



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„*Distance Learning* während der Corona-Krise an
Wiener Volksschulen“

verfasst von / submitted by

Patrick Kämpf, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft (Master)

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Forschungskonzept	7
2.1	Fragestellung.....	8
2.2	Grundlagen Qualitativer Forschung	10
2.3	PhotoVoice	15
2.4	Das Qualitative Interview	18
2.5	Die qualitative Inhaltsanalyse & Segmentanalyse.....	22
2.6	Praktisches Vorgehen in der Datenerhebung.....	26
2.7	Praktisches Vorgehen in der Datenauswertung	31
3	Bildung und Medien	33
3.1	Medienpädagogik.....	39
3.2	Medienbildung/Medienerziehung	45
3.3	Medienkompetenz.....	48
4	Bildung und COVID-19.....	53
4.1	Globale Entwicklungen.....	55
4.2	Der Einfluss von COVID-19 auf das österreichische Bildungssystem.....	60
4.3	Gelingensbedingungen und Lernhindernisse für das <i>Distance Learning</i>	66
4.4	Mögliche Auswirkungen der Schulschließungen durch COVID-19 auf Heranwachsende, Bildungsprozesse und Schulsysteme	72
4.5	Von der Wichtigkeit personeller Kompetenzen und adäquater Bewältigungsstrategien	78
5	Ergebnisse der empirischen Studie.....	84
5.1	Vorbereitung auf den <i>Lockdown</i> & Erfahrungen in der Anfangszeit.....	84
5.2	Berufliche Situation der Eltern und Betreuung der Kinder.....	86
5.3	Verfügbare Technologische Ressourcen	88
5.4	Organisation des Unterrichtsmaterials und der Lerninhalte	91
5.5	Der Alltag im <i>Distance-Learning</i>	96
5.7	Der Einsatz digitaler Medien während des <i>Distance Learnings</i>	103
5.8	COVID-19 bedingte Chancen und Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem.....	106
6	Diskussion der Ergebnisse.....	109
7	Fazit	114
	Literaturverzeichnis.....	118
	Abbildungsverzeichnis.....	127

Interviewleitfaden Eltern.....	128
Interviewleitfaden Pädagog*innen.....	130
PhotoVoice-Anleitung:.....	132
Abstract	133

1 Einleitung

Dass schulischer Unterricht in Österreich innerhalb dafür vorgesehener Schulgebäude stattfindet, war seit der Etablierung des nationalen Bildungssystems eine Selbstverständlichkeit. COVID-19 und der damit einhergehende *Lockdown* im März 2020 räumten mit dieser Selbstverständlichkeit auf und so musste das schulische Lernen in das Zuhause der Familien – ins *Distance Learning* – verlegt werden. Diese plötzliche Umstellung stellte Schulleitungen, Pädagog*innen, Eltern und Kinder vor eine Vielzahl an neuartigen Fragestellungen und Situationen, die es im Verlauf der darauffolgenden Wochen zu lösen gab. Insbesondere in vielen Familien erfolgte eine grundsätzliche Restrukturierung des Alltags, da die Institution Schule ihre primäre Aufgabe nicht mehr in vollem Ausmaß ausüben konnte.

Nicht nur in Österreich erfolgten mit der Verbreitung des COVID-19-Virus gravierende Umstellungen innerhalb des Bildungssystems, auch weltweit entstanden dadurch folgenschwere Einschnitte in die Bildungskarrieren vieler Kinder. In einer Vielzahl an Ländern wurden Schulen über mehrere Wochen und Monate geschlossen und den Schulkindern wurde der direkte Zugang zu den Bildungseinrichtungen verwehrt. Auf globaler Ebene traf es insbesondere die ärmsten Haushalte, Kinder aus sozio-ökonomisch schwachen Familien wurden überproportional vom Schulzugang ausgeschlossen (UNICEF, 2020). Regierungen weltweit reagierten mit kreativen Ansätzen und Lösungen, um den Schulschließungen entgegenzuwirken. So wurde beispielsweise auf die digitale Vermittlung von Inhalten zurückgegriffen und Bildungsinhalte in Fernseh- und Radioshows ausgestrahlt. Trotz einer Vielzahl an unterschiedlichen nationalen Maßnahmen bestand die legitime Befürchtung, dass die Schüler*innen aufgrund der *Lockdowns* erhebliche Einschnitte in ihrer Bildungskarriere erfahren und folglich unter negativen Langzeitkonsequenzen leiden werden (OECD, 2020a; Schleicher, 2020; UNICEF, 2020; Wößmann, 2020).

Nicht nur die zukünftige Bildungskarriere der Kinder stand während dieser Zeit im Fokus, auch prekäre Situationen innerhalb der Familien warf einige Fragen auf. Die berufliche Situation vieler Eltern war zu Beginn des globalen Ausbruchs von COVID-19 von erheblichen Unsicherheiten und Zukunftsängsten geprägt und dieser Umstand stellte eine weitere Unbekannte im Leben vieler Familien dar. Zudem waren Familien mit der neuartigen Situation konfrontiert, dass das gesamte schulische Lernpensum nun innerhalb der eigenen vier Wände bewältigt werden musste. Die Schüler*innen benötigten hierfür folglich

einen eigenen Arbeitsplatz und eine ungestörte Umgebung, in welcher sie konzentriert arbeiten können. Vor allem jüngere Schulkinder waren in dieser herausfordernden Situation nicht in der Lage, die Aufgabenstellung selbstständig zu bewältigen und benötigten die Unterstützung von Eltern und älteren Geschwistern. Auch der Umstand, dass die Heranwachsenden von ihren Freund*innen isoliert wurden und kaum Kontakt zu diesen hatten wirkte sich negativ auf das emotionale Wohlbefinden der Kinder aus. Diese belastenden Umstände zu negativen Konsequenzen in den Familien und es zeigt sich eine deutliche reduzierte Zufriedenheit der Eltern (Huebener, Spieß, Siegel & Wagner, 2020) sowie eine Zunahme von psychischer und häuslicher Gewalt (Ritz, O'Hare & Burgess, 2020) in diesem Zeitraum.

Auf Ebene der Pädagog*innen bestanden in der neuartigen Unterrichtssituation ebenfalls eine Vielzahl von Herausforderungen, die es zu bewältigen galt. So entfiel aufgrund der Schulschließungen der tägliche, direkte Kontakt in den ersten Wochen komplett. Die Lehrpersonen mussten somit als ersten Schritt eine Lernumgebung schaffen, in welcher die Schüler*innen die Lernaufgaben auch ohne direkten Kontakt bewältigen konnten. Eine primäre Aufgabe in der Anfangszeit bestand zusätzlich in dem Element, den Kontakt zu den Kindern und Familien aufrechtzuerhalten und sie in dieser schwierigen Situation emotional zu unterstützen. Um die fehlende direkte Kommunikation auszugleichen, boten sich digitale Hilfsmittel an, um diese Lücke zu überbrücken und zumindest auf Bildschirmen vertraute Gesichter zu sehen. Weitere digitale Tools ermöglichten zudem die Bereitstellung von Lerninhalten und erleichterten so den Lehrpersonen den Unterrichtsalltag. COVID-19 führte somit auch auf Seiten der Pädagog*innen zu einer grundsätzlichen Wandlung ihres pädagogisch-didaktischen Handelns während dieses Zeitraums.

Das Ziel dieser Masterarbeit bestand darin, das neuartige Lernumfeld von Volksschüler*innen in Wien während des ersten *Lockdowns* in Österreich ab März 2020 zu untersuchen. Die wissenschaftliche Grundannahme bestand darin, dass aufgrund der Schulschließungen sich sowohl für Pädagog*innen als auch für Eltern mit ihren Kindern völlig neue Umstände ergeben und der Lernalltag von Grund auf reorganisiert werden muss. Hinsichtlich der Pädagog*innen bestand das Forschungsinteresse darin, wie diese die Distanz zwischen ihnen und den Familien überbrücken und trotz der Umstände eine funktionierende Lernumgebung bereitstellen können. In den Familien richtete sich der Forschungsfokus auf die neu etablierten Bewältigungsstrategien und wie die Kinder diese herausfordernde Situation meistern.

Um diesem Forschungsinteresse nachzukommen, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Mit Hilfe von an die Zielgruppen angepassten Leitfaden-Interviews wurden Pädagog*innen und Eltern zu ihren schulischen Erfahrungen während des ersten *Lockdowns* und des damit einhergehenden *Distance Learnings* gefragt. Im Vorhinein erarbeitete Fragestellungen legten den Fokus auf als relevant erachtete Erkenntnisaspekte, wobei durch zusätzlich offene Fragestellungen die Exploration von möglicherweise unbedachten Elementen offengehalten wurde. Um ebenfalls die Perspektive der Kinder in die Forschung miteinzubeziehen, wurde die Methode PhotoVoice angewandt. So konnten die Schüler*innen ihre persönlichen Erfahrungen mittels Bildern und Audionachrichten übermitteln.

Die Abhandlung dieser Masterarbeit erfolgt in sechs größeren Kapiteln. Zunächst erfolgt eine theoretische Abhandlung eines qualitativen Forschungszugangs und der gewählten Methoden. Anschließend wird die tatsächliche Durchführung in den einzelnen Schritten näher beschrieben. Da sowohl die Pädagog*innen als auch die Eltern während der Schulschließungen vermehrt auf digitale Medien zurückgriffen, werden im dritten Kapitel „Bildung und Medien“ näher beleuchtet. In diesem Kontext wird zunächst ein theoretischer Rahmen geschaffen, um anschließend die Frage zu klären, inwiefern (digitale) Medien überhaupt einer pädagogischen Bearbeitung bedürfen. COVID-19 mit all den potenziellen Auswirkungen und Folgen auf struktureller und persönlicher Basis innerhalb des Bildungssystem werden schließlich noch theoretisch im vierten Kapitel behandelt, sowohl auf nationaler als auch auf globaler Ebene. Nach Abhandlung des theoretischen Fundaments erfolgt im fünften Kapitel die Darbietung der empirischen Ergebnisse, welche anhand der Leitfaden-Interviews und PhotoVoice-Einreichungen generiert wurden. Als vorletzten Teil werden die empirischen Erkenntnisse mit den theoretischen Hintergründen in Bezug gesetzt, die Forschungsergebnisse akzentuiert sowie eventuelle Limitationen dieser Forschung aufgezeigt. Als ein letzter, finaler Schritt werden im Fazit all die Erkenntnisse dieser Masterarbeit zusammengetragen. Durch all diese Schritte sollte folglich dem Anspruch gerecht, den Lernalltag von Volksschulkindern in Wien während des ersten *Lockdowns* zu untersuchen und so einen Einblick in den Alltag von Familien und Pädagog*innen zu gewinnen.

2 Forschungskonzept

Die COVID-19 bedingten Schulschließungen stellten eine nachhaltige Zäsur innerhalb des Bildungssystems dar. Aufgrund fehlender gesellschaftlicher Erfahrungswerte im Umgang mit solch einer Krise entwickelten die betroffenen Akteur*innen¹ unterschiedliche Bewältigungsstrategien, um den Bildungsprozess in seinen Grundzügen aufrechtzuerhalten. Da zum Zeitpunkt der Datenerhebung (im Zeitraum vom 22. April 2020 bis zum 11. Mai 2020) der erste von der österreichischen Regierung verhängte *Lockdown* in vollem Gange war, bestand das primäre Erkenntnisinteresse dieser Arbeit in der Erforschung der neuartigen Lehr- und Lernumstände von Pädagog*innen, Eltern und Schüler*innen. Das zweite hauptsächliche Forschungsinteresse lag auf den im ersten *Lockdown* etablierten *Home-Schooling*-Alltag, den daraus resultierenden Alltagsveränderungen und den lebensweltlichen Konsequenzen für die betroffenen Personen.

Um dem Forschungsziel, der Untersuchung der ungewohnten Lernsituation in den Familien bei einem gleichzeitigen Einbeziehen der Perspektive von Lehrpersonen, Familien und Kindern, gerecht zu werden, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Durch diesen Zugang sollte gewährleistet werden, dass trotz einer vorab erfolgten Gegenstandseingrenzung ein möglichst offener Blick auf die Thematik etabliert und dennoch ein gewisser Grad an Flexibilität hinsichtlich des Forschungsvorgehens ermöglicht wird. Insbesondere in Hinblick auf eventuell unbedachte Aspekte sollten Anpassungen an die Erhebungsverfahren während des Forschungsprozesses noch miteinfließen können. Ein quantitativer Forschungszugang hätte die Perspektive möglicherweise bereits durch im Vorhinein postulierte Annahmen zu stark eingeschränkt.

Als adäquates Erhebungsinstrument für diesen Zweck, welches zugleich einen strukturierten, aber dennoch flexiblen Zugang ermöglicht, wurde das Leitfadeninterview (Zierer, Speck & Moschner, 2013; Froschauer & Lueger, 2020) gewählt. Für die unterschiedlichen Personengruppen (Pädagog*innen und Eltern) wurden in Diskussionen mit dem Forschungsteam, welches aus dem betreuenden Professor und einer das gleiche Thema erforschenden Studienkollegin bestand, zwei Leitfäden mit an die Zielgruppe angepasste Fragestellungen entwickelt. Von besonderem Interesse war des Weiteren die Perspektive der Schüler*innen. Als altersgerechtes Erhebungsinstrument für Volksschüler*innen wurde für die Methode PhotoVoice (Palibroda, Krieg, Murdock &

¹ Im Kontext des Bildungssystems sind das unter anderem Angestellte des Bildungsministeriums, lokale Bildungsdirektionen, Schulleitungen, Pädagog*innen aller Art, Eltern und Schüler*innen.

Havelock, 2009; Wachter Morris & Wester, 2018; Wihofszky, Hartung, Allweis, Bradna, Brandes, Gebhardt, & Layh, 2020) als adäquat erachtet. Dieser Zugang ermöglichte eine Reduktion des Sprachlichen zugunsten des Visuellen, wodurch nichtsdestotrotz ein differenzierter Einblick in die Lebenswelt der Kinder gewonnen werden konnte.

Aufgrund des persönlichen Zugangs des Forschers wurden als Stichprobe zwei Wiener Volksschulklassen ausgewählt: Eine zweite Klasse in einer öffentlichen Volksschule und eine dritte Klasse in einer privaten Volksschule. Insgesamt wurden 16 Interviews primär telefonisch durchgeführt sowie zahlreiche PhotoVoice-Aufnahmen von den beteiligten Kindern eingereicht. Im Anschluss an die Erhebungsphase wurde im Juni 2020 ein erster Einblick in die Forschungsergebnisse im Magazin *Medienimpulse* (Kämpf & Winetzhammer, 2020) veröffentlicht.

Um die erhobenen Daten auswerten zu können, wurde als Instrument für die Leitfadenterviews die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) gewählt. Durch den regelgeleiteten und systematischen Vorgang lag der Fokus auf der Auswertbarkeit der Ergebnisse. Die erhobenen Fotos wurden mittels der Segmentanalyse (Breckner, 2012) ausgewertet, die vor allem die symbolische Dimension von Bildern und deren Wirkungen im Interaktionszusammenhang erfassen sollte. Im nachfolgenden Kapitel wird nun näher auf die zugrundeliegenden inhaltlichen Prämissen dieser Forschung eingegangen.

2.1 Fragestellung

Aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Tragweite der Ereignisse im ersten Halbjahr 2020 konnten sich sowohl Pädagog*innen, Eltern und Schüler*innen nur unzureichend auf die neuartigen schulischen Umstände vorbereiten. Insbesondere in den Wochen nach der ersten durch COVID-19 bedingten Schulschließung in Österreich wurde der Schulbetrieb durch zahlreiche Improvisationsmaßnahmen aufrechterhalten und vielerorts regelrecht neu erfunden. Für die Schüler*innen stellte dieser Vorgang einen noch nie zuvor dagewesenen Einschnitt in ihrer schulischen Bildungslaufbahn dar, denn erstmals musste ausschließlich zu Hause, also in den eigenen vier Wänden, gelernt werden².

² Diese Annahme bezieht sich auf Schüler*innen, welche im Rahmen der in Österreich geltenden Unterrichtspflicht in Schulen unterrichtet werden. Schüler*innen, welche die Unterrichtspflicht zu Hause absolvieren (in Form eines sogenannten „Heimunterrichts“), sind von dieser Annahme ausgeschlossen.

Diese Zäsur führte ebenfalls zu einer grundsätzlichen Veränderung der Kommunikationskanäle und der Unterrichtsorganisation: Erfolgte die alltägliche Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Kindern im geregelten Ablauf von Angesicht zu Angesicht, so verlagerte sich der Interaktionsprozess während der Phase der Schulschließungen in die digitale Sphäre. Seitens des Bildungsministeriums waren zum Zeitpunkt der ersten Schulschließungen keine vordefinierten Vorschläge bezüglich zu verwendender Kommunikationstechnologien vorgegeben. Die österreichischen Schulen verfügten zu diesem Zeitpunkt über eine akzeptable Grundausstattung an Technologien und auch die Lehrpersonen konnten bereits einige technologische Vorkenntnisse aufweisen (Europäische Kommission, 2019). Nichtsdestotrotz erprobten viele Pädagog*innen durch „Trial and Error“ geeignete Tools zur neuartigen Unterrichtsgestaltung: *Google Classrooms*, *Microsoft Teams* oder *Padlet* für die Organisation der Lerninhalte, *Zoom*, *Skype* oder *Schoolfox* für die digitale (Video-)Kommunikation und Lernapps wie *Anton* oder *Antolin* verzeichneten während der Anfangstage und -wochen der Schulschließungen einen starken Zuwachs an Nutzer*innen.

Die Palette an möglichen wissenschaftlichen Fragestellungen bezüglich der Umstellung auf das *Distance Learning* erscheinen äußerst vielschichtig: Können sich die Kinder in diesem (für sie nicht gänzlich neuen) Lernumfeld ausreichend konzentrieren? Verfügen die Schüler*innen über einen entsprechenden Arbeitsplatz, an welchem sie ungestört und konzentriert arbeiten können? Wie sehr belastet diese Entwicklung innerfamiliäre Strukturen? Erfahren die Kinder ausreichend Unterstützung seitens der Eltern, damit die Lernaufgaben erfolgreich bewältigt werden können? Ist der Zugang zu den neuen Kommunikations- und Lernkanälen durch dementsprechende technologische Ausstattung gesichert? Kann die soziale Interaktion, welche bei schulischen Lernprozessen eine essenzielle Rolle spielt, auch in der digitalen Kommunikation einen entscheidenden Beitrag leisten? Wie sieht ein Schultag unter diesen neuen Bedingungen aus?

Basierend auf diesen Vorannahmen wurde im Rahmen dieser Masterarbeit versucht, vor allem die neuartigen Lernumstände in Rahmen des *Distance Learnings*³ zu erfassen. Durch den qualitativ offenen Forschungszugang lag der Fokus auf der Exploration der

³ Der Begriff des *Distance Learnings* „umfasst alle Formen des Lehrens und Lernens, bei denen eine Betreuung durch Lehrende regelmäßig über Distanzen erfolgt“ (Kerres, 2018; zitiert nach Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020, S. 520). Auch das österreichische Bildungsministerium (BMBWF, 2020b) sprach im Zuge der Schulschließungen von *Distance Learning*.

Perspektiven der beteiligten Personen. All diese Überlegungen führten schließlich zu der Forschungsfrage dieser Masterarbeit:

„Was waren förderliche oder hinderliche Bedingungen von *Distance Learning* für Wiener Volksschulkinder während der ersten Schulschließungen im Rahmen der COVID-19-Maßnahmen?“

2.2 Grundlagen Qualitativer Forschung

Mit dem Paradigma der Qualitativen Forschung gehen gewisse Forschungsprämissen einher, welche sich als konstituierend für das Forschungskonzept und den sich daraus ergebende Forschungsprozess erweisen. Der Grundgedanke der qualitativen Sozialforschung besteht in der Annahme, dass der Mensch nicht nur als Untersuchungsobjekt dient, sondern dieser vielmehr als erkennendes Subjekt betrachtet wird (Lamnek, 2010). Im Zentrum der Untersuchungen steht, was die befragten Personen für relevant erachten, wie sie ihre Welt beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert (Froschauer & Lueger, 2020). Der Anspruch von qualitativen Forschungsvorhaben begründet sich somit nicht in der Herstellung einer vermeintlichen „naturwissenschaftlichen Objektivität“, sondern besteht vielmehr in der Erforschung des sozialen Handelns der beteiligten Akteur*innen, oder wie es Froschauer & Lueger (2020) ausdrücken: „Qualitative Forschung widmet sich der Untersuchung der sinnhaften Strukturierung von Ausdrucksformen sozialer Prozesse“ (ebd., 15). Einen Gegenpol zu dem Qualitativen Forschungsparadigma stellt der Ansatz eines quantitativen Forschungsparadigmas dar. Basierend auf dieser Annahme läuft das Leben nach bestimmten Regelmäßigkeiten ab, dessen Ablauf es als Forscher*in zu beobachten und zu erklären gilt. Beide Forschungsansätze beruhen auf unterschiedlichen Prämissen, ergänzen sich jedoch in gewissen Aspekten.

Das Erkenntnisinteresse dieser Forschung beruht auf einem qualitativen Ansatz; folglich werden in den nächsten Seiten die Ansätze eines quantitativen Forschungsparadigmas nur als argumentativer Gegenpol eingebracht und die Grundsätze qualitativen Forschens näher erläutert. Als eines der Grundprinzipien qualitativer Forschung gilt die naturalistische Herangehensweise an den Forschungsgegenstand (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2010). Seitens der Forscher*in wird versucht, den Untersuchungsgegenstand nicht aktiv zu ver-

ändern und diesen nicht zu manipulieren, damit dieser in seinem natürlichen Erscheinungsbild zutragen kommt⁴. Durch die Verwendung offener Verfahren wird versucht zu vermeiden, vorab festgelegte Beschreibungskategorien an den Gegenstand heranzutragen. Da der Untersuchungsgegenstand in seiner Gesamtheit, also den beteiligten Personen, den Strukturen sozialer Ordnung und den Institutionen, betrachtet wird, ist eine fallorientierte und holistische Vorgehensweise anzustreben. Qualitative Forschungsprozesse zeichnen sich zudem durch einen induktiven Zugang aus (Hussy et al., 2010): An den Untersuchungsgegenstand werden keine theoretischen Vorannahmen herangetragen, sondern die Schlussfolgerungen über den Gegenstand ergeben sich schließlich aus den gewonnenen Daten. Die Merkmale des Gegenstands, welche für ein weiteres Vorgehen relevant sind, sind nicht schon im Vorhinein bekannt, sondern werden erst im Untersuchungsverlauf sichtbar, was eine etwaige Anpassung der Fragestellung und der Forschungsinstrumente erforderlich machen kann. Schließlich zeichnet sich der qualitative Forschungsansatz durch eine Ausrichtung auf eine Beschreibung und eine analytische Verallgemeinerung aus. Das Ziel besteht nicht einer Verallgemeinerbarkeit der Forschung, sondern vielmehr in der Verallgemeinerung der Erkenntnisse auf eine Theorie beziehungsweise in der Beschreibung einzelner Fälle (Hussy et al., 2010).

Aus diesen ersten Grundlagen ergeben sich einige zentrale Prinzipien, welche einen qualitativen Forschungsprozess leiten: Zunächst ist der Forschungsprozess von einer grundsätzlichen Offenheit gekennzeichnet (Lamnek, 2010). Innerhalb der qualitativen Forschung und dahingehender Diskurse besteht eine gewisse Kritik gegenüber standardisierten Instrumenten und vorab formulierten Hypothesen, da durch diesen Schritt ein bereits frühzeitiger Filterungsprozess erfolgt. Es gilt also im Gegenteil, den Wahrnehmungstrichter möglichst weit offen zu halten, um Unerwartetes zu ermöglichen und somit instruktive Informationen zu erhalten. Dieser Grundgedanke spiegelt sich implizit auch in der Einstellung der Forscher*in wider, es steht die Explorationsfunktion im Vordergrund, neue Entwicklungen und Dimensionen des Forschungsprozesses wirken maßgeblich auf die Formulierung der Hypothesen ein. Ein zweites wesentliches Prinzip bezieht sich auf die Grundannahme, Forschung als Kommunikation zu erachten (Lamnek, 2010). Die Kom-

⁴ In aktuellen methodologischen Diskussionen wird jedoch der Umstand erwähnt, dass in qualitativen Forschungen der Gegenstand zumindest teilweise durch die Untersuchungssituation bedingt ist, dieser Eigenanteil der Forschenden muss bei der Datenauswertung Berücksichtigung finden. Es gilt, eine professionelle Reflexivität zu entwickeln und die eigene Forscher*innenpersönlichkeit in den Forschungsprozess miteinzubeziehen und sich diesen Eigenanteil nutzbar zu machen, um neue Sichtweisen auf den Gegenstand zu generieren (Hussy et al, 2010).

munikation und Interaktion zwischen Forscher*in und Forschungsgegenstand ist ein konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses – dieser Einfluss wird nicht als Störgröße wahrgenommen, sondern vielmehr als eine Sicht der Wirklichkeit erachtet. Als ein weiterer zentraler Bestandteil erweist sich der Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand (Lamnek, 2010). Dadurch, dass der Forschungsprozess als Kommunikationsprozess betrachtet wird, ergeben sich daraus Implikationen für die gesamte Forschung: Soziale Akteure konstruieren durch Muster der Reproduktion sowie durch die Deutung von Handlungsmustern die Wirklichkeit mit. Für die Forscher*in ergibt sich aus diesem Umstand die Notwendigkeit zur Dokumentation, der analytischen Rekonstruktion und dem Nachvollziehen dieser Wirklichkeit. Als letztes zentrales Prinzip beschreibt Lamnek (2010) noch die Flexibilität des Forschungsprozesses, die jedoch nicht einem „richtungslosen“ Forschen entspricht, sondern vielmehr darauf hinweist, dass ein anfangs breiter Blickwinkel auf den Untersuchungsgegenstand im Verlauf des Forschungsprozesses nach und nach präzisiert wird.

Bevor in einem weiteren Schritt die Stärken und Grenzen beziehungsweise die Kritik an diesem Forschungsparadigma aufgezeigt werden, ist es meines Erachtens notwendig, die sich aus den Prinzipien ergebenden Annahmen über den Gegenstandsbereich der qualitativen Forschung näher zu beleuchten. Froschauer & Lueger (2020) erläutern, dass Phänomene grundsätzlich nur in einem kommunikativen Prozess der Vergesellschaftung zur Geltung kommen. Menschliches Handeln zeigt sich in einem kollektiv geformten Horizont aus Relevanzstrukturen und Typisierungen, demnach sind die Prinzipien der Strukturierung sozialer Beziehungen als auch die Bedingungen der Verständigung im Fokus von Forschungsanliegen. Den gemeinsamen Rahmen hierfür bieten die im sozialen Kontext produzierte Sinnhaftigkeiten sowie die Orientierung am Handeln anderer. Somit werden die Rahmenbedingungen des Handelns vieler Akteur*innen in gesellschaftlichen Milieus sichtbar. Trotz dieses Umstandes unterliegen soziale Phänomene einer permanenten Fluktuation (Froschauer & Lueger, 2020). Letztlich liegt der zentrale Analysefokus im Untersuchungsfeld auf den Lebensäußerungen und deren zugrundeliegenden Regeln (Froschauer & Lueger, 2020). Ein grundsätzliches Problem bei interpretativen Analysen liegt jedoch in dem Umstand, dass Sinn und Struktur des Gegenstandsbereichs nicht unmittelbar ersichtlich sind, sondern diese erst sich im Rahmen einer Interpretation als erschließbar erweisen. Die daraus folgenden Erkenntnisse sind somit Konstruktionen einer spezifischen wissenschaftlichen Perspektive. Zusammenfassend lässt sich das Ziel eines

solchen Forschungsvorhabens als eine Generierung eines theoretischen Verständnisses über den Untersuchungsgegenstand festhalten.

Als einen entscheidenden Schritt im Vorgehen erweist sich die forschungstheoretische Auseinandersetzung mit der Eignung der Methodik und dem geplanten Forschungsvorhaben. Um sich über diesen Umstand bewusst zu werden, ist es als Forscher*in notwendig, die Stärken der jeweiligen Methodik im Blick zu haben. Die spezifische Stärke qualitativer Sozialforschung liegt in der Analyse der Organisation und Manifestation sozialer Prozesse, deren Entwicklungsdynamiken sowie die ihnen zugrundeliegenden Sinnstrukturen (Froschauer & Lueger, 2020). Bei einem Forschungsvorhaben ist es nicht ratsam, die Forschungsfrage bereits am Beginn der Forschung endgültig zu formulieren und die Erhebung auf einen Teilbereich des Untersuchungsfeldes zu fokussieren. Demnach erfolgt zuerst eine offene Erkundung des Phänomenbereichs, wodurch sich nach und nach adäquatere Fragestellungen ergeben sowie eine Konkretisierung des Untersuchungsgegenstands folgt. Die spezifische Stärke qualitativer Sozialforschung liegt somit in der Eigenheit der Offenheit des Forschungsprozesses, wodurch zunächst ein möglichst breites Spektrum des Forschungsgegenstandes ermöglicht wird und welches sich erst im Verlauf der Forschung nach und nach verdichtet.

