst. Obschon diese zusätzliche Unterstützungsleistung von den Lehrer_innen als Belastung wahrgenommen wird, unterstreichen einige Lehrpersonen, dass ihnen der Mehraufwand wichtig ist, um „zeitnah“ unterstützen zu können.

„Die Kinder können sich jederzeit bei mir melden und nutzen diese Möglichkeit auch gerne abends/nachts.“ (VS)

In einer offenen Frage konnten die Lehrkräfte zusätzlich angeben, was sie bezüglich ihrer Arbeitssituation in der Zeit des Lockdowns als besonders negativ erlebten. Von der Möglichkeit machten 82 unter den 83 Befragten Gebrauch.

Häufig als negativ empfunden wurde zum einen die zusätzliche Arbeitsbelastung, die durch entgrenzte Arbeitszeiten während des Lockdowns entstand und zum anderen das Gefühl, ständig – entsprechend der Erreichbarkeit der Schüler_innen und Eltern – verfügbar sein zu müssen.

„Was mir sehr zu schaffen macht, ist, dass die Arbeit derzeit noch mehr als sonst mit meinem Privatleben verschwimmt. Ich werde von den Eltern (natürlich) auf meinen privaten Geräten kontaktiert (bekomme also auf meinem Handy Benachrichtigungen [..]) und das natürlich zu den Zeiten, in denen die Eltern auch Zeit haben, um in Ruhe Kontakt mit mir aufzunehmen (eben nach 18 Uhr). Ich kann dann schwer abschalten [...] bin somit stets erreichbar [...] und habe nie wirklich Feierabend oder Wochenende.“ (VS)

Zusätzlich floss bei einigen Lehrenden viel Zeit in die individuelle Kommunikation mit den Schüler_innen. Es war zeitaufwendiger als normal, manchen Schüler_innen „nachzulaufen“, weil sie Arbeiten nicht oder falsch abgegeben hatten (oft scheiterte es, nach Angaben der Befragten, an ungenauem Lesen der Arbeitsaufträge, technischen Schwierigkeiten oder mangelndem Bemühen). Besonders schwierig war es, wenn man von einzelnen Schüler_innen gar keine Rückmeldung bekam, und nicht wusste, woran es lag. Diese Probleme wurden besonders häufig von Lehrer_innen der NMS artikuliert.

„... dass falsche Aufgaben gebracht werden und die Kommunikation viel aufwendiger ist.“ (NMS)

„...Insgesamt ist es für manche Schüler_innen sprachlich sehr schwer, die Aufgaben alle zu verstehen; hier ist die Kommunikation erschwert. Drittens gibt es immer wieder Schüler_innen, die zuhause sehr wenig tun und dann auch auf keine Nachrichten mehr antworten.“ (NMS)

Sehr oft – besonders von Lehrpersonal der Gesamtschule mit Integrationsschwerpunkt – wurde angemerkt, dass es frustrierend sei, Unterricht ohne soziale Interaktion abzuhalten. Dies erschwere die Beziehungsarbeit (besonders bei Kindern, die besonderen Betreuungsbedarf haben), und mache es sehr schwer, Schüler_innen gut beim Lernen zu begleiten, ihre Fortschritte und ihr Verständnis des Lernstoffes



einzuschätzen. Das Lernen auf Distanz trifft also die Lehrer_innen auch in ihrem professionellen Selbstverständnis, und gerade die reformorientierten und ganzheitlichen Ansätze an dieser Schule lassen sich nur mühsam in das digitale Distanzlernen übersetzen:

„Schule ist mehr als Wissensvermittlung“ (VS/NMS) expliziert ein Lehrender der Gesamtschule und „Ich verstehe mich als Lernbegleiter, nicht als Lernauftragsmanager und Downloadorganisator.“ (VS/NMS)

In der Sekundarstufe II wurde auch eine Beobachtung betreffend (digitalen) Mobbing-Verhaltens geschildert, das von der Direktion nicht entsprechend ernst genommen wurde und wobei die Vertrauensperson wenig Handlungsspielraum hatte. Es sei *„durch das digitale Unterrichten [...] wesentlich schwerer, Mobbing zu erkennen. Mit Zusatzausbildungen erkennt man es sehr bald.“* Zusätzlich wurden seit der Schulschließung von zunehmenden Spannungen im Lehrkörper berichtet, die verschiedenen Faktoren geschuldet waren, wie unzureichender Anerkennung und Verständnis von Seiten der Schulleitung gegenüber der herausfordernden Situation der Lehrer_innen (mit Betreuungspflichten), ungleicher Mehrbelastung zwischen Lehrer_innen, unzureichende Ausstattung mit Hardware und Software oder fehlende Koordination der verwendeten Plattformen auf Schulebene.

Die Sicht der Lehrer_innen auf die Situation ihrer Schüler_innen

Wie eingangs erwähnt, liegt der Fokus unserer Erhebung darauf, wie es Schüler_innen beim COVID-19-bedingten Lernen auf Distanz ging. Die Schüler_innen selbst wurden separat befragt⁷, jedoch wollen wir in diesem Bericht deren Antworten durch den Blick der Lehrer_innen auf die Kinder und Jugendlichen ergänzen.

Dabei interessiert uns besonders, was aus Sicht der Lehrenden die größten Herausforderungen für Schüler_innen beim Lernen auf Distanz waren, welche Faktoren erschwerend (oder erleichternd) auf die Situation der Schüler_innen gewirkt haben und ob und in welcher Weise spezifische Gruppen besonders von den negativen Auswirkungen der Schulschließungen betroffen waren. Des Weiteren hat uns interessiert, welche Schüler_innen vom Lernen auf Distanz aus Sicht der Lehrer_innen profitiert haben.

Wir haben die Lehrenden zuerst um eine Einschätzung gebeten, wie die drei Faktoren „soziale benachteiligende Verhältnisse“, „fehlende Unterstützung beim Lernen zu Hause“ und „geringe Deutschkenntnisse“ ganz generell Lernprozesse der Schüler_innen beeinflussen. Lehrende bestätigen zu 74%, dass insbesondere sozial benachteiligende Verhältnisse⁸ auf die Lernbedingungen der Schüler_innen einen sehr starken bzw. stark negativen Einfluss haben. Auch fehlende Unterstützung beim Lernen (64%) und geringe Deutschkenntnisse (62%) (Abbildung 10) wurden vom überwiegenden Teil der Lehrenden als sehr bzw. stark benachteiligend eingeschätzt.

⁷ Vgl. Holtgrewe u.a. 2021b

⁸ z.B. große Familie, kleine Wohnung, niedriges Haushaltseinkommen, Familie mit geringerem Bildungskapital

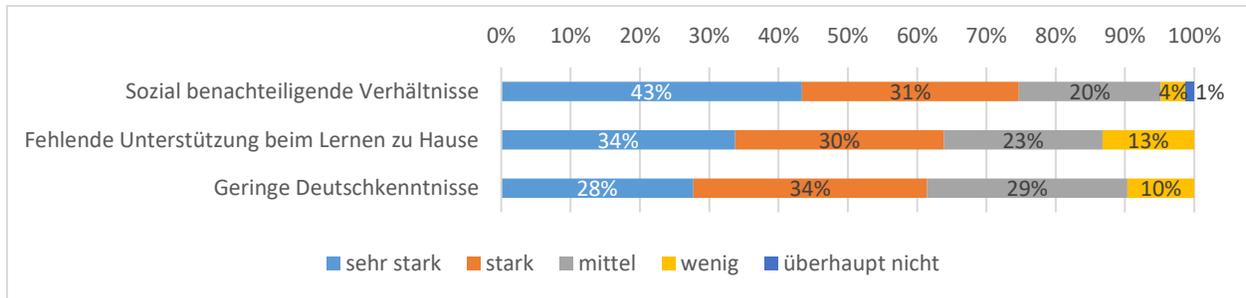
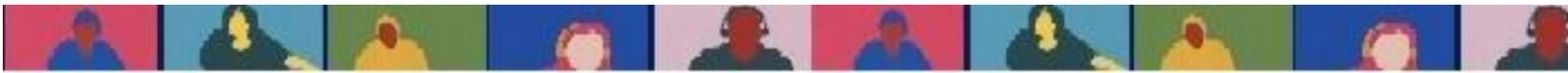


Abbildung 11: Faktoren, die das Lernen beeinträchtigen

Zudem meinten rund 28% der Befragten, Schüler_innen mit psychosozialen Problemen hätten von der Schulschließung profitiert, allerdings widersprechen 44% der Befragten der Aussage. Hier kommt es natürlich sehr auf die individuellen Problemlagen der Schüler_innen an, ob das vorübergehende Fernbleiben vom Unterricht psychischen Stress verringert (etwa bei Prüfungsangst, Sozialphobie oder bei Mobbing).

Nach potentiellen zukünftigen Folgen der Schulschließungen gefragt, schätzten 68% der Befragten, soziale Unterschiede zwischen den Schüler_innen würden durch die Schulschließung stärker zum Tragen kommen während nur 14% meinten, das sei nicht zu erwarten.

Zurechtkommen mit Lernen auf Distanz

Die folgende Frage diente einer ersten Einschätzung, wie die Schüler_innen mit dem Lernen auf Distanz zurechtkamen (Abbildung 12). Der Großteil der Befragten gab an, alle oder die meisten ihrer Schüler_innen würden sich am Online-Unterricht (62%) beteiligen und sich Mühe bei den Aufgaben (61%) geben. Demgegenüber meinten rund 12% der Lehrenden, dass weniger als die Hälfte ihrer Schüler_innen sich am Online-Unterricht beteiligte und somit für die Lehrenden potenziell schwer erreichbar waren. Nur 4% gaben an, dass weniger als die Hälfte ihrer Schüler_innen sich bei den Aufgaben Mühe gaben.

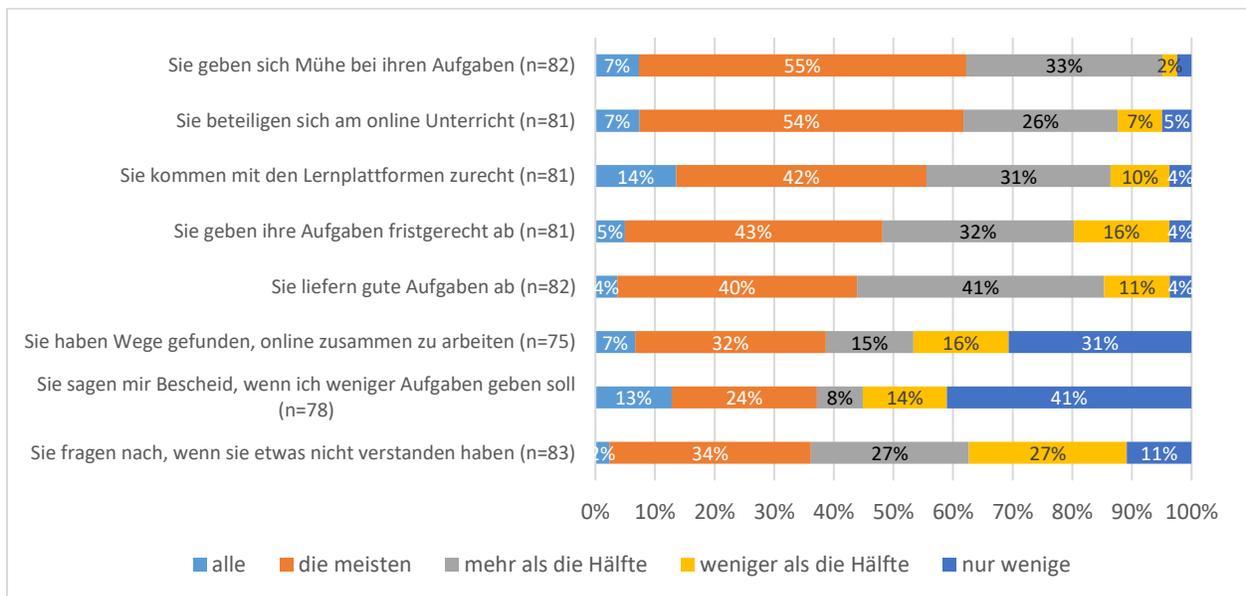


Abbildung 12: Zurechtkommen der Schüler_innen mit dem Distanzlernen



56% der Lehrer_innen bejahten die Frage, ob die meisten ihrer Schüler_innen mit den eingesetzten Lernplattformen zurechtkamen, mehrheitlich fristgerechte und gute Aufgabenlösungen von den meisten Schüler_innen verzeichneten 48% bzw. 44% der Befragten. 20% bzw. 15% meinten, dies sei bei weniger als der Hälfte oder noch weniger Schüler_innen der Fall. Deutlich wird jedoch auch, dass das Online-Lernen den Unterricht in der Schule nicht ersetzen kann. So meinte fast ein Drittel der Lehrenden, dass nur wenige Schüler_innen Wege gefunden hatten, online zusammenzuarbeiten. Auch das Feedback durch die Schüler_innen war ausgedünnt: 41% der Befragten meinten, dass sie nur von wenigen Rückmeldungen bekommen würden, wenn sie zu viele Aufgaben aufgaben. Dass nachgefragt würde, wenn Schüler_innen etwas nicht verstanden hätten, berichteten 36% der Lehrer_innen für alle oder die meisten, aber 28% meinten, das täten weniger als die Hälfte der Schüler_innen oder noch weniger.

In der zweiten. Befragung wollten wir wissen, wie es den Schüler_innen aus Sicht der Lehrer_innen mit dem Schichtbetrieb des Unterrichts ging. 46% der Befragten meinten, den Kindern ginge es eher bis sehr gut mit der Lösung des Schichtbetriebes in der Schule, 47% waren unschlüssig und lediglich 6% meinten, den Kindern ginge es eher bis sehr schlecht.

Demgegenüber meinten 55% der Lehrer_innen, ihnen selbst ging es eher bis sehr gut mit dem Schichtbetrieb, 31% waren sich unschlüssig und 15% meinten, ihnen ginge es eher bis sehr schlecht. Das heißt, im Vergleich hatten Lehrpersonen mehr Schwierigkeiten mit der teilweisen Schulöffnung als sie bei ihren Schüler_innen wahrnahmen, was sich dadurch erklären lässt, dass das Unterrichten von zwei parallelen Gruppen aufwändiger ist, als die Klasse gesamt (physisch oder online) zu unterrichten – auch wenn vermutlich ein Teil der ebenfalls aufwändigen individuellen Kommunikation entfällt.

Das Unterrichten in der kleinen Gruppe während des Schichtbetriebs erlebten dennoch 88% der Befragten als entspannter, allerdings empfand 38% die Abstimmung zwischen den Gruppen als schwierig (das war vor allem im Gymnasium und in der Berufsschule der Fall).

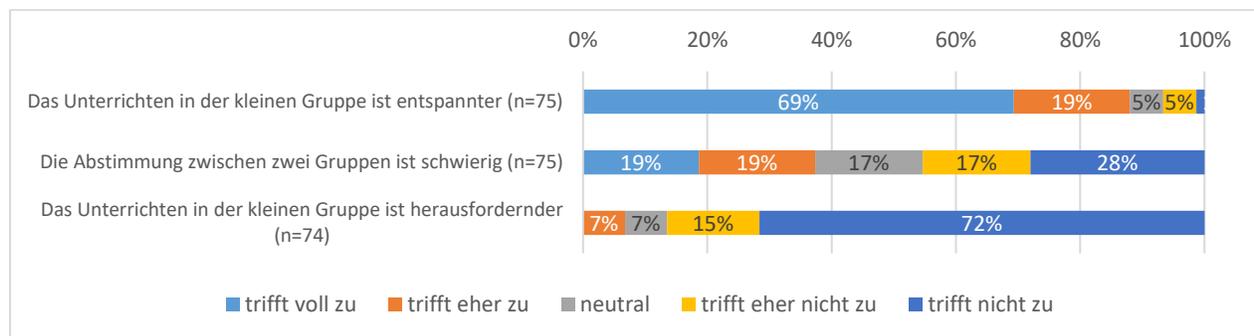
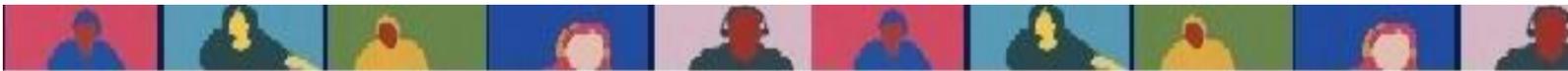


Abbildung 13: Unterrichten während des Schichtbetriebs

Die Mehrheit der Lehrenden erwartet Lernrückstände für alle Schüler_innen, jedoch in bedeutend höherem Ausmaß bei Schüler_innen in benachteiligten Situationen.

Erwartete Auswirkungen auf Lernerfolge

Rund 17% der Lehrenden rechneten damit, dass der Lockdown insgesamt bei ihren Schüler_innen zu starken oder sehr starken Lernrückständen führen würde. Fast die



Hälfte erwartete mittlere Lernrückstände und rund 4% erwarten hier keinen negativen Effekt des Lockdown. Insbesondere bei leistungsstarken Schüler_innen erwartete rund ein Drittel der Lehrenden, dass der Lockdown keine diesbezüglichen Auswirkungen haben würde. Im Vergleich dazu erwarteten 70% oder mehr der Befragten (n=82), dass die Schulschließungen bei leistungsschwachen Schüler_innen sowie Schüler_innen aus sozial schlechter gestellten Familien zu starken Lernrückständen führen werden. 66% erwarten, dass Schüler_innen mit geringen Deutschkenntnissen starke Lernrückschritte machen (Abbildung 14). Beim Großteil der Schüler_innen erwarteten immerhin 17% sehr starke oder starke Rückstände. Auch die Lehrer_innen in unserer Befragung rechneten also damit, dass Schüler_innen in benachteiligten Situationen noch stärker benachteiligt wurden.

Am häufigsten erwarteten Lehrende des Gymnasiums einen starken oder sehr starken Leistungsrückschritt bei einem Großteil der Schüler_innen (40%), gefolgt von den NMS-Lehrenden. Am seltensten wird der Leistungsrückschritt bei der Gesamtheit der Schüler_innen im Bereich der Berufsschulen (0%) und an der Gesamtschule (5%) wahrgenommen. Starke oder sehr starke Rückschritte bei leistungsschwachen Schüler_innen erwarten dagegen insbesondere Lehrende aus dem NMS-Bereich (90%) und dem Gymnasium (87%). Die Ausnahme bildet die Gesamtschule mit Integrationssschwerpunkt wo „nur“ etwas mehr als die Hälfte der Lehrenden mit Lernrückständen von leistungsschwachen Schüler_innen rechnen (52%). Bei leistungsstarken Schüler_innen erwarten die wenigsten Lehrer_innen starke Lernrückstände (4%). Am ehesten erwarten Berufsschullehrende auch bei leistungsstarken Schüler_innen einen Rückschritt (18%). Ähnliche Differenzen bei der Einschätzung der Wirkung des Lockdown auf Lernrückschritte bei den Schüler_innen zeigen sich auch nach der Einschätzung der Wirkung der sozialen Herkunft. Vor allem im NMS Bereich wird eine starke Benachteiligung von Kindern aus sozial schlechter gestellten Familien wahrgenommen (90%), ebenso am Gymnasium (80%). An der Gesamtschule meinten dagegen nur 52%, dass Kinder aus sozial schlechter gestellten Familien mit Lernrückschritten konfrontiert sein werden.

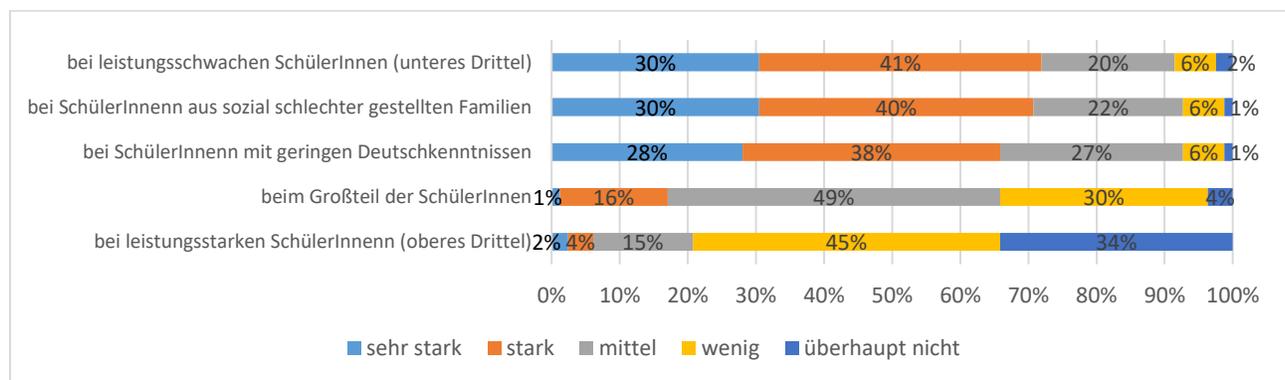


Abbildung 14: Erwartung von Lernrückständen bei Schüler_innen-Gruppen

In der zweiten Befragungswelle haben wir erneut gefragt, ob Lehrende Lernrückstände wahrnehmen. Die Ergebnisse fielen ähnlich aus, wobei nunmehr 55% starke oder sehr starke Lernrückstände in Deutsch bei denjenigen Schüler_innen mit geringen Deutschkenntnissen berichteten. Bei der ersten Befragung waren es noch 66%.

Während in der ersten Befragungswelle nur 7% der Befragten bezüglich dieser Gruppe meinten, Lernrückstände fielen ihnen wenig bis überhaupt nicht auf, waren es in der zweiten Befragungswelle 18%



(Abbildung 16). Ähnlich verhält es sich mit den Angaben bzgl. der Lernrückstände unter Schüler_innen aus sozial schlechter gestellten Familien. In der ersten Befragungswelle gaben 70% der Befragten an, stark bis sehr stark mit Lernrückständen zu rechnen, und lediglich 7% wenig bis überhaupt nicht. In der zweiten Befragung waren es dann jeweils 58% und 18%. Für den Großteil aller Schüler_innen rechneten nunmehr noch 12% gegenüber 17% mit starken Lernrückständen.