Einen „typischen“ Ablauf qualitativer Sozialforschung im Sinne eines Rezepts gibt es nicht; im Verlauf eines solchen Forschungsansatzes werden jedoch einige Phasen durchlaufen, welche sich in den meisten Forschungsvorhaben überschneiden. So beschreiben Froschauer & Lueger (2020) den Verlauf eines qualitativen Forschungsprozess mit den folgenden Phasen: a) Der Planungsphase, b) der Orientierungsphase, c) der zyklischen Hauptforschungsphase und d) der Ergebnisdarstellung. Zierer et al. (2013) charakterisieren einen solchen Prozess durchaus ähnlich: Beginnend mit der Entdeckungsphase, gefolgt von der Vorbereitungs- und Planungsphase, anschließend erfolgt die Durchführungsphase, es schließt sich eine Auswertungsphase an und der Prozess endet mit einer Verwertungsphase. Trotz der grundsätzlichen Offenheit eines qualitativen Forschungsprozesses durchlaufen solche Vorhaben demnach einen gewissermaßen strukturierten Ablauf.

Als letzten entscheidenden Aspekt stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien eine hochwertig qualitative Forschung durch allgemein gültige Gütekriterien beurteilt werden kann und inwiefern solche Kriterien auf unterschiedliche Forschungsansätze innerhalb dieses

Paradigmas anwendbar sind.⁵ Insbesondere drei Gütekriterien erweisen sich als tragbar, es ist jedoch zu bedenken, dass ein vollständiges Erreichen dieser in der Forschungsgemeinschaft teilweise kritisch betrachtet wird und dieses Ziel nicht immer als erstrebenswert gilt. Als ein erstes Gütekriterium erweist sich die Objektivität der Forschung – also die Unabhängigkeit der Daten von der Person (Hussy et al, 2010.). Dieses Ziel gilt im Zusammenhang mit qualitativer Forschung jedoch als kaum realisierbar und nicht erstrebenswert. Vielmehr sollte im Bereich der Datenerhebung eine „innere Vergleichbarkeit“ (ebd., 266) als Annäherung an Objektivität angestrebt werden. Hinter diesem Konzept steckt die Annahme, dass nicht die äußere, sondern die innere Entsprechung einer Situation ausschlaggebend ist, schließlich erlebt jede Person die jeweilige Situation unterschiedlich. Folglich ist ein personenspezifisch unterschiedliches Verhalten seitens der Forscher*in notwendig, um auf Seiten der Befragten dieselbe innere Situation zu erzeugen (wie beispielsweise die Atmosphäre eines Vertrauens). Als zweites Gütekriterium wird das der Reliabilität, die Verlässlichkeit einer Forschung (Hussy et al., 2010), angeführt. Jedoch wird auch dieses Kriterium kritisch betrachtet, da bei qualitativen Forschungen die Einzigartigkeit und Besonderheit der Forschung im Vordergrund steht. Eine Konzeption der Wiederholungsreliabilität wie im gegensätzlichen Verständnis der quantitativen Forschung erweist sich aufgrund der potenziellen Veränderung der Befragten als Trugschluss. Dieser Umstand bedeutet im Gegenzug jedoch nicht eine Beliebigkeit qualitativer Forschungsvorhaben, schließlich werden die Ergebnisse durch eine theoretisch fundierte Forschungskonzeption abgesichert. Als letztes relevantes Gütekriterium beschreiben die Autor*innen (Hussy et al., 2010) das der Validität, welches im Gegensatz zu einem quantitativen Forschungsansatz an Bedeutung gewinnt⁶. Entscheidend ist in diesem Kontext folglich die Validität der Datenerhebung und -auswertung: Bei der Datenerhebung sollen Beeinträchtigungen in der Erhebungssituation möglichst geringgehalten

⁵ Hussy et al. (2010) erläutern, dass hinsichtlich der Thematik der Gütekriterien äußerst konträre Positionen bestehen. So vertreten einige Forscher*innen die Ansicht, dass gewisse Ansätze quantitativen Forschens mit erforderlichen Anpassungen durchaus auf qualitatives Forschen übertragbar sind. Die entgegengesetzte Position besagt, dass die Unterschiede zwischen den Forschungsansätzen sich als zu grundsätzlich erweisen, was folglich eine Entwicklung eigener Gütekriterien für die qualitative Forschung bedingt. Schließlich wird auch noch der Ansatz vertreten, dass die Realität stets durch Forschende mitkonstruiert ist, wonach eine Beurteilung anhand verbindlicher Qualitätskriterien sich folglich als unmöglich und nicht durchführbar erweist.

⁶ In Bezug auf das Gütekriterium Validität lassen sich unterschiedliche Dimensionen feststellen (Hussy et al., 2010): Die interne Validität besteht auf der Ebene der Forschungsmethoden, sie ist kaum anwendbar, da das Ausmaß des Einflusses potenzieller Störvariablen untersucht wird. Die externe Validität hingegen zielt auf eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit, welches jedoch oftmals gar nicht Ziel qualitativer Studien ist und sich aufgrund der geringen Stichprobenanzahl als problematisch erweist.

werden. Bei der Auswertung hingegen erweisen sich das Ausmaß, in welchem das Datenmaterial in die Auswertung einbezogen wurde, sowie die Anwendung eines regelgeleiteten Verfahrens zur Berücksichtigung aller Daten, als relevante Aspekte. Auch wenn in einem qualitativen Forschungsparadigma Gütekriterien im Vergleich zu den quantitativen Forschungsansätzen nicht im selben Ausmaß zur Anwendung kommen können, macht es durchaus Sinn, die Qualität einer Forschung anhand einiger mit Bedacht ausgewählter Gütekriterien zu bewerten.

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsparadigmas interessieren sich die Forscher*innen folglich für die Lebenswelt und Perspektiven der Subjekte. Dieser Forschungsansatz stellt keinen Anspruch auf eine Allgemeingültigkeit der Forschungserkenntnisse, sondern es wird vielmehr ein vertieftes Verständnis über das soziale Handeln der beteiligten Akteure angestrebt. Da im Vorhinein festgelegte Gütekriterien nur bedingt anwendbar sind (Froschauer & Lueger, 2020), ist es umso wichtiger, dass der Forschungsprozess für Außenstehende nachvollziehbar gestaltet wird.

2.3 PhotoVoice

Die Methode PhotoVoice wurde in ihren Ursprüngen als partizipative Forschungsmethode konzipiert, welche es den Subjekten ermöglicht, aktiv am Forschungsprozess teilzunehmen und dadurch bewusst nach Veränderungen beziehungsweise nach Verbesserungen in ihrem Leben zu streben (Palibroda et al., 2009; Wachter Morris & Wester, 2018; Wihofszky et al., 2020). Die Besonderheiten dieser Methode liegen in der ergebnisoffenen Konzipierung des Projektziels und dem hohen Stellenwert von aktiver Beteiligung der Proband*innen, wodurch diese eine Rolle als Co-Forscher*innen und Expert*innen einnehmen (Nußer, 2020). Die konzipierenden Merkmale dieses Forschungsansatzes liegen somit in der inklusiven, partizipativen Grundeinstellung, dem intensiven Erfahrungsaustausch zwischen Forscher*innen und Beteiligten während des Forschungsprozesses und der Absicht, durch die veröffentlichten Forschungsergebnisse Einfluss auf öffentliche (politische) Diskussionen zu nehmen.

Die Ursprünge dieser Methode lassen sich auf Wang & Burris (1997) zurückführen, die Autorinnen formulieren in ihren Ausführungen die drei Hauptziele dieses Ansatzes: Die Erfassung der Stärken und Anliegen einer Gemeinschaft, der Etablierung eines kritischen Dialogs und schließlich die positive Veränderung innerhalb der Gemeinschaft. Diese Ziele basieren auf der grundlegenden Konzeption von PhotoVoice, welche Bildern im

Vergleich zu sprachlichen Ausführungen eine besondere Wirkungsmacht zuschreibt (Palibroda et al., 2009). Diese Wirkungsmacht entfaltet sich durch die Omnipräsenz von Bildern in der heutigen Ära der Smartphones sowie der gesellschaftlichen Vertrautheit der Menschen mit diesem Medium, quer durch alle Bevölkerungs- und Altersschichten. Die Umsetzung des PhotoVoice-Forschungsprozesses erfordert einen erheblichen Zeitaufwand, da die einzelnen Forschungsphasen wie Gruppendiskussionen und die Präsentation der Ergebnisse besonders zeitintensiv sind.

Trotz der Vorzüge dieser Methode bestehen auch einige als kritisch zu erachtende Aspekte, welche in der Forschungskonzeption mitbedacht werden müssen: Der limitierende Faktor Zeit ist einer der Grenzen von PhotoVoice (Palibroda et al., 2009; Wachter Morris & Wester, 2018; Wihofszky et al., 2020). Ein generelles Problem bei partizipativen Forschungsansätzen besteht zudem in dem Umstand, dass die Forschungsanliegen nicht bei den Betroffenen starten, sondern durch außen vom Forschungsteam herangetragen werden, was einen Widerspruch zu ursprünglichen Forschungsintention darstellt (Wihofszky et al., 2020). Nußer (2020) zeigt zudem einige methodische Grenzen auf: So besteht die Gefahr, dass vorzugsweise Außergewöhnliches oder positiv Bewertetes dargestellt wird und dass eine gewisse Gehemmtheit bei den Befragten besteht. Zudem sollten Forscher*innen stets mitbedenken, welche Bildaspekte nicht abgebildet wurden und durch die geringe Fallzahl an Bildern fehlt die Möglichkeit einer Vergleichsgruppe. Es obliegt den Forscher*innen, zu entscheiden, inwiefern sich die potenziellen Einschränkungen dieser Methode auf den Forschungsgegenstand auswirken und ob sich PhotoVoice als geeigneter Ansatz darstellt.

Ein weiteres kritisches Element, welches alle Autor*innen beschreiben (Palibroda et al., 2009; Wachter Morris & Wester, 2018; Nußer, 2020, Wihofszky et al. 2020), bezieht sich auf die ethischen Implikationen, welche sich durch die enge und intime Zusammenarbeit zwischen Forscher*in und Co-Forscher*in ergeben: Besonders im Umgang mit der Identität der beteiligten Forscher*innen ist Vorsicht geboten, um diese nicht durch unbedachtes Handeln preiszugeben (Palibroda et al., 2009; Wachter Morris & Wester, 2018). Den Teilnehmer*innen muss absolute Anonymität zugesprochen werden, es gilt, in jeder Phase des Forschungsprozesses diesen Aspekt zu wahren und die Proband*innen präventiv über mögliche Risiken aufzuklären (Wachter Morris & Wester, 2018). Von Seiten der Forscher*innen ist es des Weiteren unerlässlich, dass die Co-Forscher*innen transparent über den gesamten Forschungsprozess aufgeklärt werden und das bereits im Vorhinein die Erwartungen kooperativ abgesteckt werden (Palibroda et al., 2009). Der Aspekt der

ethischen Implikationen stellt im Rahmen des PhotoVoice-Prozesses somit einen sehr entscheidenden dar, welchen es in jeder Phase zu berücksichtigen gilt.

Eine der Stärken dieses Ansatzes wurde bereits vorhin angeschnitten: Durch ihre mediencharakteristische Beschaffenheit eignen sich Fotos vor allem für Proband*innengruppen, welche über eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten verfügen (Nußer, 2020). Auf Seiten der Teilnehmer*innen bestehen die Vorteile darin, wertvolle Einsichten in ihre individuellen Lebensrealitäten zu gewinnen und die persönlichen Erfahrungen in einen erweiterten Erfahrungskontext zu setzen. PhotoVoice bietet einen geeigneten Rahmen für Individuen, aktiv zu werden und für eigene Anliegen einzutreten und sich somit für Veränderungen stark zu machen (Wihofszky et al., 2020). Auf Ebene des Forschungsprozesses zeigt sich, dass durch die Linse der Teilnehmer*innen Perspektiven eingenommen werden, welche den Forscher*innen ansonsten verwehrt bleiben würden. Die Idee eines gleichgestellten Forschungsprozesses ohne hierarchische Ebene ermöglicht eine gesteigerte Partizipation, welche vor allem marginalisierten Personengruppen zugutekommt (Palibroda et al., 2009). Ein korrekter Einsatz der Methode PhotoVoice bietet für Forscher*innen und Co-Forscher*innen ein breites Spektrum an Möglichkeiten, erstmalige Perspektiven einzunehmen und so wertvolle Einsichten in die Lebenswelt der Beteiligten zu gewinnen.

Die Methode PhotoVoice zeigt sich als ein vielfältiges Instrument, welches durch die Wirkmacht von Fotos nachhaltige gesellschaftliche Veränderungen anstrebt. Durch das enge und beinahe gleichgestellte Verhältnis von Forscher*in und Co-Forscher*in rücken insbesondere ethische Implikationen in den Vordergrund, welche es in jeder Phase des Forschungsprozesses zu berücksichtigen gibt. Die Besonderheit dieses Ansatzes ermöglicht es, neuartige sowie tiefgreifende Einblicke in die Perspektive der Beteiligten zu gewinnen, welche aufgrund sprachlicher Einschränkungen bei bestimmten Personengruppen möglicherweise nicht realisiert werden könnten:

„The photovoice method values the knowledge put forth by individuals as the experts around an issue, but it does so in a way through which you can not only hear what individuals are saying but see how they perceive their world through pictures”
(Wachter Morris & Wester, 2018, S. 159).

2.4 Das Qualitative Interview

Interviews stehen im Allgemeinen als eine Sammelbezeichnung für eine ganze Reihe von Verfahren, welche sich in zwei wesentlichen Aspekten von Alltagsgesprächen unterscheiden (Hussy et al, 2010): Hinsichtlich der asymmetrischen Kommunikationsform aufgrund der festgelegten Rollen von Forscher*in und Teilnehmer*in und hinsichtlich des Zweckes, welche sich im Rahmen eines Interviews auf den der Informationsermittlung fokussiert. Qualitative Interviews werden als „Königsweg“ bezeichnet, um sozialwissenschaftlich relevante Themen zu erschließen und diese zugänglich zu machen, da die durch Interviews erhaltenen Informationen als unverzerrt-authentisch, intersubjektiv nachvollziehbar und beliebig reproduzierbar erachtet werden (Lamnek, 2010). Zudem spielt die Möglichkeit der Aufzeichnung (und folglich einer Transkription) beim Auswertungsprozess eine wesentliche Rolle.

In den Sozialwissenschaften gibt es keine alleinig korrekte Form der Interviews, sondern sie lassen sich aufgrund einer Vielzahl an Kriterien unterteilen und hinsichtlich diverser Eigenschaften beschreiben. Ein relevantes Unterscheidungskriterium stellt beispielsweise die Richtung des Informationsflusses dar (Lamnek, 2010): So bewegt sich in einem ermittelnden Interview der Informationsfluss zwischen Interviewer*in und befragter Person einseitig von der befragten Person auf die interviewende Person zu. Diese Interviewform dient insbesondere der Erhebung von Informationen. Bei einem informatorischen Interview hingegen erfolgt eine deskriptive Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten, in diesem Kontext erscheint der oder die Befragte als Expert*in und Informationslieferant*in für Sachverhalte. Das Erfassen von Sachverhalten sowie eine Analyse der Äußerungen im Interview auf Basis theoretisch-hypothetischer Gedanken im Sinne einer Hypothesenprüfung steht hingegen bei einer analytischen Interviewform im Vordergrund (Lamnek, 2010).

Hinsichtlich der Kommunikationsform lässt sich ein weiteres Unterscheidungsmerkmal generieren (Zierer et al., 2013). In mündlicher Form erfolgen beispielsweise Telefon- oder Online-Interviews, während schriftliche Befragungen durch Fragebögen oder PhotoVoice durchgeführt werden. Auch der Erhebungsort hat einen nachweislichen Einfluss auf den Verlauf des Interviews (Zierer et al., 2013): Bei der „Face-to-Face“-Kommunikation erfolgt eine unmittelbare Kommunikation zwischen Interviewer*in und interviewter Person, der Vorteil besteht darin, dass Verständnisfragen unmittelbar geklärt werden können und hinsichtlich der Durchführung vollständige Antworten vorliegen. Im Rahmen

dieses Erhebungsortes kann jedoch eine signifikante Beeinflussung durch Interviewer*innen-Effekte wie beispielsweise dem Antworten nach sozialer Erwünschtheit im Rahmen gesellschaftlicher Normen oder dem Antworten nach vermuteten Erwartungen erfolgen. Bei schriftlichen Befragungen hingegen entfallen Interviewer*innen-Effekte zum Großteil, zudem sind diese zumeist kostengünstiger und gewähren eine anonyme Beantwortung (Zierer et al., 2013). Jedoch ist in diesem Kontext keine Klärung von Verständnisproblemen möglich und auch der Rücklauf ist nur begrenzt kontrollierbar. Internetbasierte Befragungen gewannen in den letzten Jahren zunehmend an Popularität, vor allem der einfache Zugang zu Befragungsgruppen erweist sich als Stärke dieser Erhebungsform (Zierer et al., 2013). Im Zuge einer Forschungskonzeption gilt es, diese möglichen Vor- und Nachteile der jeweiligen Erhebungsformen zu bedenken.

Im Kontext eines qualitativen Interviews ist vor allem nicht nur entscheidend, was gesagt wird, sondern es zählt die Art und Weise, wie etwas gesagt wird. Froschauer & Lueger (2020) erläutern, dass man sich als Forscher*in bewusst sein sollte, welches Wissen man für ein Verständnis des sozialen Systems benötigt: Stützt man sich auf eine systeminterne Handlungsexpertise, stellen die gewonnen Erkenntnisse das primäre Erfahrungswissen dar, welches durch Teilnahme an Aktivitäten im untersuchten System entstammt. Dabei handelt es sich in der Regel um ein implizites und heterogenes Wissen, welches durch unterschiedliche subjektive Relevanzstrukturen als auch aus diversen Erfahrungen generiert wird. Über das Handlungswissen hinaus verweist die feldinterne Reflexionsexpertise (Froschauer & Lueger, 2020). Dabei werden die Sichtweisen anderer Personen berücksichtigt, dass Wissen ist stärker relational, reflexiver und abstrakter geprägt als beim konkreten Handlungswissen. Letztlich kann noch eine externe Expertise als Wissen generiert werden, es stellt ein fundiertes, theoretisches Wissen über den Gegenstandsbereich dar und der Gegenstand wird aus verschiedenen Winkeln beleuchtet (Froschauer & Lueger, 2020).

Auf der einen Seite steht die Art des erhobenen Wissens, dem gegenüber stehen Grenzen und Kritik am Instrument des qualitativen Interviews. Grundsätzlich sind mögliche Verzerrungen im Forschungsprozess nie vollständig reduzierbar (Zierer et al., 2013). Diese Verzerrungen können beispielsweise auf Ebene der Befragten durch das Ausmaß der Interviewbereitschaft oder das Beantworten der Fragen nach sozialer Erwünschtheit entstehen. Das Befragungsinstrument formt Forschung durch Frageformulierungen und Antwortvorgaben. Die Befragungsressourcen, also zum Beispiel Personal-, Sach- oder Rei-

sekosten, beeinflussen möglicherweise den Forschungsverlauf. Und schließlich entscheidet die konkrete Befragungssituation (durch die Anwesenheit von Dritten oder die Beziehung zwischen Befragter*in und Befragten) den Forschungsausgang. Bei näherer Betrachtung dieses Instruments ergeben sich zudem klare Grenzen (Zierer et al, 2013). Es kann nur eine begrenzte Anzahl an Teilnehmer*innen interviewt werden, im Verlauf des Forschungsprozesses wird eine unheimliche Datenfülle generiert (was die Frage nach dem geeigneten Auswertungsinstrument aufwirft) und im Rahmen qualitativer Interviews sind nur eingeschränkt Quantifizierungsaussagen möglich. Da im Rahmen dieser Masterarbeit die Datenerhebung anhand von Leitfaden-Interviews erfolgte, wird nun die Besonderheiten dieses Instruments näher erläutert.

2.4.1 Das Leitfaden-Interview

Das Leitfaden-Interview ist eine halbstandardisierte Interviewform, welche zugleich Systematik und Flexibilität in sich kombiniert. In ihrer grundsätzlichen Charakteristik sind Leitfaden-Interviews aufgrund der erheblichen Vorstrukturierungsleistung der Forschenden zwischen den Polen quantitativer und qualitativer Forschung anzusiedeln (Froschauer & Lueger, 2020). Vor Beginn der Untersuchung erfolgt eine Identifikation relevanter Aspekte des Untersuchungsgegenstandes, Fragestellungen werden formuliert und anschließend werden diese zu einem Interviewleitfaden zusammengestellt (Hussy et al., 2010). Die Fragen des Leitfaden-Interviews „basieren auf einem Vorverständnis des Forschers und geben durch vorformulierte Themenbereiche oder konkrete Fragen einen Rahmen für mögliche Fragen und Antworten vor“ (Zierer et al, 2013, S. 65). Den Ausgangspunkt von Leitfaden-Interviews stellt eine als forschungsseitig relevant erachtete gesellschaftliche Problemlage dar, die Methode wird in diesem Kontext nicht als unabhängig vom Erkenntnisgegenstand gewählt, sondern bezieht sich in ihrer konkreten Ausformung auf diesen (Froschauer & Lueger, 2020). Durch den Leitfaden ergibt sich für die Forscher*in eine gewisse Handlungssicherheit, da in unvorhergesehenen Situationen auf die zuvor erarbeiteten Fragen zurückgegriffen werden kann. Als entscheidend erweist sich jedoch der korrekte Umgang mit diesem: So dient ein Leitfaden primär als eine Unterstützung für ein offenes Gespräch, damit relevante Fragestellungen im Interview berücksichtigt werden und eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Interviews gewährleistet werden kann (Zierer et al., 2013). Es ist von einer „Leitfadenbürokratie“ (Froschauer & Lueger, 2020, S. 65), also einer schrittweisen Abhandlung der

Fragen, abzurufen. Durch ein solches Vorgehen gerät die Strukturierungsleistung der interviewten Person in den Hintergrund, diese sollten stets die eigene Abfolge ihrer Ausführungen bestimmen können (Zierer et al., 2013; Froschauer & Lueger, 2020).

Im Zusammenhang mit Leitfaden-Interviews sind drei essenzielle Fragetypen zu unterscheiden (Hussy et al., 2010): Einleitende Fragen helfen beim „Miteinander-Warm-Werden“ beziehungsweise Kennenlernen und helfen den Beteiligten, sich an die Interviewsituation zu gewöhnen. Den Kern des Interviews bilden die Leitfadenfragen, welche vorab aufgrund der Vorkenntnisse rund um den Forschungsgegenstand festgelegt wurden. Einen entscheidenden Aspekt dieser Interviewform stellen die Ad-Hoc-Fragen dar, die zwar ungeplant sind und spontan generiert werden, aber wesentlich zu einem vertieften Verständnis des Gegenstandes beitragen. Die Besonderheit von Leitfaden-Interviews, der Transfer zwischen Systematik und Flexibilität, ist maßgeblich durch diese drei Fragetypen geformt.

Trotz der vermeintlichen Sicherheit stellt ein Leitfaden-Interview hohe Anforderungen an die interviewende Person (Hussy et al., 2010): So wird eine hohe Merkfähigkeit bezüglich der bereits angesprochenen Aspekte herausgefordert, teilweise müssen detaillierte Fragen zu einem spontan angesprochenen und womöglich vorgezogenen Thema erkannt und angesprochen werden. Ad-Hoc-Fragen sind unerlässlich, um individuelle Gesichtspunkte zu vertiefen. Die Interviewer*innen müssen in der Lage sein, Fragen auf die richtige Art und Weise zu stellen, geschlossene oder unpassende Fragen stören womöglich den Gesprächsfluss und bringen das Interview zum Stocken. Zudem ist es unerlässlich, eine aktive Zuhörerrolle einzunehmen, in welcher auf die Befindlichkeiten der Proband*innen eingegangen wird. Um zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen und etwaige Verständnisschwierigkeiten zu eliminieren, sind Paraphrasierungen seitens der Forscher*innen hilfreich. All diese Anforderungen sind somit nicht etwas Gegebenes, sondern müssen von den Forscher*innen erarbeitet werden. Das Leitfaden-Interview bildet eine solide Basis, um zu Erkenntnissen rund um die Lebenswelt der befragten Personen zu gelangen. Vor allem die bestehende Balance zwischen Systematik und Flexibilität erlaubt es den Forscher*innen, sich auf den Erkenntnisbereich zu fokussieren, ohne dabei im interviewenden Handeln zu starr fixiert zu sein.

2.5 Die qualitative Inhaltsanalyse & Segmentanalyse

Neben der methodischen Frage, mit welchem Instrument die Daten zu dem zu untersuchenden Gegenstand erhoben werden sollen, zählt die Frage nach der Datenauswertung zu einem weiteren essenziellen Teil eines jeden Forschungsvorhabens. Besonders im qualitativen Forschungsprozessen erweist sich die Auswahl als komplex, da die Abläufe im Vergleich zu quantitativen Forschungen bei weitem nicht so stark standardisiert sind, die Qualität der erhobenen Daten eine ganz andere ist und der Erkenntnisanspruch an das Material nicht von einem Streben nach Verallgemeinerbarkeit geleitet ist.

Grundsätzlich schaffen Gespräche über soziale Systeme an sich kein verlässliches Wissen über dessen Organisation, Differenzierungen oder Funktionsweisen, es bedarf einer beträchtlichen Interpretationsleistung, um durch die Analyse zu einer theoretischen Vorstellung des Forschungsfeldes zu kommen (Froschauer & Lueger, 2020). Hussy et al. (2010) beschreiben das grundlegende Ziel von Auswertungsmethoden darin, die Bedeutung einer der getätigten Aussagen zu verstehen. Obwohl selbst entscheidende Komponenten der Dynamiken eines sozialen Systems den Gesprächsteilnehmern nicht explizit bewusst sind, so bergen Gespräche die Möglichkeit, latente Prozesse der Sinnstrukturierung zu erkunden. Dies ist aufgrund des Umstands möglich, dass Gespräche die spezifischen Charakteristika eines sozialen Systems auf Basis des kommunikativen Charakters transportieren, die Erschließungen dieser Charakteristika gelten somit als konstituierende Aufgabe einer Analyse beziehungsweise Auswertung.

2.5.1 Die qualitative Inhaltsanalyse

In der Frage, mit welchen Mitteln diese spezifischen Charakteristika nun erschlossen werden sollen, liegt die größte Herausforderung in der Analyse von Daten. Innerhalb der Sozial- und Humanwissenschaften besteht eine Vielfalt an Methoden, welche in einem Widerspruch zwischen der Forderung nach komplexen quantitativen Auswertungsmodellen auf der einen Seite und der Forderung nach offenen Erhebungsmethoden auf der anderen Seite agieren (Mayring, 2010). In wissenschaftlichen Gegenstandsdiskussionen wird eine Vielzahl an möglichen Zugängen diskutiert (Mayring, 2010): Hermeneutische Ansätze, kritische Ansätze, narrative Ansätze, deskriptive Ansätze oder explorative, theoriebildende Ansätze⁷. Unabhängig des gewählten Ansatzes besteht jedoch die Grundproblematik, dass in der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur keine systematische,

⁷ Für eine detailliertere Aufschlüsselung dieser Ansätze siehe Mayring, 2010, S. 9f.

umfassende Anleitung zur Auswertung komplexer, sprachlicher Materialien besteht, anhand welcher man klare Interpretationsregeln ableiten kann, oder wie es Mayring (2010) explizit beschreibt:

„Techniken, die systematisch, intersubjektiv überprüfbar, gleichzeitig aber der Komplexität, der Bedeutungsfülle, der ‚Interpretationsbedürftigkeit‘ sprachlichen Materials angemessen sind“ (ebd., 10).

Diese methodische Lücke einer systematischen, zugleich aber einer immensen Komplexität, versucht Mayring mit seiner Qualitativen Inhaltsanalyse zu schließen. Mayring (2010) beschreibt, dass es das grundsätzliche „Ziel der Inhaltsanalyse ist [...] die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (ebd., 11). Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine Orientierung an den Kernpunkten der Qualitativen Inhaltsanalyse hilfreich (Kuckartz, 2018): Eine kategorienbasierte Vorgehensweise, ein systematisches Vorgehen mit klar festgelegten Regeln, eine Klassifizierung und Kategorisierung der gesamten Daten, die Reflexion über die Daten und ihre Entstehung sowie die Anerkennung von Gütekriterien.

Der Autor (Mayring, 2010) konstatiert einige Grenzen und Stärken dieser Methode: Durch ein verändertes Gegenstandsverständnis in den Sozialwissenschaften, welches das Subjekt vermehrt zur Sprache kommen lässt und demnach eher mit offenen Methoden vorgeht, wird auch eine verstärkte Entwicklung darauf bezogener Auswertungstechniken erfordert. Zudem sind durch die spezifische Auswertungstechnik gewisse Techniken der Datenerhebung sowie -aufbereitung notwendig, um zu schlüssigen Ergebnissen zu gelangen. Die Stärke dieses Instruments liegt in dem systematischen, regelgeleiteten Vorgehen, sollte diese Systematik sich als nicht ausreichend erweisen, muss auf andere Untersuchungsverfahren zurückgegriffen werden. Und letztlich darf der Forschungsprozess nicht zu starr und unflexibel werden, sondern dieser muss sich auf den Forschungsgegenstand ausrichten.

Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich aufgrund ihrer inhärenten Systematik und dem regelgeleiteten Vorgehen ideal, um strukturiert und für Außenstehende nachvollziehbar Erkenntnisse aus einem ansprechend aufbereiteten Material zu generieren. Es ist jedoch zu beachten, nicht in zu starre Auswertungsmuster zu verfallen und so den Blick für das Besondere im Auge zu behalten, denn die Gegenstandsangemessenheit steht über der

Systematik. Unter der Berücksichtigung dieser Aspekte kann sich die qualitative Inhaltsanalyse als wertvolles Instrument zur Auswertung von qualitativ generierten Daten, beispielsweise in Form eines Leitfaden-Interviews, erweisen.

2.5.2 Segmentanalyse

Während sich die qualitative Inhaltsanalyse als geeignetes Instrument zur Auswertung mündlich erhobener und folglich schriftlicher Daten erweist, so würde sie sich für die Auswertung von bildlichem Material als unzureichend erweisen. Dies ist den einzigartigen Eigenschaften von Bildern geschuldet, denn das Bildspezifische kann nicht einfach problemlos in sprachlich formulierbare Wahrnehmungsprozesse transformiert werden. Auch die Dynamiken, welche mit der Erzeugung und Betrachtung von Bildern verbunden sind, führen zu einer Veränderung der Wahrnehmung beim Sprechen über Bilder (Breckner, 2012). Aufgrund dieses grundlegenden Aspektes bei der Auswertung von Bildern ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines Auswertungsinstruments, welche diese Besonderheiten berücksichtigt.

Dem Umgang mit Bildern liegen stets Prozesse der Symbolisierung zugrunde, welche sich folglich auch auf die Gestaltung von Wissen und Erfahrung auswirken (Breckner, 2012). Diese Symbolisierungsprozesse entsprechen affektiven Zuständen beziehungsweise Wahrnehmungsprozessen, in welchem Wissensbestände gestalthaft verknüpft sind. Bei der Herstellung und Betrachtung von Bildern ergeben sich folglich Bedeutungsprozesse, welche in affektiv-leibliche Zustände und Wahrnehmungen, spezifische Wissensbestände als auch begriffliche Konzepte und Theorien eingebettet sind sowie miteinander verbunden sind. Den Gegenstand der Bildinterpretation macht also genau das aus: Alles, was sich in der bestimmten Art und Weise der bildlichen Symbolisierung für eine Betrachter*in zeigt und welche performativen Wirkungen dies jeweils entfaltet (Breckner, 2012).

Welchen Zweck erfüllen Beschreibungen beziehungsweise Interpretationen im Kontext von Symbolisierungsprozessen? Zunächst weisen sie auf Bedeutungs- und Sinnbezüge hin und eröffnen somit Interpretationshorizonte (Breckner, 2012). Beschreibungen schärfen im nächsten Schritt die Wahrnehmung der präsentierten Bedeutungsgehalte. Die Segmentanalyse ermöglicht an dieser Stelle, dass unterschiedliche Beschreibungen an verschiedenen Stellen des Analyseprozesses relevant erscheinen. Daran schließen spezifi-

sche Interpretationsprozesse in Bezug auf verschiedene Dimensionen bildlicher Bedeutungs- und Sinnbezüge an. Die Autorin (Breckner, 2012) beschreibt das Ziel der Segmentanalyse schließlich darin,

„wie aus der Beziehung und (formalen) Organisiertheit verschiedener Bildelemente in einer Gesamtkomposition (Imdahl, 1980) beim Betrachten (als wahrnehmend) eine Bildgestalt entsteht, die zum Teil bestimmbare, zum Teil unbestimmt bleibende Bedeutungs- und Sinnbezüge in diskursiven Verweisungszusammenhängen generiert“ (ebd., 151).

Aus welchen elementaren Forschungsschritten besteht nun dieses Forschungsinstrument? Der erste Teil besteht in der Dokumentation der unmittelbaren Bildwahrnehmung und der Artikulation erster Eindrücke (Breckner, 2012). Bei diesem selbstreflexiven Vorgang ist der Blick auf die innere Wahrnehmung gerichtet – wie sehe ich, wie wandert mein Blick, was springt mir ins Auge? Anschließend erfolgen eine formale Bildbeschreibung und eine Bestimmung von zu interpretierenden Segmenten (Breckner, 2012). Auch der Prozess der Wahrnehmung spielt in diesem Schritt eine elementare Rolle und die Frage, welche leiblich-affektiven Resonanzen sowie Eindrücke bei der Betrachtung des Bildes entstehen. Die einzelnen Segmente werden zusätzlich auf ihre symbolischen und ikonischen Bezüge hin untersucht. Der letzte Schritt besteht in der Analyse der Gesamtposition und der Zusammenführung szenischer und perspektivischer Bezüge (Breckner, 2012). Der Detailierungsgrad ist in diesem Kontext grundsätzlich offen und orientiert sich vielmehr an dem Inhalt, welcher sinnvoll zu interpretieren ist. Es ist aus Sicht der Forschungsperspektive vielmehr davon auszugehen, dass sich für ein vertieftes Erkenntnisinteresse Irritationen lohnen.

Die Segmentanalyse will eine Öffnung eines Zugangs zu visuell verdichteten Erlebnis-, Erfahrungs- und Gestaltungszusammenhängen schaffen, denn das Potenzial einzelner Bilder entfaltet sich in Kombination mit der Analyse weiterer Bildbestandteile (Breckner, 2012). Die Regelmäßigkeit sichtbarer Darstellung steht nicht zwingend im Fokus, sondern vielmehr latente Bedeutungs- und Sinnbezüge. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Segmentanalyse vor allem die symbolische Dimension von Bildern und deren Wirkungen im Interaktionszusammenhang erfassen soll. Während in den bisherigen Unterkapiteln die theoretischen Erläuterungen zu den Forschungsmethoden im Vordergrund standen, wird im nächsten Unterkapitel nun die praktischen Ausformungen näher erläutert.

2.6 Praktisches Vorgehen in der Datenerhebung

In diesem Kapitel erfolgt die schrittweise Aufschlüsselung des Vorgangs, wie die Daten für diese Arbeit gewonnen wurden, aus denen schließlich die Forschungserkenntnisse generiert wurden. Ein essenzieller Grundsatz im Kontext dieses Vorgangs ist die erneute Reflexion der Frage nach dem Wissen, welches für ein Verständnis des sozialen Systems benötigt wird. Im Kapitel 1.4 wurde erläutert, dass in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche Arten von Wissen existieren (Froschauer & Lueger, 2020): Eine systeminterne Handlungsexpertise, eine feldinterne Reflexionsexpertise sowie eine externe Expertise. Da die systematischen Forschungserkenntnisse betreffend des *Distance Learnings* zum Zeitpunkt der Datenerhebung⁸ relativ dünn waren, bestand das primäre Forschungsinteresse dieser Arbeit in der Exploration einer systeminternen Handlungsexpertise und der feldinternen Reflexionsexpertise der beteiligten Personen.

Die Phase der Datenerhebung konzentrierte sich auf drei in den Vorgang des *Distance Learnings* involvierte Personengruppen: Auf die im *Distance Learning* agierenden Lehrer*innen, die im *Home-Schooling* unterstützenden Elternteile und die zuhause lernenden Schüler*innen. Für jede Personengruppe wurde ein spezifisch angepasstes Erhebungsinstrument entwickelt, um auf die unterschiedlichen Voraussetzungen Rücksicht zu nehmen: Für die Lehrpersonen und Eltern wurden Leitfaden-Interviews mit differenzierten Fragestellungen angewandt, wodurch die Exploration der neuartigen Beschulungsform in den Vordergrund gerückt wurde und ein Einblick die veränderte Lebenswelt erreicht werden sollte. Für die Personengruppe der Kinder erwies sich dieses Erhebungsinstrument aufgrund diverser einschränkender Faktoren (wie beispielsweise die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Aufmerksamkeitspanne, vgl. Kapitel 2.3) als unzureichend. Deshalb erfolgte die Bearbeitung der Fragestellung mittels der Methode PhotoVoice, welche einen inklusiven Zugang unabhängig von sprachlichen Fähigkeiten fördert. Die Zielsetzung der Erhebung⁹ wurde in einer kurzen, leicht verständlichen Anleitung elektronisch an die Elternteile übermittelt, die Kinder selbst machten Fotos und diese wurden über einen Messenger-Dienst an den Forscher übermittelt.

⁸ Die Erhebung der Daten erfolgte in dem Zeitraum vom 22. April 2020 bis zum 11. Mai 2020.

⁹ Die Zielsetzung bestand darin, einen Einblick in den neuartigen Schulalltag der Kinder zu gewinnen. So sollten die Kinder insgesamt fünf bis sieben Fotos machen, in denen einerseits ihr aktuelles Lernumfeld sowie ihr Arbeitsplatz festgehalten werden sollte. Auf den vorhandenen Lernmedien wie Büchern, Arbeitsmappen, etc. lag das zweite hauptsächliche Erkenntnisinteresse. Als letzten Part durften die Kinder anhand einer offenen Fragestellung noch besondere oder neuartige Aspekte in dieser Situation an den Forscher übermitteln. Die exakte Aufgabenstellung ist im Anhang dieser Arbeit nachzulesen.

Die Daten wurden in einer zweiten und dritten Schulstufe in zwei Wiener Schulen erhoben, wobei es sich um eine öffentliche und eine private Schule handelte.¹⁰ Zunächst wurde mit den zwei klassenführenden Pädagog*innen in den jeweiligen Schulen Kontakt aufgenommen, diese ermöglichten im nächsten Schritt die Kontaktabstimmung mit den Eltern und deren Kindern. Das Forschungsvorhaben wurde anschließend in elektronischer Form per Mail den Eltern detailliert vorgestellt. Nachdem die befragten Personen der Zustimmungserklärung und Datenschutzerklärung eingewilligt hatten, wurden die Interviewtermine vereinbart. Aufgrund der zu diesem Zeitpunkt bereits vorherrschenden Ausgangsbeschränkung erfolgte die Kontaktaufnahme mit allen Beteiligten entweder elektronisch via E-Mail oder telefonisch.

Dem Daten- und Personenschutz wurde im Rahmen dessen ein hoher Stellenwert eingeräumt. So erfolgte die Datenspeicherung auf internen Servern der Universität Wien, um eventuelle Bedenken hinsichtlich der Datenspeicherung auf transatlantischen IT-Servern auszuräumen. Bis auf das erste Interview mit einem Elternteil (welches über Skype abgehalten wurde) wurden alle Leitfaden-Interviews telefonisch durchgeführt, mit einem zweiten Smartphone aufgezeichnet und lediglich lokal auf dem Laptop des Forschers und auf dem Server der Universität Wien abgespeichert. Im Rahmen der PhotoVoice-Erhebung wurden alle teilnehmenden Personen instruiert, darauf zu achten, keine sensiblen persönlichen Daten und Persönlichkeitsmerkmale wie Gesichter preiszugeben¹¹. In der Ausformulierung der Ergebnisse und der Präsentation der Daten wurde der Anonymisierung der Daten durch neutrale Formulierungen, welche keine Rückschlüsse auf die Identität der beteiligten Personen zulassen, ebenfalls ein hoher Stellenwert eingeräumt. In den weiteren Ausführungen wird nun noch näher auf die erhebungstechnischen Besonderheiten der einzelnen Instrumente eingegangen.

¹⁰ Der erkenntnistheoretische Hintergrund hinter der Auswahl dieser zwei Schulen erklärt sich in der Annahme, dass eventuell unterschiedliche Voraussetzungen zwischen diesen Schultypen hinsichtlich personeller, finanzieller und zeitlicher Ressourcen innerhalb der Familien bestehen. Aufgrund der geringen Stichprobenanzahl lassen sich daraus keine verallgemeinerbaren Erkenntnisse schließen, jedoch sollte auch eine Bandbreite an möglichen Realitäten des *Distance Learnings* während der Schulschließungen im Sommersemester 2020 erhoben werden. Zudem ist auch noch zu erwähnen, dass rund 80 % der Interviews mit Eltern durchgeführt wurden, deren Kinder die Privatschule besuchten.

¹¹ In diesem Zusammenhang muss jedoch kritisch bemerkt werden, dass die Übermittlung der Fotos und der Sprachnachrichten über den zum *Meta*-Konzern gehörenden Messenger-Dienst *WhatsApp* erfolgte. Ein vollständiger Verzicht auf im Hinblick auf Datensicherheit kritisch zu bewertenden Angeboten konnte somit nicht hundertprozentig gewährleistet werden.

2.6.1 Datenerhebung mittels PhotoVoice

Im Kapitel 2.3 wurde der idealtypische Ablauf eines PhotoVoice-Prozesses dargestellt, dieser konnte jedoch aufgrund von zwei entscheidenden Faktoren und der grundsätzlichen Intention hinter diesem Forschungsvorhaben nicht in vollem Umfang durchgeführt werden. Ein idealtypischer PhotoVoice-Forschungsprozess erstreckt sich über mehrere Monate hinweg und beinhaltet regelmäßige Treffen und einen zirkulären Austausch über erste Erkenntnisse und Fortschritte. Ein solch umfangreiches Vorhaben hätte jedoch sicher einige Teilnehmer*innen verschreckt, da vor allem in den Anfangswochen der Schulschließungen ohnehin bereits umfangreiche Umwälzungen in den Alltagsstrukturen der Familien von statten gingen. Demnach wurde eine einmalige PhotoVoice-Erhebung als angemessen und ausreichend erachtet. Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Zielgruppe: So wurde das Instrument PhotoVoice ausgewählt, um die Kinder zu ihren Erfahrungen und Empfindungen in ihrer aktuellen Lebenswelt zu befragen. Da Volksschulkinder in diesem Alter noch über eine eingeschränkte Ausdrucksmöglichkeit verfügen, reduzierte sich der sprachliche Anteil ihres Beitrags auf kurze, mündliche Beschreibungen in Form einer Sprachnachricht zu den selbst geschossenen Fotos. Da Fotos einen wesentlich natürlicheren Zugang bieten, der direkt aus dem Lebensumfeld der Kinder stammt, wurde das Hauptaugenmerk der Datengenerierung auf den visuellen Aspekt gerichtet. Auch hinsichtlich der Forschungsintention im Vergleich zu einer idealtypischen Konstruktion ergeben sich Diskrepanzen: So besteht in einem (vor allem im angloamerikanischen Sprachraum durchgeführter) PhotoVoice-Prozess das Forschungsziel darin, gesellschaftliche Veränderungen und Verbesserungen für die Zielgruppe anzustoßen. Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens bestand die Intention hinter der Nutzung dieses Erhebungsinstrument primär in dem Umstand, dass sich mittels weitverbreiteter Technik (Smartphone-Kameras und Messenger-Dienste) in einer Zeit des sozialen Abstands dennoch verlässlich und effizient Forschungsdaten übermitteln ließen.

Die tatsächliche Durchführung der Datenerhebung mittels PhotoVoice entsprach somit mehr der vierteiligen Kategorisierung nach Kolb (2001): In der Eröffnungsphase wurden die Teilnehmer*innen an das Forschungsthema herangeführt und mit der visuellen Datenerhebungsmethode bekanntgemacht. Der Transfer der ursprünglichen Überlegungen in fotografische Bilder, welche dem direkten Lebensumfeld entnommen wurden, erfolgte in der Erhebungsphase. Die Phase des Fotointerviews, in welcher eine verbale Auseinandersetzung mit den entstandenen Fotos und Bildinhalten durchgeführt wird, wurde durch

kurze, an die Sprachfähigkeit der Kinder angepasste Sprachnachrichten in einem Messenger-Dienst abgehandelt. Die letzte Phase der Auswertung der generierten Daten durch die Forscher*in wurde mittels der Segmentanalyse (Vgl. Kapitel 2.5.2) durchgeführt.

Durch die Kombination von PhotoVoice und Leitfaden-Interviews wurde auch darauf abgezielt, die Schwächen der jeweiligen Erhebungsinstrumente auszugleichen: Durch den intuitiven Charakter von PhotoVoice sollte durch die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre Interviewer*inneneffekte wie sozial erwünschte Antworten teilweise vermieden werden. Die unmittelbare Kommunikation mittels Messenger-Dienste erlaubte zudem ein direktes Nachfragen seitens der Teilnehmer*innen bei etwaigen Unklarheiten bezüglich der Fragestellungen. Durch den Umstand, dass die erste Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen erfolgte und diese in einem engen Vertrauensverhältnis zu den Eltern stehen, gab es eine sehr hohe Rücklaufquote und keine der beteiligten Personen zog sich aus dem Forschungsvorhaben zurück. Auf die spezifische Durchführung der Leitfaden-Interviews im Rahmen dieser Masterarbeit wird nun im nächsten Unterkapitel näher eingegangen.

2.6.2. Datenerhebung mittels Leitfaden-Interviews

Aufgrund der Neuartigkeit der Beschulungssituation einigte sich das Forschungsteam rasch auf einen qualitativen Forschungszugang. Der grundlegende Zugang zum Forschungsgegenstand wurde durch den Mangel an Vergleichsdaten im Sinne einer Feldstudie konzipiert. Anhand eines offenen Zugangs wurden Daten gesammelt, das Konstruieren des Sinnes erfolgte im Nachhinein basierend auf den durch Interviews und PhotoVoice erhobenen Daten.

Trotz des offenen Zugangs und der Vielzahl an Möglichkeiten, unterschiedliche Gegenstände im Zusammenhang mit der Thematik COVID-19 und Schule zu untersuchen, entschied sich das Forschungsteam für ein Leitfaden-Interview als passenden Feldzugang. Dieser Entschluss fußte auf den spezifischen Eigenschaften von Leitfaden-Interviews (vgl. Kapitel 2.4.1): So ermöglicht es dieses Instrument, sich auf gewisse Kernaspekte einer Thematik zu fokussieren und diese systematisch zu erfragen, zugleich erlaubt es aber auch eine Flexibilität in Bezug auf Reihenfolge und Abhandlung der Fragen. Auch konnten im Forschungsprozess gewonnene Erkenntnisse beziehungsweise daraus resultierende Fragestellungen, welche sich zu Forschungsbeginn noch nicht im Blickfeld der Forscher*innen befanden, in den weiteren Forschungsverlauf integriert werden. Diese

zwei Umstände erlaubten eine im Vorhinein stattfindende Eingrenzung des Forschungsgegenstands bei einer gleichzeitig offenen Grundhaltung gegenüber dem Forschungsthema und den Perspektiven der teilnehmenden Personen.

Nach einer digitalen Kontaktaufnahme und der Vorstellung des Forschungsvorhabens per E-Mail kam es zu einem Austausch privater Telefonnummern und einer Vereinbarung der Interviewtermine. Die Gesprächsaufzeichnungen erfolgten mittels eines zweiten Smartphones, denn der Ton wurde für eine entsprechende Aufnahmemöglichkeit über die Lautsprecher-Funktion des ersten Smartphones abgespielt. Die Speicherung der erhobenen Interviews erfolgte einerseits lokal am Laptop des Forschenden als auch in der Cloud der Universität Wien, zu welcher nur das Forschungsteam Zugang hat. Die Länge der Interviews belief sich zwischen 30 bis 55 Minuten, wobei die Interviews mit den Lehrpersonen am längsten dauerten (im Durchschnitt an die 45 Minuten). Zudem war eine Abnahme der Zeitdauer mit fortschreitender Interviewanzahl zu erkennen, da sich gewisse Fragen als repetitiv und wenig neue Erkenntnisse bringend erwiesen und demnach seitens des Forschenden übersprungen wurden.

Der Leitfaden¹² wurde in Kooperation mit einer Kollegin des Forschungsteams, welche ebenfalls an der gleichen Thematik forschte, erstellt. Für die Personengruppen der Eltern und Lehrer*innen wurden zwei unterschiedliche Leitfäden mit an die Zielgruppen angepassten Fragestellungen entwickelt¹³. Die Interviews starteten jeweils mit einer offenen Einstiegsfrage, welche sich auf die veränderten Umstände und die Entwicklung der Tage vor der ersten Schulschließung bezog. Auf inhaltlicher Ebene wurden sieben thematische Schwerpunkte gewählt: Die Kategorie „Vorbereitung/Vorwissen“ bezog sich auf die zuhause verfügbare technologische Ausstattung der Familien beziehungsweise der Lehrpersonen als auch auf das bereits erworbene Vorwissen im Umgang mit diversen Medien. Auf der Ebene des „persönlichen Empfindens“ lag der Fokus auf der Motivation der Kinder und dem Engagement der Lehrperson. Informationen rund um den zu dieser Zeit aktuellen Schulalltag und der zuhause bestehenden Lernumgebung wurden in der Kategorie „Aktuelle Lehr-/Lernsituation“ abgefragt. Einen weiteren Baustein stellte die Ebene „Kommunikation“ dar, in welcher die Kommunikationskanäle und -vorgänge abgefragt wurden. Von Interesse war zudem, welche Unterstützungsangebote von den Beteiligten

¹² Die vollständigen Interview-Leitfäden sind im Anhang nachzulesen.

¹³ In der ursprünglichen Forschungskonzeption waren auch Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen angedacht. Aufgrund von Zeitmangel und der enormen Mehrbelastung stimmte diese Personengruppe jedoch in beiden Schulen einer Durchführung nicht zu.

genutzt wurden, sowohl seitens der Schule als auch außerschulische Angebote wie jene des Bildungsministeriums oder von diversen Lernplattformen. Einen offenen Fragepool bildete die Kategorie „Chancen/Herausforderungen“, in welcher die Befragten ausführlich über die neuartigen Umstände und die daraus resultierenden Konsequenzen reflektieren konnten. Der letzte thematische Schwerpunkt bezog sich auf „Veränderungen in der Mediennutzung“, wo potentielle zukünftige Entwicklungen prognostiziert wurden. Zum Abschluss wurde noch eine offene Frage, ob es für die interviewten Personen relevante, aber noch nicht behandelte Aspekte gäbe, gestellt. Nachdem die Abschlussfrage beantwortet wurde, endete die Aufzeichnung der Interviews. Anschließend erfolgte eine erneute Danksagung für die Teilnahme, etwaige offene Fragen bezüglich PhotoVoice wurden noch geklärt und teilweise wurden noch interessante, aber für das Interview nicht relevante Aspekte vertieft. Die Leitfaden-Interviews bildeten das datengenerierende Fundament dieser Arbeit, über diese wurde durch die Eltern indirekt auch ein Einblick in den Alltag und in die Gefühlswelt der Kinder gewährt.

2.7 Praktisches Vorgehen in der Datenauswertung

Im Kapitel 2.5 wurden die theoretischen Grundlagen der Datenauswertung näher dargelegt, in diesem Unterkapitel werden nun die praktischen Durchführungen näher erläutert. Das Ziel der Datenauswertung bestand darin, die Bedeutung der getätigten Aussagen in den Interviews und die der ausgewählten Bilder zu verstehen und darin latente Prozesse der Sinnstrukturierung näher zu erkunden. Als adäquate Auswertungsinstrumente für dieses Ziel wurden die Qualitative Inhaltsanalyse und die Segmentanalyse ausgewählt.

Die Basis für die Auswertung der Leitfadeninterviews bildeten die schriftlichen Transkripte der durchgeführten Interviews, abgespeichert in Word-Dokumenten. Um die Inhalte näher zu analysieren, wurde das Software-Programm MAXQDA¹⁴ eingesetzt. MAXQDA wurde aufgrund der übersichtlichen Darstellung der Datensätze und den umfangreichen Analysemöglichkeiten gewählt. Als erster Schritt erfolgte eine Codierung der Interviewinhalte, beginnend mit den Interviews der Pädagog*innen, gefolgt von den Interviews mit den Elternteilen. Aufgrund der unterschiedlichen Themenschwerpunkte sowie Fragestellungen in Bezug auf die beiden Zielgruppen wurden zwei Datenbanken mit unterschiedlichen Codierungen generiert. Nachdem rund 30 % der Interviews codiert

¹⁴ Bei MAXQDA handelt es sich um ein Software-Programm für qualitative und Mixed-Methods-Datenanalysen. Siehe <https://www.maxqda.de/> für weitere Informationen.

wurden erfolgte eine Überarbeitung der Codes, was zur Eliminierung von etwaigen Redundanzen sowie der Erstellung neuer Codes führte. Nach Abschluss dieses Vorgangs wurden die restlichen 70 % der Interviews auf dieser Basis weiter codiert. Die durch diesen Vorgang generierten Codierungen bildeten die Grundlage für die Erstellung eines umfangreichen Kategoriensystems, welches wiederum die Basis für die das Kapitel „Präsentation der Ergebnisse“ darstellte.

Die Erkenntnisse, welche durch die Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse entstanden, wurden um die Perspektive der Segmentanalyse erweitert. Das Ziel hinter diesem Vorgang bestand darin, die Wahrnehmung der Kinder mit den Aussagen der Eltern zu verknüpfen. Zunächst wurden die erhaltenen Bilder nach einigen Themenschwerpunkten geordnet: Arbeitsmaterialien, Arbeitsplatz, Besonderes (Einblick in die Welt der Kinder), Digitale Medien sowie Organisation des Schulalltags. Nachdem die Fotos kategorisiert wurden, erfolgte im nächsten Schritt eine Auswahl der Fotos, welche folglich mittels Segmentanalyse näher analysiert wurden. Die Auswahl der Fotos erfolgte nach folgenden Kriterien: Der Qualität der Bilder, deren Aussagekraft (wenn beispielsweise Bilder zur selben Thematik ausgewählt wurden), die Perspektive der Kinder und in Interviews nicht Erwähntes. Nachdem die Fotos ausgewählt wurden, erfolgte die Segmentanalyse in den folgenden Schritten: Zuerst erfolgte eine Wahrnehmung in Form einer zeichnerischen Dokumentation. Anschließend wurden der erste Eindruck sowie leiblich affektive Resonanzen festgehalten, danach die rein bildlichen Aspekte beschrieben. Als letzten Schritt wurden die Segmente nun schließlich interpretiert. Als finale Handlung im Kontext der Datenauswertung wurden förderliche sowie hinderliche Faktoren für das *Distance Learning* in den Fotos identifiziert, um so die bildlichen Aspekte mit den schriftlichen der Qualitativen Inhaltsanalyse zu verknüpfen.

Aufgrund der Neuartigkeit des zu untersuchenden Gegenstands wurde mit einem qualitativen Forschungszugang ein gewisser Grad an Offenheit im Forschungsprozess aufrechterhalten. Durch die Kombination von Leitfaden-Interviews und PhotoVoice konnten sowohl sprachliche als auch visuelle Elemente des *Distance-Learning-Alltags* erfasst werden. Die Charakteristik der Leitfaden-Interviews ermöglichte zudem einen kontrollierten Rahmen, wobei zugleich ein gewisser Grad an Flexibilität in dieser Phase der Datenerhebung möglich war. Um die Fülle an Daten auszuwerten, eignete sich die qualitative Inhaltsanalyse für die Informationen aus den Interviews und die Segmentanalyse für die visuellen Daten von PhotoVoice. Diese Forschungsgrundsätze ermöglichten einen offenen Zugang zu den Forschungssubjekten bei einer gleichzeitigen Systematik.

3 Bildung und Medien

Digitale Medien stellen mittlerweile einen integralen Bestandteil des alltäglichen Lebens von Heranwachsenden dar. Auch während des *Lockdowns* kam es zu einem intensivierten Einsatz digitaler Medien, sowohl auf Seiten der Pädagog*innen für den Zweck der Unterrichtsgestaltung, aber auch im Alltag der Familien. Im österreichischen Bildungswesen wird der pädagogische Einsatz digitaler Medien verstärkt diskutiert und im Rahmen der Implementierung des Lehrplans „Digitale Grundbildung“ verpflichtend in den Primar- und Sekundarstufen verankert. Folglich setzt sich dieses Kapitel mit den Fragen auseinander, inwiefern ein grundlegendes Verständnis dieser Technologien und ein bewusster Umgang beziehungsweise Einsatz digitaler Medien in den Schulen überhaupt thematisiert werden sollte und welche (medien-)pädagogischen Implikationen daraus folgen.

Medien sind mittlerweile zu einem selbstverständlichen und alltäglichen Begleiter in der Lebenswelt von Heranwachsenden geworden und die Palette an angebotenen und konsumierten Medien ist breit gefächert: Diese reicht von Büchern zu weiteren Printmedien, Hörfunk, Fernsehen, unterschiedlichen Ton- und Bildträgern bis hin zu Smartphones und internet- beziehungsweise computerbasierten Medien (Tulodziecki, Herzig & Grafe, 2019). Dadurch bieten sich vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten, „wobei mit ihnen potenzielle Zeichen¹⁵ erzeugt, übertragen, gespeichert, verarbeitet und/oder wiedergegeben werden“ (ebd., 15). Medien weisen eine gegenständliche, pragmatische und semiotische¹⁶ Dimension auf und sie sind Gegenstände, die von Menschen als Zeichen verwendet werden (Swertz, 2000). Relevant dabei ist der Umstand, dass Medien als sinnlich wahrnehmbare Gegenstände oft in Sinne eines menschlichen Produktes (Artefakt) verwendet werden. Der dabei verwendete Gegenstand wird zum Zeichen, die Verständigung erfolgt

¹⁵ Basis hierfür bildet der Symbolische Interaktionismus, wonach Menschen den „Dingen“ auf Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen, handeln. Die Bedeutung dieser Dinge entsteht jedoch erst in den sozialen Interaktionen, welche man mit anderen Menschen eingeht. Und schließlich werden die Bedeutungen im Zuge der Auseinandersetzungen mit diesen Dingen in einem interpretativen Prozess benutzt und neu ausgehandelt (Kammerl, 2018). Obwohl auf den jeweiligen Geräten (Computer, Smartphones, ...) das Vorwissen alphanummerisch in Form von Zeichen, Strom, etc. weitergegeben wird, beziehen sich Interaktionsprozesse immer auf soziale Vorerfahrungen. Somit sind nicht die ausgetauschten Zeichen charakterisierend, sondern deren Bedeutungen für die Interaktion – dasselbe Zeichen kann für unterschiedlichen Personen im selben Kontext eine andere Bedeutung haben (ebd., 2018). Die Bedeutung von Zeichen ist folglich zweiseitig: „Einerseits ist die Verwendung von Zeichen von Bedeutung geleitet, da diese durch intersubjektiv geteilte Konventionen grob geklärt sind, andererseits erzeugt ihre Verwendung die Zuweisung von Bedeutung“ (ebd., 101).

¹⁶ Sprachliche Zeichen betreffend.

nicht nur mittels des Gegenstandes über den Inhalt, aber auch über die physikalische Dimension¹⁷ (Swertz, 2008). Aufgrund ihrer Eigenschaft als notwendige Bedingung von Verständigung sind Medien somit zugleich eine notwendige Bedingung für Bildung (Swertz, 2008).

Entscheidend für das Verständnis von Medien ist des Weiteren die Wirkungsrichtung des Medienkonsums: Wird das Verständnis von Medien lediglich auf eines von Massenmedien beschränkt und die Verbindung von Medium und Publikum als eine direkte, monokausale, unilineare Wirkungsrichtung angesehen, besteht die Gefahr eines bewahrpädagogischen Zugangs (Barsch & Erlinger, 2002)¹⁸. Das Verständnis von Medien sollte demnach um soziale und institutionelle Aspekte erweitert werden, denn

„Medien erweisen sich in dieser Hinsicht als Teile der sozialen Wirklichkeit, die nicht nur den Informations- und Wissenserwerb beeinflussen, sondern auch den Prozeß [sic] der sozialen Wirklichkeitskonstruktion mit tragen [sic]“ (ebd., 12).

Zudem veränderten sich die Kompetenzanforderungen an Heranwachsende und Erwachsene, „dem Lernen *mit* und *über* Medien kommt ein bedeutender Stellenwert zu“ (Tulodziecki et al., 2019, S. 16). Die bisher erforderlichen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens werden um das Verstehen der „Sprache“ der Medien sowie um die eigene Ausdrucksfähigkeit in dieser Sprache erweitert (Tulodziecki et al., 2019).

Auch die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen hat sich aufgrund der Verbreitung und der alltäglichen Verfügbarkeit digitaler Medien in den letzten zwei Jahrzehnten nachhaltig verändert. So besitzen mittlerweile 96 % der deutschen Jugendlichen¹⁹ ein Smartphone und die tägliche Onlinenutzung digitaler Medien dieser Jugendlichen belief sich im Jahr 2020 auf durchschnittlich 258 Minuten, was eine Steigerung um 53 Minuten

¹⁷ McLuhan (1992) meint mit diesem Begriff die Botschaft des Mediums. Medien üben als Gegenstände eine Wirkung auf Menschen aus, weil in der gegenständlichen Dimension von Medien ein bewusster oder unbewusster Verständigungsanspruch ausgedrückt wird.

¹⁸ Dieser Zugang speist sich unter anderem aus der Angst der Dominanz von Medien im Zuge des Sozialisationsprozesses (Moser, 2010). Laut dem Autor sollte diese Kritik ernst genommen werden, die negativen Seiten jedoch auch nicht überwertet werden: Nur weil im Kommunikationsprozess nicht alle Sinne angesprochen werden, bedeutete dies im Umkehrschluss nicht, dass der Konsum rein passiv erfolgt und die Rezipienten nicht trotzdem kognitiv angeregt werden und kreativ tätig sein können. Die oftmalige Kritik des Medienkonsums als Eskapismus oder Fluchtbewegung könne wissenschaftlich nicht belegt werden, denn Medienereignisse können ebenfalls positive Funktionen bei Lösung von Entwicklungsaufgaben für Kinder und Jugendliche darstellen. Und letztlich erweist sich die These, dass die Rezipienten Medien ungeschützt und ohne Differenzierungs- beziehungsweise Verarbeitungsstrategien ausgesetzt sind, als eine vereinfachte Kulturkritik – die heute mit Medien aufwachsende Generation zeigt sich wesentlich souveräner im medialen Umgang als deren Elterngeneration.

¹⁹ Die Daten zu dieser Aussage stammen aus der JIM-Studie. Befragt wurden im Rahmen dieser Studie im Jahr 2020 12- bis 19-jährige Jugendliche, Kinder im Volksschulalter fließen in diese Daten nicht ein.

im Vergleich zum Vorjahr ausmachte (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2020, S. 8 & 33). Auch die Untersuchung des Schulbarometers (Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt, 2020) zeigt, dass die Freizeitaktivitäten der Schüler*innen sich zu einem beachtlichen Teil in die digitale Sphäre verlagerten. Aufwachsen in unserer westlichen Gesellschaft bedeutet somit zumindest in einem gewissen Rahmen auch immer Aufwachsen mit Medien (Theunert, 2015). Heranwachsende beginnen vermehrt, einen digitalen Lebensstil zu entwickeln, in welchem der Umgang mit Medien ins Zentrum rückt und in Schulen und Hochschulen sitzen auf Seiten der Lernenden eine Generation der Digital Natives, welche ins digitale Zeitalter hineingewachsen ist. Theunert (2015) konstatiert:

„Die Propagierung der medienfreien Kindheit war zu allen Zeiten Wunschdenken; sie ist es heute angesichts der zunehmenden Mediatisierung öffentlichen und sozialen Lebens mehr denn je“ (ebd., 136).

Dabei durchlaufen die Heranwachsenden unterschiedliche „Stationen der Medienaneignung in der Kindheit“ (Theunert, 2015, S. 138ff): Zunächst werden Medien registriert und Medienverhalten aus der Umgebung imitiert, im Übergang zum Kindergartenalter werden Inhalte und Funktionen von Medien, also Medienangebote, entdeckt. Schließlich werden Medienangebote in den Alltag integriert und der eigene Handlungsraum erweitert. Als letzte Station der Medienaneignung in der Kindheit wird die vernetzte Medienwelt ausgelotet und in Besitz genommen, „[...] die Kinder beginnen, die medialen Netzstrukturen sukzessive in Besitz zu nehmen, in der Mehrheit rezeptions-, spiel- und kommunikationsorientiert“ (ebd., 143). Im Rahmen dieser Entwicklung werden Kindern somit erweiterte Autonomiepotenziale eröffnet, zugleich wird ihnen durch diese neugewonnene Autonomie auch ein mediales Überforderungspotenzial zugemutet – die mediale Handlungsfähigkeit von Kindern kann nur dann vollständig ausgeprägt werden, wenn sie von entwicklungsförderlichen Bedingungen begleitet wird (Hugger, Tillmann & Iske, 2015).

Auch traditionelle Normen und Werte haben im Zuge gleichzeitig mit der vorangeschrittenen Digitalisierung der Lebenswelt an Legitimations- und Überzeugungskraft verloren, er herrscht im Leben der Heranwachsenden eine gesteigerte Mobilität und Bewegung im Sinne einer generellen Beschleunigung, welche den Lebensalltag zunehmend bestimmen (Moser, 2010). Jugendliche und Kinder erweisen sich bereits oftmals als kompetente Medienprofis, welche sich nicht nur einseitig auf ein Medium konzentrieren, sondern die regelmäßige und vielseitige Mediennutzung gilt als ein fester Bestandteil im Alltagsleben

von Heranwachsenden (Moser, 2010). Diese Entwicklung hat einen signifikanten Einfluss auf die Identitätsbildung von Jugendlichen, Moser (2010) spricht von einer „Hybridisierung von Identitäten“ (ebd., 122): Die Flexibilisierung der Ich-Strukturen stellt einen adäquaten Ausdruck für eben jene Anforderungen dar, welche im heutigen Lebensalltag von den Heranwachsenden verlangt werden. Berufliche Perspektiven können nicht mehr als Lebensperspektiven angesehen werden, es wird (Lern-)Flexibilität und das Lernen von Neuem verlangt. Persönliche Selbstbestimmung erfolgt vermehrt durch freizeitliche Aktivitäten und nicht mehr alleinig durch die Berufswahl, aufgrund der Veränderung bisherig bestehender Rollenmuster folgt des Weiteren eine Auflösung von Traditionen zugunsten eines Werte- und Normenpluralismus, welcher widersprüchliche Anforderungen an die einzelne Person stellt:

„In diesem Sinne müsste man heute eher von einer ‚hybriden Identität‘ sprechen, welche den eigenen Lebensstil aus unterschiedlichen kulturellen Sinnangeboten zusammensetzt“ (ebd., 123).

Diese Hybridisierung der Identitäten erfolgt für die Heranwachsenden heutzutage primär durch den Umgang mit digitalen Medien. Es wird oftmals diskutiert, wie und mit welchem Fokus eine informationstechnische Grundbildung notwendig ist, obwohl Heranwachsende bereits einen problemlosen Umgang mit Medien beherrschen (Moser, 2010). Teilweise herrscht zudem in manchen Schulen eine medienfreie Zone (Marci-Boehncke & Trapp, 2019)²⁰, trotz des Umstandes, dass diese die alltägliche Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bereits intensiv durchdrungen haben. Bevor in den nächsten Absätzen eine mögliche Legitimation des Einsatzes und Behandeln von digitalen Medien diskutiert wird, ist es notwendig, auf die nachhaltigen Veränderungen in der Alltagskommunikation einzugehen, um die Thematik differenzierter betrachten zu können.

Ein Großteil der Kommunikation von Heranwachsenden erfolgt mittlerweile durch digitale Medien, im Zuge dessen kommt es teilweise noch zu einer unzeitgemäßen Unterscheidung von realer und virtueller Kommunikation. Moser (2010) konstatiert jedoch, dass sich diese künstliche Trennung zwischen Alltagsrealität und Medienrealität nicht mehr aufrechterhalten lässt, denn Wirklichkeit ist in sich eine Konstruktion: Einerseits

²⁰ Dieser Umstand spiegelt sich ebenfalls in der Studie von Marci-Boehncke & Trapp (2019) wider: Digitale Medien sind nach wie vor kein selbstverständlicher Teil institutioneller Frühförderung und auch Eltern sehen die Vermittlung medialer Kompetenzen aufgrund einer ideologischen Position oftmals als Familienverantwortung.

entsteht dieser Umstand durch die kognitiven Voraussetzungen der Individuen und andererseits durch die Aushandlung in Prozessen personaler Kommunikation. Die vielseitigen Medienangebote erweisen sich somit nicht als Abbilder von Wirklichkeit, sondern stellen Angebote an unsere kognitiven und kommunikativen Systeme dar, wodurch erst Wirklichkeitskonstruktionen in Gang gesetzt werden: „Kinder finden heute eine Mixtur von wirklichen und fiktiven Welten vor und hängen nicht mehr in gleichem Maße an der ‚wirklichen‘ Wirklichkeit“ (Moser, 2010, S. 33). Durch die verstärkte mediale Durchdringung der Lebenswelt von Heranwachsenden entwickeln sich medial vermittelte Lernprozesse zum Teil der Grundsozialisation eines jeden Menschen. Erziehungs- und Sozialisationsprozesse können folglich nicht mehr ohne Bezugnahme auf medial vermitteltes Verhalten gedacht werden (Moser, 2010). Die medialen Kompetenzen der Zukunft bedeuten in dieser Logik keine Befreiung von der „wirklichen Realität“ (ebd., 238), es gehe vielmehr darum, eine tragfähige Beziehung zu ihr durch ein Wechseln zwischen den Realitätsebenen sowie eine Reflexion über damit verbundene Situation zu gewinnen. Traditionelle medienpädagogische Konzepte, welche auf der künstlichen Trennung von ursprünglicher Erfahrung und medialer Scheinwelt beruhen und diese Entwicklung nicht mitbedenken, können somit für die aktuellen Herausforderungen als unzureichend angesehen werden (Moser, 2010).

Inwiefern ergibt sich aus diesen Entwicklungen folglich eine Legitimation für den Einsatz von und der Auseinandersetzung mit digitalen Medien in den Schulen? Meder (2015) erweitert die bisherigen Erläuterungen um einige aufschlussreiche Grundsätze: Sofern neue Technologien nur neue Verfahren im Umgang mit Natur (also beispielweise eine neue Technik) auf der Basis einer neuen Logik (Technologie) darstellen, sei dies ein Thema in der Ausbildung in den betroffenen Berufsfeldern beziehungsweise in der Fort- und Weiterbildung. Erweisen sich neue Technologien jedoch zugleich eine neue Kulturtechnik, so sind Erziehung und Bildung zentral von diesen Entwicklungen betroffen:

„Eine Technologie kann dann als Kulturtechnik gelten, wenn sie das ganze gesellschaftliche Leben auf allen Ebenen menschlicher Aktivitäten durchdringt und wenn sie zugleich ein gesellschaftliches Problem betrifft, dessen Lösung als ein Wert an sich angesehen wird“ (ebd., 3).

Nach Meders (2015) struktureller Definition des Bildungsprozesses wird ein individuelles Verhältnis zur Welt, zur Gesellschaft und sich selbst hergestellt – der mögliche Bildungswert eines Computers beispielsweise zeigt sich in der Herausbildung dieser drei Verhältnisse. Bildung wurde seit Beginn des modernen Bildungsgedankens als ein kommunikativer Prozess beziehungsweise ein Resultat von Kommunikation erachtet. Wenn sich neue Technologien folglich als die dominante Weise erweisen, in welcher ein Verhältnis zur Welt und der Gesellschaft gebildet wird, können diese als bildungsbezogen sowie als ein Medium zur Auseinandersetzung mit der Welt erachtet werden – daraus folgt die Legitimation eines zu tradierbaren Bildungswerts, welchen es an die nächste Generation zu vermitteln gilt (Meder, 2015). Inwiefern sich in diesem Bildungsprozess Chancen oder Risiken herausbilden, hängt nicht nur mit dem Medienangebot und seiner Nutzung ab, sondern vor allem auch von dem sozialen Umfeld, in welchem die Kinder aufwachsen (Tulodziecki et al., 2019). Im Rahmen dieses Vorgangs ergeben sich für Bildung und Erziehung eine Vielzahl an relevanten Aspekten, welche kritisch in Betrachtung gezogen werden müssen: Die Wahrnehmung von Welt, der Umgang mit Informationen, der Regulierung von Emotionen, der Gestaltung von sozialen Beziehungen, den Lernmöglichkeiten, die Entwicklung des Denkens, der Erwerb von Verhaltens- und Wertorientierungen sowie der Ausbildung von Identität (ebd., 25-27).

Neue Technologien führen somit auch zu einem neuen Bildungsdenken im Sinne von Bildung als ein gesellschaftliches Problem und nicht im Sinne einer normativ aufgeladenen erzieherischen Aufgabe, die Problematik in diesem Kontext besteht in dem Konflikt zwischen Neuem und Alteingesessenem um die Geltung einer möglichen gemeinsamen Welt (Meder, 2015). Somit verändert sich auch die Grundidee, was es bedeutet, in der Informationsgesellschaft als gebildet zu gelten: Meder (2015) spricht von einem „Sprachspieler“ (ebd., 19), welcher sich des Umstandes bewusst ist, dass sich das komplexe Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft nur in der Sprache herausbilden lässt. Die Basis von Macht und Gewalt beruht in der Informationsgesellschaft auf der Herrschaft über Sprache, was der Sprachspieler*in bewusst ist und welches durchschaut wird. Durch die alltägliche Präsenz digitaler Medien in der Lebenswelt von Heranwachsenden, die nachhaltige Veränderung von Kommunikations- und Sozialisationsprozessen sowie der Eigenschaft als etablierte Kulturtechnik folgt der Schluss, dass in Bildungsinstitutionen eine pädagogische Auseinandersetzung mit digitalen Medien erfolgen muss. Im nächsten Kapitel wird nun der Frage nachgegangen, welche medienpädagogischen Implikationen aus dieser These folgen.

3.1 Medienpädagogik

Aufgrund der Tatsache, dass sich medial vermittelte Lernprozesse zu einem Teil der Grundsozialisation entwickelt haben und sich die Sphären des Medialen und Nicht-Medialen sich gegenseitig immer stärker durchdringen, erscheinen Erziehungs- und Sozialisationsprozesse ohne Bezugnahme auf medial vermitteltes Verhalten undenkbar (Moser, 2010). Das Nachdenken über Medien muss folglich zu einem konstituierenden Teil der allgemeinen Pädagogik werden, denn der Einfluss der Medien für das Aufwachsen ist unbestreitbar. Das Aufwachsen in den Familien kann ohne den Einfluss der Medien nicht mehr adäquat nachvollzogen werden. Zudem ist das „System der Medien nicht auf das Kriterium der Wahrheit [...] hin orientiert, sondern auf den Austausch von Informationen“ (ebd., 75). Eine Suche nach einer vermeintlichen Wahrheit bietet somit eine fälschliche Grundvorstellung von Medienpädagogik. Digitale Medien verfälschen nicht die Realität, es müssen vielmehr die unterschiedlichen Perspektiven deutlich gemacht werden, die Realität erst erzeugen (Moser, 2010).

Im Umgang mit und im Einsatz von Medien ergeben sich folglich einige erzieherische und bildungsbezogene Fragestellungen, welche wissenschaftlich abgehandelt werden sollten – hierbei kommt der Medienpädagogik eine wichtige Rolle „zur Absicherung und Gestaltung erziehungs- und/oder bildungsrelevanten Handelns mit Medienbezügen zu“ (Tulodziecki et al., 2019, S. 43). Medienpädagogik muss sich aufgrund der medialen Entwicklungen und den fachinternen, theoretischen Konsolidierungsprozessen²¹ nicht mehr in ihrer Existenz begründen, sondern vielmehr versuchen, mit den Entwicklungen und Veränderungsprozessen schrittzuhalten (Schorb, 2011). Durch die Präzisierung des Me-

²¹ Swertz, Ruge, Schmölz, Barberi & Braun (2017) liefern in ihrem Editorial Einblicke in die Grundzüge des aktuellen medienpädagogischen Diskurses: Trotz einer durchwegs stabilen Konstitution der Medienpädagogik und einer Vielzahl an unterschiedlichen Forschungsprojekten befindet sich diese nach wie vor im Spannungsfeld zwischen der Etablierung als eine eigene Disziplin und der Unterordnung als Subdisziplin, beispielsweise innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Kommunikationswissenschaft oder als interdisziplinäres beziehungsweise multidisziplinäres Fach. Aufgrund unterschiedlicher Prämissen kommen die Forscher*innen zu verschiedenen Ansichten bezüglich der Verortung von Medienpädagogik: So kann diese einerseits, gerichtet auf die allgemeine Frage nach der Konstitution, innerhalb der Bildungswissenschaften verortet werden und nicht als fachdidaktisches Problem einer anderen Wissenschaft angesehen werden. Methodologische Argumentationen mit interdisziplinärem Blick hingegen richten ihren Fokus nicht auf grundlagentheoretische Aspekte der Disziplin, sondern vielmehr auf die Ausarbeitung und Beschreibung spezifischer Problemfelder und Kernbegriffe der Disziplin. Auch existentialistische Reflexionen einer menschlichen Medienpädagogik sowie soziologische Zeitdiagnosen fließen in die Diskussion mit ein. Als gemeinsames, verbindendes Element dieser differenzierten Ansätze – trotz unterschiedlicher Auffassungen über den Begriff Medien – erweist sich die Erkenntnis, „dass Medien pädagogisch relevant sind und es als allgemeines Problem erfordern, einen eigenen Gegenstandsbereich der Medienpädagogik zu konstituieren“ (ebd., x).

dienbegriffs wird die Möglichkeit geschaffen, „die spezifischen Merkmale medialer Erfahrungen von anderen Formen der Erfahrung zu unterscheiden“ (Tulodziecki & Herzig, 2004, S. 13). Die Autoren (ebd., 15) beschreiben vier grundsätzliche Formen der Erfahrung eines bestimmten Sachverhalts: Die *reale Form*, welche beim Handeln oder bei Beobachtungen in der Wirklichkeit gegeben ist. Zweitens die *modellhafte Form*, welche beim Umgang mit Modellen oder beim simulierten Handeln in Erscheinung tritt. Bei der Information mit Hilfe von realgetreuen beziehungsweise schematischen Darstellungen zeigt sich die *abbildhafte Form*. Und letztlich existiert die *symbolische Form*, welche in der Aufnahme von Informationen aus verbalen Darstellungen oder nicht-verbalen Zeichen besteht²². Unterschiedliche Erfahrungsformen bieten somit eine erste Grundlage für die Entwicklung von Vorstellungen und jede Interaktion einer Person mit ihrer Umwelt weist folglich eine formbezogene Komponente auf. Für die Medienpädagogik jedoch ist es zweckmäßiger, „den Medienbegriff auf technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen“²³ (Tulodziecki & Herzig, 2004, S. 17), da dadurch die Merkmale technisch vermittelter Erfahrungen und Inhalte untersucht werden können sowie wissenschaftliche Aussagen dazu formuliert werden können.

Aufgrund der Eingrenzung des Medienbegriffs ergeben sich des Weiteren „Möglichkeiten der Mediennutzung für Lehr- und Lernprozesse“ (Tulodziecki & Herzig, 2004, S. 21-25): So können Medien eingesetzt werden, um Prozesse und Sachverhalte aus dem Mikro- und Makrobereich zu *veranschaulichen* und diese *sichtbar zu machen*. Wenn direkte Erfahrungen sich als unmöglich erweisen, können Medien *vermittelte bzw. indirekte Erfahrungen* realisieren. Auch können durch Medien Formen des sozialen Austauschs ermöglicht werden, was sich insbesondere im Kontext von Schulschließungen als eine essenzielle Funktion erweist. Indem Medien teilweise die Lehrfunktion übernehmen können, können Lehrpersonen in einzelnen *Phasen des Lehrprozesses entlastet* werden. Ein didaktisch gut durchdachter Einsatz ermöglicht *flexiblere und wirkungsvollere Lehr- und*

²² Aus lerntheoretischer Sicht ist es wünschenswert, dass die Vorstellungen über die Wirklichkeit aus der Beobachtung und dem konkreten Handeln in der Realität erwachsen, da es bei modellhaften, abbildhaften sowie symbolischen Darstellungen bereits zu Verzerrungen im Hinblick auf das Wirklichkeitsbild kommen kann (Tulodziecki & Herzig, 2004). Das bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass Erfahrungen, welche nicht auf der *realen Form* basieren, automatisch zu falschen Vorstellungen führen, denn aufgrund einer besseren Überschaubarkeit oder des Sichtbarmachens von Strukturen bieten sich auf reduzierte Formen der Wirklichkeit an (Tulodziecki & Herzig, 2004). Dennoch sollten inhaltliche Vorstellungen „[...] wenn dies realisierbar bzw. möglich ist – auf unmittelbare Erfahrungen bezogen werden“ (ebd., 16).

²³ Dies bedeutet eine Beschränkung auf Erfahrungsformen, in welchen Menschen mit einem Repräsentanten des Gegenstands in Verbindung kommen, also beispielsweise in Form von Zeichen. In diese Zeichenprozessen erfolgt eine Auseinandersetzung des Menschen mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt (Tulodziecki & Herzig, 2004).

Lernverfahren als auch die Bereitstellung eines *vergleichbaren Lernangebots* für große Schülerpopulationen. Und letztlich können und sollen Medien von Lehrpersonen und Lernenden für *eigene Produktionen* verwendet werden. Medien bieten somit eine Vielzahl an unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten für schulische Aufgabenfelder.

Die Legitimität der Medienpädagogik speist sich teilweise auch aus der gestiegenen gesellschaftlichen Relevanz der Forschungsinhalte: Krotz (2007) beschreibt mit der Mediatisierung einen „Metaprozess sozialen und kulturellen Wandels“ (ebd., 12), welcher sich auf die sozialen Beziehungen, den Alltag, die Kultur und die gesamte Gesellschaft verändernd auswirkt – die Welt wird zunehmend zu einer Medienwelt. Ein weiteres Kernelement medienpädagogischen Handelns betrifft die Interdependenz von Medien und Subjekten (Schorb, 2011): Es ist entscheidend, die Prozesse der Medienaneignung näher zu betrachten, insbesondere in Bezug auf den Aspekt einer möglichen Einflussnahme der Medien auf die Subjekte. Ein weiterer Grundgedanke medienpädagogischer Auseinandersetzungen bezieht sich auf „Orientierung als Rahmen der Medienaneignung und zugleich Wegweiser der Subjekte durch eine mediatisierte Welt“ (ebd., 89, 90). Orientierung ist im medienpädagogischen Kontext jedoch nicht als schlichte Zuwendung an die Medien im Sinne eines Nutzeransatzes zu verstehen, sondern vielmehr „in welcher Weise sich der Mensch in Beziehung zur Welt und in dieser zu den Medien setzt“ (ebd., 90). All diese Prozesse beziehen sich nicht alleinig auf Medien, sondern sie umfassen die Lebenswelt der Menschen und das Handeln in dieser. Dieses fortschreitende Vordringen in die Alltagswelt legt den Schluss nahe, dass die Medienpädagogik wieder in die Allgemeine Pädagogik reintegriert werden könnte – laut Schorb (2011) ist jedoch das Gegenteil der Fall: „Eine Pädagogik, die auf eine gelingende Aneignung der Welt durch souveräne Menschen ausgerichtet ist, kann nicht auf Medienpädagogik verzichten“ (ebd., 92), denn nur eine kritische-reflexive Medienpädagogik könne den Subjekten sozial ausgerichtete Hilfestellungen und eine autonome Bewältigung des Medienwandels anbieten.

Medienpädagogische Überlegungen liegen zwei zentrale Frageperspektiven zu Grunde: „Die Beobachtung und Beschreibung pädagogisch relevanter Sachverhalte und ihrer Qualität im Kontext von Mediennutzung“ (Pietraß, 2018, S. 12) sowie „Die Frage nach der förderlichen Gestaltung von pädagogischen Prozessen mit Hilfe des Einsatzes von Medien“ (ebd., 12). Die erste Perspektive besteht aus der Verarbeitung, Nutzung und Aneignung von Medien und ihren Inhalten mit Studien. Diese richtet sich dabei auf die Fragestellung, ob pädagogisch relevante Sachverhalte mit Hilfe von Medien in Gang gesetzt werden und ob „sie auch ohne von Medien getragen zu sein beobachtbar sind“ (Pietraß,

2018, S 13). Grundsätzlich pädagogisch Gültiges wird somit auf den Kontext von Mediennutzung übertragen und nach Vergleichbarem unter der Bedingung mittels Medieneinsatz gesucht. In Bezug auf die zweite zentrale Perspektive bietet der Übertrag von pädagogischen Prozessen durch Medien den Ausgangspunkt, beispielsweise in der Form mediendidaktischer Untersuchungen oder von praxisrelevanten Erkenntnissen auf Basis von Medienforschung (Pietraß, 2018). Erst wenn erkannt wird, welche besonderen Bedingungen durch den digitalen Raum geschaffen werden, erweisen sich Medien als konstituierend für pädagogische Prozesse.

Die Kritik an und das Nachdenken über Medien war seit der Etablierung von Medien in der gesellschaftlichen Lebenswelt immer auch Teil des Diskurses über Erziehung und Bildung²⁴. Seitdem durch die Industrialisierung Bücher in Massen produziert werden konnten, wurde der Kampf in der Pädagogik gegen sogenannte Schundliteratur (Moser, 2015; Blaschitz & Seibt, 2008) aufgenommen und die deutschsprachige Pädagogik war im 19. und 20. Jahrhundert durch eine gewisse Einheit in ihrer kritischen Einstellung gegenüber den Gefahren der Medien gekennzeichnet – erst ab dem Ende der 1960er Jahre entwickelte sich ein medienpädagogischer Diskurs, welcher sich an den theoretischen Ansprüchen der Erziehungswissenschaft orientierte (Moser, 2015). Nach und nach konnten sich die medienpädagogischen Ansätze auch von einer bewahrpädagogischen Ideologie²⁵ lösen und sich hinzu einer Theorie der aktiven Mediennutzung wandeln (Moser, 2015).

²⁴ Blaschitz & Seibt (2008) als auch Geretschläger (2008) bieten in ihrem Beitrag einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung der österreichischen Medienpädagogik ab 1896. Insgesamt verlief der österreichische Diskurs relativ ähnlich zu den folgenden Ausführungen Mosers (2015). Besonders die fachliche Organisation „Sektion Medienpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen“ als auch die vierteljährlich erscheinende Zeitschrift für Medienpädagogik „medienimpulse“ erscheinen aus österreichischer Perspektive besonders relevante Akteure in diesem Forschungsfeld.