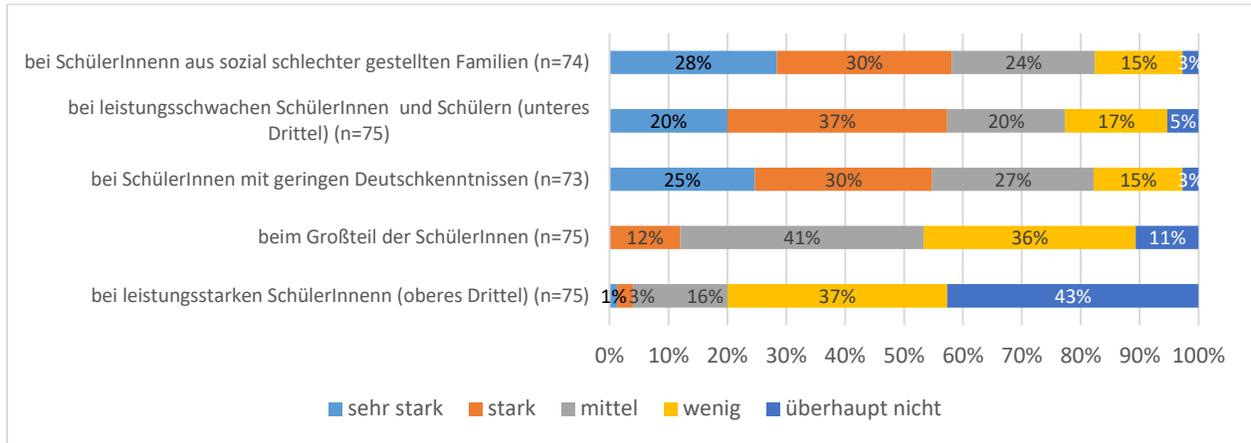


Abbildung 15: Einschätzung der Lernrückstände bei unterschiedlichen Schüler_innen-Gruppen, 2. Befragung

Die Befürchtungen der ersten Befragungswelle wurden also mit der teilweisen Schulöffnung (mit den erwähnten Einschränkungen bei der Samplestruktur) etwas zum Positiven modifiziert. Es scheint, dass einige Lehrer_innen beim Wiedersehen feststellten, dass nicht alle als Risikoschüler_innen wahrgenommenen Kinder und Jugendlichen tatsächlich so stark zurückgefallen waren wie erwartet.

Etwas detaillierter widmen wir uns der Frage, welche weitere Veränderungen den Lehrenden an den Schüler_innen im Vergleich zur Zeit vor der Schulschließung bei Leistung, sozialem Verhalten und emotionalem Zustand auffielen. Diese werden in Abbildung 17 detailliert nach Schultyp dargestellt. Aufgrund sehr unterschiedlicher Fallzahlen bei den einzelnen Schultypen basiert das Gesamtergebnis stärker auf den Aussagen der Gymnasiallehrer_innen.

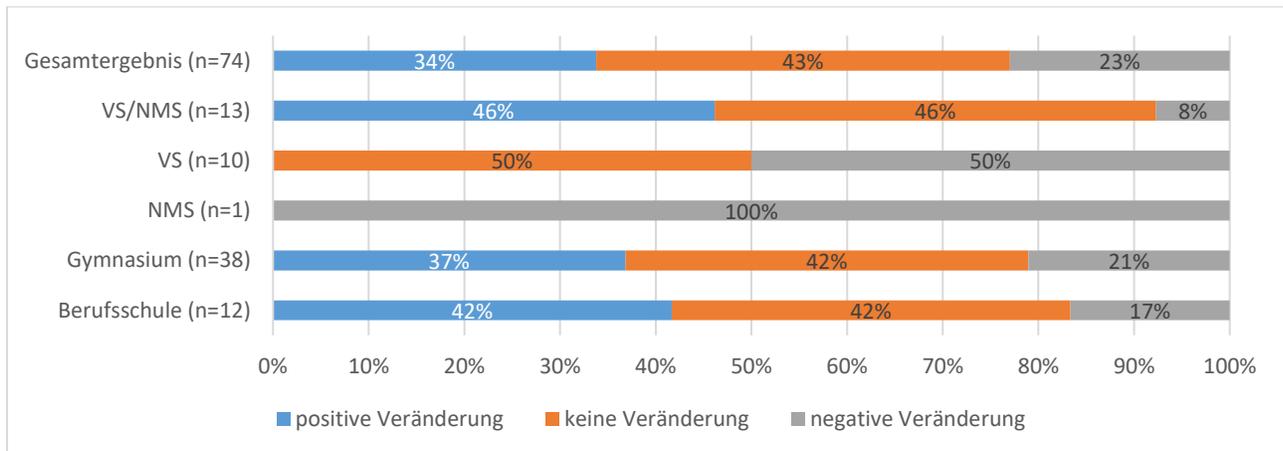
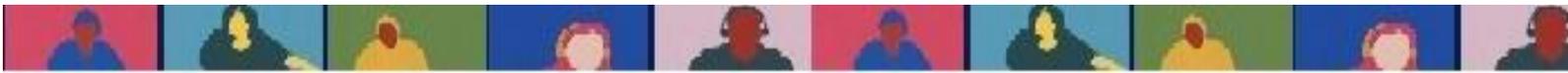


Abbildung 16: Wahrgenommene Veränderungen betreffend die Leistung, 2. Befragung



In der Tat haben mehr Lehrende (34%) positive Veränderungen betreffend der Leistungen (einiger) ihrer Schüler_innen im Vergleich zur Zeit vor der Schulschließung wahrgenommen als negative Veränderungen (23%), wobei sich die negativen Veränderungen bei den Volksschulen stärker manifestieren. Die größte Gruppe (43%) konnte jedoch keine Veränderungen attestieren. Wie auch in den offenen Kommentaren ablesbar war, sind den Lehrenden positive Überraschungen von Seiten ihrer Schüler_innen besonders im Gedächtnis geblieben, wenn es etwa leistungsschwachen Schüler_innen unter diesen erschwerten Bedingungen gelungen war, rechtzeitig eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen. In einer bilanzierenden Frage zu potenziellen zukünftigen Folgen der Schulschließung gaben 61% der Befragten an, einige Schüler_innen hätten den Lehrer/die Lehrerin mit ihrem Engagement beim Home Learning überrascht (nur für 12% traf dies nicht zu, der Rest war unschlüssig). Womöglich also waren die Lehrer_innen im Lockdown auf eine günstige Weise pessimistisch gegenüber den Lernerfolgen ihrer Schüler_innen, und ebendies ermöglichte ihnen positive Überraschungen.

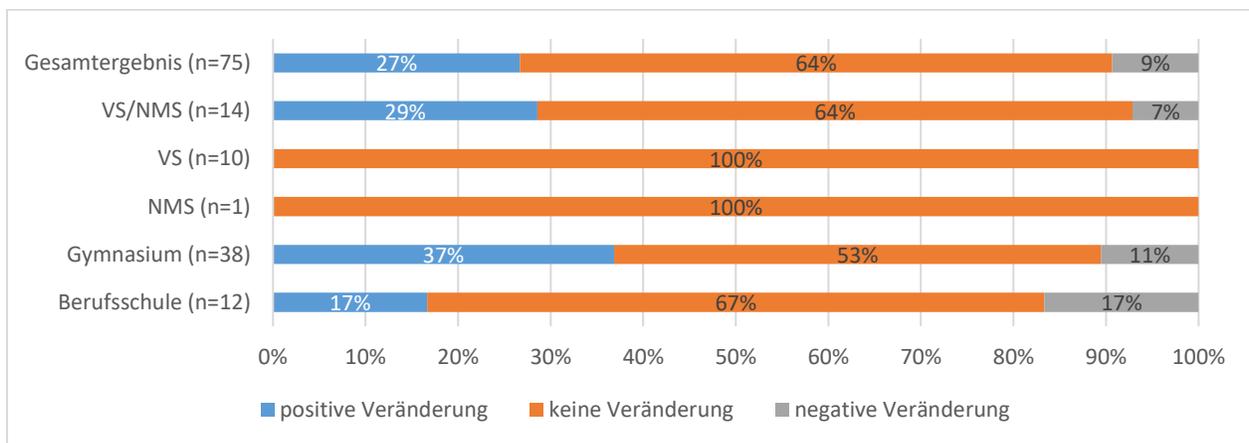


Abbildung 17, Wahrgenommene Veränderungen betreffend des **sozialen Verhaltens**, 2. Befragung

Betreffend Veränderungen des sozialen Verhaltens einiger Schüler_innen hatte die Mehrheit der Lehrenden keine Veränderungen bemerkt, wobei nur eine kleine Gruppe (9%) von negativen Veränderungen berichtet. 27% sehen hingegen positive Veränderungen.

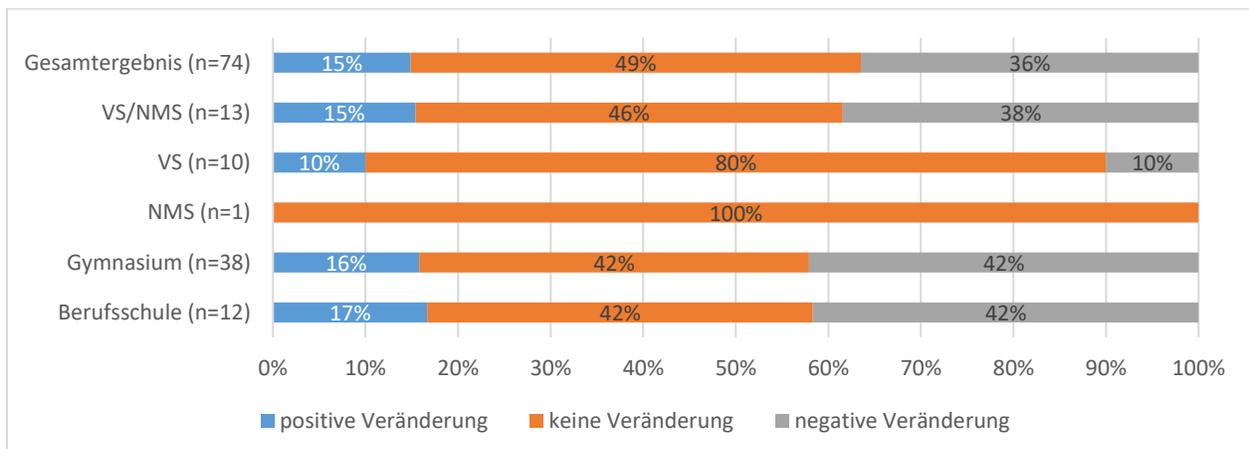


Abbildung 18: Wahrgenommene Veränderungen betreffend des **emotionalen Zustandes**, 2. Befragung

Mehr als 40% der Lehrenden an Gymnasien und Berufsschule berichtete von Verschlechterungen des emotionalen Zustands der Schüler_innen.

Interessant, aber nicht wirklich überraschend ist, dass die Lehrer_innen in Bezug auf den emotionalen Zustand der Schüler_innen, im Vergleich zu Veränderungen bei Leistung und Sozialverhalten, die stärksten negativen Veränderungen wahrgenommen haben.

Mehr als 40% der Lehrenden an Gymnasien und Berufsschule berichtete von Verschlechterungen des emotionalen Zustands der Schüler_innen. Volksschüler_innen scheinen hier weniger betroffen.

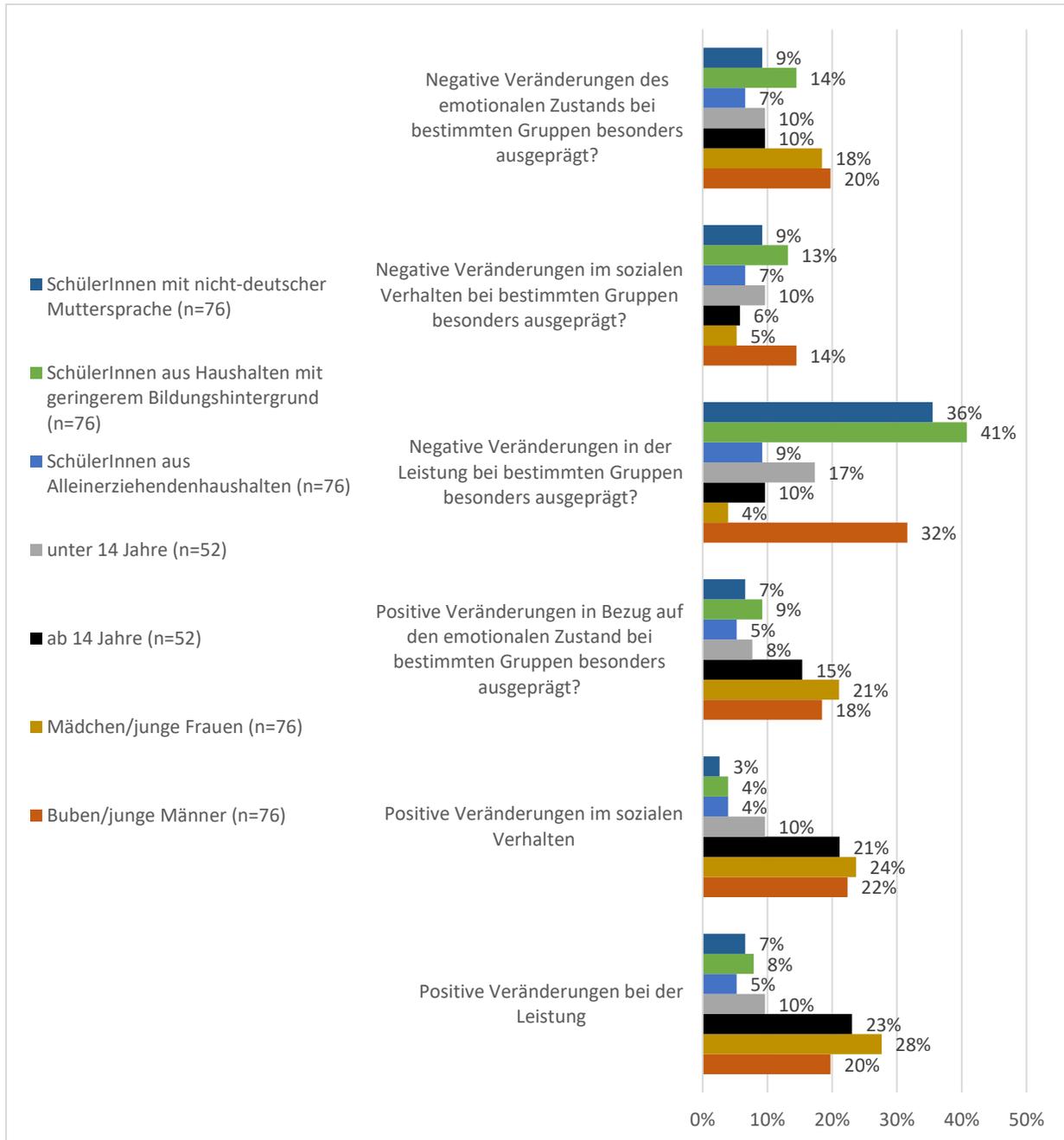


Abbildung 19: Veränderungen bei bestimmten Gruppen, 2. Befragung



Zudem haben wir gefragt, ob positive und negative Veränderungen, die die Lehrenden wahrgenommen haben, bei bestimmten Gruppen besonders ausgeprägt waren. Negative Veränderungen der Leistungen sahen 36% der Befragten bei mehrsprachigen Schüler_innen und 41% bei Schüler_innen mit geringerem Bildungshintergrund. Ein Leistungsabfall war darüber hinaus aus Sicht der Lehrenden bei Schülern wesentlich häufiger zu bemerken (32%) als bei Schülerinnen (4%). Auch beim sozialen Verhalten nahmen Lehrer_innen negative Veränderungen häufiger bei Burschen (14%) als bei Mädchen (5%) wahr.

Positive Veränderung betreffend den emotionalen Zustand, das soziale Verhalten und die Leistungen waren aus Sicht der Lehrenden häufiger bei Jugendlichen über 14 Jahren wahrzunehmen als bei den jüngeren Kindern. Bei Mädchen beobachteten die Lehrer_innen merklich seltener negative Veränderungen als bei den Burschen, insbesondere bei sozialem Verhalten und bei der Leistung, aber häufiger positive Leistungsveränderungen (28% gegenüber 20%). Die stärkere emotionale Belastung der älteren Jugendlichen und der Mädchen, die wir bei den Schüler_innen selbst aufgefunden haben (Holtgrewe u. a. 2020a; Schober u. a. 2020) und die von den Mädchen auch deren Eltern berichteten (Holtgrewe u. a. im Erscheinen 2021), bemerken die Lehrer_innen also nicht.

Manche der Befragten machten zusätzliche Angaben zu wahrgenommenen Veränderungen. So berichten manche Befragte bzgl. des **sozialen Verhaltens**, während der Teilöffnung seien die Schüler_innen „*verdächtig still und gedämpft*“, und das sei bei allen gleich ausgeprägt. Eine andere Person meinte, besonders Einzelgänger_innen wären hier betroffen. Betreffend die Veränderungen bzgl. des **emotionalen Zustands** wurden wieder Einzelgänger_innen als Gruppe genannt. Allerdings hänge das Sozialverhalten sehr stark von der Zusammensetzung der Klasse und auch dem Klassenvorstand ab.

Manche Lehrpersonen artikulierten in den offenen Fragen auch Sorge um das emotionale Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen. Hier findet sich keine Differenz nach Alter der Schüler_innen: Auch Berufsschullehrer_innen befürchten, ihre Schüler_innen aufgrund des mangenden Kontakts nicht entsprechend unterstützen zu können.

„Soziale Kontakte fehlen den Kindern sehr, in den Familien gibt es großen Druck.“ (VS)

[Vorstellung], „dass Kinder zu Hause wie eingesperrt sind, dass Kinder traurig bis verzweifelt sind“. (VS/NMS)

*„Unsicherheit, was mit Schüler*innen ist, die man nicht oder schwer erreicht. - In der Schule bin ich für die Klassen diesbezüglich oft eine Vertrauensperson, wenn sie etwas beschäftigt.“ (Berufsschule)*

Auswirkungen auf soziale Dynamiken im Klassenverbund

In der zweiten Befragung haben wir zusätzliche Fragen zu Veränderungen der Klassendynamik gestellt.

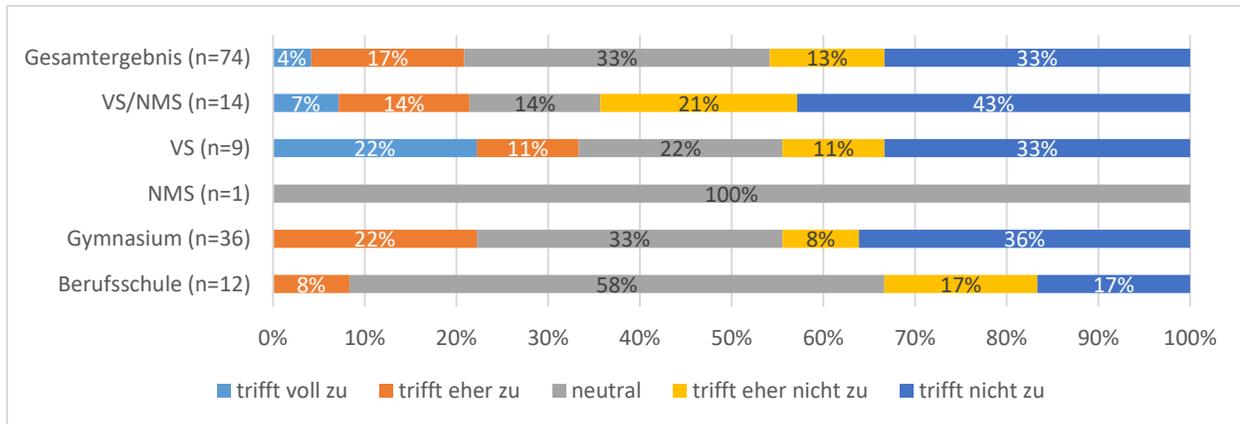
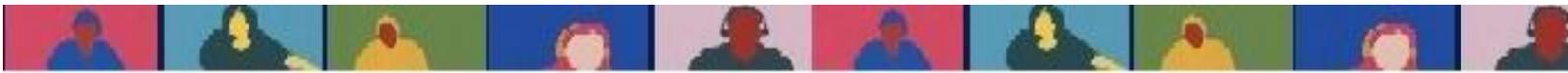


Abbildung 19: Zustimmung „Die Kluft zwischen Schüler_innen mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen ist größer geworden“ – nach Schultypen.

21% der Befragten befanden, dass die Kluft zwischen Schüler_innen unterschiedlicher sozialer Hintergründe größer geworden sei, 46% meinten, das sei nicht oder eher nicht der Fall. Volksschullehrer_innen sehen zu 33% ein soziales Auseinanderdriften, Berufsschullehrer_innen nur zu 8%, vermutlich weil die Berufsschüler_innen eine sozial homogenere Gruppe repräsentieren. Selbstverständlich gibt auch dieser Befund nur einen momentanen Eindruck der Lehrer_innen von ihren Beobachtungen wieder, von dem nur sehr bedingt auf die Auswirkungen der Schulschließungen auf Bildungsungleichheiten zu schließen ist.

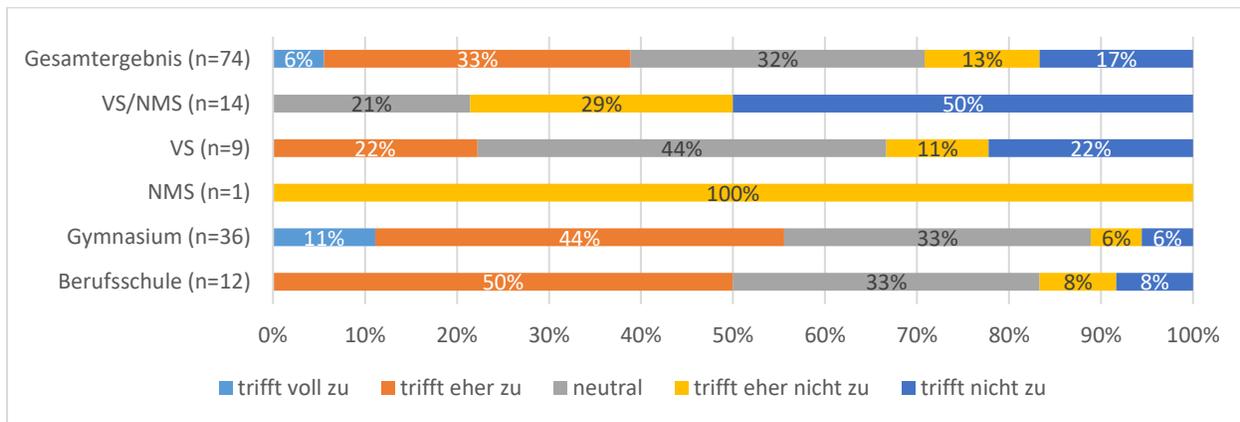


Abbildung 20: Zustimmung „Schüler_innen haben gelernt, einander mehr zu unterstützen als vor der Schließung“ nach Schultyp.

Was die gegenseitige Unterstützung der Schüler_innen betrifft, so fanden 39%, dass diese sich verbessert habe, wobei dies besonders stark für die Gymnasien und Berufsschulen zutrifft (55% bzw. 50%). Bei der Gesamtschule (VS/NMS) ist wohl davon auszugehen, dass Zusammenarbeit der Schüler_innen schon vor der Schulschließung stark im Fokus stand. Volksschulkinder hatten wiederum während des Lockdowns weniger Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und unterstützen sich daher auch weniger gegenseitig.

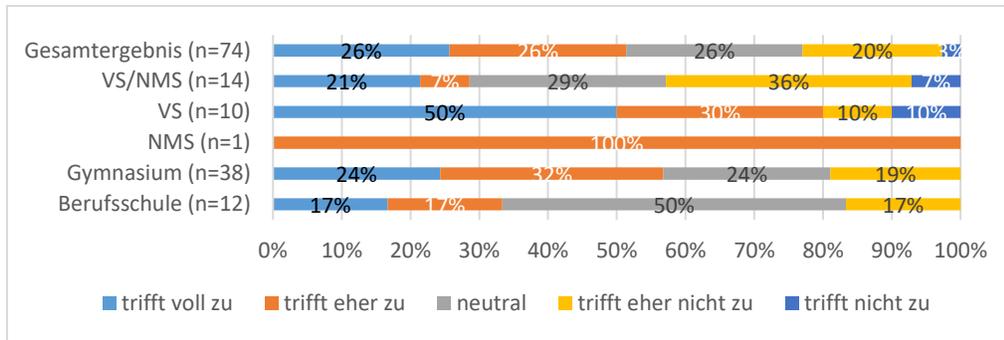
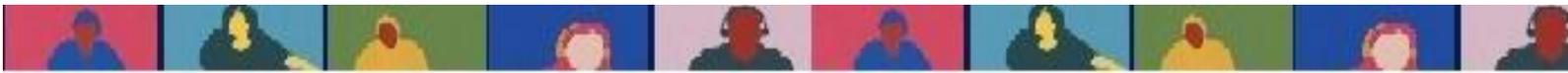


Abbildung 21: Zustimmung „ Schüler_innen, die Probleme in der Schule hatten, tun sich jetzt eher noch schwerer“

Die Mehrheit der Befragten (52%) meinte, dass Schüler_innen, die Probleme in der Schule hatten, sich nun noch schwerer täten. Im Falle der Volksschule stieg der Anteil der Lehrer_innen, die dies befürchteten, sogar auf 80%. Berufsschullehrer_innen sind hier mit 34% weniger besorgt.

In den offenen Fragen wurden die ungleichen Voraussetzungen der Schüler_innen, das Lernen auf Distanz gut meistern zu können, auch häufig als kritischer Punkt angesprochen. Es wird etwa angegeben, dass Kinder, „die ohnehin aus schwierigen Verhältnissen kommen, noch weiter zurückfallen“, oder es jene Kinder besonders schwer haben, denen zu Hause eine Tagesstruktur, ein (guter) Arbeitsplatz oder eine Lern-Unterstützung fehlen. Eine Lehrperson schrieb, sie könne mehrsprachige Schüler_innen mit geringen Deutschkenntnissen besonders schwer aus der Ferne unterstützen, aber genau diese Schüler_innen hätten besonders große Schwierigkeiten, die Aufgaben richtig zu verstehen. Gleichzeitig fehle den Kindern und Jugendlichen in herausfordernden Situationen die persönliche Beziehungsarbeit besonders.

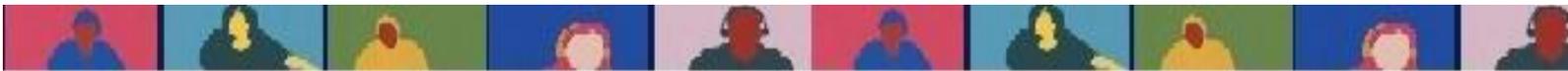
„Verunmöglichen der ausreichenden Betreuung von Jugendlichen, die aus bildungsfernen Schichten kommen und zu Hause wenig Unterstützung beim Lernen haben, diese aber unbedingt brauchen, v.a. problematisch bei vorhandenen Sprachbarrieren“ (NMS/VS)

„Ich erlebe es als frustrierend, Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern kaum lerninhaltlich begleiten zu können, ebenso Kinder, die sich in starken emotionalen Belastungssituationen befinden- diese haben momentan gar keinen Kopf zum Lernen, da sie so überlastet sind mit der beklemmenden familiären Situation.“ (Berufsschule)

Die Kommunikation zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen während der (teilweisen) Schulschließung

Zentraler Gestaltungsfaktor der Kommunikation mit den Kindern und Jugendlichen im Lockdown, aber auch mit deren Eltern, war die Kommunikation über digitale Endgeräte und Kommunikationskanäle. Lehrer und Lehrerinnen haben hier – angesichts oftmals nicht vorhandener Routine digitaler Kommunikation in der Schule – sehr individuelle Wege gewählt, um mit ihren Schüler_innen in Kontakt zu bleiben.

Die folgende Grafik stellt die Häufigkeit dar, mit der die Lehrpersonen in der Zeit der Schulschließung Kontakt zu unterschiedlichen Schüler_innen-Gruppen hatten. Es zeigt sich, dass täglicher individueller Kontakt am häufigsten mit leistungsschwachen Schüler_innen stattfand (dies gaben 24% der Befragten



an). 73% der Befragten hatte mehrmals pro Woche und 91% mindestens einmal pro Woche individuellen Kontakt zu leistungsschwachen Schüler_innen. Allerdings gaben 7% an, dies nie zu tun. Der Anteil ist unter Lehrenden mit Klassenvorstandsfunktion gleich hoch wie unter jenen, die nicht Klassenvorstand waren. Die Mehrzahl der Klassenvorstände hatte jedoch mehrmals die Woche (40%) oder zumindest einmal pro Woche (21%) Kontakt mit leistungsschwachen Schüler_innen. Mit Schüler_innen in schwierigen Situationen hatten 15% täglich oder häufiger Kontakt, 39% mehrmals pro Woche. Von den Klassenvorständen gaben 5% an, nie Kontakt zu Schüler_innen in schwierigen Situationen gehabt zu haben. Lehrkräfte ohne Klassenvorstandsfunktion gaben zu 18% an, keinen Kontakt zu diesen gehabt zu haben.

Im Vergleich gaben 19% der Lehrenden an, nie individuellen Kontakt zu leistungsstarken Schüler_innen gehabt zu haben, 11% hatten mit ihnen ein- oder mehrmals täglich Kontakt.

22% hatten mindestens einmal täglich mit der ganzen Klasse Kontakt; 50% mehrmals pro Woche und 79% mindestens einmal pro Woche. 9% gaben an, dies nie zu tun. Lehrende, die angaben, keinen Kontakt zur Klasse zu haben, unterrichteten gleichermaßen Hauptfächer wie Nebenfächer.

Knapp die Hälfte der Befragten gab an, mehrmals pro Woche oder häufiger Kontakt zu Schüler_innen in Kleingruppen zu haben (Abbildung 22). Mit Schüler_innen, die bereits zuvor als leistungsschwach galten, und in geringerem Maß denen, die das Lernen auf Distanz in schwierigeren Situation zu meistern hatten, wurde häufiger kommuniziert, doch bricht bei 7% bzw. 12% der Lehrer_innen der Kontakt zu diesen Risikogruppen ganz ab.

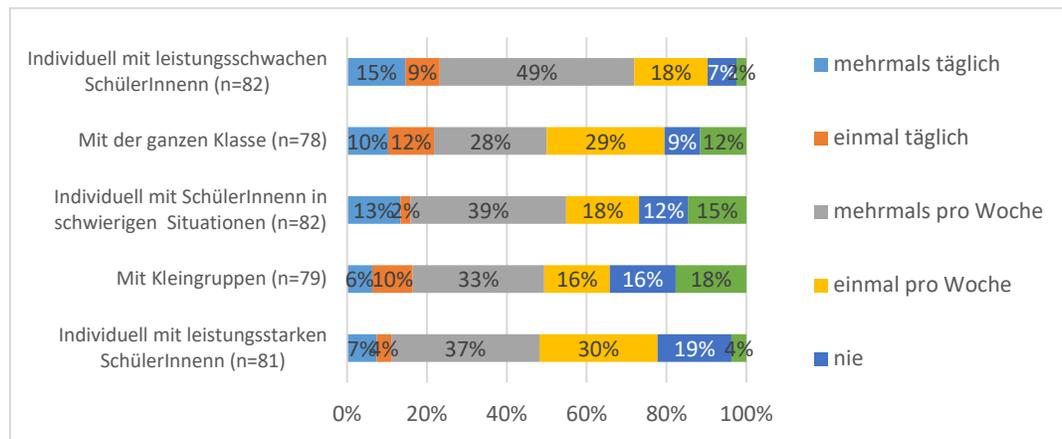


Abbildung 22: Kommunikationshäufigkeit mit Schüler_innen

Jedoch ist die Gruppe der nicht von den Lehrer_innen Erreichten insgesamt noch etwas größer, wie deutlich wird, wenn man die Frage nach direkten Kontaktverlusten stellt.

77% der Lehrenden meinten, dass sie zu maximal 25% der Schüler_innen keinen Kontakt hatten. Allerdings ist der Anteil derjenigen, bei denen zu mehr als einem Viertel ihrer Schüler_innen seltener als einmal die Woche Kontakt bestand durchaus beträchtlich – insgesamt waren es 23% unter den Befragten. Bei Volksschullehrer_innen kam ein völliger Kontaktabbruch gar nicht vor, an der Gesamtschule immerhin bei 15% der Lehrer_innen. Gleichzeitig waren es an der Berufsschule 27% und an der NMS und im Gymnasium je 30% der Lehrer_innen, die mit mehr als einem Viertel ihrer Schüler_innen seltener als einmal in der Woche kommunizierten (Abbildung 23).

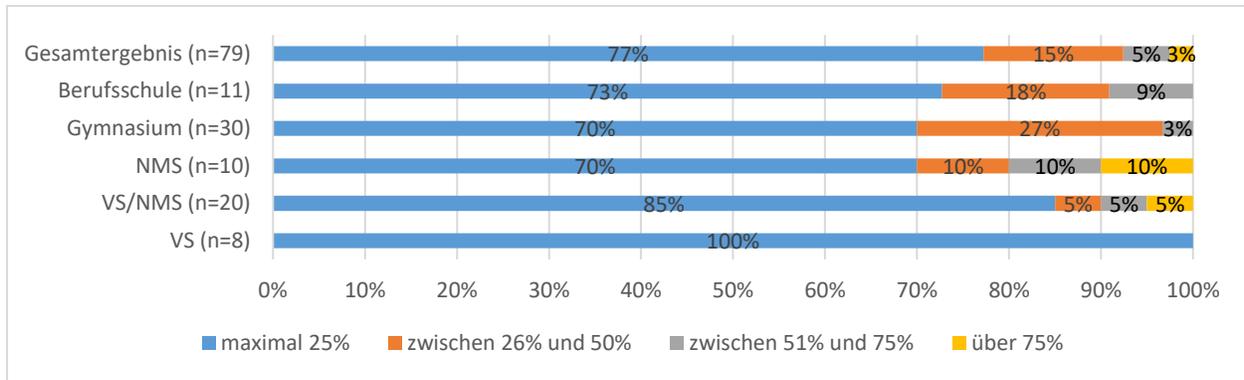
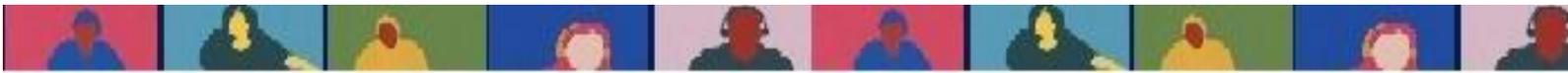


Abbildung 23: Anteil der Schüler_innen (in %), zu denen seltener als einmal die Woche Kontakt besteht

Lehrer_innen berichteten auch, dass das persönliche Gespräch zwischen ihnen und den Schüler_innen in dieser Zeit viel zu kurz gekommen sei, u.a., weil die Familien oft nicht über die ausreichende technische Ausstattung verfügten. Außerdem schienen manche der Schüler_innen mit den Online-Gesprächen überfordert. Das dürfte umso problematischer sein, da andere Lehrer_innen berichten, es würden da, wo das Gespräch zustande kam, „viele Probleme [...] erst in den Einzelgesprächen herauskommen.“

Häufiger als sonst kommunizierten Lehrerinnen während der Schulschließung auch mit den Eltern der Schüler_innen. Wir wollten wissen, zu welchen Eltern sie besonders häufig Kontakt hatten. Die Lehrenden hatten vor allem zu den Eltern von Schüler_innen, die sie nicht persönlich erreichen konnten, häufiger Kontakt. Das trifft auf 35% der Befragten zu. 28% hatten zu den Eltern aller Schüler_innen gleich häufig Kontakt – weder die Leistung der Schüler_innen, noch das von den Lehrern eingeschätzte Bedürfnis nach Unterstützung scheinen einen Effekt auf die Häufigkeit des Kontakts zu haben. 24% der Befragten gaben hingegen an, zum Zeitpunkt der Befragung gar keinen Kontakt zu den Eltern zu haben (Abbildung 24).



Abbildung 24: Kontakt der Lehrer_innen zu den Eltern

In der ersten Befragung war ein Item betreffend der Rolle der Eltern in einer bilanzierenden Frage enthalten, in der es um die Einschätzung der Lehrenden, welche Folgen die Schulschließung haben werde, ging. Dabei gaben 72% der befragten Lehrkräfte an, es komme massiv auf den Einsatz der Eltern an, wie gut Schüler_innen mit der Situation der Schulschließung zurechtkommen (n=80).

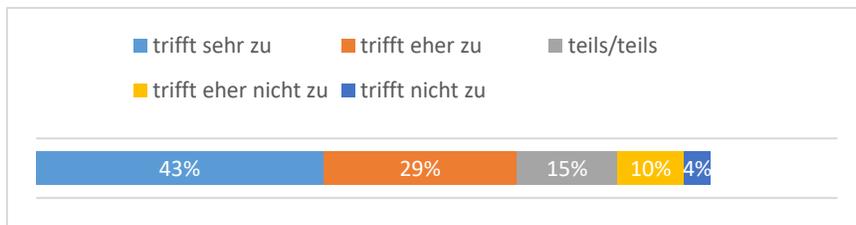


Abbildung 25: Zustimmung „Es kommt massiv auf den Einsatz der Eltern an, wie gut Schüler_innen mit der Situation zurechtkommen“

In den offenen Fragen wurde mitunter auch deutlich, wie sehr auch manche Lehrer_innen mit der Unterstützung der Eltern bei der Erreichung von Lernzielen rechnen und auf diese gerade in der Distanzlern-Situation angewiesen sind. Es wurde kritisiert, dass „viele Kinder zu Hause nicht ausreichend unterstützt werden.“ (VS) oder explizite Vorstellungen geäußert, welche Unterstützung sie von den Eltern erwarten würden, wie etwa die Strukturierung des Tagesablaufs und „einen Überblick darüber zu haben, ob die Schüler_innen die verlangten Aufgaben auch zeitgerecht abgegeben haben“. Dies freilich war eine Aufgabe die - wie der Elternbericht zeigt (Holtgrewe u. a. 2021a) - weder von Eltern im Homeoffice noch von Eltern, die außer Haus arbeiteten, problemlos gemeistert werden konnte. Viele Eltern, die gewohnt waren, dass die Schule diese Strukturierung übernimmt, nehmen dies legitimer Weise auch nicht als ihre primäre Aufgabe wahr.

„Kinder haben zuhause keine Regeln, schlafen bis 11 Uhr - man muss die Eltern miterziehen,“ bemerkt beispielsweise eine NMS-Lehrerin.

„Dass den Kindern, aber auch den Eltern bzw. Erwachsenen die Kompetenzen fehlen, um digitale Plattformen und Tools zu verwenden. Wenn von der Digitalisierung gesprochen wird, ist die Rede oft von Hardware und Software, aber um diese gezielt und effektiv zu nutzen, müssen die Kinder und vor allem die Eltern geschult werden. Viele Eltern haben überhaupt keinen Überblick, ob ihre Kinder die (fehlenden) Hausübungen bzw. Arbeitsaufträge vollständig und zeitgerecht abgegeben haben oder nicht.“ (Gymnasium)

Schüler_innen außerhalb der Kommunikation

Weil es während des Lockdowns Forschungsergebnisse (Steiner u. a. 2020; Schober u. a. 2020) und Diskussionen in den Medien darüber gab, wie hoch der Anteil an Schüler_innen war, die während des Lockdowns für die Schulen nicht mehr erreichbar waren, haben auch wir diese Frage in der zweiten Befragung an die Lehrer_innen gestellt.⁹ Es zeigt sich, dass in unserem Sample lediglich 16% der Befragten während der Schulschließung alle Schüler_innen erreichen konnten, 55% konnten maximal 5% ihrer

⁹ Bei Steiner et al. (2020) meinten die befragten Lehrer_innen, dass sie durchschnittlich 12% ihrer Schüler_innen insgesamt und 36% der eher Benachteiligten nicht oder nur schlecht erreichen konnten.

Schüler_innen nicht erreichen, insgesamt 14% konnten mehr als 10% ihrer Schüler_innen nicht erreichen. Am Gymnasium berichteten dies 16%, an der Berufsschule 25% der Lehrer_innen (Abbildung 25).

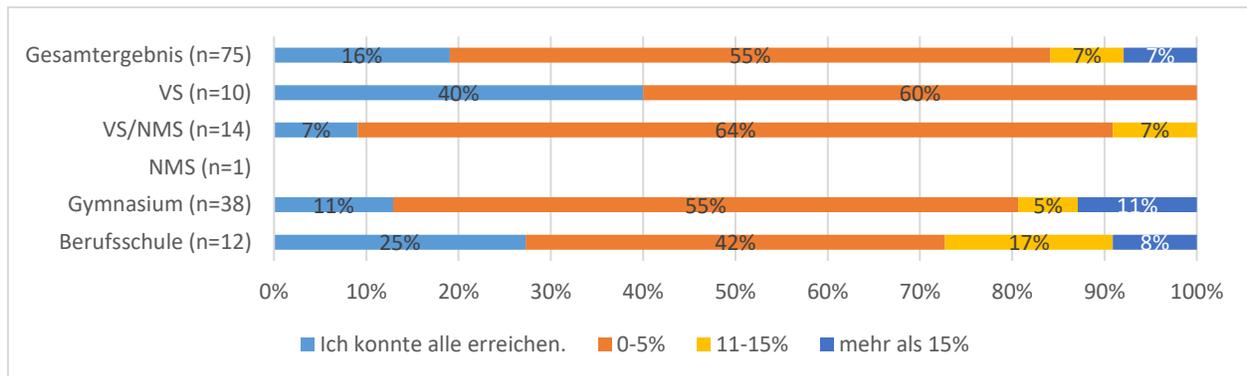


Abbildung 25: Erreichbarkeit der Schüler_innen

Eine besondere Risikogruppe in Bezug auf negative Gesamtfolgen des Lockdowns waren aus Sicht der Lehrenden jene Kinder und Jugendlichen, die auch während der teilweisen Schulöffnung nicht zurück in die Schule gekommen waren. Gründe dafür konnten die Zugehörigkeit zu einer Risikogruppe oder auch eine Risikoperson im Haushalt sein. 81% der Befragten berichteten, es würden maximal 10% der Schüler_innen bis zum Schulende nicht mehr am Unterricht am Schulstandort teilnehmen. 6% der Befragten berichteten, es würden zwischen 11% und 25% ihrer Schüler_innen im kompletten Home Learning verbleiben. 13% gaben an dass keine Schüler_innen ausfallen würden.

In der dritten, bilanzierenden Befragung knapp vor Schulschluss haben wir die Lehrerinnen und Lehrer gefragt, inwiefern sich die Beziehung zu ihren Schüler_innen während der Schulschließung verändert hatte. Nicht überraschend war für die Mehrheit (76%) die Intensität des Kontaktes zu den Schüler_innen individuell verschieden. Immerhin gab mehr als die Hälfte der Befragten (63%) an, sie hätten während dieser besonderen Zeit viel über die Stärken einzelner Schüler_innen gelernt und für 48% ist die Beziehung zu den meisten Schüler_innen persönlicher geworden (während dies nur für 26% nicht zutrifft). Der Blick auf die Risikoschüler_innen ist etwas differenzierter. Etwa ein Drittel hatte diese weniger intensiv betreuen können als im Normalbetrieb, wobei dies ebenfalls für etwa ein Drittel nicht zutrifft. Ebenso ein Drittel (33%) der Befragten hatte das Gefühl, Risikoschüler_innen während der Schulschließung sogar intensiver betreuen zu können, wobei dies für einen noch größeren Anteil (40%) der Lehrenden nicht der Fall war. Eine Minderheit der Befragten (21%) sagte, die Beziehung zu den meisten Schüler_innen sei distanzierter geworden. Für die Mehrheit (55%) ist das nicht der Fall (siehe Abbildung 29).

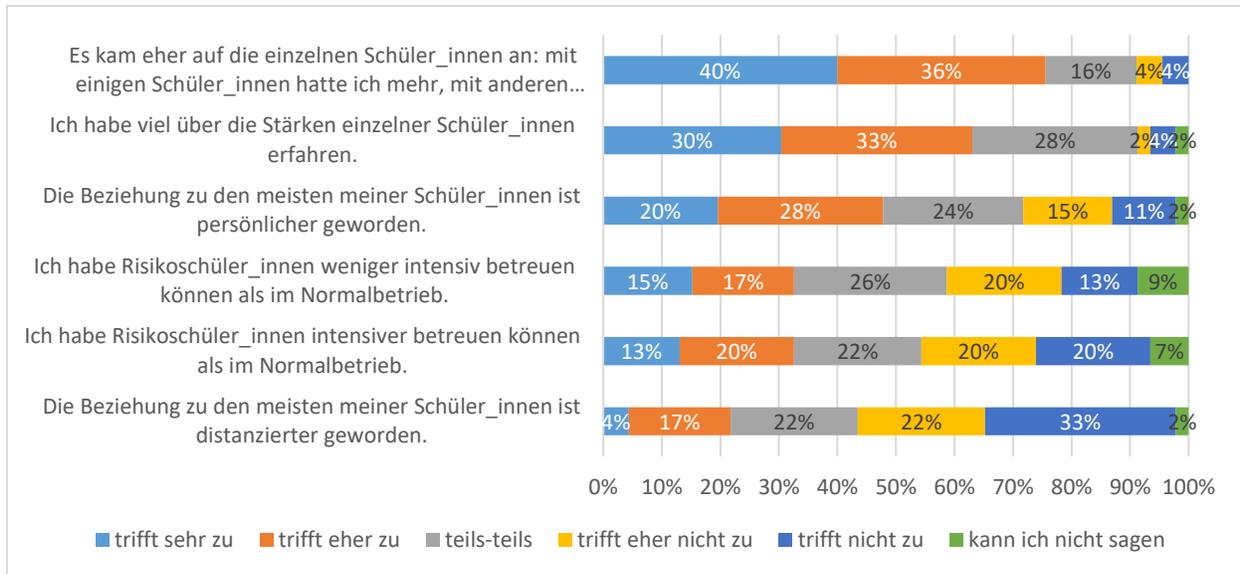
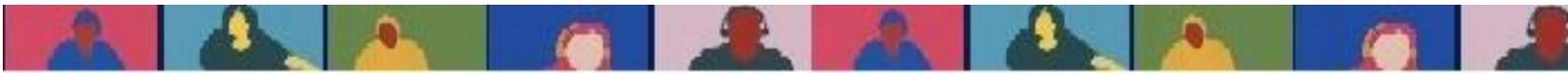


Abbildung 26: Beziehung zu Schüler_innen während der Schulschließung

Veränderungen des Betreuungs- und Unterstützungsbedarfes

Um genauer zu verstehen, wie die Lehrer_innen die ja durchaus von ihnen antizipierten Risiken für bestimmte Schüler_innen auffangen, haben wir gefragt, ob die Lehrerin/der Lehrer während der Schulschließung mehr, weniger oder gleich viele Schüler_innen intensiv begleitete.