²⁵ Diese Ideologie fußte unter anderem auf Postmans (1983) Theorie, dass gesellschaftliche Probleme durch visuelle Massenmedien wie Film und Fernsehen öffentlich gemacht werden, im Gegensatz zur Buchkultur, welche die Kinder schrittweise in die Diskurse der Erwachsenenwelt einführe. Dadurch werde die „200 Jahre alte Idee vom jungen Menschen als Kind und ihrer Ersetzung durch die Vorstellung vom jungen Menschen als Erwachsenen“ (ebd., 142) ersetzt. Auch medienkritische Einstellungen der Acht- und sechziger-Generation und der Frankfurter Schule flossen hier ein: Auf Basis einer Kulturkritik wurden Massenmedien als Verführer der unteren Schichten sowie einiger Klassen der Gesellschaft erachtet, um sie in einer Scheinwelt zu wahren und durch Bilder und Texte ein falsches Leben erstrebenswert zu machen – die Konsumenten werden so schließlich manipuliert und die wahren Machtverhältnisse bleiben verschleiert (Moser, 2015).

Im Zentrum deutschsprachiger medienpädagogischer Diskussion etablierte sich Medienbildung als Schlüsselbegriff des medienpädagogischen Bildungskonzepts, im Gegensatz zu einer stärker auf einer sprachwissenschaftlich basierten Sichtweise der „Media literacy“ im angloamerikanischen Diskurs (Moser, 2015). Baacke (1996) prägte mit seiner vom Habermaschen Konzept der kommunikativen Kompetenz abgeleiteten Begriff der Medienkompetenz²⁶ deutschsprachige Diskurse. Medienkompetenz erweist sich in diesem Kontext als eine „Erweiterung der kommunikativen Kompetenz“ (Moser, 2015, S. 17), wodurch vor allem die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch den technologischen Wandel betont werden. Im Zuge der PISA-Diskussion erhielt auch die Debatte um (Medien-)Kompetenzen einen Aufschwung, obwohl sich dieser als zu wenig operationalisiert erweist, um für die Überprüfung medienpädagogischen Bildungsstandards herangezogen zu werden²⁷ (Moser, 2015).

Als ein Ergebnis dieser Entwicklung wird die Frage nach der Professionalisierung der Medienpädagogik seit den 1990er-Jahren verstärkt diskutiert, insbesondere im außerschulischen Bereich als Vollzeitbeschäftigung. Die Vermittlung der notwendigen Kenntnisse sollte im Rahmen spezifischer medienpädagogischer Ausbildungen erfolgen (Hugger, 2001). Im gesamten deutschsprachigen Raum erweisen sich medienpädagogische Ausbildungslehrgänge jedoch eher als eine Seltenheit, es erfolgt eine Beschränkung der Medienpädagogik auf wenige Module innerhalb anderer Studiengänge (Moser, 2015). Bezüglich der Integration von Medienpädagogik innerhalb des Schulsystems gilt in Österreich ab dem Schuljahr 2022/23 der Erlass, dass der Pflichtgegenstand „Digitale Grundbildung“ in der Sekundarstufe I mit einer fixen wöchentlichen Stunde im Stundenplan umgesetzt wird²⁸. Auf akademischer Ebene besteht eine Vielzahl an Strömungen und Perspektiven im medienpädagogischen Diskurs (Swertz et al., 2017) und auch aufgrund der fächerübergreifenden Integration der praxisnahen Medieninhalte im deutschsprachigen Raum spricht Moser (2015) von einem „ungesicherten Status der Medienpädagogik“

²⁶ Trotz seines Bezugs auf Sprache unterscheidet sich die Position Baackes aufgrund der Betonung von Handlungskompetenzen im Rahmen von Sprache, denn „Kommunikation und Handeln seien nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustands des In-der-Welt Seins“ (Moser, 2015, S. 17), was zu einer Überwindung einer abwehrenden Haltung gegenüber Medien hinzu zu einer akzeptierenden führe.

²⁷ Problematisch ist in diesem Kontext auch der Fakt, dass die „wirtschaftliche Anschlussfähigkeit, die bei E-Learning (also auf der Basis von Medienkompetenz, Anm.) gesehen wird, [...] potenzielle Fördergeber weit mehr als ein reflektierender Zugang“ (Blaschitz & Seibt, 2008, S. 22) überzeugt. Auch der durch öffentliche Rankings hervorgerufene Druck führt dazu, dass medienpädagogische Zugänge dazu verleitet werden, dass vermehrt handlungsorientierte Forschung betrieben wird und reflektierende Positionen in den Hintergrund gedrängt werden (Blaschitz & Seibt, 2008).

²⁸ Im Bereich der Primarstufe ist der Erwerb digitaler Kompetenzen im Lehrplan verankert, jedoch nicht in erfolgt dies fächerübergreifend und nicht wie in der Sekundarstufe I in einem dafür designierten Fach.

(ebd., 26) oder auch vom „Dilemma der zeitgenössischen Medienpädagogik“ (Moser, 2010, S. 241): Denn einerseits erfolgt die pädagogische Stimulation und Unterstützung der Medien nutzenden Personen inhärent durch die Medien und die Personen, welche der Hilfe bedürften, sind für medienpädagogische Maßnahmen nicht erreichbar:

„Andrerseits muss die Medienpädagogik, um ihre Existenz und ihr Tun zu legitimieren und ihre Erweiterung zu fordern, Defizite in der Kompetenz, mindestens Optionen auf Erweiterung von Kompetenz anmahnen und für diese (vorgeblich) plausible Konzepte entwickeln und (nachprüfbar) wirksame Strategien realisieren“ (Kübler, 1996, S. 13, zitiert nach Moser, 2010).

Welche Bedeutungen beziehungsweise Folgerungen ergeben sich für die Medienpädagogik aus diesen Erläuterungen? Moser (2010) postuliert vier Grundzüge: Erstens muss auf den Zusammenhang von Identitätsprozessen und medienspezifischen Codierungsmustern als auch auf den Vorgang der Identitätsausbildung von Heranwachsenden aufmerksam gemacht werden. Des Weiteren soll dies nicht anhand von abstrakten Überlegungen erfolgen, sondern durch eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Identitätskonstruktion. Drittens ist es notwendig, zu untersuchen, wie Medienereignisse auf Betroffene wirken und weshalb gerade gewisse Angebote für die Nutzer*innen als attraktiv erscheinen, also welche Bedürfnisse und Motive zugrunde liegen. Letztlich erweisen sich medienkritische Reflexionen über Medienereignisse als unerlässlich, welche Mythen des Alltags kritisch untersuchen und in diesem Denken Medienbotschaften miteinander verknüpfen.

Medienpädagogik ist ein breit gefächertes und vielschichtiges Forschungsfeld, in welchem eine Vielzahl unterschiedlicher Prämissen einfließen und diverse Zugänge und Interpretationen zum Ausdruck kommen – es kann nicht von der Medienpädagogik gesprochen werden. Durch die sich rasant verändernde alltägliche Medienlandschaft, die vielseitigen interdisziplinären Einflüsse und unterschiedliche länderspezifische Zugänge in der tatsächlichen Verankerung von Medienpädagogik in der schulischen Praxis bleibt jedoch diese oftmals ein fluides Konstrukt. Fakt ist dennoch, dass Medienpädagogik aufgrund der bereits enormen und wohl weiterhin steigenden Relevanz von Medien in Bildungsprozessen weiterhin wichtige Beiträge zum Umgang und Einsatz von Medien in Schulen leistet.

3.2 Medienbildung/Medienerziehung

Im vorangegangenen Unterkapitel wurden die Grundlagen der Medienpädagogik und ihre Legitimation als (eigenständige) wissenschaftliche Disziplin beleuchtet. Medienpädagogische Diskurse bilden die Basis für weitere Begrifflichkeiten wie Medienbildung beziehungsweise -erziehung, welche im Zusammenhang von Schule und Medien verwendet werden, dies teilweise jedoch in missbräuchlicher und synonyme Verwendung. In den folgenden Absätzen wird nun auf beide Begrifflichkeiten näher eingegangen und es erfolgt eine konzeptionelle Distinktion dieser unterschiedlichen Konzepte.

Grundsätzlich wird Medienbildung als Ziel der Medienerziehung verortet und „Medienerziehung ist als symbolischer Sinnzusammenhang auf die Prozesse der Mediensozialisation²⁹ bezogen“ (Spanhel, 2006, S. 180). Aspekte der Medienerziehung beinhalten sowohl theoretische, empirische, normative und pragmatische Überlegungen und Ausformungen. Diese Überlegungen erfolgen vor allem vor dem Hintergrund, was es für das Bewusstsein der Menschen bedeute, „wenn sich der Alltag weitgehend in künstlichen, von Menschen geschaffenen Organisationen und Strukturen abspielt“ (Moser, 2010, S. 78). Medienerziehung versucht folglich, „unter den Bedingungen der heutigen Mediengesellschaft einen optimalen Entwicklungsprozess bei Heranwachsenden zu fördern“ (Spanhel, 2006, S. 180) und sie tut das insbesondere mit Bezugnahme auf die allgemein gültigen und in einer Gesellschaft anerkannten Ziele, Werte und Normen von Erziehung. Prozesse der Mediensozialisierung werden durch medienerzieherisches Handeln einer Bewertung unterzogen und im Falle einer problematischen oder misslingenden Entwicklung folgt eine intervenierende Konsequenz (Spanhel, 2006). Zusammengefasst liegen die Aufgaben der Medienerziehung³⁰ in „der Prävention und

²⁹ Mit diesem Begriff wird ein spezifischer Aspekt des Entwicklungsprozesses gekennzeichnet und grundlegend wird die Frage behandelt, „wie in der Koontogenese unter dem Einfluss der Medien die notwendige Anpassung der prinzipiell offenen Verhaltensmuster und Handlungsformen der Heranwachsenden an die gemeinsamen, sozial anerkannten Wahrnehmungs-, Denk-, Gefühls-, Wertungs- und Handlungsmuster der Gesellschaft und ihrer sozialen Gruppen erfolgt“ (Spanhel, 2006, S. 111). Moser (2010) spricht hier vom „Konzept einer Medien-Alphabetisierung“ (ebd., 251), wobei in diesem Kontext unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen für den Umgang mit Medien bestehen: Während beim Lesen von Texten eine unabdingbare Kenntnis von bestimmten Schriftzeichen notwendig ist, scheint der Zugang zu Bildern voraussetzungslos und trivial. Die Bedeutung eines Bildes ist grundsätzlich offen, eingehend mit einem größeren Interpretationsspielraum und einem geringeren Grad an vorseilender Festlegung. Bilderwelten sind dennoch ein Teil einer spezifischen Kultur, der man selbst angehört und es sind Alphabetisierungsprozesse zur Aneignung dieser Welten notwendig.

³⁰ Spanhel (2006, S. 196-211) formuliert für die Medienerziehung drei grundlegende Aufgabenbereiche: Fähigkeiten bei der Konstituierung und Gestaltung sozialer Beziehungen, Fähigkeiten hinsichtlich der Konstituierung und Gestaltung persönlicher Erlebniswelten sowie Fähigkeiten hinsichtlich der Verständigung über Inhalte.

Überwindung typischer Problemlagen bei der Mediensozialisation“ (Spanhel, 2006, S.180) und zwar durch die Gestaltung von multimedialen und Lernumgebungen und Erfahrungsräumen, um

„alternative Erfahrungen und Handlungsmuster im Umgang mit Medien [zu] ermöglichen und insbesondere immer wieder Anstöße zur Reflexion dieser Handlungserfahrungen [zu] geben“ (ebd., 191).

Spanhel (2006) spricht in diesem Sinne von der „Medienbildung als grundlegende Zielkategorie für die Medienerziehung“ (ebd., 188), welche die Zielorientierungen der Medienerziehung unterstützt, „die zum einen dazu beitragen, dass die Heranwachsenden zunehmend intellektuelle und moralische Autonomie gewinnen“ (ebd., 188). Zum anderen auch dazu beitragen,

„[...] dass in der sozialen Gemeinschaft zunehmend die Prinzipien von Wahrheit, Gerechtigkeit, Friedfertigkeit und Freiheit im alltäglichen Zusammenleben umgesetzt werden“ (ebd., 188).

In Diskussionen rund um Medienbildung wird des Öfteren auch der Begriff der Medienkompetenz ins Spiel gebracht und es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern diese in ein sinnvolles Verhältnis gebracht werden können. Tulodziecki (2010) erläutert, dass der Begriff der Medienkompetenz sich besonders eignet, „um ein gewünschtes Niveau medienpädagogischen Handelns zu formulieren“ (ebd., 52), im Sinne einer Zielvorstellung zur weiteren Analyse und Orientierung medienpädagogischen Handelns. Medienbildung hingegen eignet sich zur Bezeichnung des Prozesses, „in dessen Rahmen die Weiterentwicklung von Medienkompetenz erfolgt“ (ebd., 52). Medienkompetenz stellt somit eine wünschenswerte Zielvorstellung für bildungsrelevante Prozesse mit Medienbezug dar (Iske, 2015).

Auch unterscheidet sich Medienbildung von der Medienkompetenz durch einige grundsätzliche Aspekte (Tulodziecki et al., 2019, S. 192): So zielt Medienbildung vermehrt auf Kritikfähigkeit und einer reflexiven Haltung gegenüber Medien ab, es wird der Fokus auf ein Orientierungswissen gegenüber einem Verfügungswissen gelegt. Das Verhältnis von Mensch und Welt steht in der Medienbildung im Vordergrund, gegenüber einer Konzentration auf das Verhältnis von Mensch und Medium rund um die Medienkompetenz. Letztlich werden selbst gesteuerte Entwicklungs- und Bildungsprozesse in der Medienbildung

in den Mittelpunkt gerückt. Es ist jedoch zu betonen, dass sich im Hinblick auf das Verhältnis von Medienbildung und Medienkompetenz in Fachkreisen unterschiedliche Positionen entwickelt haben (Tulodziecki et al., 2019).

Um im weiteren Schritt nun die Aufgaben der Medienbildung zu verstehen, ist es notwendig, auf den Prozess der Entstehung von Medienbotschaften in drei Schritten zu verweisen (Moser, 2010): Grundsätzlich werden erstens über digitale Medien erst einmal Daten erzeugt, welche ein Rohstoff für Wissen darstellen und welche einen adäquaten Umgang damit erfordern. Zweitens werden Daten erst dann zu Informationen, wenn eine Verbindung zu sinnvollen Einheiten erfolgt, dies setzt einen Interpretationsprozess in Gang. Und letztlich werden Informationen dann zu Wissen, wenn man sich diese für praktische Zwecke aneignet und diese in das Handlungsrepertoire eingliedert werden. Pädagogisches Handeln im Sinne einer Medienbildung ist folglich notwendig, um das im Alltag teilweise zufällig erworbene Wissen und Können zu systematisieren und um relevante Aspekte zu ergänzen:

„Medienbildung beginnt in diesem Sinne dort, wo die Vermittlung von Informationen aus subjektunabhängigen Datennetzen und Informationssystemen aufhört, und wo es um deren Verarbeitung und Integration in den eigenen Lebens- und Erfahrungskontext geht“ (ebd., 314).

Heranwachsende setzen sich durch diesen Vorgang in ein Verhältnis zu sich selbst, zur Welt und zu anderen, die Funktion der Medien ist für solche Bildungsprozesse unverzichtbar (Moser, 2010). Bildung gilt in diesem Kontext als Persönlichkeitsbildung, als ein gesteuerter Prozess und als ein Selbstzweck, nicht als ein Mittel zu anderen Zwecken (Spanhel, 2006):

„Medienbildung ist lebenslanger Prozess, in dem Heranwachsende und Erwachsene eine kritische Distanz zu den Medien aufbauen und eine Verantwortungshaltung im Umgang mit ihnen einnehmen“ (ebd., 189).

Die bisherigen Ausführungen waren theoretischer Natur, um diese jedoch greifbarer zu machen, bieten Tulodziecki et al. (2019) mit ihrer Auflistung der „Kompetenzerwartungen zum Ende der Grundschule“ (ebd., 346). Anhaltspunkte für die pädagogische Praxis: Es erfolgt eine Unterteilung der Kompetenzerwartungen in nutzungsbezogene und inhaltsbezogene Aufgabenfelder. Unter ersterem wird unter anderem eine reflektierte Nutzung von medialen Angeboten für Informationen und Lernen und für Unterhaltung und Spiel angestrebt. Des Weiteren fallen unter diesen Aspekt die reflektierte Nutzung von

medialen Möglichkeiten für Austausch und Kooperation sowie eine reflektierte Gestaltung und Präsentation eigener medialer Beiträge oder Produkte. Das zweite Aufgabenfeld beinhaltet unter anderem das Verstehen und Bewerten von Medienlandschaften und ihrer digitalen Infrastruktur, das Analysieren und Einschätzen von Gestaltungsmerkmalen und Prozessen der Erzeugung medialer Botschaften sowie das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen auf Individuum und Gesellschaft. Vor dem Hintergrund, dass in den deutschsprachigen Ländern für die Medienbildung kein eigenes Schulfach vorgesehen ist, ist es laut den Autor*innen zudem wünschenswert, dass medienpädagogische Aktivitäten innerhalb der Schulen koordiniert werden (Tulodziecki et al., 2019).

Medienbildung sowie Medienerziehung haben mögliche (negative) Auswirkungen des Prozesses der Mediensozialisation im Blickfeld und beinhalten keine konkret formulierte Erwartungshaltung im Sinne einer zu erreichenden Medienkompetenz. In die Überlegungen der Medienerziehung fließen sowohl theoretische, empirische, normative als auch pragmatische Aspekte ein, um für die Heranwachsenden lern- und entwicklungsfördernde Erfahrungsräume zu schaffen. Medienbildung unterstützt die Medienerziehung als grundlegende Zielkategorie, Kinder und Jugendliche werden als handelnde Individuen erachtet und im Prozess der medialen Auseinandersetzung bei ihrer Persönlichkeitsbildung unterstützt. Medienkompetenz erweist sich folglich als die letzte Station dieser Zieldimensionen, als ein gewünschtes Niveau medienpädagogischen Handelns. Im nächsten Unterkapitel wird nun der Begriff der Medienkompetenz näher erläutert.

3.3 Medienkompetenz

In Überlegungen rund um die Aneignung von Medienkompetenz im schulischen Rahmen stellt sich die Frage, inwieweit Erzieher*innen überhaupt als erstrebenswerten Expert*innen für eine intensivierete Medienerziehung gelten. Der Mehrwert an Lebenserfahrung kann positiv in die Medienerziehung einfließen, jedoch ist auch der mögliche Einfluss einer Reproduktion und Projizierung von Ängsten sowie Befürchtungen aufgrund des Aufwachsens in einer nicht medien-dominierten Zeit zu beachten. Zudem erscheint die Pädagogisierung sozialer Problemlagen als problematisch: „[Was] Erziehung nicht ist und nicht sein kann, nämlich eine zielgerechte Technologie, die als Erlösung von Übeln wirken könnte“ (Oelkers, 1993, S. 11). Moser (2010) weist darauf hin, dass aktuelle soziale Problemlagen nicht zwingend einer dringenden pädagogischen Bearbeitung bedürften, sondern diese auch auf anderen gesellschaftlichen Ebenen gelöst werden können. Des Weiteren bestehen innerhalb von Institutionen

konkurrierende Handlungsstrategien, welche sich im Kontext von Medienbildung beziehungsweise -kompetenz dann als problematisch erweisen, wenn Medien und Medienkonsum als eine soziale Problemlage erachtet werden. Medien sollten nicht als Gefahr abgestempelt werden, sondern vielmehr als wertvolle Ressource angesehen werden, denn ein souveräner Umgang mit Medien muss auch Platz für negative Medienerfahrungen zulassen. Kinder sind in diesem Zusammenhang die eigentlichen Expert*innen, da sie mit einer größeren Unbefangenheit agieren, Kompetenz sowie Gelassenheit gegenüber neuen Medien ausstrahlen und sie sich von den Medien weitaus weniger als angenommen vereinnahmen lassen (Moser, 2010).

Grundsätzlich geht der Begriff der Medienkompetenz im deutschsprachigen Bereich³¹ auf die Ausführungen Baackes (1996, S. 8) zurück und dieser beinhaltet vier zentrale Dimensionen: Die erste Dimension umfasst eine Medienkritik, durch welche man fähig ist, sich analytisch, ethisch und reflexiv auf Medien zu beziehen. Zweitens wird eine Medienkunde als Wissen über Medien im Sinne der Informiertheit über das Mediensystem angestrebt, also im Rahmen einer instrumentell-qualifikatorischen Fähigkeit, die entsprechenden Geräte bedienen zu können. Die aktive Auseinandersetzung als auch die passive Rezeption der Mediennutzung erweisen sich als die dritte Dimension. Und schließlich wird Mediengestaltung durch innovative und kreative Aktivitäten als finale Dimension angesehen. Baacke, der Vater des Begriffs Medienkompetenz, erläutert zudem einen wesentlichen Charakter seiner Überlegungen:

„Wie *Medienkompetenz* im einzelnen [*sic*] aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus“ (Baacke, 1996; zitiert nach Mitgutsch, 2008, S. 94).

Mitgutsch (2008) argumentiert, dass die Medienpädagogik über keinen theoretisch fundierten Medienkompetenzbegriff verfügt und ein bildungs- sowie lerntheoretisches Fundament dieses Begriffs fehle. Der leichtgläubige Umgang mit diesem Begriff sei in Frage zu stellen und

³¹ Moser (2010) erläutert, worin jedoch die Problematik des Begriffs „Medienkompetenz“ liegt: So wird die Definition, was sich letztlich empirisch hinter diesem Begriff verbirgt, durch eine Vielzahl an Diskussionen verwässert. Tulodziecki (2015, S. 200ff) erläutert, dass ebenfalls noch weitere theoretische Konzepte in die Bildung des Begriffs einfließen: Das *sprachtheoretische* Konzept von Habermas, ein *gesellschaftskritischer* Ansatz Baackes sowie *funktional-pragmatische* als auch *handlungstheoretisch-pädagogische* Prämissen. Oftmals wird dieser auch den pädagogischen Zusammenhängen entrissen und einseitig unter medientechnologischen Aspekten betrachtet oder Aufgabe des Menschen, sich in der heutigen Mediengesellschaft zurechtzufinden, interpretiert.

„das Forschungsinteresse der Medienpädagogik sollte [...] eine lern- und bildungstheoretische Fundierung des Medienkompetenzbegriffs sein, in der die Verflechtung von semiotischen, physikalischen, pragmatischen und leiblichen Dimensionen von Medien gefasst werden“ (ebd., 102).

Tulodziecki et al. (2019) stellen fest, „dass der Begriff Medienkompetenz in der Regel auf Wissen und Können, Einstellungen und Handlungsmuster von *Individuen* zielt“ (ebd., 184) und es wird betont, dass Menschen aufgrund ihrer Fähigkeit des Deutens und Erzeugens von Zeichen dazu in der Lage sind, in Medienzusammenhängen zu handeln. Demnach verstehen die Autor*innen Medienkompetenz „als Vermögen und Bereitschaft des Menschen in Medienzusammenhängen zu handeln“ (ebd., 185)³². Die entscheidende Erkenntnis für medienpädagogisches Handeln liegt demnach in dem Umstand, „dass Medienkompetenz als Handlungsvermögen und Handlungsbereitschaft der Anregung und Unterstützung bedarf, um zu einer pädagogisch wünschenswerten Ausprägung zu kommen“ (ebd., 185), damit das Individuum folglich in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial handeln kann. Wichtig ist auch zu erwähnen, dass das Erreichen eines gewissen Niveaus an Medienkompetenz kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe im Sinne eines handlungsfähigen Subjekts ermöglicht. Mit diesen angestrebten Zielniveaus gehen jedoch auch wichtige Zielüberlegungen für Erziehung und Bildung in der Wissensgesellschaft einher und so weisen diese auch deutliche Bezüge zu bildungspolitisch orientierten Konzepten auf (Tulodziecki et al., 2019).

Moser (2010) argumentiert teilweise entgegengesetzt zu Mitgutschs (2008) Position: So soll der Diskurs um den Begriff Medienkompetenz nicht aufgehoben werden, aber beim Begriff der Medienkompetenz handele es sich um eine relativ allgemein formulierte Programmatik, welche nicht als systematisches strukturiertes Konzept zu verstehen sei. Der Begriff hält Zielorientierungen und Akzentuierungen für die medienpädagogische Debatte bereit, stets an der Grundproblematik über einzelne Medien hinweg, wonach Menschen mit ihnen kompetent umgehen können müssen, wenn sie in der Informationsgesellschaft bestehen wollen. Konkret ausformuliert entspricht dies folglich breiten Basisqualifikationen, die für das alltägliche Leben unentbehrlich sein werden und Lernende müssen ein Bündel von Fähigkeiten im Umgang mit Medien selbst entwickeln. Der Kompetenzbegriff in diesem Kontext prägt sich in dem Verständnis aus, dass Menschen den

³² „Vermögen“ impliziert, dass die entsprechenden Fähigkeiten mit einem grundsätzlichen Potenzial beziehungsweise den Prädispositionen des Menschen verbunden sind. „Bereitschaft“ verweist auf motivationale und volitionale Aspekte von Kompetenz und mit „Handeln“ ist die Vorstellung von einem aktiv gestaltenden Subjekt verbunden (Tulodziecki et al., 2019, S. 185).

Medien nicht einfach ausgeliefert sind, sondern ein kompetenter und souveräner Umgang mit diesen gefragt ist.

Basierend auf dieser Argumentation habe sich die Vermittlung von Medienkompetenzen an drei essenziellen Aspekten auszurichten (Moser, 2010, S. 77): Zunächst gilt es, die Selektionsleistungen zwischen den ineinander verschwimmenden Welten bewusst zu machen und die Codes der Medien zu lernen. Erst vor diesem Hintergrund erscheint es zweckmäßig, den Aspekt der konstruierten Realität beziehungsweise die Interessen und Absichten der Abbildung von Realität näher zu beleuchten, dies beinhaltet beispielsweise das Aufzeigen von Verfälschungen. Letztlich sollte der Bogen zu einem historischen Bewusstsein gespannt werden, in welchen Integrationsleistungen angestrebt werden, um die täglich teilweise unsystematisch aufgenommenen Informationen auf integrierende Referenzrahmen und Entwicklungslinien zu beziehen.

All diese Überlegungen lassen sich in der These Tulodzieckis (2015) zusammenfassen, wonach Medienkompetenz im Sinne einer allgemeinen pädagogischen Zielvorstellung als „*Bereitschaft und Fähigkeit* beschrieben werden [kann], *in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln*“ (ebd., 210) - dieses mediale Handeln erfolgt immer im Rahmen der Kommunikationsfähigkeit. Im Hinblick auf die bisherigen Erläuterungen zur Legitimation einer Vermittlung von Medienkompetenzen im pädagogischen Rahmen erweist sich solch ein Medienkompetenzverständnis als normative Festlegung, um Heranwachsende bei der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit in medialen Welten zu unterstützen. Es gilt, das „Leitbild eines demokratisch orientierten und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ (Tulodziecki, 2015, S: 210) weiterhin aufrechtzuerhalten, denn

„angesichts einer Gesellschaft, die unter anderem durch Mediatisierung und Informationsfülle, durch zunehmend verfeinerte Möglichkeiten von Fremdbestimmung und Manipulation, durch das Scheitern herkömmlicher Lösungsversuche für aktuelle Problemlagen und Krisen, durch Nutzen- und Profitorientierung sowie Werteppluralismus und Globalisierung gekennzeichnet ist“ (ebd., 210),

scheint es als unerlässlich, Heranwachsende zukünftiger Generation über diese Entwicklungen aufzuklären und sie auf die Bewältigung dieser Umstände adäquat im pädagogischen Rahmen vorzubereiten.

Die Dominanz digitaler Medien in der heutigen Lebenswelt hat einen erheblichen Einfluss auf Heranwachsende, denn sie können sich diesen Entwicklungen nicht entziehen.

Damit einher geht eine Veränderung der kindlichen Mediennutzung, wodurch sich zwei primäre Folgeerscheinungen zeigen: Einerseits führt dies zu einer Hybridisierung von Identitäten, welche sich als ein adäquater Ausdruck an die Anforderungen im Aufwachsen heutiger digitalisierter Lebenswelten erweist. Andererseits folgen daraus nachhaltige Veränderungen in den alltäglichen Kommunikationsstrukturen, wodurch medial vermittelte Lernprozesse zur Grundsozialisation eines jeden Menschen werden. Dies führt zur Etablierung von digitalen Medien als eine neue Kulturtechnik, welcher es in Bildungsprozessen pädagogisch zu begegnen und aufzuarbeiten gilt. Medienpädagogik gibt in diesem Kontext den wissenschaftlichen Rahmen vor, in welchem das Zusammenspiel von Medien und Bildungsprozessen erforscht wird und der Blick darauf gerichtet wird, pädagogische Prozesse medial sinnvoll zu gestalten. Medienerzieherische Überlegungen fußen auf unterschiedlichen Prämissen, jedoch stets mit Bezugnahme auf die in einer Gesellschaft allgemein gültigen und anerkannten Normen, Werte und Ziele von Erziehung. Medienbildung kann hingegen als grundlegende Zielkategorie für die Medienerziehung verortet werden, wodurch die Zielorientierungen der Medienerziehung unterstützt werden. Als weiteres Element in diesem Gefüge reiht sich die Medienkompetenz ein: Diese erweist sich als eine wünschenswerte Zielvorstellung für bildungsrelevante Prozesse mit Medienbezug. Basierend auf den Erläuterungen in diesem Kapitel bedeutet die Fähigkeit zu medial kompetentem Handeln folglich nicht die adäquate Handhabung diverser digitaler Medien, sondern vielmehr die Ermöglichung einer freien Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit in einer zunehmend digitalisierten Alltagswelt, um als vollwertiges sowie gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt an der Gesellschaft teilnehmen zu können.