Für 43% der Befragten war die Zahl der Schüler_innen, die zum Befragungszeitpunkt intensiver begleitet wurden, größer als zuvor. Für 15% war sie kleiner, 42% sahen keinen Unterschied. Auch hier ist der Unterschied zwischen Schultypen groß. Zahlenmäßig mehr Schüler_innen intensiver begleitet haben 73% der Lehrenden in der Berufsschule, bzw. 70% in der NMS, während dies nur 39% der Lehrenden im Gymnasium und 35% in der VS/NMS (Abbildung 27) angaben. Im Fall der Volksschule gab fast die Hälfte an, eine im Vergleich zum vorherigen Betrieb kleinere Zahl an Schüler_innen intensiver zu begleiten. Ergebnisse aus der Elternbefragung (Holtgrewe u.a. 2021a) zeigen, dass Schüler_innen aus einfach qualifizierten Haushalten tendenziell weniger Unterstützung zu Hause bekamen und deshalb auch stärker auf die Hilfestellungen ihrer Lehrkräfte angewiesen waren. Zugleich schienen die Gymnasiallehrer_innen eine höhere Eigenleistung der Schüler_innen vorauszusetzen und suchten daher zu den Eltern nicht im selben Maße Kontakt wie die Lehrer_innen der NMS. Bei Volksschüler_innen wiederum nehmen, wie auch sie selbst berichten, die Eltern eine sehr starke Rolle beim Lernen auf Distanz ein.

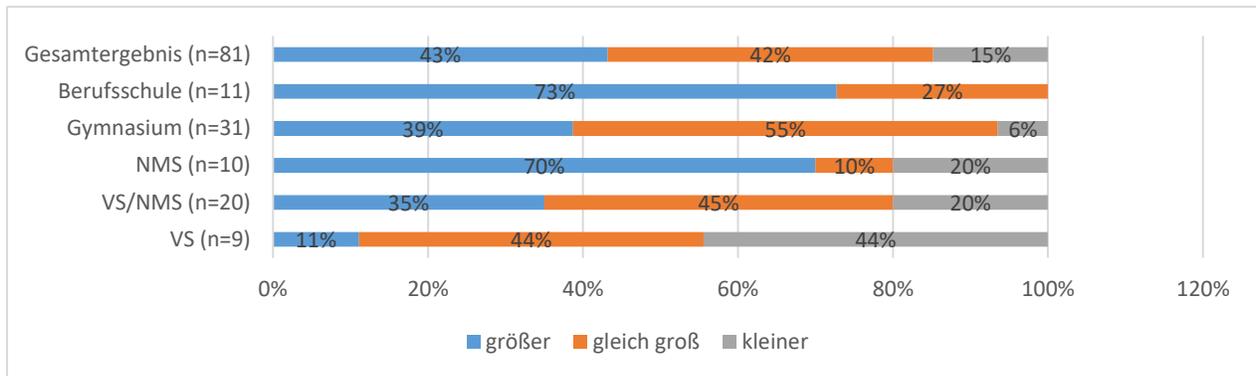
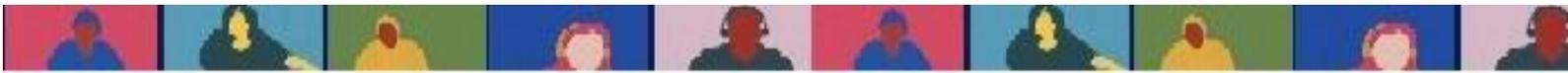


Abbildung 27: Zahl der intensiver begleiteten Schüler_innen gegenüber dem Normalbetrieb nach Schultyp

Die Ergebnisse der zweiten Befragung zeigten, dass wieder 45% der Befragten (n=74) berichteten, die Zahl der Schüler_innen, die sie zum Zeitpunkt der Befragung intensiv begleiteten, sei gleich groß im Vergleich zu der Zeit vor der Schulschließung im März. Nunmehr betreuten 24% (gegenüber den im ersten Lockdown berichteten 42%) eine größere Zahl Schüler_innen intensiver, 11% eine kleinere und 20% konnten es zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht sagen.

Gefragt danach, welche Art der Unterstützung die Schüler_innen, die intensiver begleitet wurden, benötigten, gaben 55% an, dass oft bis sehr oft zusätzliche Unterstützung beim Verständnis des Lernstoffs nötig war, gefolgt von persönlicher Zuwendung und technischer Hilfe (jeweils 52%). 11% gaben an, Hilfe bei häuslichen Schwierigkeiten würde oft bis sehr oft benötigt (Abbildung 28 und Abbildung 29).

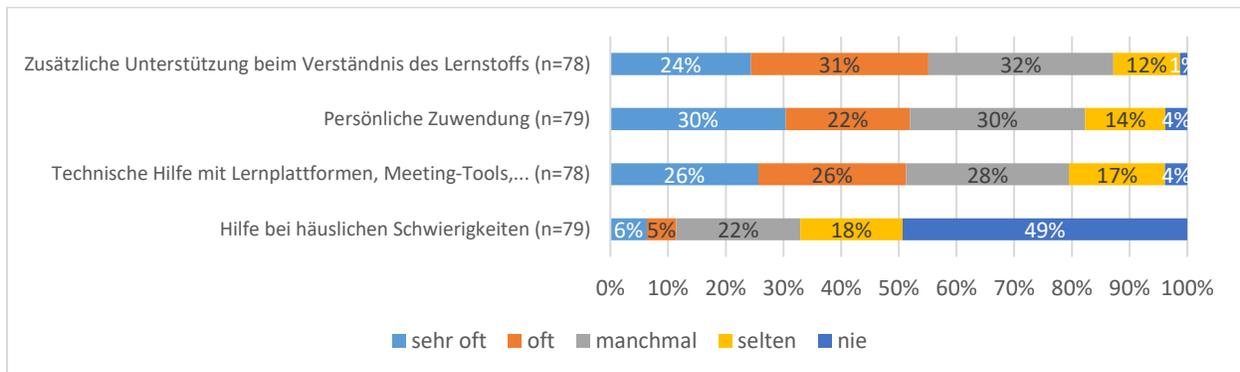


Abbildung 28: Art der benötigten Unterstützung

Die Unterschiede gemessen an Schultypen sind bemerkenswert, wenngleich die Fallzahlen pro Schultyp sehr gering sind. 70% der Lehrenden der NMS gaben an, dass zusätzliche Unterstützung beim Verständnis des Lernstoffs oft oder sehr oft benötigt wurde. An den Volksschulen und der Berufsschule meinten dies je 63%, von den Gymnasiallehrer_innen 50%, und an der Gesamtschule (NMS/VS) 47%. Persönliche Zuwendung war von 82% der Lehrer_innen der Berufsschule gefordert, von 63% in der VS, 60% in der NMS/VS, von 46% im Gymnasium und 30% in der NMS. Hier sind es - wie auch in der Schüler_innenbefragung zum Ausdruck kommt - auch die älteren Jugendlichen, die emotional aufgefangen werden müssen. Hilfe bei häuslichen Schwierigkeiten boten oft oder sehr oft 50% der Lehrer_innen an der NMS/VS, 40% an der NMS, 27% der Berufsschullehrer_innen, 26% an der Volksschule und lediglich 10% im

Gymnasium. Für technische Hilfe waren 70% der Lehrer_innen an der NMS oft oder sehr oft gefordert, 64% im Gymnasium, 45% an der Berufsschule, 38% in der der VS und 31% in der NMS/VS.

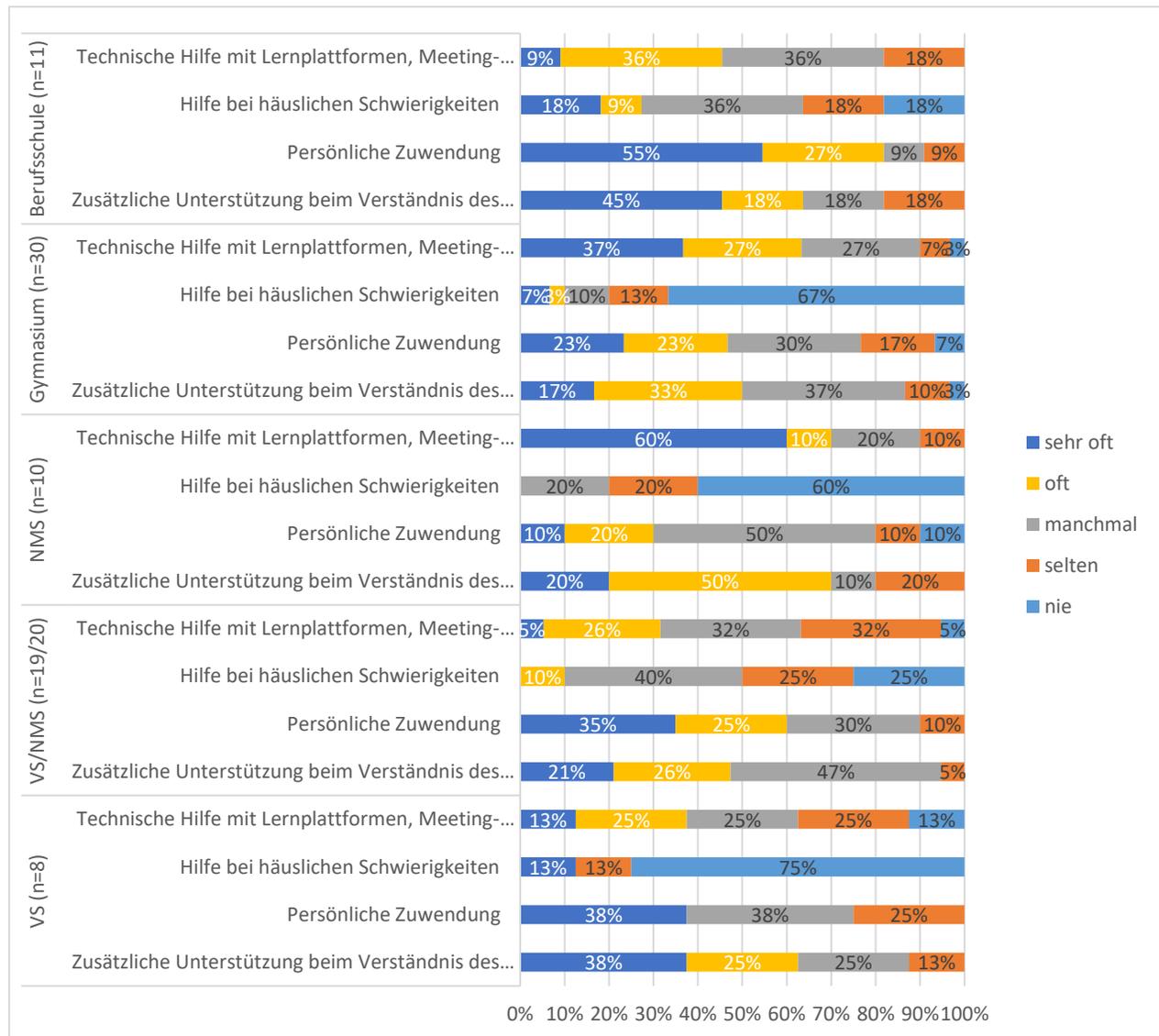


Abbildung 29: Art der benötigten Unterstützung / Schultyp

Sozialer Zusammenhalt

Sowohl im Regelbetrieb als auch beim Lernen auf Distanz ist anzunehmen, dass das *peer learning* unter Schüler_innen – also das Lernen von und mit anderen - eine sehr wichtige Ressource sein kann, besonders auch für jene Schüler_innen, die zu Hause wenig Unterstützung bekommen. Oft sind aber Schüler_innen aus benachteiligten Gruppen schlechter in den Klassenverbund integriert als andere. Aus diesem Grund haben wir die Lehrer_innen gefragt, ob sie Aktivitäten setzen, um den sozialen Zusammenhalt in der Klasse zu fördern, was 60% der Befragten bejahten. In einem offenen Antwort-Format haben viele der Befragten diese Aktivitäten genauer beschrieben.



In der *Volksschule* handelte es sich primär um Anregungen zu zusätzlichen Aktivitäten und Austausch (z.B. über *Padlet*¹⁰) und die Teilnahme an Online-Spielen, Zoom Meetings und Videokonferenzen in dynamischen Kleingruppen. In einem Fall wurde die Aufgabe gestellt, Briefe an Mitschüler_innen zu schreiben.

Eine Lehrkraft berichtete von fixen wöchentlichen Online-Treffen, wo es wie in der im Regelbetrieb üblichen Morgenrunde einen Austausch zur aktuellen Befindlichkeit der Kinder gab und einen Appell, sich mit der Lehrkraft und untereinander jederzeit auszutauschen. Online-Angebote waren Videokonferenzen in der Klassengruppe, Online-Diskussionsforen, Virtueller Klassenrat, Vorleseeinheiten, Spiele, ein wöchentlicher Präsentationskreis, ein gemeinsames Hörbuch, ein wöchentlicher Erzählkreis mit gemeinsamen Aktivitäten, usw.

Die Angebote an NMS und Berufsschule waren je nach Lehrer_in sehr individuell. Oft gab es kleine Spiele, Quizzes oder Challenges zur Motivation. Auch themenoffene Plauderrunden über die aktuelle Situation und das Befinden der Schüler_innen wurden genannt. Beispiele waren kleine Foto- oder Video-„*Challenges in der WhatsApp-Gruppe*“, „*gemeinsame Onlinespiele während eines Klassen-Chats*“, „*viel informelle Kommunikation*“, „*Gruppenarbeiten während des Online-Unterrichts*“ oder „*Online-Calls zum offenen Austausch über die Situation der Schüler_innen*“.

„Wir sprechen auch über Probleme, ich gebe in den Meetings öfter die Gelegenheit zu plaudern, da ich ganz schnell gemerkt habe, dass es dahingehend Bedarf gibt.“ (NMS)

Kooperatives Lernen ist selten im Unterricht verankert. Aufgaben, die von den Schüler_innen gemeinsam bearbeitet werden sollten, wurden von der großen Mehrheit der Befragten selten bis nie vergeben.

Von Lehrenden des *Gymnasiums* werden ebenfalls regelmäßige Online-Meetings zum Austausch untereinander oder auch regelmäßige Klassenvorstands-Stunden genannt, wobei die Gymnasial-lehrer_innen die Eigenständigkeit der Schüler_innen in Bezug auf die Zusammenarbeit beim Lernen

stärker betonen (es wird z.B. auf die Option hingewiesen, dass Arbeitsaufträge auch kooperativ bearbeitet werden können). Wie Abbildung 30 zeigt, scheint kooperatives Lernen jedoch nur selten Teil der allgemeinen Unterrichtsgestaltung zu sein, sondern eher ein zusätzliches freiwilliges Angebot. Aufgaben, die von den Schüler_innen gemeinsam bearbeitet werden sollen, wurden von der großen Mehrheit der Befragten (77%) selten bis nie vergeben. Vor allem wurde die Möglichkeit im Gymnasium, NMS und VS/NMS eingesetzt (Abbildung 30).

¹⁰ [Padlet ist eine Plattform für das Zusammenarbeiten und Erstellen von Inhalten](#), die v.a. im Volksschul-Bereich breitere Verwendung findet.

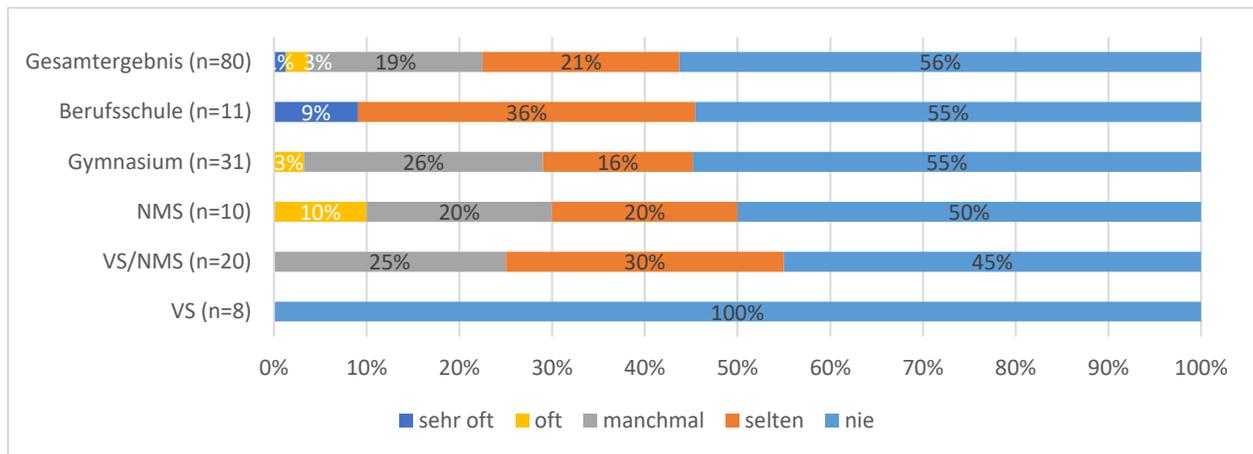
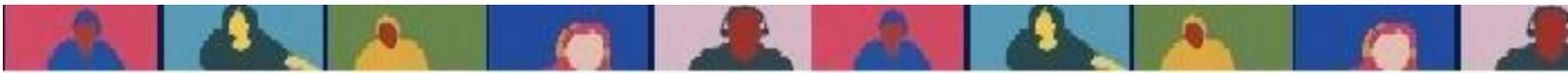


Abbildung 30: Vergabe von Aufgaben, die von den Schüler_innen gemeinsam bearbeitet werden sollen, nach Schultyp

Feedback und Beurteilung

Wie wir sehen werden, herrschte auch bei den Lehrer_innen während des Lockdowns vielfache Verunsicherung bezüglich der Art und Weise, wie Leistungen der Schüler_innen während der Schulschließung bewertet werden und in die Endnote einfließen sollten. Weiters mussten im Distanz-Betrieb neue Wege gefunden werden, um Schüler_innen Rückmeldungen auf die erbrachten Aufgaben und Leistungen zu geben.

Methode und Form von Feedback und Beurteilung

Wir haben gefragt, welche von vier genannten Feedbackmöglichkeiten die Lehrperson im Lernen auf Distanz öfter eingesetzt hat. Wenig überraschend, wurde vor allem schriftliches Feedback im Lockdown öfter als bisher eingesetzt und das über alle Schultypen hinweg (Abbildung 32). Noten wurden hingegen deutlich seltener eingesetzt. In der Berufsschule und im Gymnasium wurde mündliches Feedback von der großen Mehrheit der Befragten (60%, bzw. 69%) seltener als bisher eingesetzt, wiewohl gleichzeitig auch ein nicht unwesentlicher Anteil der Lehrer_innen (30% bzw. 17%) dieses öfter als sonst einsetzte.

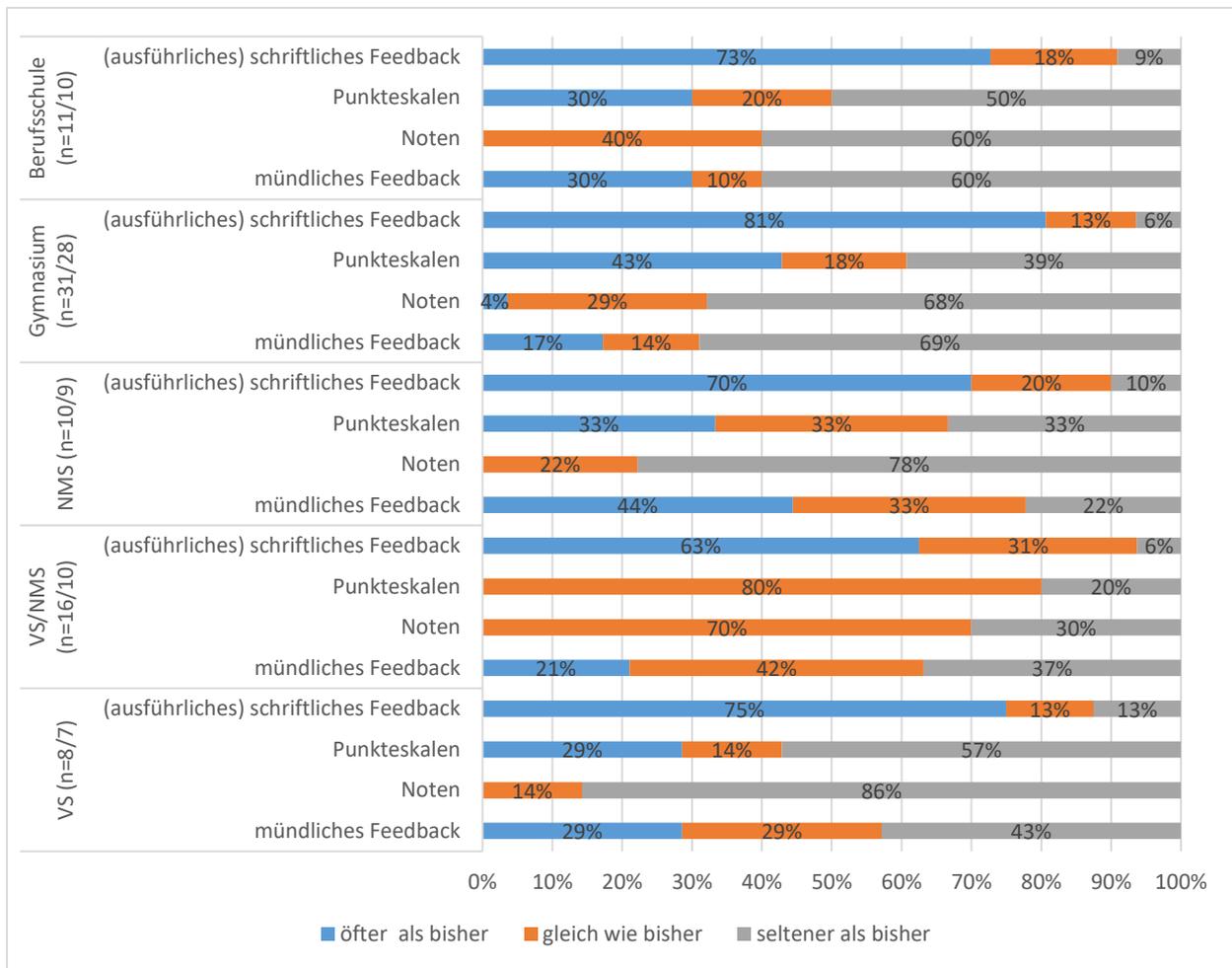


Abbildung 31: Häufigkeit der Feedbackmöglichkeiten nach Schultyp

Zum Vergleich gaben bei der zweiten Befragung 53% der Befragten an, schriftliches Feedback öfter einzusetzen, 27% setzen mündliches Feedback öfter ein, 23% der Befragten setzen Punkteskalen öfter ein.

Interessant ist nun natürlich, wie dieser veränderte Einsatz von Feedback auf die Schüler_innen gewirkt hat. Wir haben deshalb gefragt, wie die Schüler_innen auf die Veränderungen, wie im Lockdown Feedback gegeben wurde, reagierten. Nach Angaben der Lehrenden reagierten lediglich 14% der Schüler_innen sehr oder eher positiv, 65% der Befragten meinten, Schüler_innen wären neutral, und 20% eher negativ.

Gefragt danach, ob die Lehrkräfte bei der Beurteilung ihrer Schüler_innen etwas verändert hätten, waren sich knapp die Hälfte der Befragten (49%) zum Zeitpunkt des Lockdowns unsicher, wie sie die Leistungen der Schüler_innen beurteilen sollten; etwas weniger verunsichert waren Befragte in der NMS und der Berufsschule; hingegen waren die Lehrer_innen im Gymnasium und in der VS deutlich verunsicherter. 29% der Befragten gaben an, sich eher an persönlichen Fortschritten der Schüler_innen während des Lockdowns zu orientieren. Das meinten deutlich mehr Lehrende der NMS (80%) und der Berufsschule (55%). 21% der Befragten gaben an, es hätte sich für sie bezüglich der Frage nach dem Modus der Beurteilung nichts geändert (Abbildung 33). Demnach zeigt sich vor allem im Kontext der NMS und der Berufsschule eine Annäherung an individuelle Beurteilung, wohingegen vor allem im Bereich der

Gesamtschule, wo alternative Beurteilungsformen bereits umgesetzt sind, aber auch teils an Berufsschulen in insgesamt geringerem Ausmaß die generellen Bildungsstandards als Kriterium für die Beurteilung genannt werden.

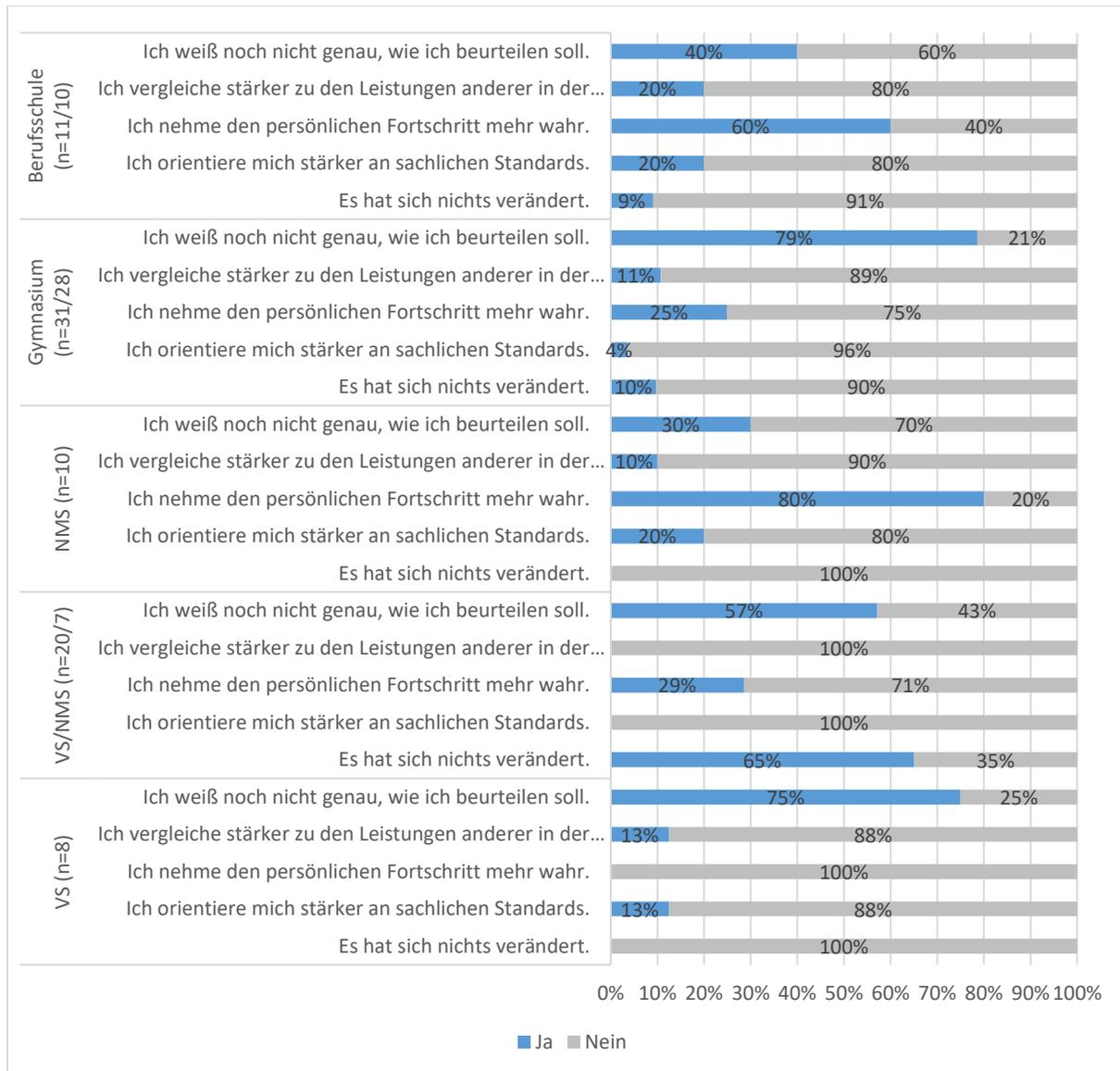


Abbildung 32: Auswirkungen der Schulschließungen auf die Beurteilung der Schüler_innen I

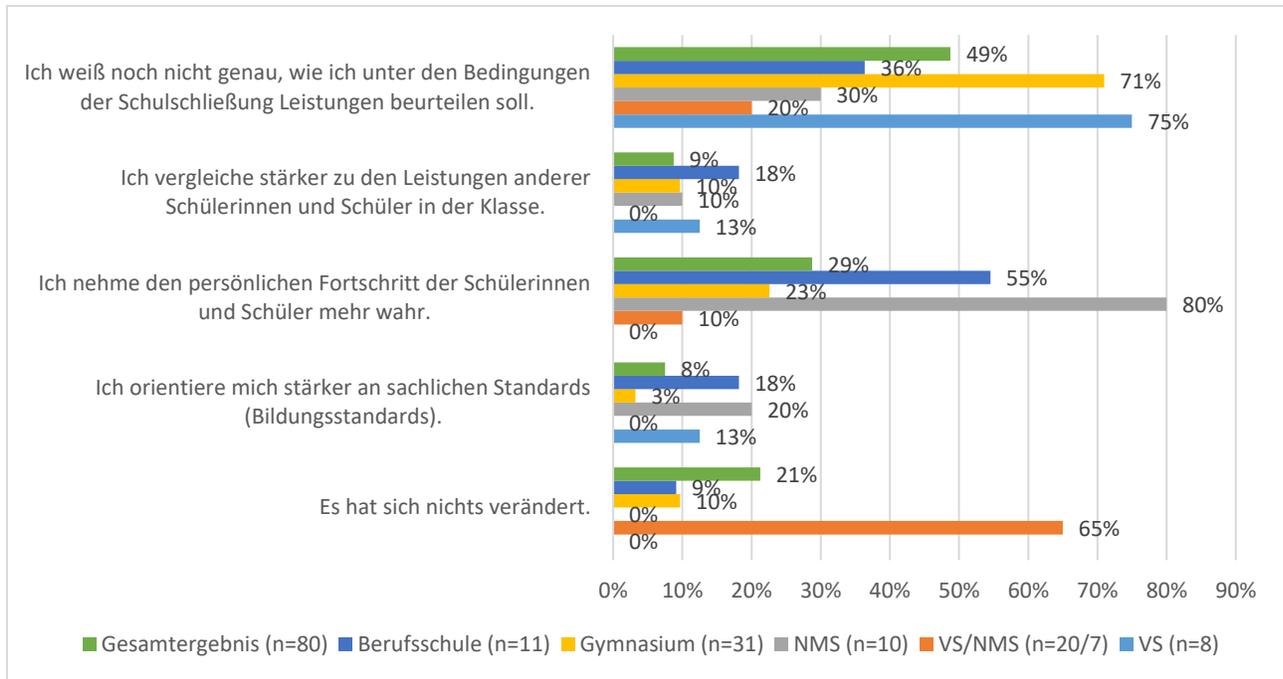
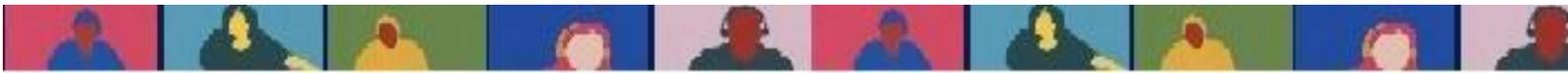


Abbildung 33: Auswirkungen auf die Beurteilung der Schüler_innen nach Schultyp (Anteil „ja“)

In der zweiten Befragungswelle (siehe Abbildung 34) sank die Unsicherheit bezüglich der Beurteilung der Leistung. Nur noch 26% wussten zum Zeitpunkt der Befragung immer noch nicht genau, wie sie unter den Bedingungen der Schulschließung Leistungen beurteilen sollten. Den persönlichen Fortschritt der Schüler_innen scheinen die Lehrpersonen auch nach der Teilöffnung verstärkt für die Beurteilung der Leistung heranzuziehen.

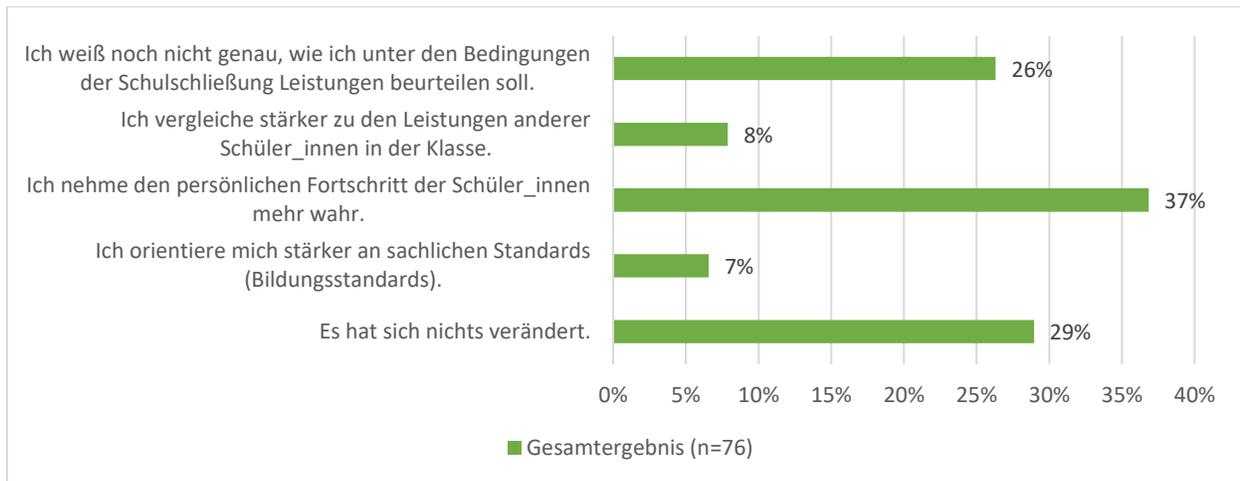


Abbildung 34: Auswirkungen auf die Beurteilung der Schüler_innen, 2. Befragung (Mehrfachantworten möglich)



Es besteht Verunsicherung betreffend die Beurteilung von Schüler_innen-Leistungen während des Lockdowns. Eine teilweise Distanzierung zu den Konventionen der Beurteilung zeichnet sich ab.

Auf die offene Frage hin kommentierten nur wenige Befragte die Frage der Beurteilung. Es wird jedoch in den Kommentaren deutlich, dass Volksschul- und NMS-Lehrer_innen etwas auf Distanz zu den Konventionen der Benotung gehen. Ein_e VS-Lehrer_in merkte an, dass eine Beurteilung unter

Schulschließungs-Bedingungen wenig sinnvoll wäre, weil es ja die Beurteilung der Elternleistung (also deren Unterstützungsleistung) wäre. Eine andere Person meinte, sie würde sich eher notieren, ob eine Aufgabe abgegeben wurde, ohne wirklich die Qualität zu bewerten. Auch von NMS-Lehrer_innen wurde zum Teil angemerkt, man notiere sich nur positive Leistungen, „da nicht alle dieselbe Lernumgebung haben und viele in schwierigen sozialen Verhältnissen“ seien. Ebenfalls, dass oft auffiele, dass die Eltern die Aufgaben schreiben würden. Eine Lehrperson meinte,

„Ich versuche so gut wie möglich, die Realitäten der Schüler_innen in die Beurteilung einzubeziehen, da sie im Moment nicht die gleichen Chancen/Voraussetzungen haben. [...] ein Kind, das mit 7 Menschen in einer 2-Zimmer-Wohnung wohnt und keine Unterstützung von der Familie bekommt, muss anders beurteilt werden, als ein Kind, das ein eigenes Zimmer hat und von zu Hause unterstützt wird.“ (NMS)

Auch einzelne Befragte aus Gymnasien meinten, sie würden eher großzügiger bzw. weniger streng als zuvor beurteilen und dass unter Umständen die Mitarbeit mehr zählen würde. Allerdings meinte eine andere Lehrer_in, sie oder er wisse eben nicht, wie sie diese beim Distanzlernen bewerten solle.

Dass man in der Beurteilung wesentlich großzügiger sei, berichtete auch eine Lehrperson aus der Berufsschule. Eine andere wiederum berichtete, dass aufgrund des Wegfalls von sonst üblichen Leistungseinheiten oder wöchentlichen Kompetenzüberprüfungen nur die Abgabe von gestellten Aufgaben zählen würde.

Wir sehen also, dass die Beurteilung der Leistungen der Schüler_innen im Lockdown durchaus schwierig zu handhaben war, und dies auch sehr unterschiedlich stattfand. Teils hat man sich mehr am individuellen Fortschritt der Schüler_innen orientiert, teils eher formale Kriterien oder das Mitmachen überhaupt (Aufgabe abgegeben oder nicht) positiv bewertet. Einerseits mag so Druck herausgenommen worden sein. Andererseits ist dies eine mögliche Erklärung dafür, dass Schüler_innen bei der Rückmeldung mitunter ihre doch aufwändigen Bemühungen nicht recht gewürdigt sahen.

Wertschätzung der erbrachten Schüler_innen Leistungen

Interessant zu sehen ist, dass nur 43% der Befragten angaben, dass alle während der Schulschließung bearbeiteten Aufgaben in die Beurteilung einfließen würden. Weitere 43% gaben an, diese würden nur teilweise einfließen und 15% der Befragten meinten, sie würden die während des Lockdowns gestellten Aufgaben gar nicht in der Beurteilung berücksichtigen. Der Unterschied zwischen den Schulen ist hier markant. Wir interpretieren das Ergebnis so, dass Gymnasien weiterhin stärker an Leistungsstandards festgehalten haben, während die Lehrer_innen an NMS/Berufsschule besonders häufig mit schwierigeren Voraussetzungen für das Lernen auf Distanz bei ihren Schüler_innen rechneten und die Standards

dementsprechend nach unten revidierten. Auch Arbeitersparnis mag dabei eine Rolle gespielt haben. Wichtiger als die Qualität der abgegebenen Arbeiten scheint es den Lehrer_innen hier gewesen zu sein, den Schüler_innen weiterhin einen Rahmen für schulische Aktivitäten zu bieten, sie nicht zu verlieren.

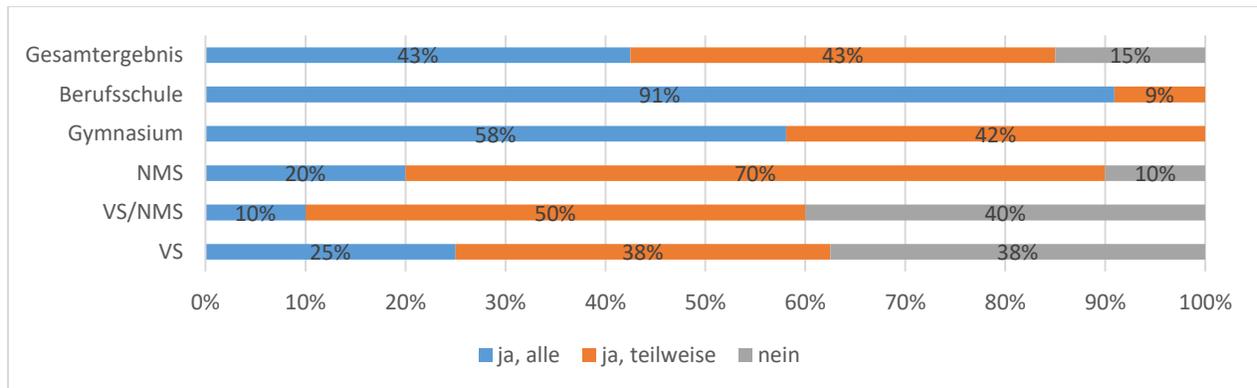


Abbildung 35: Einbezug der bearbeiteten Aufgaben in die Beurteilung

Während der Teilöffnung der Schulen änderte sich diese Sichtweise. Nunmehr gaben 50% der Befragten der zweiten Befragung an, alle während der Schulschließung bearbeiteten Aufgaben würden in die Beurteilung einfließen. Weitere 43% gaben an, sie würden nur teilweise einfließen. Nunmehr gaben noch 7% an, diese würden nicht in die Beurteilung einfließen.

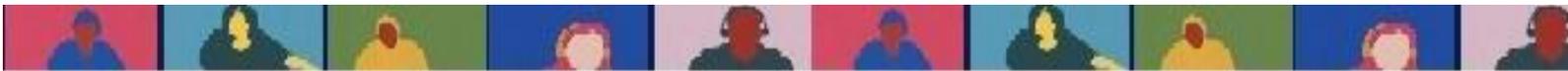
Die Folgen der Schulschließung

Lehrende waren, wie die voranstehenden Ergebnisse zeigen, durch den Lockdown und die Teilöffnung der Schulen didaktisch, logistisch und in der Organisation der Kommunikation vor große Herausforderungen gestellt. Eine einfache

Eine einfache Übersetzung der gewohnten Unterrichtsmethoden für das Lernen auf Distanz scheiterte in den meisten Fällen.

Übersetzung der gewohnten Unterrichtsmethoden für das Lernen auf Distanz scheiterte in den meisten Fällen. Neue digitale Tools und Methoden, wie videounterstützte Formate, wurden ausprobiert, aber die Begeisterung für neue Formate hielt sich in Grenzen. Auch hinsichtlich der Beurteilung von Leistungen traten Unsicherheiten auf, die dazu führten, dass die Feedback-Prozeduren und Praktiken zum Teil reflektiert und geändert wurden.

In der ersten Befragung haben wir die abschließende Frage gestellt, welche Folgen die Schulschließungen haben werden (und zum einen Items zur Bewertung vorgegeben, aber auch offene Fragen zu den Erfahrungen während der Schulschließung angehängt). Bei der Bewertung der Items erhielten die Vertiefung der sozialen Ungleichheiten (80% stimmten der Aussage zu, die sozialen Ungleichheiten im österreichischen Bildungswesen hätten sich verschärft) und die Gefahr des Abgehängt-Werdens von Schüler_innen mit Schwierigkeiten die größte Zustimmung (Abbildung 36). Insgesamt wurde bilanziert, dass das Home Learning die Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit für Bildungsungerechtigkeiten erhöht und unterschiedliche digitale Kompetenzen und Ausstattung in den Fokus gerückt habe. Bei zunehmender Digitalisierung bedürfe es zum einen zusätzlicher Investitionen in die Infrastruktur, „wenn man nicht riskieren will, einzelne Schüler_innen zu verlieren“. Zum anderen berge die Digitalisierung aber auch



Chancen für individuellere Betreuung. Hingewiesen wurde zudem auf den Bedarf an zusätzlicher psychologischer und therapeutischer Unterstützung, auch während der Ferienzeit. Lehrkräfte mussten während der Schulschließung teilweise viele Links und Hotlines für psychologische Beratungen weitergeben.

72% meinten, schwächere Schüler_innen seien abgehängt worden. Sowohl Selbstständigkeit als auch Unterstützung zuhause hatten in der Sicht der Lehrer_innen an Bedeutung gewonnen: 71% stimmten der Aussage zu, Schüler_innen hätten gelernt, das Lernen eigenständiger zu organisieren. 65% der Befragten sagten, Unterstützung seitens der Eltern sei wichtiger geworden, damit Schüler_innen gut lernen können. Es folgte die Zustimmung zu offeneren Lern- und Beurteilungsformen: 56% der Lehrer_innen meinten, das Bewusstsein für alternative Feedbackmethoden sei gestiegen. 52% meinten, die Lehrer_innen insgesamt hätten erkannt, man könne den Schüler_innen mehr Selbstständigkeit beim Lernen zutrauen, und 48% stimmten zu, es sei deutlich geworden, dass Lernen auch ohne Tests und Schularbeit möglich sei.

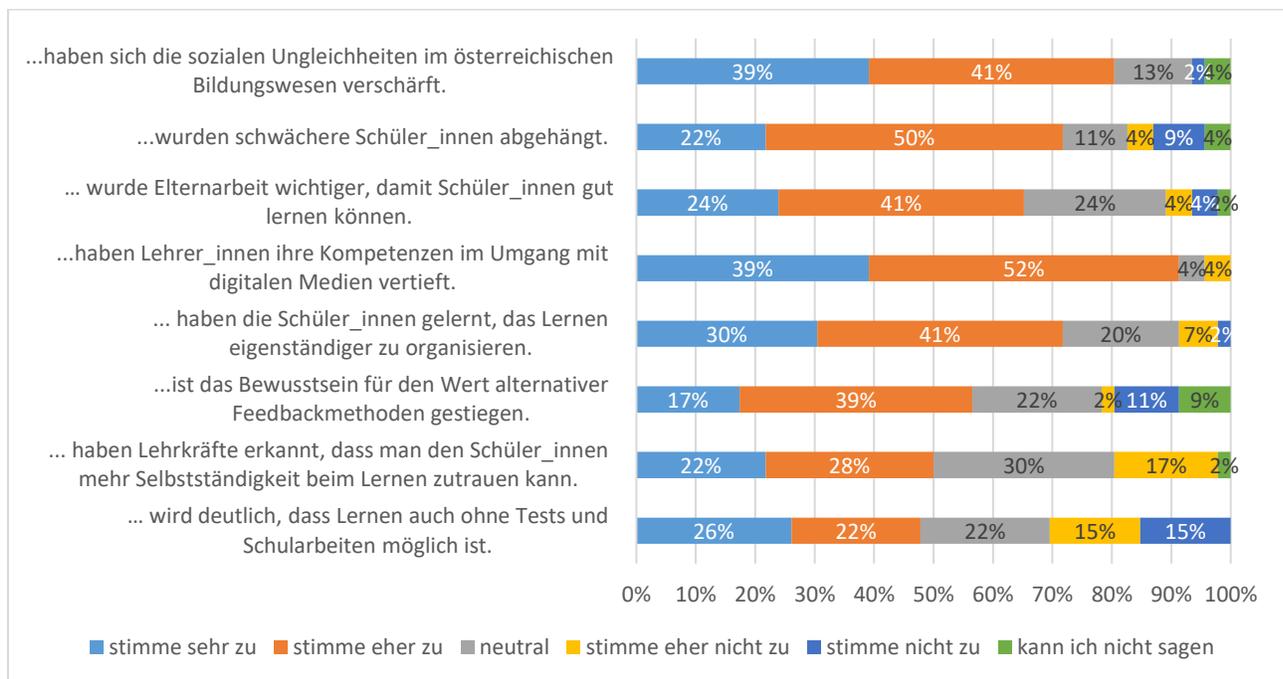


Abbildung 36: Folgen der Schulschließung; "Durch die Schulschließung..."