4 Bildung und COVID-19

Nach Wochen der Planungs-Unsicherheit innerhalb des österreichischen Schulsystems folgte schließlich die richtungsweisende Entscheidung des Bildungsministeriums am 16. März 2020, Schulen vorübergehend zu schließen und den Unterricht auf einen Fernbetrieb und einen „Unterricht light“ (BMBWF, 2020a; BMBWF, 2020b) umzustellen. In den folgenden Wochen bis zu den Osterferien lag der Fokus auf der „Vertiefung und Festigung bereits durchgenommener Lehr- und Lerninhalte. Neue Inhalte werden nicht vermittelt“ (BMBWF, 2020b, S.1). Für Eltern, die eine Aufsicht im eigenen Zuhause aufgrund beruflicher Verpflichtungen nicht gewährleisten konnten, wurde eine Notbetreuung innerhalb der Schulen ermöglicht. Das vom Bildungsministerium für diese Zeit postulierte Ziel lautete jedoch, „die Schüler/innendichte an der Schule sowie die Anzahl der Sozialkontakte allgemein zu reduzieren“ (BMBWF, 2020a, S. 1). Die durch diesen einzigartigen Einschnitt an das Bildungssystem herangetragenen Veränderungen führten folglich auch zu maßgebenden Veränderungen im Alltag der Schüler*innen.

Dadurch, dass Lernen nun aus der Ferne im *Distance Learning* erfolgte, gab das Bildungsministerium kurz nach der Verkündung der Schulschließungen „Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning“ (BMBWF, 2020d) aus. Trotz der Verlagerung des Unterrichts in die Kinderzimmer und digitale Sphären wurde betont, dass bei Bedarf ein analoges Übergabe- oder Ablagesystem im Eingangsbereich der Schulen unter Einhaltung der Hygiene-Bestimmungen noch möglich ermöglicht wurde. Ein besonderes Augenmerk sollte seitens der Lehrpersonen auf den Anspruch und Umfang der Aufgaben gelegt werden, da die Schüler*innen unter diesen ungewohnten Umständen das gewohnte Arbeitspensum womöglich nicht ohne Hilfestellungen bewältigen können (BMBWF, 2020d). Um aufgrund der überwältigenden Situation eine innerfamiliäre Überforderung zu vermeiden, stand eine Aufrechterhaltung der Kommunikation mit Schüler*innen im Vordergrund und es galt, für etwaige pädagogische Fragen zur Verfügung zu stehen (BMBWF, 2020d). Schulleitungen sollten in dieser turbulenten Anfangsphase darauf achten, den „Gesamtbetrieb“ (BMBWF, 2020d, S. 2) aufrechtzuerhalten und sich einen Überblick und ein Feedback von den Klassenlehrer*innen zur Gesamtsituation einzuholen. Abgesehen vom Aspekt der Kommunikation lag der Fokus der Leitlinien zunächst primär auf der Aufrechterhaltung einer Lernstruktur, was sich auch in den „Ratschlägen zur Organisation des ‚Schultags neu‘“ (BMBWF, 2020d, S. 2) widerspiegelt: Trotz der

Schulschließungen sollte der Tag weiterhin in Lernphasen, Pausen sowie Freizeit strukturiert und tägliche Lernrituale entwickelt werden. Die Lernzeiten sollten an das Alter und die Konzentrationsspanne der Kinder angepasst werden. Insbesondere auf einen separaten und ruhigen Arbeitsplatz wurde explizit hingewiesen, der spielerische Aspekt des Lernens in den Vordergrund gerückt. Als einziger Aspekt, welcher ein digitales Element beinhaltet, wurde die Aufrechterhaltung des Kontakts mit der Lehrperson genannt (BMBWF, 2020d). In den ersten Wochen nach der Schulschließung galt es demnach für alle involvierten Personen, dafür zu sorgen, den Kindern eine möglichst reibungslose Bewältigung des ungewohnten Schulalltags zu ermöglichen.

Nachdem der Anfangsschock allmählich überwunden wurde, richtete sich der bildungswissenschaftliche Fokus (OECD, 2020a; Schleicher, 2020; UNICEF, 2020; Wößmann, 2020) zu einem gewissen Teil auf die mögliche negative Folgen der Entscheidungen der Schulschließungen und wie diese verhindert werden können. Einige Länder reagierten mit kreativen Lösungen, um die Distanz zwischen Schulen und dem Zuhause der Schüler*innen zu überbrücken (OECD, 2020a): So wurden unzählige Online-Klassenräume auf Plattformen wie *Google Classroom* oder *Microsoft Teams* eingerichtet, es wurden nationale Bildungssendungen im Fernsehen und Radio ausgestrahlt oder mobile Lernteams unterstützten Kinder in abgelegenen Regionen der Welt. Auf politischer Ebene blieb jedoch die Frage bestehen, wie ein allzu großer Lernverlust seitens der Schüler*innen verhindert werden konnte, denn es bestand durchaus Grund zu der Annahme, dass es durch das *Distance Learning* zu einer verminderten Lernleistung kommt (OECD, 2020a). Diese Annahme fußte auf zwei zusammenwirkenden Faktoren (OECD, 2020a): Einerseits auf dem Lernumfang, also dem Umstand, wie effektiv Schüler*innen in dieser Zeit den Aufgabenstoff bewältigen konnten. In diesem Kontext standen effektive Lehr-Lern-Interaktionen im Vordergrund, die auch während des *Distance Learnings* eine angemessene Aneignung des Lernstoffs ermöglichten. Andererseits lag der Fokus auf der Anzahl der Schüler*innen, welche auch während der Schulschließungen weiterhin erreicht werden konnten. Im Zusammenhang mit den Schulschließungen entstand die Herausforderung, dass einige Schüler*innen untertauchten und der Kontakt zu den Lehrpersonen abbrach. Die ersten Leitlinien zum *Distance Learning* des BMBWFs erwiesen sich zum Großteil deckungsgleich mit den einige Monate später erschienenen Erkenntnissen der OECD.

Eine weitere essenzielle Erkenntnis, welche sich nach einigen Monaten des physisch unterbrochenen Schulunterrichts herauskristallisierte, bezog sich auf den Umstand, dass vor allem Kinder aus sozio-ökonomisch schwächeren Familien am stärksten unter der Krise litten (OECD, 2020b; OECD, 2020d; Ritz, O’Hare & Burgess, 2020; Rude, 2020). Verstärkte Stress- und Angstzustände, ein verringerter Zugang zu externen Hilfsangeboten und das Risiko einer verschlechterten Ernährungssituation waren einige der aus den Schulschließungen resultierenden Folgen für sozio-ökonomisch benachteiligte Kinder (OECD, 2020b.). Denn obwohl durch Digitalisierungsangebote die Lernverluste teilweise ausgeglichen werden konnte, standen Kindern aus sozio-ökonomisch schwachen Familien aufgrund fehlender Ressourcen diese Möglichkeiten nicht immer zur Verfügung. Insbesondere in Anbetracht der Spätfolgen, wie beispielsweise ein geringeres zukünftiges Berufseinkommen oder einer erhöhten Schulabbruchs-Rate aufgrund eines verminderten Bildungszugangs (OECD, 2020b), erwies sich diese Erkenntnis als besorgniserregend.

Die durch COVID-19 bedingten Schulschließungen stellten Bildungssysteme unabhängig von der geographischen Lage und dem nationalem Entwicklungsstand vor immense Herausforderungen. Unterschiedliche nationale Regierungen wählten differenziert ausgeprägte Zugänge, um trotz der ständig präsenten Infektionsgefahr ein gewisses Maß an Lernen aufrechtzuerhalten. Im nächsten Unterkapitel werden nun unterschiedliche globale Entwicklungen näher beleuchtet, um einen Einblick in die Tragweite der jeweiligen Entscheidungen zu ermöglichen und dann im Folgekapitel gefasste Beschlüsse innerhalb der Regierungen mitteleuropäischer Länder beziehungsweise Österreichs in einen globalen Kontext einzubetten.

4.1 Globale Entwicklungen

In der öffentlichen und medialen Diskussion rund um die breit gefächerten potenziellen Auswirkungen von COVID-19 auf das österreichische Schulsystem und die Bildungskarriere der Kinder reichte die Perspektive des Vergleichs mit anderen Bildungssystemen oftmals nicht über einen euro-zentrischen Blickwinkel hinaus. Aufgrund der stabilen demokratischen Verhältnisse innerhalb Mitteleuropas und der damit einhergehenden zur Verfügung stehenden gesellschaftlichen Ressourcen erwies sich der Einschnitt durch COVID-19 in Mitteleuropa bei weitem nicht so gravierend wie in anderen Weltregionen (UNICEF 2020; OECD, 2020d). Um sich der tatsächlichen Tragweite des Einflusses der Pandemie auf Schulen und die Bildungskarrieren der Kinder bewusst zu werden, kann eine globale Perspektive wichtige Erkenntnisse liefern.

Die COVID-19-Krise hatte Schulschließungen in 188 Ländern zufolge, wodurch der Lernprozess von 1,7 Milliarden Schüler*innen massiv beeinträchtigt und eingeschränkt wurde (OECD, 2020a).

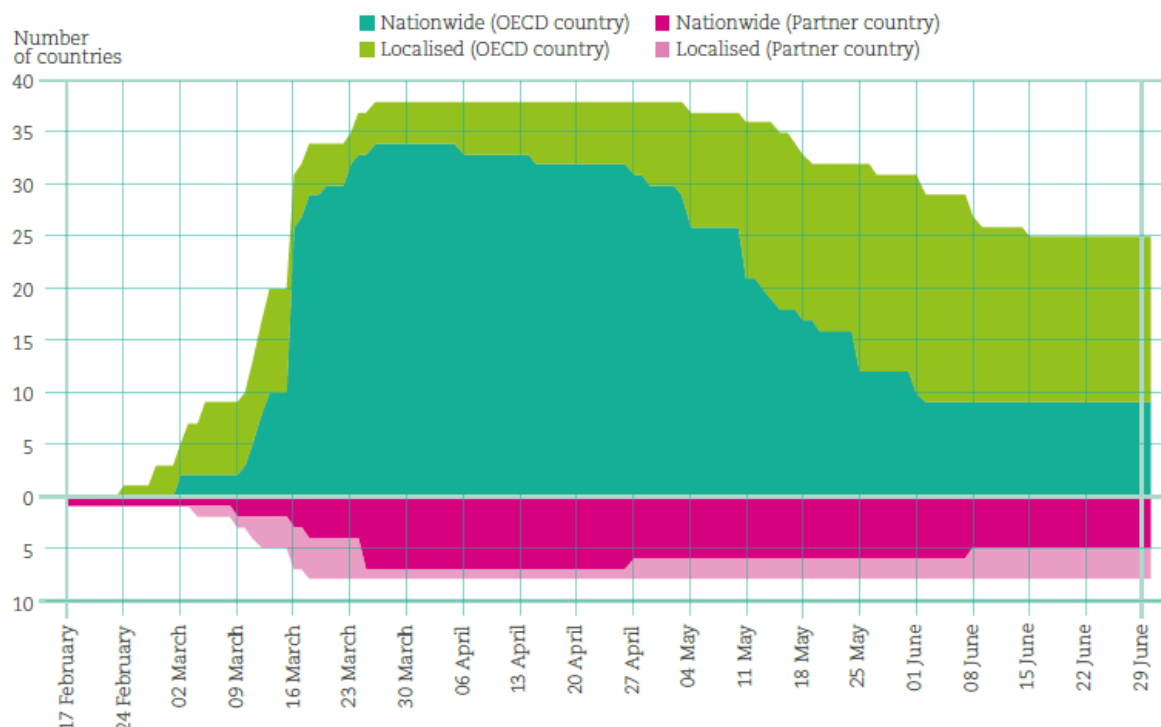


Abbildung 1: Anzahl der Länder mit geschlossenen Schulen aufgrund von COVID-19 (Schleicher, 2020, S. 13)

Im Februar 2020 erfolgten die ersten Schulschließungen in China, im März waren bereits in 46 Ländern die Bildungseinrichtungen unzugänglich und Ende Juni 2020 belief sich die Anzahl der Wochen an geschlossenen Schulen in den OECD-Staaten auf sieben bis 19 (Schleicher, 2020, S. 13). Abbildung 1 zeigt diese Entwicklung innerhalb der OECD-Staaten eindrucksvoll auf: Mitte März kam es zu einem sprunghaften Anstieg an Ländern, welche Restriktionen im Zugang zu den Schulhäusern verhängten und bis Anfang Mai blieben diese Maßnahmen auch im Großteil der betroffenen Länder aufrecht. Bis Ende Juni, also dem Ende des Schuljahres in den meisten Ländern, gab es zumindest regional in 25 Ländern keine Lockerungen beziehungsweise keine Aufhebung der Einschränkungen.

Die Anzahl der Tage, an welchem im Jahr 2020 nach Beginn der Pandemie tatsächlich noch Unterricht in den Schulen stattfinden konnte, variierte von Land zu Land erheblich: So wurde in Costa Rica in den Primar- und Oberstufen beinahe 180 Tage lang unterrichtet, während dies in Dänemark nur für rund 20 Tage der Fall war (OECD, 2021, S. 9). Trotz der länderspezifischen Unterschiede in den Tagen der Schulschließungen lässt sich

laut OECD (2021) jedoch eine generelle Tendenz in politischen Entscheidungen erkennen, dass es ab Mitte März bis Mitte Mai oder sogar Mitte Juni 2020 zu grundsätzlichen Schulschließungen kam. Auf globaler Ebene ließ sich kein markanter Trend in Bezug auf die Schließung bestimmter Schultypen erkennen: Während in Ländern wie Österreich, Israel, Lettland oder Polen höhere Schulstufen länger geschlossen blieben als Primarstufen, wurde im Gegenzug in Nationen wie Irland, Korea oder der Tschechischen Republik Primarstufen-Schüler*innen der physische Zugang zu Primarstufen über einen längeren Zeitraum verwehrt (OECD, 2021).

Als Antwort auf die neuartigen Herausforderungen durch die pandemiebedingten Schulschließungen reagierten Regierungen weltweit mit unterschiedlichsten *Distance Learning*-Strategien. Vielerorts wurden digitale Technologien eingesetzt, um den Kontakt mit den Kindern und die Beschulung aufrechtzuerhalten. Dennoch wurden seit Beginn der COVID-19-Pandemie weltweit mindestens 463 Millionen Schüler*innen vom Schulzugang ausgeschlossen (UNICEF, 2020, S. 6), dies entspricht einem Wert von rund 31 Prozent der Schüler*innen weltweit. Insbesondere Regionen in Subsahara-, West- und Zentralafrika waren davon betroffen. 70 Prozent der Kinder, welche nicht erreicht werden konnten, lebten in ländlichen Gegenden und stammen aus den 40 Prozent der ärmsten Haushalte (UNICEF, 2020, S. 11). Eine besorgniserregende Kluft entstand im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Wohlstand und Aufrechterhaltung des Kontakts mit Schüler*innen: So verzeichneten wohlhabendere Nationen einen deutlich verbesserten Zugang zu den Schüler*innen im Vergleich zu ökonomisch schwächeren Nationen (UNICEF, 2020). Betrachtet man die Aufrechterhaltung der Kommunikation gestaffelt nach Schultypen, so zeigt sich ein gradueller Abstieg je nach Alter der Kinder (UNICEF, 2020). Während in den vorschulischen Bildungs-Institutionen weltweit 69 Prozent³³ der Kinder während der Schulschließungen nicht erreicht werden konnte, reduzierte sich der Prozentsatz der nicht-erreichten Schüler*innen im Bereich der Oberstufe auf 18 Prozent³⁴ (UNICEF, 2020, S. 7). Insbesondere der vorschulische Bildungsbereich wurde aufgrund fehlender bildungspolitischer Maßnahmen eklatant vernachlässigt: 40 Prozent der untersuchten Länder boten keine Fernunterrichts-Möglichkeiten für diese Altersgruppe an (UNICEF, 2020, S. 1).

³³ Dies entspricht 120 Millionen Kindern (UNICEF, 2020, S. 7).

³⁴ In Zahlen ausgedrückt sind das 48 Millionen Schüler*innen. In den Primarstufen belief sich der Wert auf 29 Prozent (217 Mio. Kinder) und in der Unterstufe auf 24 Prozent (78 Millionen Kinder) (UNICEF, 2020, S. 7).

Die gewählte Art der (digitalen) Fernübermittlung des Lernstoffs stand ebenfalls in engem Zusammenhang mit dem Wohlstand der Länder: Während ökonomisch schwache Länder vermehrt auf eine Übermittlung des Lernstoffs via dem Medium Radio setzten, verschob sich der Fokus in wohlhabenderen Ländern zugunsten des Fernsehens und des Internets (UNICEF, 2020; Schleicher, 2020). Als interessant in diesem Kontext erweist sich die Frage, welches Medium das größte Potenzial bot, um Schüler*innen auch während der Schulschließungen zu erreichen. Es zeigte sich, dass das Fernsehen³⁵ trotz des Mankos einer fehlenden Möglichkeit zum Teilen von Unterrichtsmaterialien sich als vielversprechendstes Medium erwies (UNICEF, 2020). Auch wohlhabende Länder wie Frankreich, Österreich oder Portugal intensivierten im TV ausgestrahlte Bildungsprogramme während der *Lockdowns* (OECD, 2020d). Internetbasierte Plattformen und Modelle hingegen konnten im Vergleich zum Medium Fernsehen ein verringertes Potenzial ausschöpfen, insbesondere in Entwicklungsländern lag der Anteil des Einsatzes im Vergleich zu fernsehbasierteren Programmen wesentlich geringer (UNICEF, 2020). Um diese Problematik zu umgehen, wählte beispielsweise die kolumbianische Regierung einen egalitären Zugang: Diese entwickelte eine Online-Plattform mit mehr als 80.000 pädagogischen Ressourcen, worauf Familien mit einem geringen Einkommen ein freier Zugang gewährt wurde (OECD, 2020d, S. 4)³⁶. Zudem bestand ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem ökonomischen Entwicklungsstand der jeweiligen Nationen und der Nutzung internetbasierter Plattformen (UNICEF, 2020). Einige Regierungen waren sich der mangelnden technologischen Zugangsmöglichkeiten in den familiären Haushalten bewusst und entwickelten angepasste Strategien, um dieses Defizit auszugleichen (OECD, 2020d; Schleicher, 2020). So verteilte die chilenische Regierung rund 125.000 Computer inklusive Internetzugang, Slowenien verteilte dank der Unterstützung privater Spender tausende elektronische Geräte, insbesondere an Kinder aus vulnerablen Familien (OECD, 2020d). Auch die Regierungen von Nationen wie Australien, Kanada, Italien, Neuseeland und Großbritannien stellten umfangreiche *Distance Learning*-Unterstützungsangebote bereit (Schleicher, 2020).

³⁵ 62 Prozent der schulpflichtigen Kinder wurden über dieses Medium erreicht, das entspricht rund 930 Millionen Schüler*innen (UNICEF; 2020, S. 9).

³⁶ Familien, die über keinen ausreichenden Internet-Zugang verfügten, konnten das Angebot nutzen, ohne dafür ihre mobilen Daten nützen zu müssen (OECD, 2020d).

Lehrpersonen übernahmen die (neue) Rolle der digitalen Unterstützer*innen; essenziell in diesem Kontext ist demnach die Frage, ob diese über ausreichende IKT-Kenntnisse³⁷ und Kompetenzen verfügten und ob die vorhandene digitale Infrastruktur eine angemessene Hilfestellung ermöglichte. Der Zugang zu funktionierender Technologie wurde von Lehrpersonen europaweit als eine der größten Herausforderungen im Zuge der Umstellung auf das *Distance Learning* genannt (Schleicher, 2020). Neben der Infrastruktur betraf eine der weiteren Kernfragen die vorhandenen Kompetenzen der Lehrer*innen im Umgang und der Nutzung digitaler Medien. Laut der TALIS-Studie aus dem Jahr 2018 ermöglichten rund 53 % Prozent der Pädagog*innen einen regelmäßigen Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien zur Bewältigung von Aufgabenstellungen im Unterricht, jedoch verfügten nur rund 60 % der befragten Personen auch eine formelle Ausbildung im Umgang mit diesen Technologien (Schleicher, 2020, S. 37). In einer Vergleichsbefragung im Abstand von einem Jahr zwischen 2020 und 2021 zeigte sich jedoch, dass es innerhalb der befragten Schulen einen merkbaren Anstieg im Bereich der Fortbildungen rund um das Thema der Digitalisierung gab (Schleicher, 2020). Wie in vielen anderen Bereichen agierte die COVID-19-Pandemie auch hier als eine Art Beschleuniger bereits bestehender Entwicklungen, denn durch die Schulschließungen wurden Lehrpersonen gewissermaßen gezwungen, sich intensiv mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

Die durch COVID-19-bedingten globalen Verwerfungen in den Schullandschaften waren von immensem Ausmaß. Die bisher erläuterten Daten zeigten auf, wie nachhaltig sich der Schulalltag der Schüler*innen in vielen Nationen veränderte. Die Ausgangslage der jeweiligen Nationen und ihrer Bildungssysteme zur Bewältigung der mit der Pandemie einhergehenden Herausforderungen waren zutiefst unterschiedlich und die Nationen entwickelten spezifisch zugeschnittene Bewältigungsstrategien, um auf die Bedürfnisse der Familien und Schüler*innen einzugehen und mögliche (technologische) Defizite auszugleichen. Es bestand folglich nicht eine singuläre Strategie, sondern diese musste an die nationalen Besonderheiten angepasst werden. Im nächsten Unterkapitel wird nun der Fokus auf die Dynamik innerhalb des österreichischen Bildungssystems in den ersten Monaten nach Beginn der COVID-19-Pandemie gelegt.

³⁷ Informations- und Kommunikationstechnik.

4.2 Der Einfluss von COVID-19 auf das österreichische Bildungssystem

Die Entscheidung des österreichischen Bildungsministeriums, am 16. März 2020 alle Schultypen zu schließen, hatte nachhaltige Folgen für alle innerhalb des Bildungssystems agierenden Personen. Die Kernfrage in den ersten Wochen des *Lockdowns* lautete: Wie gut ist das österreichische Bildungssystem auf die Umstellung zum *Distance Learning* vorbereitet – sei es bezüglich der technologischen Ausstattung in den Schulen und den Elternhäusern, der fachlichen Qualifikation der Lehrer*innen und der passenden Auswahl und Bereitstellung von digitalen Lerninhalten? In den folgenden Absätzen werden unterschiedliche Aspekte des österreichischen Bildungssystems im Hinblick auf COVID-19 und das Lernen im *Lockdown* beleuchtet.

Die logische Konsequenz der landesweiten Schulschließungen war eine zumindest teilweise Umstellung auf digitale Kommunikationskanäle sowie die Bereitstellung digitaler Lerninhalte beziehungsweise -formate. Als Grundvoraussetzungen dafür bestanden jedoch eine gewisse technologische Grundausstattung und ein grundlegendes Wissen im Umgang mit digitalen Medien beziehungsweise Technologien seitens der Pädagog*innen, Eltern und Schüler*innen. Dass Österreich in diesem Bereich nicht unbedingt im Spitzenfeld liegt, bescheinigt eine 2019 von der Europäischen Kommission (2019) in Auftrag gegebene Studie: So befand sich Österreich im Großteil der erhobenen Parameter zumeist im Mittelfeld, deutliche Schwächen zeigten sich vor allem in der Qualität der Internetverbindung innerhalb der Schulen und in der Anzahl der verfügbaren Computer (Desktop Computer, Laptops, Notebooks, Tablets) pro Schüler*in in der Primarstufe (Europäische Kommission, 2019)³⁸. An der europäischen Spitze steht das österreichische Bildungssystem in der Primarstufe, wenn man den zugänglichen Ort eines Desktop-Computers betrachtet: So befinden sich über 50 % dieser in den Klassenräumen der Volksschüler*innen (Europäische Kommission, 2019, S. 31). Auf Ebene der Primarstufe hatten im Erhebungszeitraum nur 11 % der Schüler*innen Zugang zu einer virtuellen Lernumgebung und im Rahmen einer Clusteranalyse³⁹ wurden bloß rund 10 % der Primarschulen

³⁸ So kommen in Österreich auf einen Computer rund 9 Schüler*innen, während in Ländern wie Dänemark pro Schüler*in ein Computer zur Verfügung steht. Auch Schweden, Finnland, Malta und die Slowakei liegen mit einem Verhältnis von 2 hier im europäischen Spitzenfeld (Europäische Kommission, 2019, S. 28).

³⁹ Dieser zusammenfassende Parameter beinhaltet Werte wie die Anzahl an digitalen Geräten pro 100 Schüler*innen, das proportionale Verhältnis eines voll funktionierenden Equipments, der Internetgeschwindigkeit und der Art des Internetzugangs sowie dem Zugang zu digitalen Inhalten (Europäische Kommission, 2019, S. 39).

als „highly digitally equipped and connected schools“⁴⁰ identifiziert (Europäische Kommission, 2019, S. 34 & 39). Im Hinblick auf den tatsächlichen Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie in mehr als 25 % der Unterrichtsstunden zeigt sich ein verbesserungswürdiges Bild: Hier liegt Österreich mit einem Wert von 31 % an vorletzter Stelle vor Island (Europäische Kommission, 2019, S. 47). Die Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches digitales Lernen waren demnach laut diesen Statistiken verbesserungsbedürftig, entscheidend ist nun die Frage, wie sich die Umstände auf das Lernen der österreichischen Schüler*innen während der Schulschließungen auswirkte.

Daten, wie viele digitale Endgeräte vor der COVID-19-Pandemie in den Elternhäusern fehlen beziehungsweise vorhanden waren, existierten nicht (Köppel-Turyna & Lorenz, 2020). Einen ersten Einblick in diese Thematik bot die von der Arbeiterkammer (Feistritzer, 2020) im April 2020 in Auftrag gegebene Untersuchung zur Nachhilfe und Betreuung von Schüler*innen während der Corona-Krise. Während sich die technologische Ausstattung der Schulen als äußerst verbesserungsbedürftig erwies, zeigte sich in den Haushalten ein gegenteiliges Bild: Laut der Befragung verfügten 76 % der Kinder über einen Laptop, PC oder Tablet und zudem über eine stabile Internetverbindung (Feistritzer, 2020, S. 8). Dieser Wert war mit 92 % in der BMS beziehungsweise BHS am höchsten, in den Volksschulen sank er auf 66 % und im Allgemeinen mussten sich 29 % der Kinder das Endgerät mit Geschwistern teilen (Feistritzer, 2020, S. 9). Zu einem ähnlichen Befund gelangten ebenfalls die Forscher*innen des Schulbarometers (Huber et al., 2020): So stimmten rund drei Viertel der befragten Eltern der Aussage (eher) zu, dass ihre Kinder zu Hause über genügend Möglichkeiten verfügen, an einem Computer/Laptop/Tablet zu arbeiten, zudem seien die Geräte auf dem neuesten technologischen Stand (ebd., 48). So stimmten diese Daten zunächst zuversichtlich und man konnte davon ausgehen, dass die technologische Ausstattung innerhalb der Familien für die Situation des *Distance Learnings* als angemessen erschien. Die Untersuchung des Schulbarometers (Huber et al., 2020) zeigte jedoch auch auf, dass die „unzureichende Hardwareausstattung bei den Schülerinnen und Schülern zuhause als der bedeutendste Grund für die unzulängliche bis fehlende Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., 48) genannt wurde. Die technologische Ausstattung mit digitalen Endgeräten erwies sich somit in den Elternhäusern der Kinder als wesentlich

⁴⁰ Im Bereich der Sekundarstufe I steigt dieser Wert jedoch auf circa 70 % an und in der Sekundarstufe II steigert sich die Kennzahl sogar auf über 80 % (Europäische Kommission, 2019, S. 39, 40).

fortschrittlicher im Vergleich zur schulischen Ausstattung, die hohe Nachfrage nach digitalen Endgeräten bei Initiativen wie dem Schulsozialpaket (Nimmervoll, 2020) zeigte jedoch auch den enormen Bedarf nach zusätzlichen Unterstützungsangeboten auf.