Um diese Folgen abzufedern, meinten die Lehrenden im Juni 2020, **im Falle einer nochmaligen (teilweisen) Schulschließung** gelte es, vor allem regelmäßigen individuellen Kontakt und Feedback und Unterstützungsgespräche bzw. auch Gespräche ohne bestimmten Anlass mit allen Schüler_innen zu forcieren, um den Kontakt aufrecht zu halten. Die Wichtigkeit von Regelmäßigkeit, guter Koordinierung und klarer Kommunikation von Abläufen und Arbeitsaufträgen wurde ebenfalls mehrfach betont. Diesbezüglich gab es auch Anmerkungen, dass die Handhabung der eingesetzten digitalen Tools im Präsenzunterricht vorab besser instruiert werden soll, bzw. dass der Einsatz von selbständig erarbeiteten Lernpfaden weiter gestärkt werden soll.

Etwas diversifizierter sahen die Befragten die nötige Einbindung der Eltern, hier rangierten die Kommentare von "eine digitale wöchentliche Sprechstunde mit Eltern" oder „Eltern mehr in die



Verantwortung zu nehmen, wenn die Schule schließt.“ bzw. „Eltern zur digitalen Mitarbeit ermutigen“ bis hin zu Elterneinbindung nur dann, wenn Schüler_innen gar nicht mehr auf Aufgabenstellungen reagieren. Eine Lehrperson gibt an, sie würde sich während des Sommers Möglichkeiten überlegen wollen, „wie man das Lernen noch niederschwelliger vermitteln kann, damit auch Eltern mehr entlastet sind.“ Es zeigt sich auch hier, dass der Umgang mit den unterschiedlichen Kapazitäten der Eltern, sich beim Lernen auf Distanz zu engagieren, im Distanz-Modus noch einmal stärker zum Tragen kommen als im normalen Schulbetrieb.

Ein anderer konkreter Vorschlag kam von einer Lehrperson an einer Volksschule, die meinte man könnte *„mit den Eltern beim ersten Elternabend kurz die Organisation besprechen („Schulneulinge“)* und das entsprechende Einverständnis für die Kontaktdaten und Mailadressen der Kinder einholen, *„damit Schulinfos von den privaten bzw. beruflichen getrennt verwaltet werden können.“* Der Wunsch nach einer stärkeren Trennung von Beruflichem und Privatem (etwa durch ein Diensthandy) wurde auch von einer anderen Person angemerkt. Lehrer_innen, Eltern und Schüler_innen haben also auf unterschiedliche und auch konfligierende Weise die bekannten Homeoffice-Dilemmata von flexibler und potenziell entgrenzter Arbeit durchlitten, und Kapazitäten, Zuständigkeiten und Konventionen sind erst zu verhandeln – was auf Distanz aber schwieriger ist als in der direkten Interaktion.

Es scheint im Vergleich von Lehrer_innen- und Eltern-Perspektive, dass Lehrer_innen die durch die Schule als Institution und ihr eigenes professionelles Handeln geleistete Alltagsstrukturierung und Unterstützung hier unterschätzen, womöglich auch deswegen, weil man sich gerade im österreichischen Halbtags-Schulsystem (bei allen Umbrüchen) an die im Normalbetrieb für selbstverständlich gehaltenen Betreuungs- und Übersetzungsleistungen vorwiegend von Müttern gewöhnt hat. In der Krise aber wird den Eltern (aber offensichtlich weniger den Lehrer_innen) überdeutlich, dass dieses System für nicht wenige Familien¹¹ bei ausgedehnten und intensivierten Anforderungen keine Reserven hat. Es könnte also zwischen Lehrer_innen und Eltern ein gesellschaftliches Missverständnis über Erwartungen und Kapazitäten vorliegen, das Potenzial für ein wenig konstruktives *blame game* zwischen stark geforderten Gruppen hat. Dazwischen wird, teils eher stillschweigend, von den Schüler_innen, je nach Alter, ein Maß an Eigenverantwortung und Selbstorganisation unter erschwerten Bedingungen erwartet, dass manchen Schüler und manche Schülerin überfordert hat.

Mehrfach gaben Befragte allerdings auch an, dass sie mit dem bisherigen Modus des Lernens auf Distanz zufrieden seien und im Falle einer erneuten Schulschließung diesen fortsetzen würden.

Lehren und die Zukunft des Lernens

Wir fragten vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen abschließend, wie sich die Erfahrung der Schulschließung aus Sicht der Lehrenden zukünftig auf den Unterricht und die Organisation von Schule auswirken werden und welche Ideen sie für eine positive Entwicklung von Schule haben.

Betreffend der Wünsche für die Schulentwicklung rangierten, wie bei den Schüler_innen, auch bei den Lehrer_innen Themen wie Kommunikation, soziale Beziehungen und Selbstständigkeit vor der

¹¹ In unserem durchaus eher bildungsbegünstigten Sample zwischen 20 und 25% der Familien.

Notwendigkeit zur Verbesserung digitaler Kompetenzen und der technischen Ausstattungen. Besonders wichtig sind für das zukünftige Gelingen von Schule die Förderung einer vertrauensvollen Kommunikation zwischen Schüler_innen und Lehrenden (94%), kleinere Lerngruppen und Klassen (93%), mehr Möglichkeiten für die Schüler_innen, eigenständig Inhalte zu erarbeiten (93%) und die Möglichkeit, auf einzelne Schüler_innen mehr einzugehen (91%). Obschon den Schüler_innen die Möglichkeit, im eigenen Tempo arbeiten zu können, wichtiger war, zeigen sich hier weitgehende Übereinstimmungen zwischen den Wünschen der Lehrer_innen und jenen der Schüler_innen. Die digitalen Kompetenzen betreffend, gab es die meiste Zustimmung zur Notwendigkeit von Schulungen im Bereich der digitalen Didaktik (86%) und Schulungen der Schüler_innen in Methoden und Techniken des digitalen Lernens (85%) (Abbildung 37). Veränderte Standards des Feedbacks und der Bewertung von Leistungen wurden von den Lehrenden als weniger wichtig bewertet als von den Schüler_innen.

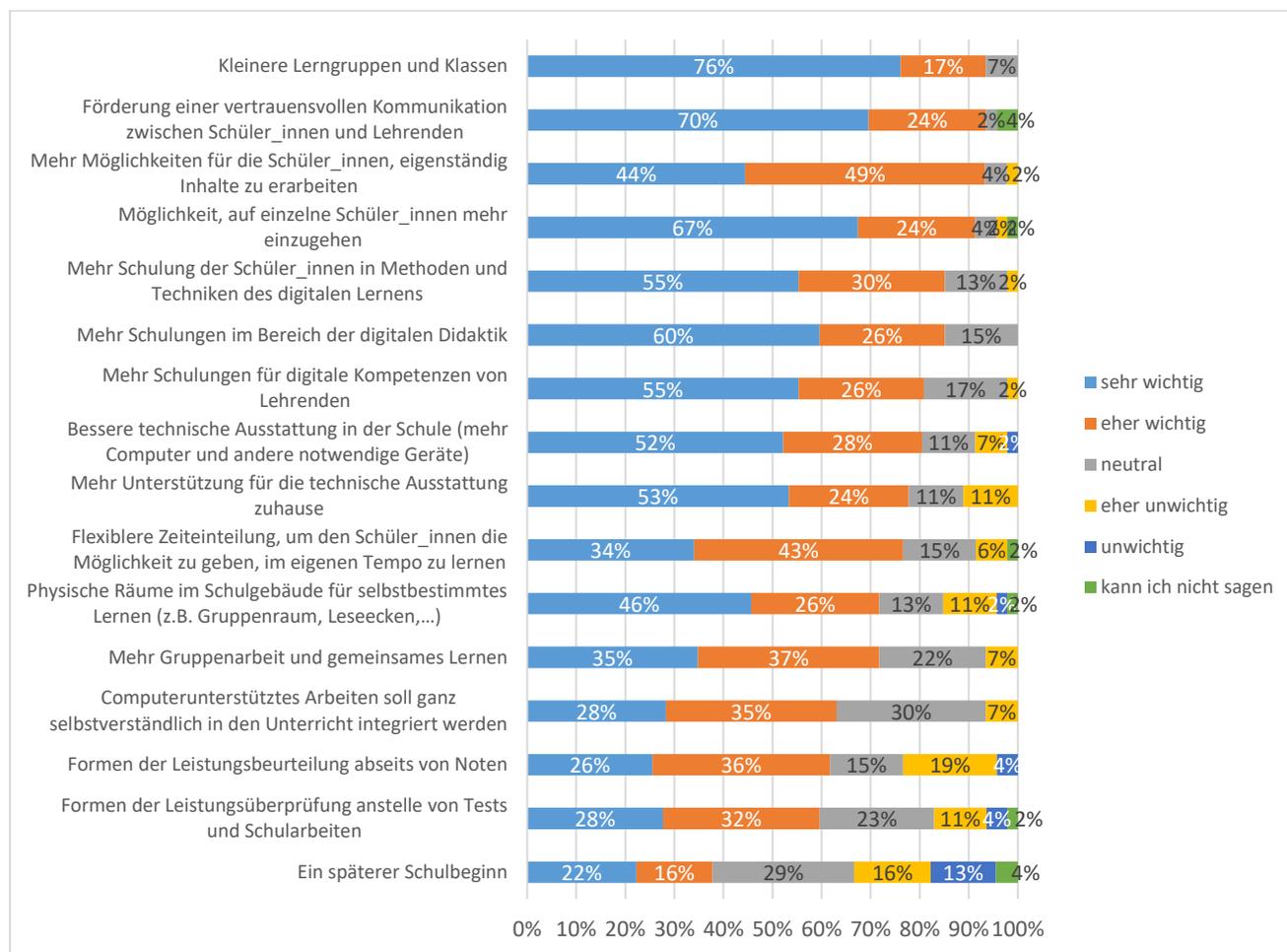


Abbildung 37: Wünsche an die Schulentwicklung, sortiert nach Wichtigkeit

Einige Lehrkräfte glauben, dass die einzelnen Schulpartner_innen (Schüler_innen, Lehrpersonal und Eltern) während der Schulschließung die Schule als Institution (mit all ihren Angeboten) mehr zu schätzen gelernt haben und sich diese Wertschätzung positiv auf das Schulklima auswirken könnte.

Einige Male genannt wurde auch eine verbesserte Kommunikation durch neu erschlossene digitale Kommunikationskanäle, z.B. die Schüler_innen betreffend:



„Erreichbarkeit der Schüler ist leichter möglich (bessere Vernetzung) - die SchülerInnen haben die Scheu verloren, mit den LehrerInnen zu kommunizieren.“ (Gymnasium)

Auch im Lehrer_innen-Kollegium hat sich die Kommunikation verbessert:

„Die Kooperation unter dem Kollegium war/ist sehr gut und gerade durch die Einrichtung von gemeinsamen Online-Kanälen sehr einfach und unkompliziert geworden.“ (Gymnasium)

Diese Erfahrung dürfte, wie die Ergebnisse der Schüler_innenbefragung (Holtgrewe u.a. 2021a) zeigen, beidseitig reflektiert und wahrgenommen worden sein.

Eine Lehrperson berichtet von mehr Selbstvertrauen und Gemeinschaftssinn der Schüler_innen:

„Die Schüler_innen wissen jetzt, dass sie Stoff auch alleine erarbeiten können und aber auch, dass sie uns und sich gegenseitig brauchen.“ (Gymnasium)

Dass dies aber wohl nur auf einen Teil der Schüler_innen zutrifft, beschreibt ein_e andere Lehrer_in so:

„Noch mehr Selbständigkeit von zu Hause bei gut geförderten Kindern.“ (Berufsschule)

Einige Male genannt wurde entsprechend auch die Notwendigkeit, verstärkt selbstständiges Lernen zu lehren und zu fördern.

Dass Veränderungen jedoch auch nur stattfinden können, wenn auch die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden bzw. das Lernumfeld an die veränderte Lernpraxis angepasst wird, wovon derzeit allerdings nicht auszugehen ist, illustriert dieses Zitat:

„...weil die Gegebenheiten in den Schulen wenig neue Spielräume bieten. Zu wenig Räume, Gärten, Hardware und zu wenig Geld, um moderner zu unterrichten.“ (NMS)

Verstärkter Einsatz digitaler Tools

Als Chance der Schulschließung wird vor allem gesehen, dass Schüler_innen und Lehrkräfte (wiewohl gezwungenermaßen) digitale *skills* ausgebaut haben, die auch zukünftig sinnvoll im Unterricht oder für Hausübungen genutzt werden können. Das geübte Hantieren mit bestimmten digitalen (Lern-)Tools birgt Chancen für das Einführen von neuen Lernmethoden und neuen Arbeitsweisen (z.B. angeleitetes Selbststudium, kooperatives/vernetztes Lernen, etc.), wiewohl die Lockdown-Erfahrung die Experimentierlust vieler Lehrer_innen wohl eher gedämpft hat. Gleichzeitig scheinen auch einige Lehrkräfte, die bislang digitalen Werkzeugen zurückhaltend bis ablehnend gegenübergestanden sind, die Scheu, sich mit diesen auseinanderzusetzen, zumindest teilweise abgebaut zu haben.

Es war gängige Meinung unter den befragten Lehrenden, dass die Digitalisierung in der Schule aufgrund der Erfahrung des Lernens auf Distanz voranschreiten wird. Vielfach planen die Lehrenden auch, einige der digitalen Tools oder die verwendete Lernplattformen weiterhin (vermehrt) im Unterricht einzusetzen. Allerdings haben wir gesehen, dass Lehrer_innen auf die direkte Frage hin eher vorhaben, Tools für eher routinemäßige Kommunikations- und Koordinations-Aufgaben zu nutzen. Sowohl jene, die sich zum ersten



Mal damit auseinandergesetzt und durch den erzwungenen Einsatz Berührungsängste verloren haben, als auch jene, die bereits Erfahrung mit digitalen Lern-Tools hatten, bewerten eine weitere Digitalisierung als höchstwahrscheinlich.

„Ich werde meine Learnings ins Klassenzimmer mitnehmen, d.h. mehr digitale Plattformen nutzen, wie Apps, Webseiten usw. Ich werde auch mehr mit Erklär-Videos arbeiten, da es den Kindern eine zusätzliche Hilfestellung bietet. Des Weiteren habe ich unglaublich viel über die Kinder und deren Stärken und Lerntypen erfahren, die ich in Zukunft differenzierter und individueller fördern möchte. Reflexion über die erbrachten Leistungen und die Stärken!“ (NMS)

oder

„E-Learning Möglichkeiten, die wir uns erarbeitet haben und die nun von fast allen genutzt werden, möchte ich weiter nutzen. Ich habe Möglichkeiten kennen und schätzen gelernt, die den Kindern Freude machen, und die ich mir sonst nicht angeschaut hätte (z.B. ANTON und Google classroom).“ (VS)

Verschiedene Tools wurden von Lehrkräften als bereichernde Zusatzangebote zum regulären Unterricht entdeckt, wie z.B. ANTON, Quizzes, Erklärvideos, MS Teams, etc. oder auch Unterrichtsmethoden des integrierten Lernens wie flipped classroom. Vor allem auch für das Management von (Haus)-Aufgaben haben sich Lernplattformen als vorteilhaft erwiesen. Nur sehr vereinzelte Befragte rechnen mit keinerlei Veränderungen im Unterricht bzw. lehnen den Einsatz von digitalen Tools im Unterricht stark ab. In einigen Fällen wurden auch Vorbehalte gegenüber der fortschreitenden Digitalisierung artikuliert, bzw. die notwendige Komplementarität von digitalem und sozialem Lernen betont:

„Arbeit mit Kindern ist immer Beziehungsarbeit. Die kann die beste Lernplattform, das beste digitale Medium nicht ersetzen. Wenn diese persönliche Arbeit mit den Kindern reduziert würde, wäre das eine ganz schlimme Entwicklung bei der Arbeit mit Heranwachsenden (...).“ (VS)

Neue Kommunikationswege bringen, wie die Lehrenden betonten, auch neue Herausforderungen für die Klassengemeinschaft mit sich. Weiter vorne wurde etwa ein konkreter Fall genannt, wo eine Lehrperson von besorgniserregenden Entwicklungen betreffend Mobbing im digitalen Raum berichtete.

„Wir brauchen eine kooperative, einführende Jugend, die wertschätzend handeln kann und fähig ist, Konflikte gemeinsam zu lösen bzw. gut in Teams zu kooperieren.“ (VS)

Eine weitere Sorge der Lehrenden war eine noch stärkere Leistungsorientierung in Folge der Digitalisierung und der Möglichkeit zur digitalen Kontrolle, wodurch Bildungsungleichheiten sich weiter verfestigen könnten. Digitalisierung könnte auch Reduktion der Komplexität und nachteilige Standardisierung von Lerninhalten und -formen zur Folge haben:

„Durch die Digitalisierung werden Abrufbarkeit und Berechenbarkeit weiter verstärkt werden. Das Denken in längeren Prozessen wird darunter leiden. Schnelle ‚Happen‘ von Bildungsinhalten werden dominieren. Die persönliche Entwicklung und das Innenleben



von jungen Menschen werden eine untergeordnete Rolle spielen. Viele ‚gleichgeschaltete‘ Bildungsinhalte werden kritische Auseinandersetzungen weiter verdrängen.“ (Gymnasium)

Einige Lehrende sahen im Einsatz digitaler Tools auch Chancen, Schüler_innen mit besonderem Betreuungsbedarf gezielter zu betreuen:

*„Ich werde digitale Möglichkeiten besser nutzen (...) Erklärvideos zu bestimmten Themen erstellen, um schwachen Schüler_innen die Möglichkeit zu geben, noch einmal zu wiederholen (...) Plattform nutzen, um differenzierte Übungsaufgaben zu geben (hier scheitern wir allerdings wieder an der Technik - sowohl in der Schule als auch bei den Schüler_innen zuhause - es müssen alle nutzen können, Chancengleichheit)“.
(Berufsschule)*

Einige Lehrkräfte meinten in diesem Zusammenhang, ihr Blick für die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen (z.B. Lernumgebung zu Hause) wäre durch den Lockdown geschärft worden.

Selbstständigkeit lernen und lehren

Durch den vermehrten Einsatz von digitalen Tools wird auch die Fähigkeit, selbstständig Inhalte zu erarbeiten, bedeutender. So hatten aus Sicht der Lehrer_innen jene Schüler_innen während des Lernens auf Distanz erhöhten Unterstützungsbedarf, die sich mit dem selbstständigen Lernen schwertaten. Viele Lehrkräfte wollen diese Kompetenzen daher in Zukunft verstärkt fördern, selbstständiges Erarbeiten von Aufgaben beibehalten oder mehr trainieren (etwa indem sich die Schüler_innen Inhalte mit eigenen Schwerpunkten freier erarbeiten:

„Das selbstständige Arbeiten ist in dieser Situation den Schüler_innen noch besser gelungen, die es bisher gut erlernt haben. Andere brauchen noch mehr Unterstützung z.B. bei der Zeiteinteilung, da möchte ich noch mehr Zeit investieren.“ (NMS)

Eigenständiges Arbeiten der Schüler_innen und deren Kompetenzen bei der Organisation des Tagesablaufs besser zu fördern wurde auch insgesamt als wichtiger Trend für die Zukunft mehrmals genannt:

„Ich hoffe, dass Schüler_innen auch in Zukunft viel und gerne zusammenarbeiten werden und ihre Autonomie beibehalten werden. Es gab häufig die Rückmeldung, dass sie jetzt das Gefühl haben, dass sie durch das selbstständige Erarbeiten Inhalte besser verstehen und leichter merken können, also eine ganz andere Lernerfahrung haben als oft im Unterricht.“ (Gymnasium)

Förderlich wären hierzu ebenso eine Reduzierung/Entrümpelung des Lehrplans (3x genannt), und mehr Schulautonomie (3x genannt):

„Schulen müssen endlich autonom entscheiden können, um die Bedürfnisse ihres Standortes besser berücksichtigen zu können.“ (Gymnasium)



„... Was wir brauchen ist projektorientierter Unterricht, mehr Eigenverantwortung der Schüler_innen, Expert_innen in den Schulen, freies Lernen, Spaß an der Sache, Interessensgruppen, Unterricht abseits von der Gleichschaltungsdoktrin, Fokus auf die Stärken, Abschaffung des Notensystems, keine Angst beim Lernen wir brauchen eine neue Schule mit interessierten und glücklichen Schüler_innen. Neue Fächer wie Umweltkunde, Abfallwirtschaft, Umgang miteinander, freies Sprechen, Theater, Tanz ...“ (Berufsschule)

In diesem Zusammenhang wurden die Vorteile von Schulversuchen und der Wunsch zur Überführung dieser Schulversuche in den Regelbetrieb genannt. Ziel sei eine Schule, wo Lehrer_innen mehr „Lernbegleiter_innen und weniger Prüfer_innen“ seien.

Einige der Befragten kommentieren, dass ihnen die Schulschließung die Wichtigkeit der **Beziehungsarbeit mit den Schüler_innen** noch einmal besonders vor Augen geführt habe. Viele Lehrkräfte erhoffen sich, dass Schüler_innen nach der Schulschließung das Miteinander an der Schule wieder mehr schätzen und Schule als sozialer Ort wieder stärker in den Fokus rückt. Gerade auch für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache erwies sich die soziale Interaktion während des Lockdowns als besonders wichtig. Hier hoffen die Lehrer_innen nach einer Schulöffnung wieder gegensteuern zu können.



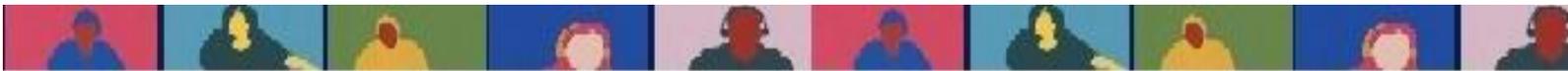
Expert_innen für Bildungsbenachteiligung

Das Sample

Weil die Teilnehmer_innen der Befragungen von Schüler_innen, Eltern und Lehrer_innen unter dem Zeitdruck der Schulschließungen im März 2020 über die Ansprache von elf Schulen rekrutiert wurden und erwartungsgemäß Schüler_innen und Eltern aus eher bildungsbegünstigten Familien und Lehrer_innen aus eher „engagierten“ Schulen vertreten waren, haben wir die Befragungen um eine explorative Serie von Expert_innen-Interviews mit Lehrer_innen und anderen Professionellen ergänzt, die sich gezielt um die eher benachteiligten oder schwerer erreichbaren Schüler_innen und deren Begleitung und Inklusion in der Schule und außerhalb kümmern.

Die Interview-Partner_innen wurden nach dem Kriterium ausgewählt, dass die entsprechende Person mit Kindern und Jugendlichen aus ärmeren, bildungsbenachteiligten oder mehrsprachigen Familien arbeitet. Wir haben also Lehrer_innen aus sogenannten Brennpunktschulen bzw. Schulen mit mehrheitlich mehrsprachigen Schüler_innen und Professionelle aus Schulsozialarbeit und Schulpsychologie befragt, die vertiefte Einsichten in die emotionale und psychische Verfassung der Schüler_innen während des Lockdowns und der teilweisen Schulöffnung hatten. Um auch Einblick in die Situation jener Kinder und Jugendlichen zu bekommen, die schlecht über die Schule erreicht wurden (u.a. wegen sehr schlechter Deutschkenntnisse oder schwerer Erreichbarkeit), haben wir ein Gruppeninterview mit sechs Sozialassistentinnen des Vereins „Nachbarinnen in Wien“ geführt, die zurückgezogen lebende Migrant_innenfamilien in deren Muttersprache betreuen und ihnen durch den Alltag in Österreich helfen. Die „Nachbarinnen“ konnten aus einer familienorientierten Perspektive gemeinsam von den Erfahrungen mit rund 100 Familien berichten. Die Interviews wurden zum Zeitpunkt der teilweisen Schulöffnung im Mai 2020 geführt, geben also Erfahrungen aus dem ersten Lockdown und der teilweisen Öffnung der Schulen wieder.

	Interview-Partner_in	Zuständigkeiten
L1	Lehrkraft VS/Mehrstufenintegrationsklasse	Schule mit 80% Migrationshintergrund; im 25. Dienstjahr
L2	Lehrkraft / SOS Team BRG	Unterrichtet mehrere Fächer von der 2.-7. Klasse; im 35. Dienstjahr.
L3	Lehrkraft NMS	Unterrichtet 3.-4. Klasse, die meisten Kinder sind mehrsprachig und Kinder aus Arbeiterfamilien; im 5. Dienstjahr
L4	Lehrkraft NMS	Klassenvorstand 3. Klasse, von 25 Kindern sind 3 mit deutscher Muttersprache, im 5. Dienstjahr
P	Schulpsychologie BRG	Betreuung der 4 zentralen Bundes-Lehranstalten in Wien + Fachaufsicht für Schulpsychologie in Österreich
S	Schulsozialarbeit (NMS/VS)	Betreuung von 2 NMS und 2 VS



N	6 „Nachbarinnen“ = Sozialassistentinnen	Betreuung von je ca. 15-20 zurückgezogen lebenden Familien mit Migrationshintergrund (egal wie lange in Österreich wohnhaft) in deren Muttersprache; Hauptansprechpersonen sind Mütter); u.a. Hausbesuche, Amtswegbegleitung, begleiten auch zu Terminen mit Lehrkräften.
---	---	---

Tabelle 2: Interview-Partner_innen

Beratung und Begleitung auf Distanz

Die Lehrer_innen, die Schulpsychologin und die Sozialarbeiterin haben während des Lockdowns insgesamt die Kontaktmöglichkeiten und -wege erweitert. Bei den Schulpsycholog_innen wurden die telefonischen Sprechstundenzeiten ausgedehnt (8-20 Uhr) und es gab auch Wochenenddienste. Zusätzlich kooperierte man mit der telefonischen Kinder- und Jugendberatungshotline „Rat auf Draht“, und es wurden immer zwei zusätzliche Schulpsycholog_innen in der Chat-Beratung eingesetzt. Das Angebot hat gut funktioniert, wobei der Wochenenddienst nicht angenommen wurde und die meisten Beratungen am Vormittag stattfanden. Chats als sehr niederschwellige Methode waren gut besucht. Facetime und Zoom wurde von den schon vorher betreuten Klient_innen auch gut angenommen, ebenso wie Skype-Beratungen („Die Jugendlichen finden das gut“). Die Jugendlichen meldeten sich vielfach kürzer aber häufiger als vorher. Anlässe konnten so besser zeitnah behandelt werden, als das im Normalbetrieb, bei einem zu vereinbarenden Termin der Fall ist. Großteils war das Klientel im Lockdown das gleiche wie vorher, wobei auch neue Schüler_innen von ihren Lehrer_innen zugewiesen wurden, oder auch Eltern Kontakt aufnahmen, weil sie sich Sorgen um ihre „depressiven oder motivationslosen Kinder“ machten.

Auch die Sozialarbeiterin hat Beratungen via Telefon, E-Mail, aber vor allem WhatsApp durchgeführt. Vor allem zu Beginn des Lockdowns mussten allerdings die Voraussetzungen dazu erst geschaffen werden. Teils hatten die Sozialarbeiter_innen keine privaten Handynummern oder die Klient_innen kein Guthaben. Etwa 90% der Beratungen wurden mit bekannten Klient_innen durchgeführt, etwa jede_r Zehnte kam neu hinzu. Persönlich wurde die Sozialarbeiterin verstärkt von jenen persönlich aufgesucht, die größere sprachliche Schwierigkeiten, oder keine entsprechenden Endgeräte hatten. Eine der Schulen profitierte von einem bereits früher etablierten, mobilen interkulturellen Team, über das in Kombination mit Lehrer_innen mit speziellen Sprachkenntnissen (Arabisch, Farsi, usw.) Schüler_innen mit Sprachschwierigkeiten sehr gut erreicht werden konnten. Auch an einem BRG gab es bereits das SOS-Team, das Unterstützung per E-Mail anbot und auf der Homepage Informationen bereitstellte, wo im Krisenfall weitergehende Hilfe zu erhalten war. Die befragten Lehrkräfte aus den NMS mit großen Zahlen von mehrsprachigen Schüler_innen berichteten, dass sie teilweise sehr intensiven persönlichen Kontakt via WhatsApp, Sprachnachrichten oder Videobotschaften mit ihren Schüler_innen hatten, die zu Hause meist wenig oder keine Unterstützung hatten. Für „Integrationskinder“ war dies selten eine Option. Die Lehrerin der integrativen Volksschule berichtete, dass Kinder mit sonderpädagogischem Betreuungsbedarf in ihrer Schule mit Erlaubnis des Direktors teils einzeln in die Schule zurückgeholt und quasi im Privatunterricht zwei Tage pro Woche betreut wurden.



Auch die „Nachbarinnen“ mussten bei der Betreuung migrantischer Familien schnellstmöglich von der sehr persönlichen Betreuung auf Distanz-Betreuung umstellen. Oftmals verfügten die Familien nicht über internettaugliche Endgeräte oder das technische Wissen, etwa E-Mail zu nutzen oder im Internet Informationen zu finden. Kontaktdaten mussten erst besorgt und geeignete Kommunikationswege zwischen Telefon, WhatsApp, Skype oder E-Mail zum Funktionieren gebracht werden, wobei sich WhatsApp als das geeignetste Medium für diese Zielgruppe erwies. Die Sozialassistentinnen nutzten teilweise ihre eigene, private E-Mail-Adresse zur Kommunikation mit den Lehrkräften der betreuten Kinder, um als Mittlerinnen fungieren zu können.

Die „Nachbarinnen“ berichten, dass es in den Familien zu Beginn des Lockdowns viel Klärungsbedarf zum Funktionieren des Lernens auf Distanz gab (wo bekommt man die Aufgaben? Wo gibt man sie ab? Was ist Pflicht und was freiwillig? usw.). Aber auch die Pandemie und die Regierungsmaßnahmen mussten den Familien erklärt werden. Teilweise waren diese sehr verunsichert und hatten Informationen zum Teil nicht oder falsch verstanden. Es gab Familien, die zu Beginn glaubten, die Ferien wären vorgezogen worden oder alle würden in diesem Schuljahr automatisch in die nächste Klasse aufsteigen. Andere machten sich große Sorgen, dass ihre Kinder nicht mehr mitkommen würden. Auch Regeln und Ausnahmen der Ausgangsbeschränkungen – regierungsseitig auch nicht immer klar kommuniziert – wurden nicht gut verstanden. Manche Familien glaubten, sie würden Geldstrafen bekommen, wenn sie nach draußen gingen, und in der Tat war ja gerade am Anfang des Lockdowns die Polizei in Parks und öffentlichen Räumen in Wien einigermaßen restriktiv vorgegangen. Entsprechend litten die Kinder teilweise unter Bewegungsmangel und Geschwisterkonflikten, teils auch unter Schlafstörungen und Ängsten. Gewalt in der Familie war während des Lockdown verstärkt ein Thema, mit dem die Sozialassistentinnen zuvor eher selten konfrontiert waren.

Erreichbarkeit und Nichterreichbarkeit der Schüler_innen

Die Interviews beschreiben hier ein gewisses Spektrum an Erfahrungen: Die befragten Lehrer_innen – die ja schon mit hoher Diversität in ihren Klassen arbeiten – meinten, im Regelfall wären ihre Schüler_innen gut erreichbar gewesen. Jene, die im Lockdown schwer erreichbar oder wenig responsiv waren, seien auch dieselben gewesen, denen man auch im Regelbetrieb „nachlaufen“ musste.

Die Schulsozialarbeiterin meinte, dass es sich sehr oft um Missverständnisse gehandelt habe, wenn es von einem Schüler oder einer Schülerin keine Rückmeldungen gab. Lehrkräfte hatten Informationen oft per E-Mail ausgeschickt, die aber von manchen Familien schlicht nicht geöffnet werden konnten oder nicht verstanden wurden.

„...oft wollten Lehrer mit Familien per E-Mail kommunizieren und das war zu hochschwierig. Öffnen, Text lesen, Antworten, das war zu schwierig. Man hört nur medial, so und so viele Schüler und Schülerinnen sind nicht erreichbar... und das gibt das Bild ab, die wollen nicht; und oft geht's auch gleichzeitig um Migration. Und es stimmt einfach nicht. Bei meinen Fällen waren es wirklich oft Missverständnisse.“ (S)



Unter den Klient_innen der Schulpsychologin musste zu einigen aktiv Kontakt aufgenommen werden. Je nach Störungsbild setzte ihnen der Lockdown mehr oder weniger zu. Einer Klientin mit Sozialphobie sei es hingegen sehr gut gegangen.

Welche Problemlagen wurden evident?

Aus Sicht der Lehrerin des BRG waren die großen Anfangsschwierigkeiten des Home Learning zum einen ein nicht verhältnismäßiges Aufgabenvolumen und zum anderen eine fehlende Kohärenz der verwendeten Online-Plattformen. Gepaart mit fehlendem oder nicht erlerntem Zeitmanagement der Schüler_innen führten diese Faktoren zu Überforderungen. Das deckt sich mit den Klagen der Schüler_innen und auch der Eltern (Holtgrewe u. a. 2021b; 2021a). Auch bei neuen Klient_innen der Schulpsychologin ging es oftmals um Probleme mit nicht bewältigbaren Anforderungen der Lehrkräfte. Einige der betroffenen Schüler_innen waren zum Zeitpunkt des Interviews in psychologischer Testung.

Ähnlich sah es bei der Schulsozialarbeit aus. Deren Rolle veränderte sich in Richtung direkte Unterstützung bei der Selbstorganisation und beim Lernen, weil auch ihre Klient_innen große Schwierigkeiten hatten, die Aufgaben zu bewältigen und/oder einer Tagesstruktur zu folgen. Hier brauchte es mitunter kleinteilige Unterstützung beim Strukturieren: „*Ich habe dann z.B. ausgemacht, ‚Um 9 Uhr rufe ich dich an, bitte sei bereit.‘*“ Teils diente die Lernunterstützung nicht nur als direkte Hilfe, sondern auch als Medium, Kontakt zu halten und Unterstützung zu signalisieren. Das war dann hilfreich, wenn etwa sensiblere Themen mangels Privatsphäre nicht via Telefon von zu Hause aus besprochen werden konnten:

„Ich habe die Unterstützung bei den Aufgaben auch als Beziehungsarbeit gesehen - sich regelmäßig Termine ausmachen und auch darüber reden, wie man grad mit der Corona-Situation zurechtkommt; und dann eben auch gemeinsam Aufgaben machen.“
(S1)

Ein Grund für die Lernunterstützung war, dass viele Eltern gerade an den NMS zur Lernunterstützung wenig beitragen konnten und sich teils selbst an die Sozialarbeiterin wandten. Sie konnten ihren Kindern maximal den Rahmen fürs Lernen bieten („*Steh um 8 Uhr auf und mach deine Sachen*“), aber wenig helfen: „*Und ‚Frag den großen Bruder!‘ ist halt auch wieder Konflikt.*“ (S)

Für Volksschüler_innen und insbesondere Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf („Integrationskinder“) spießte sich das erzwungene Distanzlernen mit der sonst favorisierten Didaktik und auch dem professionellen Selbstverständnis von Integrationslehrer_innen:

„Für die Volksschule ist distance learning sehr schwer, die Kinder sind nicht damit vertraut. Es wird sehr viel Wert auf anschauliches, sinnesbetontes Lernen gelegt. Die Schulschließung war für uns eine Katastrophe, das ist nicht umsetzbar im distance learning, Kinder haben den normalen Unterricht massiv vermisst. Im Besonderen für die Integrationskinder war es ein Drama. Sie sind von dieser Art des Lernens abhängig, es ist nicht nur eine pädagogische Bereicherung. Die Schulschließung wirft sie wieder weit zurück.“ (L1)

Hinzu kam die umfassende Verunsicherung mancher Eltern, die sich im ersten Lockdown über Erlaubtes und Verbotenes nicht sicher waren:



„Es gab drei Schüler_innen, die wirklich fünf Wochen ausschließlich zu Hause gewesen sind, ohne einmal vor die Tür zu gehen. Hier haben die Lehrer dann interveniert. Die Eltern waren verunsichert, ob die Kinder wirklich schon rausgehen können. Es ist politisch verantwortungslos, so zu kommunizieren, dass solche Situationen entstehen können.“ (L1)

Bei den „Nachbarinnen“ war Schule und Lernen auf einmal ein dominierendes Thema bei der Betreuung der Familien. Gleichzeitig war dies ein Thema, das sich nicht gut für die Unterstützung per Telefon eignete. Es mangelte den Kindern an Räumen zum Lernen und auch an Endgeräten, aber die Kommunikationshindernisse waren noch vielfältiger: Aus Sicht der Sozialassistentinnen gelang es den Schulen oftmals nicht, auf die besonderen Lebenslagen und Kommunikationspraktiken der migrantischen und bildungsbenachteiligten Familien einzugehen. Zum Beispiel sei die Kommunikation von Seiten der Schule und das Übermitteln von Unterlagen oft über E-Mail gelaufen. Viele der von den „Nachbarinnen“ betreuten Familien aber hatten keine E-Mail-Adresse oder es fehlten die Kenntnisse in (Schrift-)Deutsch für eine gelingende Kommunikation. Mit Leihgeräten, die später teilweise zur Verfügung gestellt wurden, war es in dieser Situation meist nicht getan, wenn diese ohne Einschulung und Begleitung angeboten wurden. Die soziale Distanz zur Schule wurde so deutlich erhöht. Entsprechend hatten viele der von ihnen betreuten Kinder und Jugendlichen keine Vorstellung von Online-Lernen oder überhaupt selbständigem Lernen, und Eltern konnten selten helfen. Hausübungen wurden dann oft abgegeben, ohne dass die Kinder wirklich verstanden hatten, was gefordert war:

„Alle Kinder wurden gleich behandelt, obwohl manche zusätzliche Bedürfnisse haben.“ (N)

Problemlagen nach spezifischen Gruppen/Ungleichheiten:

Sowohl Kinder und Familien mit wenig Deutschkenntnissen als auch jene mit besonderem Förder- und Integrationsbedarf stießen im Lockdown auf spezifische und kumulierende Probleme. Die soziale Distanz, die neuen Lernformate und auch die mangelnde öffentliche Sichtbarkeit und institutionelle Rücksichtnahme auf ungleiche und benachteiligte Lebenslagen konnten von vielen Familien auch mit großer Mühe nicht kompensiert werden. Die Integrationslehrerin L1 sieht Rückschritte im Lernerfolg besonders dort, wo die Unterstützung durch die Eltern fehlte. Ein betroffener Schüler konnte vor dem Lockdown „16 Buchstaben und danach nur noch drei“. Die Kinder hätten diese Rückschritte auch selbst gemerkt, und seien dementsprechend frustriert und verunsichert, was das Lernen wiederum nicht erleichterte.

Bei manchen Schüler_innen und mehrsprachigen Familien entwickelte sich ein Teufelskreis aus mangelnder Sprachpraxis und sozialer Distanz zur Schule:

„Die Deutschkenntnisse nahmen ab. Eltern (besonders Mütter) hatten Angst vor den Lehrkräften, weil sie nicht mit ihnen kommunizieren konnten. In der Zeit der Schulschließung wurden viele Informationen von den Lehrkräften per Telefon übermittelt, somit war keine Übersetzung möglich, wie sonst bei persönlichem Kontakt.“ (N)

Oder:



„Eine Schülerin hat sogar gesagt ‚Ich kann kein Deutsch mehr, ich habe zwei Monate nur Serbisch gesprochen‘.“ (L3)

Neu zugezogene Migrant_innen haben umso größere Schwierigkeiten:

„Bei den zwei Schüler_innen, die erst kurz in Österreich sind, mache ich mir große Sorgen und ich habe das Gefühl, da ist viel verloren gegangen. Sie haben erst vor Kurzem begonnen, Deutsch zu lernen. Die konnten die Zeit im Lockdown nicht nutzen.“ (L4)

Auch Kinder, die die Deutschförderklasse besuchten, waren während des Lockdowns sehr stark isoliert, weil sie schon vorher nicht wirklich in die Klassengemeinschaft eingebunden waren. Mit dem Fokus auf das Deutschlernen auf Distanz fehlte die Abwechslung, und gleichzeitig war ihnen das praktische und motivierende Anwendungsfeld für die Sprache weggebrochen. Fehlende Endgeräte verschärften diese Probleme, aber auch wenn diese vorhanden waren, fehlte die Schule als sozialer Raum für das Deutschlernen besonders.

Die NMS-Lehrer_innen beobachten beim Home Learning einen größeren Unterschied der Lernerfolge als im Präsenzunterricht zwischen jenen Schüler_innen, die jede Aufgabe machen und jenen, die wenig schaffen. Ein NMS-Lehrer beschreibt ein gewisses Erwartungsmanagement: Während Schüler_innen aus Gymnasien (mit Unterstützung der Eltern) teilweise sehr viel im Home Learning gelernt hätten, habe er mit seiner Klasse bewusst Lernstoff reduziert:

„Wir haben im Lockdown wesentlich weniger gemacht, als wir in der Schule machen, mit dem Wissen, dass es zu Hause niemanden gibt, der ihnen hilft. Sie müssen sich alleine organisieren. Das wäre eine reine Überforderung gewesen.“ (L4)

Mit der Teilöffnung der Schulen bemerkten die interviewten Lehrer_innen zuerst noch mehr Verunsicherung. Im BRG waren

„...in der ersten Phase, ca. ein bis zwei Wochen, die Schüler_innen – vor allem die der Unterstufe – sehr verschreckt und durch die ungewohnte Situation verunsichert.“ (L2)

Die Integrationslehrerin meinte desgleichen, die Unsicherheit sei für die Kinder schwer auszuhalten. Besonders die Älteren seien ängstlicher, gedämpfter, vorsichtiger. Jüngere seien unbedarfter, könnten die weiteren Perspektiven noch nicht so absehen.

Die Expert_innen befürchteten allerdings vor den Sommerferien, dass die tatsächlichen Auswirkungen der Schulschließungen auf benachteiligte Schüler_innen erst im Herbst 2020 sichtbar würden.

„Meine Befürchtung ist, dass wir im Herbst noch was mitbekommen werden, weil für uns noch nicht klar ist, wie die finanzielle Lage der Familien sein wird (Arbeitslosigkeit, Wohnungen müssen aufgegeben werden? usw.).“ (S)

Fraglich sei auch, wie lange die im Sommer beobachtete Rücksichtnahme der Lehrer_innen auf die erschwerten Umstände sich dann fortsetzen würde.



Lockdown als Chance?

Von positiven Überraschungen berichteten auch einige der befragten Expert_innen. Die Schulsozialarbeiterin bemerkte positive wie negative Veränderungen.

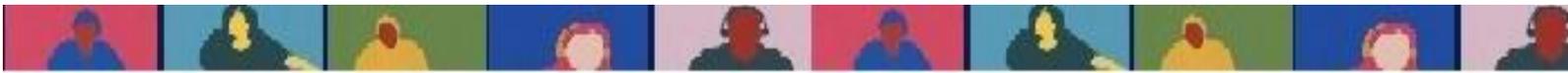
„Es gab Familien, die man eh schon kannte, wo das Jugendamt schon lange dran ist, wo die Situation gleich geblieben oder schlechter geworden ist. Aber es gab auch Familien, die mich sehr überrascht haben, was sie geleistet haben. Wo ich sage, jeder Zettel, der ausgefüllt wurde, ist toll. Grad beim Thema Schulverweigerung, Schüler_innen, die sich schwerer tun, in die Schule zu kommen (ob Schulangst oder kein Bock). Eine Gruppe nutzt das total, jetzt von zu Hause arbeiten zu können, und das klappt gut (...) Wäre der Lockdown länger gewesen, dann hätte man schon nochmal andere Probleme gesehen. Sechs Wochen hat es überraschend gut funktioniert, aber dann... Gewalt in Familien... dass Jugendliche einfach abhauen...; es war schon sehr wichtig, dass die Schulen wieder geöffnet haben.“ (S)

Auch die Schulpsychologin bemerkte, dass es den Kindern, die Sozialphobien hatten, im Lockdown durchaus besser ging. Aus dem SOS-Team des BRG wurde von einer guten Kooperation im Lehrkörper ihrer Schule berichtet, um die Betreuung der Risikogruppen gemeinsam zu organisieren. Auch dort bemerkte man, dass einige Schüler_innen im Home Learning besser arbeiteten als im Regelschulbetrieb.

Die Integrationslehrerin bemerkte als positiv einen gewissermaßen heilsamen Zwang, sich selbst für digitales Lernen zu qualifizieren. In der Interaktion mit den Kindern hingegen fand sie, dass das digitale Lernen „ein- bis zweimal lustig war, aber dann traurig“. Im Bereich besonderer Bedürfnisse sieht sie digitales Lernen überhaupt nicht als Chance, besser auf individuelle Bedarfe der Schüler_innen eingehen zu können.

Der Lehrer der NMS berichtet, dass das Home Learning bei „relativ vielen erstaunlich gut funktioniert hat“, was hieß, dass sie an den Online-Meetings teilnahmen und ihre Aufgaben abgaben. Videocalls hätten die Schüler_innen sehr gern gehabt, und die Selbstorganisation der Schüler_innen habe sich merklich verbessert. Hardware war in seinen Klassen kein Problem, weil alles mit Smartphones gemacht wurde, die bei allen vorhanden waren. Arbeiten mit dem PC wäre schwerer gewesen. Gut funktioniert habe etwa die App showbie (www.showbie.com), die es gestattet, auch handgeschriebene Aufgaben hochzuladen, sowie Apps für Quizzes und Spiele. Dafür brauchten die Kinder keine Hilfe der Erwachsenen, und Fragen liefen über den Lehrer, der die Tools noch in den Tagen vor dem Lockdown erklären konnte. Der Akzent auf selbstständig nutzbaren Geräten und Apps statt auf PCs, E-Mail und eher schrift- und office-basierten Tools machte einen individualisierten Unterricht möglich. So war es für Kinder, die sich schriftlich schwertaten, eine Erleichterung, beim digitalen Lernen Erklärungen oder Feedback zu Aufgaben auch per Audio- oder Videonachricht zu bekommen. Bei diesem Lehrer handelte es sich um einen sehr engagierten Klassenvorstand, der seine Schüler_innen im Lockdown aktiv begleitet hatte. Er empfand den Kontakt zu seinen Schüler_innen sogar als individualisierter (konnte u.a. Übungsbeispiele besser anpassen):

„Das einzelne Kind war mehr im Fokus, als es in der Klasse oft möglich ist – das war cool. Das war fast besser.“ (L3)



Der teilweise intensive Einzelkontakt während des Lockdowns habe so die „*Beziehungsebene auf ein neues Level gebracht*“. Ein persönlicheres Miteinander war möglich, da jede/r quasi vom eigenen Wohnzimmer kommuniziert habe und man besseren Einblick in die diversen Lebenswelten bekam. Auch jene Schüler_innen, die es gerne „*ruhig haben beim Lernen (in der Schule ist schon immer viel Lärm)*“, seien beim Lernen zu Hause teilweise „*voll aufgegangen*“. In seiner Wahrnehmung waren es eher die Mädchen, die „*das Lernen zu Hause cool fanden*“.