Durch die Schulschließungen verlagerten sich ebenfalls die zuvor physisch stattfindenden Kommunikationsprozesse in die digitale Sphäre, auch innerhalb der Bildungsinstitutionen. Die Kommunikation innerhalb der Bildungseinrichtungen in Bezug auf die „Information durch die Schulbehörde“ (Huber et al., 2020, S. 39) wurde von den Schulleitungen mit beinahe 80 Prozent als angemessen erachtet, bei den Lehrperson reduzierte sich dieser Wert auf 62 Prozent (Huber et al., 2020, S. 39). Abbildung 2 zeigt zudem auf, dass die sich doch ein Großteil der im Bildungssystem agierenden Personen eher unzureichend über das Vorgehen in den kommenden Wochen und die neuen Aufgabenfelder informiert fühlte.

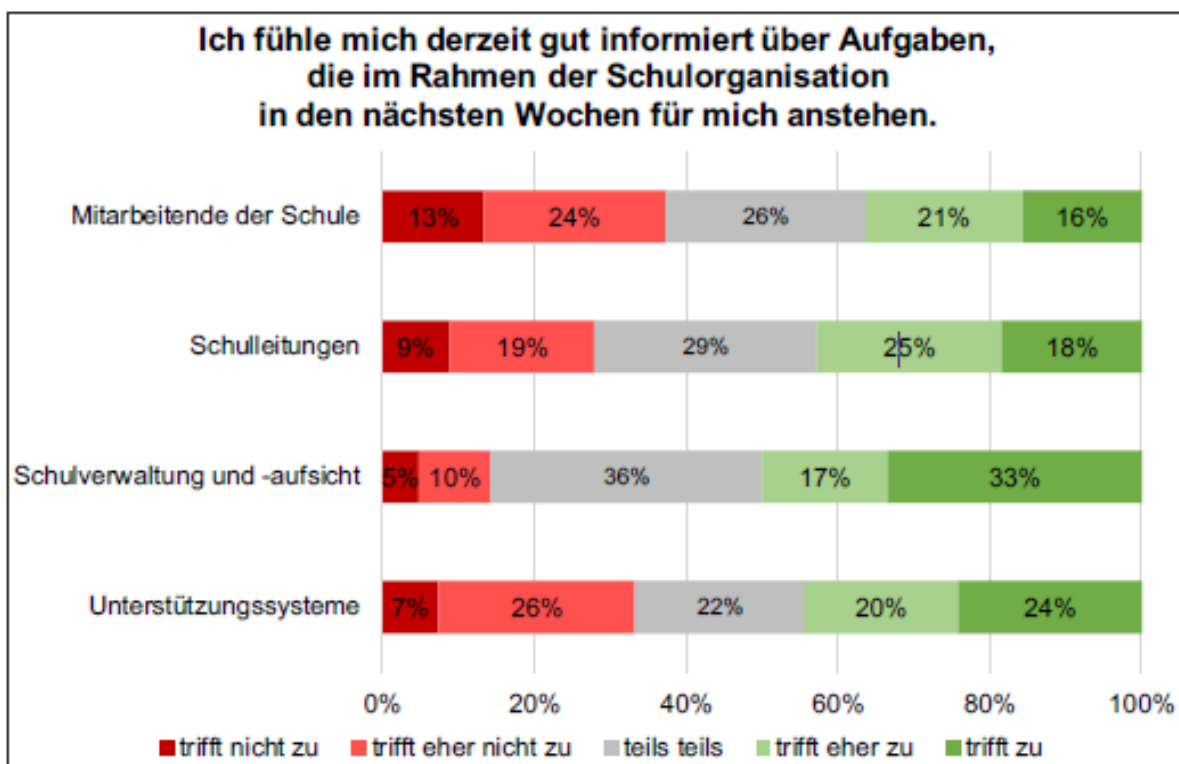


Abbildung 2: Informiertheit über anstehende Aufgaben (Huber et al., 2020, S. 40)

Bezüglich der Reaktionen auf die verkündeten Schulschließungen fielen die Ergebnisse grundsätzlich eher positiv aus: Die schulischen Akteure schätzten diese Entscheidung überwiegend positiv ein⁴¹ und 90 % der Lehrkräfte erachteten die damals aktuellen Umstände als eine wahre Chance in Hinblick auf die Weiterentwicklung digitaler Bildung, auf Ebene der Eltern konnten 78 % ein Verständnis für diese Konsequenz aufbringen

⁴¹ 74% bis 90% der Antworten fielen in das zustimmende Spektrum (Huber et al., 2020, S. 40).

(Huber et al., 2020, S. 40, 41). Auch bewerteten in der Studie von Tengler et al. (2020) rund 13 % der befragten Eltern das *Home-Schooling* als ausgezeichnet, die Zufriedenheitswerte verteilten sich zum Großteil im oberen Ende der Skala (ebd., 17). Beinahe die Hälfte der befragten Eltern gab in der Umfrage des Schulbarometers an, dass die Kinder die Aufgaben zu Hause selbstständig bearbeiten, die Überforderung der Eltern bei der Lernunterstützung hielt sich in Grenzen ((Huber et al., 2020, S. 50, 51). Dennoch teilten einige Elternteile die Sorge, dass ihre Kinder im Hinblick auf die schulischen Leistungen zurückbleiben, über die Hälfte der Befragten äußert zumindest einige Bedenken in Bezug auf diesen Aspekt (Huber et al., 2020, S. 51).

Durch diese Maßnahmen ergaben sich ebenfalls neue Ansprüche an die Aufgabenfelder der Lehrpersonen: Die Aufrechterhaltung der Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen erachteten die Elternteile mit Abstand⁴² als sinnvollste Maßnahme während der ersten Schulschließungen im April (Feistritzer, 2020). Rund 30 % der Lehrpersonen hatte täglich Kontakt zu den Schüler*innen, 44 % der Lehrpersonen zumindest mehrmals pro Woche, dieser Wert gestaltet sich in den höheren Schulstufen am ausgeprägtesten und sank mit abnehmenden Alter der Schüler*innen (Fobizz, 2020)⁴³. Laut den Erhebungen des Schulbarometers waren rund fünf Prozent der Schüler*innen digital nicht erreichbar (Huber et al, 2020, S. 53). Auf Seite der befragten Schüler*innen schätzten 62 % die Absprachen mit Lehrer*innen als eher gut oder gut funktionierend ein (ebd., 54).

Die tatsächliche Ausgestaltung der Kommunikationsprozesse nahm in den ersten Wochen der Schulschließungen unterschiedlichste Formen an, so griffen viele Schulen auf vertraute Lernpakete in ausgedruckter Form zurück, Schulbücher wurden als häufigstes Medium genutzt (Tengler et al., 2020, S. 20). Andere Schulen wiederum nutzten digitale Tools wie *Schoolfox* oder *eSquirrel* (Köppl-Turyna & Lorenz, 2020, S. 2). Laut Tengler et al. (2020, S. 18) kommunizierten rund 80 % der Lehrkräfte via Mail mit den Kindern und Eltern, in der Erhebung von Huber et al. (2020, S. 54) wurde mit 83% ein ähnlicher Wert erreicht. Weitere beliebte Lernplattformen waren *Moodle*, *LMS* oder *MS Teams*

⁴² 62 % Prozent der befragten Eltern sehen dies als sehr sinnvoll an, während die darauffolgenden Aussagen („Online-Sprechstunden“, „mehr Arbeitsmaterialien für Schüler/innen zur Verfügung stellen“, „Einmal pro Woche für einen Halbtage in Kleingruppen“ & „Kein Kind soll in diesem Schuljahr sitzenbleiben“ mit Werten um die dreißig Prozent bei Weitem nicht so eine hohe Zustimmung erreichten (Feistritzer, 2020, S. 16).

⁴³ In den Primarstufen hatten 86% der Lehrpersonen wöchentlich, täglich oder mehrmals pro Woche Kontakt mit den Kindern, nur 14% hatten keinen oder seltener als einmal pro Woche Kontakt (Fobizz, 2020).

(Tengler et al., 2020, S. 18). Die Autor*innen Tengler et al. (2020) unterstreichen die Wichtigkeit der Aufrechterhaltung von Kommunikation in Zeiten der Schulschließungen:

„Die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches *homeschooling* in Zeiten von COVID-19 ist jedoch die funktionierende Kommunikation der Schulpartnerinnen und -partner“ (ebd., 9).

In welchem Ausmaß resultierten die Schulschließungen nun ebenfalls in einem veränderten (digitalen) Unterricht? Laut dem Schulbarometer gaben 60% der Schüler*innen an, dass ihre Lehrpersonen Unterricht in einer digitalen Form gestalten (Huber et al, 2020, S. 55). Seitens der Lehrer*innen gab knapp über die Hälfte an, dass keine Stunden für *digitalen Live-Unterricht* vereinbart waren, wurde jedoch digitaler Unterricht abgehalten, belief sich der Mittelwert auf rund sieben Stunden digitalen Unterricht pro Woche (ebd., 56)⁴⁴. Eltern wünschten sich von den Lehrpersonen im Sinne eines digitalen Unterrichts besonders Online-Sprechstunden, Online-Arbeitsmaterial und eine mögliche Vereinheitlichung der verwendeten Online-Plattformen (Feistritz, 2020, S. 16, 17). Auch im Schul-Barometer wurde der Live-Unterricht seitens der Eltern als ein essenzieller Grundstein für erfolgreiches *Distance Learning* genannt, einerseits zur Klärung fachlicher Aspekte, andererseits aber auch im Hinblick auf soziale Argumente im Sinne einer Aufrechterhaltung der Klassengemeinschaft (Huber et al., 2020).

Durch den Umstand, dass das Lernen nun vollständig in den eigenen vier Wänden erfolgte, kam es zu interessanten Veränderungen im für die Bearbeitung der Lernaufgaben notwendigen Zeitaufwand der Schüler*innen. So gaben in der Studie von Tengler et al. (2020) rund ein Drittel der Befragten Eltern an, dass ihr Kind weniger als zwei Stunden pro Tag für die Schule arbeitet, die Hälfte der Kinder wandte im Schnitt 2-4 Stunden Lernzeit pro Tag auf (ebd., 20, 21). Eine konträre Einsicht eröffnete sich, wenn man die Heranwachsenden direkt befragte: In der Studie von Huber et al. (2020) gaben diese einen erhöhten Arbeitsaufwand an, hier behauptete fast die Hälfte der Schüler*innen, durchschnittlich mehr als vier Stunden für das Lernen und das Bearbeiten von Aufgaben pro Arbeitstag aufzuwenden (ebd., 45). Im Schul-Barometer wurde ebenfalls die „Wöchentlich aufgewendete Zeit Schulaufgaben und Lernen“ befragt, die Hälfte der Kinder pendelte sich im Spektrum von 10-24 Stunden ein, rund ein Drittel wendete laut dieser Befragung 25 Stunden und mehr auf (Huber et al, 2020, S. 57). Interessant in diesem Kontext erscheint zudem die Aussage, dass es weniger als der Hälfte der befragten

⁴⁴ Dieser Wert stellt einen Mittelwert aus allen Schultypen dar.

Schüler*innen⁴⁵ (eher) leichtfällt, frühzeitig aufzustehen und einen geregelten Tagesablauf beizubehalten (Huber et al., 2020, S. 45). Es zeigt sich in diesem Kontext die Rolle der Schule als wichtige strukturschaffende Institution für viele Schüler*innen.

Welchen Effekt hatte die neue Lernumgebung auf die Schüler*innen? In Bezug auf das subjektive Empfinden des Lernerfolgs gab mehr als die Hälfte der Schüler*innen im Schulbarometer an, weniger oder eher weniger als im normalen Unterricht zu lernen (Huber et al, 2020, S. 49). Grundsätzlich standen die Heranwachsenden diesen Fragestellungen jedoch sehr ambivalent gegenüber, denn insbesondere bei Berücksichtigung des individuellen Lerntempos konstatierten viele Befragte, in ihrem eigenen Lerntempo effektiver lernen zu können (Huber et al, 2020). Weitere Faktoren, welche zu einem gesteigerten (subjektiven) Lernerfolg beitrugen, waren die ungestörte Lernatmosphäre, die gesteigerte intrinsische Motivation durch selbstverantwortliches Lernen, die Berücksichtigung des Lern- und Biorhythmus sowie die Bezugnahme auf individuelle Lernweisen und -methoden (Huber et al., 2020). Interessant erscheint in diesem Kontext das subjektive Empfinden der Kinder in Bezug auf die neue Lernsituation („Gefühl von Ferien“) und dem damit einhergehenden Arbeitsaufwand (ebd., 37): Schüler*innen, die kein Gefühl von Ferien verspürten, die glaubten, mehr als im normalen Unterricht zu lernen, die viel Zeit mit Sport verbrachten und welchen es leichtfiel, früh aufzustehen, gehörten eher der Gruppe an, welche 25 Stunden und mehr mit schulischen Aufgabenstellungen verbrachten. Verspüren Schüler*innen jedoch das „Gefühl von Ferien“ (ebd., 37), so ging damit auch ein verringertes Arbeitsvolumen und oftmals ein fehlender geregelter Tagesablauf einher.

Trotz der enormen Umstellung entdeckten somit viele Schüler*innen neue Seiten des Lernens, welche auch zum Positiven genutzt werden konnten. Für einen nicht zu vernachlässigenden Teil der Kinder erwies sich der *Lockdown* jedoch als eine erhebliche Barriere, um ebenfalls im häuslichen Umfeld erfolgreiche Lernprozesse zu etablieren. Die primäre Aufgabe für Lehrpersonen in den ersten Wochen des *Lockdowns* bestand darin, den Kontakt mit den Schüler*innen und den Familien mittels digitaler Tools aufrechtzuerhalten, um das emotionale Wohlbefinden der Kinder zu gewährleisten.

⁴⁵ 41% der Schüler*innen und 44% der Eltern gaben in der Studie an, dass es ihnen beziehungsweise den Kindern (eher) leichtfällt, einen geregelten Tagesablauf einzuhalten und früh aufzustehen (Huber et al., 2020, S. 45).

4.3 Gelingensbedingungen und Lernhindernisse für das *Distance Learning*

Die bisherigen Erläuterungen dieses Unterkapitels zeigten grundlegende Veränderungen im (schulischen) Alltag von Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen auf. Implizit wurden in diesem Kontext bereits einige hinderliche und förderliche Faktoren beschrieben. In den nächsten Absätzen werden nun einige dieser Aspekte ausdrücklich beleuchtet, welche sich in den ersten bildungswissenschaftlichen Forschungen rund um COVID-19 herauskristallisierten und welche Gelingensbedingungen und Lernhindernisse sich für das *Distance Learning* aus diesen Erkenntnissen ergeben.

Die COVID-19-bedingten Schulschließungen erwiesen sich als eine der effektivsten (unfreiwilligen) Fortbildungsmaßnahmen im Hinblick auf das Wissen rund um Digitalisierung für Lehrpersonen. Viele Pädagog*innen gaben in Befragungen als einen positiven Effekt an, „dass man in [der] Schule nun endlich gezwungen sei, sich mit Digitalisierung auseinanderzusetzen“ (Huber et al, 2020, S. 59). Die Autor*innen konstatieren weiters:

„Die (erzwungene) Auseinandersetzung mit digitalem Lernen wird von einem großen Teil der Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen sowie Personen aus Schulverwaltungen und Unterstützungssystemen als Errungenschaft im Zuge der notwendigen Umstellung auf E-Learning genannt“ (ebd., 59).

So wurde die Entwicklung digitaler Kompetenzen nicht nur seitens des Schulpersonals als positiver Effekt der Schulschließungen erachtet, auch die Eltern sahen „die Entwicklung und Förderung digitaler Kompetenzen“ (Tengler et al., 2020, S. 25) als einen der positiven Aspekte, welcher sich im Zuge dieser gravierenden Umstellung ergab. Köppl-Turyna & Lorenz (2020) halten fest, dass für erfolgreiches *Distance Learning* die Pädagog*innen über entsprechende Kompetenzen im Umgang mit den Endgeräten, pädagogischen Aspekten der Digitalisierung sowie dem adäquaten Einsatz von Lernprogrammen vertraut sein müssen. Im Zuge der erzwungenen Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Zuge der Schulschließungen konnte sich ein nicht unerheblicher Teil der Lehrerschaft die notwendigen Kompetenzen aneignen, obwohl dies vor der Corona-Krise teilweise noch als unüberwindbar angesehen wurde (Huber et al., 2020).

Als einen wesentlichen Erfolgsfaktor für ein erfolgreiches *Distance Learning* sahen rund ein Viertel der Befragten Pädagog*innen des Schul-Barometers die „*Hardwareausstattung* mit Tablets, Laptops oder PCs in der Schule sowie bei den Schüler*innen und Schülern zu Hause“ (Huber et al., 2020, S. 59) an. Köppl-Turyna & Lorenz (2020) erachten

die vorhandene Ausstattung ebenfalls als ein Grundelement zur sinnvollen Nutzung digitaler Inhalte. In der Umfrage der Arbeiterkammer (Feistritzer, 2020) gaben zudem einige Eltern unter der Frage „Weitere Wünsche“ die fehlende „technische Lern-Ausstattung“ (ebd., 17) als einen essenziellen Aspekt in diesem Kontext an.

Die neuen Lernumstände waren für einige Schüler*innen überfordernd, bei anderen wiederum resultierte daraus eine gesteigerte Motivation (Huber et al., 2020). Das schulische Lernen erfolgte vor den Schulschließungen vielerorts nach wie vor in stark vorstrukturierten Settings, in welchen die Schüler*innen nur über eine begrenzte Autonomie und Entscheidungsfreiheit verfügen. Die COVID-19-bedingten Schulschließungen führten zu einer freien Zeiteinteilung auf Seiten der Kinder und Jugendlichen (Tengler et al., 2020), was sich in gewissen Situationen als einer der Gründe für eine gesteigerte Lernmotivation erweist. Aufgrund der notwendigen Selbststrukturierung des Lernens, eine Arbeitsleistung, welche vor allem in den unteren Schulstufen von der Lehrperson übernommen wird, gewannen die Schüler*innen im Zuge des *Distance Learnings* über eine vermehrte Selbstständigkeit in Bezug auf die Organisation ihres Lernens (Tengler et al., 2020). Während in der Befragung des Schulbarometers der „Aufbau von Strukturen und das Management dieser Ausnahmesituation weder explizit als Erfolg noch als Erfolg noch als Herausforderung“ (Huber et al., 2020, S. 60) beschrieben wurde, erachteten die Eltern in der Befragung von Tengler et al. (2020) diese neue Situation als gewinnbringend: So konnte durch das gemeinsame Lernen mit den Kindern ein differenzierter Einblick in den Lernstoff und das Können der Kinder gewonnen werden - ein Aspekt, welcher vor allem für Eltern in einer Vollzeit-Beschäftigung zuvor entfiel. Die Erfolge und förderlichen Faktoren in diesem Kontext waren somit mannigfaltig, sie reichten von der technologischen Ausstattung bis hin zu einem persönlichen Kompetenzgewinn in gewissen Lebensbereichen.

Welche Lernhindernisse wurden in den unterschiedlichen Studien identifiziert? In der Befragung von Tengler et al. (2020) erkennen die Lehrpersonen vor allem eine „Unzureichende Ausstattung mit digitalen Geräten“, eine „Mehrfachbelastung der Eltern“ sowie ein „Mangelndes Zeitmanagement“ beziehungsweise die „Unfähigkeit der Schüler/innen, selbstständig zu arbeiten“ (ebd., 23)⁴⁶ als problematische Faktoren. In der Untersuchung

⁴⁶ Die Reihung der Antwortmöglichkeiten erfolgte nach der Ausprägung der Häufigkeit, beginnend mit der größten Ausprägung. Als weitere Aspekte wurden beispielsweise noch „Fehlende Motivation der Schüler/innen“, Überforderung der Schüler/innen beim Lernen“, „Wohnsituation“ oder „Motivation bzw. Unterstützungsbereitschaft der Eltern“ genannt (Tengler et al., 2020, S. 23).

des Schul-Barometers zeigt sich die „unzureichende Ausstattung mit Hard- und Software“ (Huber et al, 2020, S. 61) als auch damit einhergehende Verbindungsprobleme aufgrund einer leistungsschwachen Internetverbindung und Serverauslastung laut Ansicht der Schulpersonals als größtes Hindernis in diesem Kontext. Einen erkenntnisreichen Gegenpol bietet die Perspektive der Eltern: So sehen diese die „Mehrfachbelastung der Eltern“, die „Fehlende Motivation der Schüler/innen“ und die „Unfähigkeit der Schüler/innen, selbstständig zu arbeiten“ (Tengler et al, 2020, S. 23) als primäre Treiber eines suboptimalen *Home-Schoolings* – die Wohnsituation als auch Aspekte der digitalen Ausstattung nehmen im Rahmen dieser Umfrage mit Abstand die letzten Plätze ein.

Als ein weiteres prägendes Hindernis zeigten sich die „stark unterscheidenden digitalen Vorkenntnisse“ (Huber et al, 2020, S. 61) innerhalb des Kollegiums. Grundsätzlich offenbarte sich jedoch eine positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im schulischen Kontext: Laut der Untersuchung der Europäischen Kommission (2019, S. 57 & 58) befanden sich die österreichischen Lehrkräfte laut Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre digitalen Kompetenzen leicht über dem europäischen Durchschnitt. Auch in der Befragung von Tengler et al (2020, S. 26) stimmten über 90 % der befragten Lehrpersonen der Aussage (eher) zu, dass digitale Medien sowie Lernplattformen das *Home-Schooling* erleichterten. Rund die Hälfte der befragten Lehrpersonen verfügte bereits vor COVID-19 über Vorkenntnisse im Bereich digitaler Medien beziehungsweise E-Learning, der Großteil der Lehrer*innen eignete sich diese Kenntnisse durch ein Selbststudium an, aber auch Fort- und Weiterbildungen in Präsenz- und Online-Formaten waren häufig eingesetzte Mittel (Tengler et al., 2020). Weitere genannte, jedoch als nicht so signifikant erachtete Hindernisse für Schulen, bezogen sich unter anderem auf die Kurzfristigkeit der Umstellung, die große Diversität des Online-Angebots, mögliche Bedenken in Bezug auf den Datenschutz und die fehlende Motivation beziehungsweise selbstständige Auseinandersetzung der Schüler*innen mit digitalen Lernformaten (Huber et al., 2020).

Aus den Erkenntnissen des Schul-Barometers entwarfen die Forscher*innen „Erfahrungen und Empfehlungen bezüglich digitaler Lehr-Lern-Formen“ (Huber et al., 2020, S. 65) für ein erfolgreiches *Distance Learning*, welche in den folgenden Absätzen zudem um die von Tengler et al. (2020) postulierten „Rahmenbedingungen für das Gelingen von distance learning“ (ebd., 6) erweitert werden, um ein umfassendes Bild über notwendige Aspekte zur erfolgreichen Bewältigung des *Distance Learnings* zu erhalten. Grundsätzlich wurden die Empfehlungen in drei Bereiche gegliedert: Die „Didaktische Gestaltung

von digitalen Lehr- und Lernarrangements“, die „konkreten digitalen Medien, Tools und Werkzeuge sowie Internetseiten“ und die „Rahmenbedingungen für digitale Lehr- und Lernarrangements“ (Huber et al., 2020, S. 65).

Auf der ersten Ebene empfehlen die Autor*innen einen „digitale[n] Unterricht mit Maß und Ziel“ (ebd., 66) zu arrangieren, um „Überforderung [zu] vermeiden und Druck [zu] reduzieren“ (ebd., 66). Auch Tengler et al. (2020) regen an, dass der Zeitrahmen für das Bearbeiten von Lernaufgaben von Lehrenden gut geplant und überlegt vorgegeben werden sollte, mit klaren Vorgaben bezüglich des Abgabetermins und einer ungefähren Schätzung, wie viel Zeit für die Bearbeitung der Aufgabe als notwendig erachtet wird. Im Zuge dieser schulischen Notfallsituation sollte von „der im regulären Unterrichts- und Schulbetrieb üblichen Leistungsfokussierung“ (Huber et al., 2020, S. 66) abgesehen beziehungsweise sollte diese reduziert werden. Zudem ist es in diesem neuen Lernkontext notwendig, auf die individuellen Voraussetzungen, wie das Alter und mögliche Einschränkungen, zu achten (Huber et al., 2020), da bei individuellen Schwierigkeiten oder Fragen nicht wie im traditionellen Unterricht direkt auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen werden kann (Tengler et al., 2020). Die Autor*innen des Schul-Barometers (Huber et al., 2020) empfehlen zudem einige weitere essenzielle Grundpfeiler für das *Distance Learning*:

„Weniger ist mehr, Fokus auf die Hauptfächer Deutsch und Mathematik, zusätzliche und freiwillige Angebote zur Bewegung und Freizeitgestaltung, fixe Wochenpläne sowie Betreuung von Förderkindern individuell per Videotelefonie oder über Email“ (ebd., 68).

Die Aufrechterhaltung der Kommunikation und der regelmäßige Austausch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen ist „der erste Schritt in Richtung erfolgreicher Umsetzung des *distance learnings*“ (Tengler et al., 2020, S. 7). Im Zuge dessen erweist sich die richtige Wahl der Kommunikationstools als ein kritischer Aspekt, aber auch eine Plattform zum Teilen von Lerninhalten stellt sich als ein notwendiges Element heraus (Tengler et al., 2020). In diesem Zusammenhang sollten die Lehrkräfte erreichbar sein und den Kontakt initiieren. Insbesondere für Fragen der Schüler*innen und Eltern sollte genügend Zeit eingeplant werden, dass gilt sowohl für fachliche Elemente als auch für außerunterrichtliche, persönliche Anliegen (Huber et al., 2020).

Das neue Lernumfeld erfordert folglich auch neue didaktische Konzepte; aufgrund des fehlenden direkten Austauschs sind angepasste Lehrkonzepte notwendig, erfolgreiches Lernen kann in diesem Kontext nicht unter bisherigen didaktischen Prämissen erfolgen.

In Bezug auf die gestellten Arbeitsaufträge stellt sich übergeordneter Anspruch, nämlich diese sinnvoll zu gestalten (Huber et al., 2020). Klare Strukturen und ein fester Plan zur Bewältigung der Lernziele und Arbeitsaufträge gewinnen in diesem neuen Lernumfeld der Kinder an Bedeutung. Bezüglich der Frequenz und Taktung empfehlen sich Aufgabenstellungen in regelmäßigen Abständen, angepasst an die jeweilige Schulform. Schüler*innen sollten keinesfalls mit zu vielen ausgedruckten Arbeitsmaterialien überhäuft werden, vielmehr sollten die Arbeitsaufträge für die Kinder fokussiert, abwechslungsreich sowie kreativ gestaltet sein und zu einem hohen Selbstlernanteil führen. Infolge der gestellten Arbeitsaufträge sollten die Lehrpersonen ein Feedback zu Lernergebnis und Lernprozess einholen als auch geben. Das neue Lernumfeld verleitet zu einer verstärkten Nutzung digitaler Inhalte, analoge und digitale Medien beziehungsweise Methoden müssen jedoch zielorientiert kombiniert werden, um eine Überforderung durch neue und eine Vielzahl an Lehr-Lern-Interaktionen zu vermeiden. Die eingesetzten digitalen Medien sollten sich an den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen orientieren und der Einsatz bekannter Medien gegenüber nicht etablierten ist vorzuziehen. Als letzter wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang werden noch Video-Tools für den digitalen Unterricht genannt, wodurch digitaler Unterricht in Echtzeit ermöglicht wird und ein Austausch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen erfolgen kann (Huber et al., 2020).

In Bezug auf die Nutzung digitaler Medien, Tools und Werkzeuge sowie Internetseiten zeigt sich im Rahmen der Befragung zur unterrichtlichen Praxis während des *Lockdowns* (Schneider, Drobner & Huber, 2020)⁴⁷ eine enorme Vielfalt an eingesetzten digitalen Medien: So wurden von den befragten Personen über 250 Tools genannt, welche sich zu diesem Zeitpunkt im Einsatz befanden (ebd., 4). Einen Grundpfeiler stellten Organisations-Tools dar, welche zur Projektorganisation beziehungsweise als übergreifende Lernplattform dienen. Am häufigsten wurden für diesen Zweck *MS-Teams*, *Google Classroom*, *Padlet* und *Moodle* eingesetzt (Schneider et al., 2020, S. 9, 12-15). Als eine zweite notwendige Säule erwiesen sich zudem Kommunikationstools wie *Skype*, *Zoom* oder *MS-Streaming*, wobei sich *Zoom* als klarer Gewinner betreffend im Hinblick auf Nutzungshäufigkeit während des ersten *Lockdowns* herausstellte (ebd., 9, 12-15). Als drittes, entscheidendes Element für das *Distance Learning* setzten die Lehrpersonen Lerntools und Internetseiten mit Materialsammlungen ein. Die Auswahl ist immens, besonders beliebt

⁴⁷ Ende März 2020 wurden im Rahmen dieser Erhebung rund 2500 Personen zum Einsatz digitaler Medien befragt.

für die Bereitstellung von Lerninhalten waren vor allem *Anton*, *Antolin YouTube*, *Learning Apps* und *Sofatutor* (ebd., 9, 12-15). Auch Tengler et al. (2020) sehen im „Aufbau einer passenden Infrastruktur [...] die Grundvoraussetzung für den Erfolg des *distance learnings*“ (ebd., 7). Die Lehrpersonen sind in diesem Zusammenhang mit der Frage konfrontiert, welche Technologien und Medien eingesetzt werden können und die Wahl der passenden Medien muss sorgsam geplant werden. Eine entsprechende Lernplattform muss didaktische Überlegungen unterstützen und Stabilität sowie Zugänglichkeit gewährleisten (Tengler et al., 2020).