Auch die anderen NMS-Kolleginnen wussten die Möglichkeiten individuelleren Unterrichtens zu schätzen und meinten, diese hätten sich durchaus nachhaltig, über den Lockdown hinaus ausgewirkt:

„Ich hatte das Gefühl, dass manche Kinder in den Kleingruppen mehr mitgemacht haben als in der Klasse. Das merkt man auch jetzt beim Unterricht in Gruppen, dass man die Schüler besser einbeziehen kann und sie sich auch nicht so verstecken können.“ (L4)

L4 sieht für solche Formate Ausbaumöglichkeiten:

„In der Schule hat man immer alle. Man muss immer überlegen, wann passt es, ein Kind aus der Stunde rauszunehmen - die ihm/ihr ja dann fehlt - und individuell betreuen? Das ist oft eine Doppelbelastung. Da wäre am Nachmittag, nach dem Unterricht, Deutschunterricht in Kleingruppen sinnvoll. Und ohne Hausübung.“ (L4)

In dieser Schule hatte man das Glück, die technische Ausstattung und Einarbeitung schon erledigt zu haben: Die Klasse von L3 war in eben diesem Schuljahr durch die Kooperation mit einem Start-up gerade rechtzeitig mit Laptops ausgerüstet worden und schon in EDV-Grundkenntnissen geschult:

„Ansonsten hätten von den 25 wahrscheinlich zwei oder drei zu Hause Zugang zu einem PC. Das war eine enorme Erleichterung. Die Kinder waren den Umgang mit einem Laptop schon gewohnt. Das haben wir im letzten Jahr gemeinsam erarbeitet. Ich glaube auch, das wäre sonst extrem schwierig gewesen. Nur die Hardware zu bekommen reicht nicht, wenn man nicht daneben sitzt.“ (L3)

Digitales Lernen als Chance – und die analogen Voraussetzungen dafür

Die Lehrer_innen und Professionellen identifizieren also die Problemlagen der mehrfach und besonders belasteten Kinder und Familien: Besonderer Förderbedarf, wenig Deutschkenntnisse, Bildungsbenachteiligung und Rückzug der Familien erfordern persönlichen Kontakt und intensive Betreuung. Hier musste man sich zwar zugängliche digitale Möglichkeiten erschließen, aber der Fokus liegt auf der intensiven Begleitung.

In der Schule funktionieren digitale Tools komplementär, aber nicht als Substitution von Betreuung und Begleitung. Es brauche:

- eine technische Grundausstattung für Lehrer_innen und Schüler_innen (einschließlich Diensthandys und -laptops für das Schulpersonal);
- entsprechende Einschulung aller Beteiligten;
- Bereitschaft und Wollen auch in der Hierarchie;

- 
- und um Digitalisierung nicht als „Entmenschlichung“ (L1) zu erfahren, sei persönlicher Kontakt zu den Schüler_innen umso wichtiger.

Die Lehrerin des SOS-Teams am BRG fände ergänzend ein Fach „Lernen lernen“ hilfreich, in dem die benötigte Selbstorganisation, Zeitmanagement usw. vermittelt werden, etwa ab der 5. Schulstufe bis zur Oberstufe.

In der konkreten Praxis sahen Lehrer_innen die genutzten Lern-Apps durchweg als sinnvolle Ergänzung zum Unterricht.¹² Aufgaben über MS-Teams und Erklärvideos haben sich desgleichen bewährt. Diese könnten auch kurzfristig, bei Quarantäne oder Krankheit von einzelnen Schüler_innen gut funktionieren. Der NMS-Lehrer möchte Showbie auf jeden Fall weiterverwenden. Er würde fast alle Aufgaben nur mehr online einsammeln: „das ist für Kinder cool und für Lehrkräfte praktisch. Ich verbessere mit dem Finger am Tablet“. Seine Kollegin verweist hingegen auch auf fehlende „traditionellere“ Computer-Kompetenzen:

„Auf Inhalte von zu Hause zugreifen zu können, sehe ich als großen Vorteil. Wobei ich es erschreckend finde, wenn man von anderen Lehrern hört, dass das E-Mail schreiben schon ein Problem ist. Gewisse Grundkenntnisse müssen besser vermittelt werden. Die meisten können nicht einmal ein Word Dokument schreiben und schicken.“ (L4)

Während also digitale Möglichkeiten durchaus begrüßt werden, verweisen Lehrer_innen und andere Professionelle auf die Notwendigkeit weiterer Initiativen, um die Lernrückstände und Problemlagen der von ihnen begleiteten, bereits benachteiligten Schüler_innen zu kompensieren – oder gar nicht erst entstehen zu lassen. Einig sind sich die Lehrer_innen und Professionellen in der Forderung nach mehr individueller und psychosozialer Unterstützung an den Schulen und auch nach mehr außerschulischen Angeboten. Psychosoziale Unterstützung solle – so die „Nachbarinnen“ – ggf. auch multi-lingual zugänglich sein, wobei man hier auch mit kulturell bedingten Vorbehalten rechnen müsse. Zum Angebot gehört auch die institutionelle Absicherung:

„...dass wir als Schulsozialarbeiterinnen als wichtige Ressource an den Schulen anerkannt werden. Wir zittern jedes Jahr, ob wir wieder finanziert werden.“ (S)

Aus der Sicht der Integrationslehrerin geht es um Ressourcen für sozial benachteiligte und Integrationskinder („Inklusion ist der Politik wurscht, es frustriert ungemein, denn es gibt so viele engagierte Pädagog_innen.“). Von mehr Ressourcen in Form von ausgebildetem Personal sollten aber alle profitieren. Es brauche speziellen durchgängigen Förderunterricht. Für Kinder, die der Allgemeinen Sonderschule zugeteilt sind, sei die Gewährleistung eines weiteren Pflichtschuljahres entscheidend, das ihnen mehr Chance gäbe, den Pflichtabschluss zu schaffen anstatt eines Sonderschulabschlusses. Im Home Learning „fehlt sehr viel. Inhaltlich und sozial.“ Diese fehlende Zeit dürfe und könne nicht auf die Schüler_innen in Form von Hausübungen abgewälzt werden. Für Integrationskinder fordert sie:

¹² Z.B. showbie.com, anton.app, www.foxeducation.com/schoolfox



„diesen Kindern das Jahr schenken! Ein Beispiel: ein Mädchen hat fünf Schuljahre absolviert, kann aber kaum sinnerfassend lesen. Jetzt wird sie in die NMS geschickt, dort ist entsprechende Förderung so nicht mehr möglich, sie wird voraussichtlich faktische Analphabetin, die Schulorganisation erlaubt aber nicht, dass Kind noch ein Jahr zu behalten.“ (L1)

Die „Nachbarinnen“ wünschen sich für zugewanderte Familien einen Vorbereitungskurs für Eltern in deren Muttersprache, wenn die Kinder in Österreich in die Schule kommen. In einem solchen Format könnten die Erwartungen der Schule an die Eltern geklärt und Barrieren abgebaut werden (*„Es gibt viele Kulturen, wo ein Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften nicht vorgesehen ist“*). Weiters bräuchte es ein breiteres Angebot an Dolmetsch-Services, die von den Schulen organisiert werden müssten. Auch die Sorge für Endgeräte und EDV-Grundkenntnissen dürfe nicht den Familien allein überlassen werden.

Das Angebot von Summer Schools und Summer Camps im Sommer 2020 wurde grundsätzlich als gute Sache gesehen:

„Das Sommerloch ist immer lang. Manche Kinder gehen im Sommer mit den Eltern ins Museum oder in den Urlaub, andere starten mit noch mehr Rückstand.“ (L4)

Jedoch war der Fokus auf das Deutschlernen nicht unproblematisch und die praktische Umsetzung nicht optimal. Das Anmeldeprozedere für die Summer Schools war zu hochschwellig: Die Schulsozialarbeiterin hatte große Schwierigkeiten, innerhalb der Frist von einer Woche die komplexen Formulare mit den Familien auszufüllen. Zwei Lehrer_innen gaben zu bedenken, dass die Summer Schools indirekt zur Stigmatisierung oder Demotivation von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen:

„Kinder wollen in den Ferien nicht extra Unterricht haben, sie wollen auch frei haben; besser wäre ein Freizeitangebot, wo Deutschlernen nicht im Zentrum steht, sondern wo es um den Spaß geht. Manche Kinder haben einen Flucht-Mechanismus: „Ja nicht merken, wie schwer ich mich mit Deutsch tue“ – dann will ich solche Angebote nicht annehmen, weil mir nur vor Augen gehalten wird, was ich alles nicht kann.“ (L4)

Die Lehrer_innen befürworteten deswegen eine intensivere psychosoziale und inhaltliche Unterstützung zum Schulstart im Herbst.



Schlussfolgerungen

Ebenso wie Schüler_innen waren auch Lehrer_innen mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert, als es darum ging, im März 2020 die Schule ins eigene Homeoffice zu verlegen. Das betrifft die Kompetenzen im Umgang mit digitalen Tools und die Kenntnis digitaler Didaktik, die eigene technische Ausstattung und die Zeitressourcen, aber auch die Möglichkeiten, eigene pädagogische Vorstellungen in den digitalen Raum zu übersetzen und die Haltung zur geforderten Leistung und der Kommunikation mit den Schüler_innen unter den veränderten Voraussetzungen zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

Es ist deutlich geworden, dass Digitalisierung und Lernen auf Distanz keineswegs dasselbe sind.

Obschon die Lehrenden in der Mehrzahl angaben, mit den digitalen Tools gut zurechtgekommen zu sein, sind sie gegenüber der Digitalisierung des Unterrichts überwiegend skeptisch. Weniger als die

Hälfte der befragten Lehrer_innen (48%) gab an, sie würden digitale Arbeitsformen auch weiterhin beibehalten wollen. Die Gründe dafür sind vielfältig. In erster Linie ist deutlich geworden, dass Digitalisierung und Lernen auf Distanz keineswegs dasselbe sind, und das Lernen auf Distanz Nutzungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Beteiligten eher einschränkte als entfaltete: Es fehlten die Möglichkeiten, die Schüler_innen in die Nutzung der Tools einzuführen und die Möglichkeiten für Lehrende, sich entsprechende Didaktik und Unterrichtsmethoden für digitalen Unterricht anzueignen. Der teils unvermeidliche Zeitdruck, auf die Pandemie zu reagieren, und die teils lückenhaften, teils wohl auch überzogenen Vorgaben der Bildungsbürokratie dürften dabei eine Rolle gespielt haben. Die meisten Lehrenden versuchten daher zunächst, gewohnte Lehrstile ins Digitale zu übertragen, was ein schwieriges Unterfangen war und oftmals scheiterte. Insbesondere bei den reformpädagogisch, ganzheitlich und schüler_innenzentriert ambitionierten Lehrenden und Schulen stieß man auf Grenzen, ebenso wie beim Abholen der lernschwächeren und benachteiligten Schüler_innen. Auch Peer Learning-Ressourcen und kooperatives Lernen wurden unter den Bedingungen des Lockdowns von den Lehrenden wenig genutzt und eher von den Schüler_innen individuell aufgebaut.

Institutionelle Voraussetzungen, vorhandene Ressourcen und Kompetenzen reichten nicht für alle aus.

Zudem mussten neue Kommunikationswege zwischen Schüler_innen und Lehrenden etabliert sowie ausverhandelt werden, ob und in welchem Ausmaß die Eltern in diese Kommunikation einbezogen werden sollten. Eine fehlende oder mangelnde

Kommunikation mit Schüler_innen, die unter dem Eindruck des „Normalbetriebs“ rasch geahndet werden würde, wurde unter den Bedingungen des Lockdowns von Lehrenden eher hingenommen. Nachweislich hatte ein gar nicht so geringer Anteil an Lehrenden in unserem Sample während des Lockdowns gar keinen Kontakt zu ihren Schüler_innen (18%). Die mildere Bewertung der von den Schüler_innen erbrachten Leistungen kann so auch als Zeit und Nerven sparende Antwort von Lehrenden auf wahrgenommene Kommunikationsprobleme und geringen Kontakt entziffert werden. Damit jedoch wurde womöglich die Notwendigkeit einer stärkeren Unterstützung für manche Schüler_innen ausgeblendet. Zugleich führte die kritische Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen auch teilweise zu einer Annäherung an



individuelle Beurteilungsstandards. Das ist insbesondere im Bereich der NMS zu bemerken gewesen (Abbildung 32). Lehrende navigierten also zwischen ausreichender Unterstützung für die Schüler_innen, zu viel Druck auf diese durch die Aufgabenmenge und die damit zusammenhängenden Anforderungen an deren Kompetenzen der Selbstorganisation, der Sicherstellung von hinreichender Kommunikation (mit Schüler_innen und Eltern) und sozialer Einbindung. Sie konnten sich nur „durchwurschteln“. Wir haben derzeit keinen Maßstab, ihr Engagement und ihren Erfolg zu bewerten, aber deutlich geworden ist, dass institutionelle Voraussetzungen, vorhandene Ressourcen und Kompetenzen nicht für alle ausreichen.

Vor allem Schüler_innen, die durch die Lehrenden als leistungsschwach eingeschätzt wurden, mehrsprachige Schüler_innen, die in der Kommunikation durch ihre Eltern weniger unterstützt werden konnten und in der Folge oft Verständnisprobleme mit den Aufgabenstellungen hatten, sowie Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Familien waren im Nachteil. Lehrende waren sich von Beginn des Lockdowns an der sozial unterschiedlichen Betroffenheit der Schüler_innen, sowohl emotional als auch hinsichtlich der potenziellen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen, die Lernchancen und Perspektiven der Schüler_innen sehr bewusst: Bei Schüler_innen aus sozial schwächeren Familien erwarteten 41% der Lehrenden Lerndefizite, bei mehrsprachigen Schüler_innen 36% und mehr als die Hälfte der Lehrer_innen meinte, dass Schüler_innen, die bereits zuvor Schwierigkeiten hatten, sich den Lernstoff anzueignen, nunmehr mit einem Rückschritt zu rechnen hätten. Im Volksschulbereich meinten dies sogar 80% der Lehrer_innen. Vor allem bei Schüler_innen, die sie zuvor bereits als leistungsschwach einstufte, erwarteten sie zunehmende Schwierigkeiten durch die Anforderung selbstorganisierten Lernens.

Zugleich haben wir Evidenzen, dass Lehrende sich bei der Kommunikation mit den Schüler_innen durchaus besonders auf jene konzentriert haben, bei denen sie mehr Unterstützungsbedarf wahrnahmen. Eine stärkere individuelle Betreuung durch engagierte Lehrende hat mitunter auch dazu geführt, dass bisher zurückhaltende Schüler_innen leichter erreichbar oder besser verstanden waren. Immerhin gab mehr als die Hälfte der Befragten (63%) an, sie hätten während des Lockdowns viel über die Stärken einzelner Schüler_innen gelernt, und für 48% ist die Beziehung zu den meisten Schüler_innen persönlicher geworden (während dies nur für 26% nicht zutrifft). Aus ihrer anfänglich noch pessimistischeren Einschätzung möglicher Benachteiligungen durch die Schulschließung haben sie also durchaus die Konsequenz gezogen, Ressourcen zu konzentrieren.

Die wahrgenommenen Unterschiede im Unterstützungsbedarf der Schüler_innen sind auch entlang der Schultypen nachvollziehbar. In der NMS und der Berufsschule wurden nach Angaben der Lehrenden jeweils rund 70% der Schüler_innen während der Schulschließung intensiver begleitet als normal. Schüler_innen aus der Berufsschule und im Bereich der NMS wurde vergleichsweise mehr Unterstützung durch die Lehrenden beim Verständnis des Lernstoffs, aber auch bei häuslichen Schwierigkeiten zuteil. Im Gymnasium wurden nur rund 39% der Schüler_innen intensiver unterstützt als in Zeiten regulären Unterrichtens. Entlang der historisch gewachsenen Trennlinien und Erwartungen der Schultypen nahmen sie den Unterstützungsbedarf bei den NMS-Schüler_innen und den Berufsschüler_innen als sehr viel höher an, während Gymnasiallehrer_innen zum einen mehr Eigenleistung von den Schüler_innen und zum anderen auch mehr unterstützende Hilfe von den Eltern erwarteten.



Nicht nur das vielfach konstatierte Einspringen der Mütter zur Krisenbewältigung, auch das Zurechtkommen-Müssen der Schülerinnen treten also als geschlechterungleiche Funktionsvoraussetzung des Bildungssystems in den Blick – deren Funktionieren aber auf Grenzen der Belastbarkeit stößt.

Aus Sicht der Lehrenden hat sich besonders der emotionale Zustand der Schüler_innen durch den Lockdown verschlechtert. Einen Bedarf an zusätzlicher Unterstützung nahmen sie hier besonders bei Jugendlichen wahr, bei denen die Eltern weniger Unterstützung bieten konnten (Abbildung 19). Interessanterweise bemerkten die Lehrer_innen von der stärkeren

Überforderung und emotionalen Belastung der älteren Schüler_innen und der Mädchen und jungen Frauen, die unsere Daten der Befragung von Schüler_innen und Eltern und auch die Arbeiten von Schober et al. (2020) zeigen, eher wenig oder nichts. In Bezug auf Ausprägungen nach Geschlecht bemerkten die Lehrenden bei den Burschen häufiger Veränderungen im sozialen Verhalten (14% vs. 5% bei den Mädchen) und negative Veränderungen der erbrachten Leistungen (32% bei den Schülern und 4% bei den Schülerinnen). Der zusätzliche Lernaufwand der Mädchen und ihre von den Eltern attestierte größere Organisiertheit (Holtgrewe u. a. 2021a) haben also den unglücklichen „Erfolg“, dass ihre Belastungen gegenüber den womöglich eher unmittelbar sichtbaren Schwierigkeiten ihrer Kollegen in der Schule selbst nicht sichtbar sind und auch nicht aufgefangen werden. Nicht nur das vielfach konstatierte Einspringen der Mütter zur Krisenbewältigung, auch das Zurechtkommen-Müssen der Schülerinnen treten also als geschlechterungleiche Funktionsvoraussetzung des Bildungssystems in den Blick – deren Funktionieren aber auf Grenzen der Belastbarkeit stößt. Zynisch betrachtet, reichen in der Schule wie in der Familie - nicht nur, aber auch - die mehrfach und mit reduziertem bzw. virtualisiertem institutionellem Support bis über die Grenzen belasteten Frauen, unbeabsichtigt und quasi hinter ihrem Rücken ihren Töchtern und ihren Schülerinnen die Erwartung weiter, klaglos und mit hohem Einsatz zu funktionieren.

Auch für die Lehrenden wirkte die Erfahrung des Lockdowns daher teilweise wie eine Lupe, die die Problemlagen und Herausforderungen des österreichischen Schulsystems verstärkt aufzeigt und insbesondere dessen implizite Voraussetzungen und institutionalisierten Erwartungen an alle Akteure, wie elterlichen Einsatz, geschlechterungleiche Verteilung von Aufmerksamkeit und Förderung, Dilemmata der Förderung und Leistungsbewertung. Ideen der Lehrenden für eine Reform der pädagogischen Settings in der Schule decken sich dabei zum Teil durchaus mit jenen der Schüler_innen (Holtgrewe u. a. 2020b). Mehr Freiräume und mehr Zutrauen in die Fertigkeiten der Schüler_innen, sich den Stoff eigenständig anzueignen, wurden als Perspektive ebenso genannt wie stärkere Unterstützung beim Lernen und Üben der Selbstständigkeit. Dies spiegelt sich auch in dem von Schüler_innen artikulierten Wunsch, im eigenen Tempo lernen zu können, wider. Mit dem Anspruch an Eigenständigkeit darf jedoch nicht der Bedarf der Schüler_innen nach Feedback, ausreichender Unterstützung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen vergessen werden. Der Lockdown zeigt auch die Grenzen der Eigenständigkeit und verweist darauf, dass Lernen ein sozial eingebetteter und diskursiver Prozess ist. Die Arrangements und gegenseitigen Erwartungen zwischen Schulsystem, professionellem Handeln der Lehrer_innen, Kapazitäten ungleich ausgestatteter Familien und Aspirationen, Kompetenzen, Wünschen und Bedürfnissen der Schüler_innen müssen in diesem Prozess neu mitverhandelt werden.



Literatur

- Holtgrewe, Ursula/Lindorfer, Martina/Siller, Carmen/Vana, Irina (2020a): „Lernen im Ausnahmezustand - Chancen und Risiken“. Erste Ergebnisse der Schüler_innenbefragung, Wien: ZSI, abrufbar unter: https://www.zsi.at/object/news/5574/attach/Erste_Ergebnisse_Lernen_im_Ausnahmezustand_Schueler_innenbefragung.pdf.
- Holtgrewe, Ursula/Lindorfer, Martina/Siller, Carmen/Vana, Irina (2020b): Von Risikogruppen zu Gestaltungschancen: Lernen im Ausnahmezustand. Beitrag zum Momentum-Kongress Online, 15.-18. Oktober 2020, Wien: ZSI, abrufbar unter: <https://www.zsi.at/object/news/5695/attach/LiA-Momentum20-final.pdf>.
- Holtgrewe, Ursula/Lindorfer, Martina/Siller, Carmen/Vana, Irina (2021a): „Ich selbst hab zuwenig Kapazitäten, um mein Kind zu motivieren.“ Lernen im Ausnahmezustand - Chancen und Risiken. Ergebnisse der Elternbefragung, Wien: ZSI.
- Holtgrewe, Ursula/Lindorfer, Martina/Siller, Carmen/Vana, Irina (2021b): „Zuhause bekommen wir nur intensive Aufgaben.“ Lernen im Ausnahmezustand - Die Sicht der Schüler_innen, Wien: ZSI
- Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane/Holzer, Julia/Kornat Ikanovic, Selma/Pelikan, Elisabeth/Fassl, Flora (2020): 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.
- Steiner, Mario/Köpping, Maria/Leitner, Andrea/Pessl, Gabriele (2020): LehrerInnenbefragung Zwischenergebnisse, abrufbar unter: <https://www.ihs.ac.at/index.php?id=1176>, letzter Zugriff am 30.7.2020.