Während sich die bisherigen Empfehlungen primär auf die Unterrichtsebene bezogen, geben Huber et al. (2020) auch interessante Empfehlungen auf der Steuerungsebene⁴⁸. Insbesondere in Hinblick auf Digitalisierung gab es unterschiedliche Betrachtungsweisen, etwa, ob der Prozess der Digitalisierung als Problem oder Chance verstanden wurde und welche schulischen Konsequenzen daraus resultieren. Schulen verfügten über zutiefst unterschiedliche Konzepte in Bezug auf digitales Lernen. Es liegt laut den Autor*innen (Huber et al., 2020) die Vermutung nahe, dass ein bestehendes Vorwissen in diesem Bereich eine Umstellung auf die neuen Lernumstände erleichterte. Zu Beginn der Schulschließungen waren einige Elternteile mit den unterschiedlichen Vorgaben bezüglich digitaler Plattformen seitens der Schulen überfordert. Vor allem die Lehrer*innen wünschen sich eine Einheitlichkeit der Lernplattformen und eine einheitliche, abgestimmte Vorgehensweise im Kollegium, da so ein besserer Überblick geboten und Überforderung vorgebeugt wird. Als Gegenargument zu dieser Forderung steht jedoch die Befürchtung, dass durch eine zu rigorose Vereinheitlichung die Flexibilität verloren geht (Huber et al., 2020). Tengler et al. (2020) konstatieren, dass es von Vorteil ist, wenn die Lehrenden und Lernenden über Vorkenntnisse im Umgang mit digitalen Medien verfügen und sich Lehrpersonen in Fort- und Weiterbildungen vertieft mit dieser Thematik auseinandersetzen. Auch aus der Untersuchung von Huber et al. (2020) geht hervor, dass sich Lehrer*innen „Unterstützung ihrer Arbeit mit digitalen Lehr- und Lern-Formen durch entsprechende Angebote der Fort- und Weiterbildung“ (ebd., 77) wünschen. Ungenütztes Potential steckt zudem in der Stärkung der Kooperation zwischen Lehrer*innen mit anderen schulischen Akteuren. Insbesondere in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts scheinen die

⁴⁸ Die Autor*innen erläutern den Begriff im Rahmen der Studie nicht näher, inhaltlich beziehen sie sich hier auf die Ebene der Schulleitung und der Schulbehörden beziehungsweise -ministerien.

Lehrpersonen noch ein Einzelkämpfer-Dasein zu fristen, digitale Tools könnten hier einen wertvollen Beitrag leisten, den Unterricht in der COVID-Krise ansprechend zu gestalten (Huber et al., 2020).

Die ersten Wochen des *Lockdowns* stellten für alle schulischen Akteur*innen zweifellos eine immense Herausforderung dar. Innerhalb des Lehrpersonals kam es zu einem sprunghaften Anstieg der Nutzung und Auseinandersetzung mit digitalen Lehr-, Lern- sowie Kommunikationsplattformen, auch die didaktischen Lehrkonzepte mussten an dieses neue Umfeld angepasst werden. Die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen bestand in einer ausreichenden technologischen Ausstattung innerhalb der Familien, welche sich zum Großteil als solide erwies. Die zentrale Erkenntnis lag in der Einsicht, dass Lernprozesse nicht unter gewohnten Prämissen stattfinden können, sondern dass auf das emotionale Wohlbefinden und eine mögliche verringerte Leistungsfähigkeit der Kinder besonders Rücksicht genommen werden muss.

4.4 Mögliche Auswirkungen der Schulschließungen durch COVID-19 auf Heranwachsende, Bildungsprozesse und Schulsysteme

Die Entscheidung, Schulen zu schließen und den Lernprozess über einen längeren Zeitraum in die Elternhäuser zu verlagern, führte zu einer markanten Disruption kindlicher Alltagsabläufe mit erheblichen Konsequenzen. Die pandemie-bedingten Schulschließungen zwangen nicht nur politische Entscheidungsträger, Lehrer*innen und Eltern zur Auseinandersetzung mit zuvor unbehandelten Fragen, sondern diese stellten auch das Leben der Kinder von einem auf den anderen Tag völlig auf den Kopf. In vielen gesellschaftspolitischen Diskussionen stand der (womöglich ausbleibende) Lernfortschritt der Schüler*innen im Vordergrund.

Langfristig ist es fraglich, inwiefern sich die mehrmonatigen Schulschließungen aufgrund der COVID-19-Maßnahmen auf die Entwicklung und den Lernstand der betroffenen Kinder auswirken werden. Ältere, nicht auf COVID-19-bezogene Untersuchungen konstatieren, dass mit einem Verlust von einem Drittel des Schuljahres mit einem über das gesamte Berufsleben 3-4 % verringertem Erwerbseinkommen einhergeht und auch der zukünftige Erfolg am Arbeitsmarkt sich verringert (Wößmann, 2020, S.38). Neben den langfristigen, ökonomischen Faktoren stellt der Einfluss der Schulschließungen auf die zukünftigen Bildungschancen der Kinder einen entscheidenden Aspekt in diesem Kontext dar: Wöß-

mann (2020) befürchtet⁴⁹, dass es bei den betroffenen Kindern aufgrund der Schulschließungen zu erhöhten Klassenwiederholungen, niedrigeren Bildungsabschlüssen und einem erhöhten Risiko für Arbeitslosigkeit kommen wird.

Ein weiterer essenzieller Aspekt, welchen es im Zuge dieser Entwicklungen zu beachten gilt, bezieht sich auf das sozio-emotionale Wohlbefinden der Kinder und auf die potenziellen Konsequenzen des mangelnden sozialen Kontakts. Während der Schulschließungen versuchte eine Vielzahl an Regierungen in diversen Nationen, auch den emotionalen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden (OECD, 2020d). Aufgrund des *Lock-downs* drohte es vielen Schüler*innen, dass das Zugehörigkeitsgefühl zur Schulgemeinschaft verloren geht. Im Zuge der COVID-19-Krise entstanden bei den Heranwachsenden eine Vielzahl an negativen Gefühlen (OECD, 2020d): Angstzustände aufgrund der ständigen Ungewissheit, Depressionen oder andere mentale-psychische Störungen waren einige der Konsequenzen dieser ungewissen Zeit. Welches Ausmaß diese Entwicklungen aufgrund der sozialen Isolation annahmen, zeigt eine von Ritz et al. (2020) durchgeführte Studie für „Save the Children“⁵⁰: Aufgrund des fehlenden Kontakts mit Mitschüler*innen gaben 57 Prozent der Befragten an, weniger glücklich zu sein, im Vergleich zu nur fünf Prozent der Befragten, welche einen sozialen Kontakt mit ihrer Peer-Gruppe aufrechterhalten konnten (ebd., 4). 83 Prozent der Buben und Mädchen sagten aus, dass es zu einem gesteigerten Ausmaß negativer Gefühle kam, bei den Erziehungsberechtigten zeigte sich dieser Wert mit 89 Prozent sogar noch um einige Prozentpunkte höher (ebd., 4). Beinahe die Hälfte der Erziehungsberechtigten konnte psychologische Leiden bei den Heranwachsenden beobachten (ebd., 4). Das psychologische Wohlbefinden der Kinder verringerte sich also im Zuge der COVID-Krise maßgeblich.

Im Kontext des *Distance Learnings* erweist sich zudem die elterliche Unterstützung als ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg, diese Unterstützungsmöglichkeiten sind jedoch äußerst ungleich verteilt. Denn obwohl beinahe alle befragten Eltern die Wichtigkeit der Unterstützung ihrer Kinder erkannten, legt eine Studie aus den Niederlanden

⁴⁹ Diese Annahme basiert auf Erkenntnissen aus Untersuchungen zu längerfristigen Schulschließungen in Belgien, Kanada und Argentinien. Ein potenzieller blinder Fleck dieser Annahme liegt meines Erachtens jedoch in dem Umstand, dass die angeführten Untersuchungen punktuelle als auch regional begrenzte Schulstreiks beziehungsweise -schließungen behandelten. Von der COVID-19-Pandemie werden jedoch Schüler*innen weltweit betroffen, wenn auch in einem zeitlich unterschiedlich ausgeformten Ausmaß als auch in unterschiedlichen Ausprägungen im Umfang der Schulschließungen.

⁵⁰ Im Rahmen dieser Studie wurden rund 13.500 Jugendliche im Alter zwischen 11-17 Jahren in 46 Ländern befragt. Auch die respektiven Elternteile waren Teil der Befragung.

nahe, dass Schüler*innen aus ressourcenstarken Familien wesentlich mehr Lernhilfe erhielten und über auch einen breiteren Zugang zu Bildungsressourcen verfügten als Kinder aus sozio-ökonomisch schwächeren Familien (OECD, 2020d). Während Schüler*innen in Zeiten des *Distance Learnings* aufgrund der bestehenden technologischen Infrastruktur profitierten, wurden Schüler*innen aus sozio-ökonomisch schwachen Haushalten von Lernmöglichkeiten ausgeschlossen (UNICEF, 2020). Auch die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2020d) konstatiert,

„that students from diverse backgrounds who are more at risk of increased vulnerability are less likely to receive the support and extra services they need, and the gap between students that experience additional barriers and that do not might widen“ (ebd., 1).

Huebener & Schmitz (2020a) erläutern, dass „Bildungsungleichheit zunehmen (wird), wenn SchülerInnen nicht gezielt unterstützt werden“ (ebd., 5). Dies hat laut den Autor*innen mehrere Gründe: Beim Lernen in den eigenen vier Wänden ohne pädagogische Unterstützung sind für den Lernerfolg Faktoren wie Motivation, häusliche Bedingungen und die elterliche Unterstützung ausschlaggebend. Insbesondere zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler*innen besteht jedoch ein enormer Unterschied in der schulischen Motivation. Dies ist auch im Zusammenhang mit dem Umstand, dass die Leistung der Kinder mit dem Bildungsabschluss der Eltern zusammenhängt, problematisch. Zudem benötigen leistungsschwächere Schüler*innen vermehrt Unterstützung bei der Bewältigung der zu erledigenden Aufgaben und sie finden seltener ausreichende Rückzugsmöglichkeiten als auch eine adäquate Lernumgebung in den eigenen vier Wänden vor (Huebener & Schmitz, 2020a). Während der *Lockdowns* und den damit einhergehenden Schulschließungen befinden sich insbesondere Kinder aus geflüchteten Familien in einer besonders prekären Situation, Rude (2020) spricht in diesem Kontext von „Corona als Brennglas vorhandener Problematiken“ (ebd., 1). Aufgrund fehlender digitaler Infrastruktur, dem reduzierten Zugang zu ehrenamtlichen und psychosozialen Angeboten als auch durch bestehende prekäre Umstände in den Flüchtlingsunterkünften (Rude, 2020) sind verstärkt negative Folgen für die betroffenen Kinder zu befürchten. Im Zuge der Schulschließungen kam es auch zu vermehrten Fällen von häuslicher Gewalt im Vergleich zu der Zeit, als Kinder die Schulen besuchen konnten: Ein Anstieg um neun Prozentpunkte von acht Prozent auf 17 Prozent (Ritz et al., 2020, S.4). 32 Prozent der Haushalte berichteten zudem, dass es in dieser Zeit entweder eine Form verbaler oder physischer Gewalt innerhalb der eigenen Familie gab (ebd., 4). Diese Daten zeigen eine

bedenkliche Entwicklung auf und bestätigen die Annahmen vieler Expert*innen, dass das sozio-emotionale Wohlbefinden der Kinder besonders unter den Auswirkungen der Corona-Pandemie leidet.

Doch nicht nur für die Kinder ergaben sich folgenschwere Umwälzungen aufgrund der Schulschließungen, auch deren Eltern waren teilweise mit einer völlig neuartigen (Arbeits-)Situation konfrontiert. Während ein Teil der Eltern über die Möglichkeit verfügte, von zu Hause im *Home-Office* zu arbeiten, waren Personen aus systemrelevanten Berufen⁵¹ dazu gezwungen, weiterhin den gewohnten Arbeitsplatz aufzusuchen und sich der erhöhten Gefahr einer COVID-Ansteckung auszusetzen (Bujard, Laß, Diabaté, Sula & Schneider, 2020; Huebener, Spieß, Siegel, & Wagner, 2020b). Aus diesem Umstand ergaben sich auch für die Schulen folgenschwere Konsequenzen, denn schließlich mussten die Bildungseinrichtungen für eine Betreuungsmöglichkeit sorgen. Die massiven Umwälzungen am Arbeitsmarkt führten auch zu einer erhöhten Planungsunsicherheit innerhalb der Familien, denn einige waren von einer vorübergehenden Kurzarbeit⁵² oder gar einer neu entstandenen Arbeitslosigkeit betroffen (Bujard et al., 2020; Huebener et al., 2020b). Diese Entwicklungen führten zu einer massiv gesteigerten Unzufriedenheit innerhalb der Familien (Huebener et al., 2020b), insbesondere für Familien, deren Kinder sich im Kindergarten- und Volksschulalter befanden:

„Unsere Untersuchung zeigt, dass insbesondere Eltern von Kindern im Kita- und Grundschulalter in der Zeit der Corona-Einschränkungen relativ betrachtet unzufriedener sind als zuvor. Die Politik sollte ihren Blick künftig verstärkt auf die Herausforderungen richten, mit denen Familien durch die Schließung von Kitas und Schulen konfrontiert sind“ (ebd., 1).

Die Untersuchung der Autor*innen (Huebener et al., 2020b) zeigt zudem, dass die Zufriedenheit der Eltern während der Schulschließungen in allen betrachteten Lebensbereichen niedriger als vor der Pandemie ausfiel. In diesem Zusammenhang scheinen insbesondere geschlechterspezifische Unterschiede auf: So sind „Mütter in Corona-Zeiten deutlich unzufriedener als Väter“ (ebd., 533) und auch Allmendinger (2020) erläutert:

⁵¹ Der Begriff der systemrelevanten Berufe ist nicht unproblematisch, da damit eine inhärente Ausgrenzung gewisse Berufsgruppen einhergeht und folglich auch eine gewisse Reihung nach Wichtigkeit für die Gesellschaft erfolgt (Bujard et al. 2020). In der ersten Phase des Lockdowns wurden damit Arbeitstätigkeiten bezeichnet, die für die Aufrechterhaltung der kritischen Infrastruktur eines Landes notwendig waren.

⁵² Im April 2020 erreichte der Wert an in Kurzarbeit verweilenden Beschäftigten in Deutschland beispielsweise mit 6,83 Millionen Personen ein Rekordhoch von 20,4 % aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Zum Vergleich: Während der Finanzkrise 2008/2009 belief sich der Höchstwert auf 1,44 Millionen Personen (Bujard et al., 2020, S. 17).

„Ihre (die der Mütter, Anm.) Zufriedenheit knickt massiv ein, die Zufriedenheit mit ihrer Erwerbsarbeit, mit ihrer Familiensituation, mit ihrem Leben“ (ebd., 45, 46). Hatten Eltern jedoch die Möglichkeit, im *Home-Office* zu arbeiten, so wiesen diese im Zeitraum der Befragung eine deutlich höhere Lebenszufriedenheit auf als erwerbstätige Eltern, welche nach wie vor ihre Arbeit vom gewohnten Arbeitsplatz aus verrichten mussten (Huebener et al., 2020b). Doch auch für die „glücklichen“ Eltern, welche neuerdings von zu Hause aus arbeiten konnten, entstanden durch das Zusammentreffen von *Home-Office* und *Home-Schooling* unerwartete Herausforderungen.

Im Zuge des ersten *Lockdowns* im März 2020 kam es zu massiven Umwälzungen der Arbeitssituationen: So waren im April 2020 noch immer die Mehrheit der Befragten am bestehenden Arbeitsort tätig, es arbeiteten jedoch auch signifikant mehr Personen im *Home-Office* (Bujard et al., 2020). Insbesondere bei Eltern, deren Kinder zum Zeitpunkt der Befragung unter 16 Jahre alt waren, zeigte sich, dass über ein Viertel der Erziehungsberechtigten von zu Hause aus arbeitete - dieser Wert entspricht einer beinahe Verfünffachung gegenüber den Elternteilen, welche im Jahr 2018 von zu Hause arbeiteten (Bujard et al., 2020, S. 34). Während Männer vor der Pandemie im Durchschnitt 1,9 Stunden täglich für die Familienarbeit aufwandten, belief sich dieser Wert bei den Frauen auf 3,2 Stunden (ebd., 38). Abbildung 3 zeigt eindrucksvoll auf, welcher enorme Anstieg an Betreuungsbedarf durch die pandemiebedingten Schulschließungen notwendig waren: So wandten Frauen im *Home-Office* und bei einer weiterbestehenden Anstellung rund acht

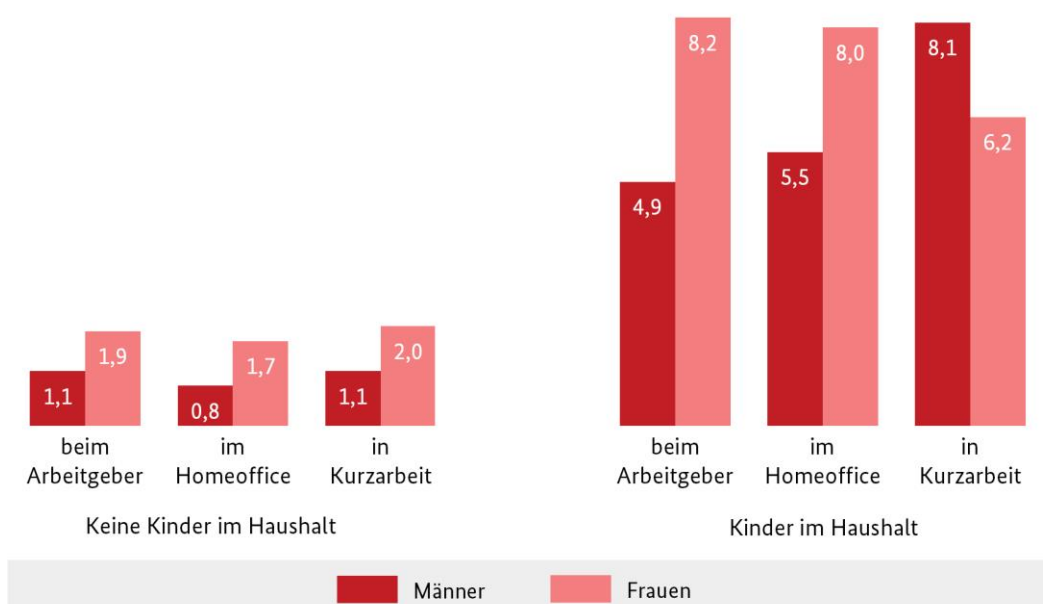


Abbildung 3: Zeit für Familienarbeit im April 2020 (durchschnittliche Stunden an einem normalen Werktag)
(Bujard et al., 2020, S. 38)

Stunden täglich für die Betreuung der Kinder auf, während Männer auf einen im Durchschnitt um drei Stunden geringeren Wert kamen. Auch Allmendinger (2020) konstatiert, dass Mütter nicht nur den erhöhten Betreuungsbedarf schulterten, sondern infolgedessen auch 20 Prozent ihrer Arbeitszeit reduzierten (ebd., 45). Lediglich Männer in Kurzarbeit übernahmen während dieser Arbeitszeitverkürzung einen erhöhten Betreuungsaufwand auf sich. Die Autor*innen (Bujard et al., 2020), weisen darauf hin dass trotz einer gesteigerten Betreuungstätigkeit der Männer die vorrangige Betreuungsarbeit nach wie vor auf den Schultern der Mütter lastete, welches auf einem traditionell ausgeprägten Rollenverständnis innerhalb der Familien beruht.

Für viele Familien stellte die Phase der Schulschließungen eine enorme Belastungsprobe dar. Dieser Umstand wirkte sich maßgeblich auf das sozio-emotionale Wohlbefinden der Kinder aus und langfristig ist es fraglich, wie sich die Schulschließungen auf die Bildungskarrieren der Kinder auswirken werden. Es sind jedoch negative Konsequenzen zu befürchten und es zeigt sich vor allem, dass der sozio-ökonomische Status der Kinder den Lernerfolg in dieser Zeit entscheidend prägt. Auch auf Ebene der Eltern führten die *Lock-downs* zu einem eindeutig verringerten Wohlbefinden, primäre Ursachen dafür waren unsichere Arbeitsverhältnisse und erhöhter Betreuungsbedarf der Kinder. Im Rahmen dieser neuartigen Verhältnisse kamen markante geschlechterspezifische Unterschiede im Betreuungsverhältnis zum Vorschein, denn Frauen schulterten einen Großteil dieser Aufgaben, und dass teilweise trotz *Home-Office*. Um eine weitere Verstärkung der Ungleichheiten zu unterbinden, ist es demnach essenziell, Kindern unabhängig vom sozio-ökonomischen Status Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten auch in Zeiten der Pandemie zu ermöglichen und Eltern (insbesondere Frauen) in ihrer Betreuungstätigkeit zu entlasten.

4.5 Von der Wichtigkeit personeller Kompetenzen und adäquater Bewältigungsstrategien

Die bisherigen Unterkapitel beschäftigen sich primär mit strukturellen Gegebenheiten und deren Einfluss auf das Wohlbefinden beziehungsweise den Lernerfolg der Kinder. Identische strukturelle Umstände führen jedoch im Umkehrschluss nicht zwangsläufig zu identischen Entwicklungen in den Bildungskarrieren der Schüler*innen. Einen möglichen Erklärungsansatz für unterschiedliche Lebensläufe bieten sozio-emotionale und motivationale Kompetenzen wie Selbstdisziplin und Impulskontrolle der Heranwachsenden. Diese Fähigkeiten wurden in der neuartigen Lernsituation in Zeiten von COVID-19 selten wie zuvor herausgefordert – dennoch wurden im Zuge der COVID-19-bedingten Schulschließungen in den medialen Diskussionen primär mögliche fehlende technologische Ressourcen oder weitere fehlende materielle Ressourcen wie ein eigener (ruhiger) Arbeitsplatz als potenzielle Gründe für ein Rückfall im Lernfortschritt in den Vordergrund gerückt. Individuelle emotionale und motivationale Fähigkeiten, welche sich womöglich als ein notwendiges Element für eine erfolgreiche Bewältigung der Lernaufgaben in den eigenen vier Wänden erweisen, wurden jedoch selten diskutiert. In den nächsten Absätzen werden etwaige Zusammenhänge zwischen den sozio-emotionalen sowie motivationalen Kompetenzen der Schüler*innen und der erfolgreichen Bewältigung der durch COVID-19 hervorgerufenen Lebenssituation diskutiert.

Die Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2014) hat zu dieser Thematik eine umfassende Stellungnahme veröffentlicht, in welcher biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven einfließen. Grundsätzlich hängen das soziale Miteinander in einer Gesellschaft und der ökonomische Erfolg maßgeblich von der Entfaltung kognitiver, emotionaler und motivationaler Potentiale der Individuen innerhalb einer Gesellschaft ab (Leopoldina, 2014). Die Autor*innen (ebd., 2014) sprechen von einer Wechselwirkung von persönlicher Veranlagung („Natur“) und Umwelteinflüssen („Kultur“): Es ist entscheidend, unter welchen Bedingungen Kinder aufwachsen, damit sich folglich anlagebedingte Prädispositionen entwickeln können. Identische Umwelteinflüsse hingegen bedeuten nicht automatisch die Herausbildung identischer personeller Fähigkeiten. Zudem unterstreichen die Forscher*innen (ebd., 2014) die Wichtigkeit sogenannter Entwicklungsfenster in den frühkindlichen Jahren sowie den ersten Schuljahren und dass diese die „die beste Grundlage für eine erfolgreiche

Entwicklung und Integration liefert, etwa die Förderung der Sprachkompetenz oder der Fähigkeiten zur Selbststeuerung“ (ebd., 4) und sie konstatieren weiters:

„Je erfolgreicher die Entwicklung in den früheren Phasen war, umso größer ist auch das Potential für weiteres lebenslanges Lernen und damit nicht zuletzt auch für ein ‚erfolgreiches‘ Altern“ (ebd., 5).

In Diskussionen rund um den potenziellen Schulerfolg von Kindern wird meist die kognitive Grundfähigkeit⁵³ als ausschlaggebender Faktor identifiziert. Durch standardisierte Messungen kann die kognitive Grundfähigkeit gemessen werden, zudem zeigt sich eine substantielle Korrelation dieser mit unterschiedlichen Indikatoren wie dem akademischen Abschluss, dem Berufserfolg und dem Einkommen (Leopoldina, 2014). Die Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeit bewegt sich ebenfalls im Spannungsfeld zwischen persönlicher Veranlagung und Umwelteinflüssen: Sie „entwickeln sich durch eine kontinuierliche Interaktion anlagebedingter Prädispositionen und umweltbedingter Lernprozesse“ (ebd., 47), das Ausmaß der Entwicklung wird jedoch auch durch die anlagebedingten Prädispositionen begrenzt. Die Ursachen für Intelligenzunterschiede sind somit nicht alleinig in den Genen oder der Umwelt zu finden, sondern werden durch das Wirken von Umweltbedingungen auf genetische Faktoren bestimmt (Leopoldina, 2014).

Die kognitive Grundfähigkeit ist jedoch nicht alleinig ausschlaggebend für den Bildungserfolg der Heranwachsenden. Des Weiteren spielen soziale, emotionale und motivationale Kompetenzen eine entscheidende Rolle für die Bewältigung von Leistungsanforderungen und Stress sowie für den Erfolg bei der Verfolgung von Zielen (Leopoldina, 2014). Die sozio-emotionalen Fähigkeiten⁵⁴ sind ein breiter Sammelbegriff für nicht-kognitive Fähigkeiten, welche in ihren Grundzügen stabil sind, jedoch prinzipiell veränderbar sind und nicht von Intelligenztests erfasst werden (Lechner, 2019). In diesem Zusammenhang stellt sich die Fähigkeit zur Selbstregulation als eine essenzielle Fähigkeit dar: Diese wird in der frühen Kindheit aufgebaut und ist weitgehend (wenn auch nicht vollständig) unabhängig von intellektuellen Kapazitäten und zudem hängt der Erfolg in vielen Aspekten des späteren Lebens eng mit dem Ausmaß an Selbstregulation zusammen (Leopoldina, 2014):

⁵³ Oder auch allgemeine Intelligenz (Leopoldina, 2014).

⁵⁴ Lechner (2019) versteht darunter unter anderem Ziele, Persönlichkeit, Werte, Selbstkonzepte, Temperament und Interessen.

„Selbstregulation im Sinne von Impuls-, Selbst- und Verhaltenskontrolle oder Selbstdisziplin gehört zu den nachweislich relevanten und prognostisch validen Kompetenzen für den längerfristigen Entwicklungs- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., 65).

Welchen Effekt haben emotionale und soziale Fähigkeiten nun also auf die zukünftigen Lebenschancen der Heranwachsenden? Langzeitstudien aus dem englischsprachigen Raum (Moffitt, Arseneault, Belsky, Dickson, Hancox, Harrington, Houts, Poulton, Roberts, Ross, Sears, Thomson & Caspi, A., 2010) zeigen eindrucksvoll auf, wie der Erwerb einer ausgeprägten Selbstregulations-Kompetenz mit dem zukünftigen Gesundheitsstatus, Wohlstand und einer reduzierten Verbrechensrate in Zusammenhang steht. Zudem könnten sich diese Effekte unabhängig vom Intelligenzgrad der Kinder und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Klasse zeigen, auch bei einem identischen Familienhintergrund schnitten Geschwisterkinder mit einer niedrig ausgeprägten Selbstregulation in vielen Aspekten schlechter als ihre Geschwister ab (Moffitt et al., 2010). Der Grund hierfür liegt laut den Autor*innen in dem Umstand, dass innerhalb westlicher Gesellschaften die Verzögerung der Belohnungsreaktion, Impulskontrolle und die Anpassung emotionaler Äußerungen zu allgegenwärtigen Anforderungen zählen, um zu Erfolg in der Gesellschaft zu gelangen (Moffitt et al., 2010; Leopoldina, 2014). Schüler*innen, welche demnach im Stande sind, ihre Emotionen zu kontrollieren, zeigen bessere kognitive Leistungen und zudem besteht bei einer geringeren Impulskontrolle das Risiko einer verminderten Nutzung vorhandener kognitiver Kapazitäten (Leopoldina, 2014).

Bei schulischen Leistungen und den daraus resultierenden Noten scheint der signifikante Einfluss sozio-emotionaler Fähigkeiten auf: Bei erklärbaren Leistungsunterschieden hinsichtlich Testleistungen und Notenschnitt zeigen sich sozio-emotionale Fähigkeiten für rund 20 % der Abweichungen verantwortlich, insbesondere die Gewissenhaftigkeit sticht als entscheidende Fähigkeit in diesem Zusammenhang hervor (Lechner, 2019, S. 10, 11)⁵⁵. Zudem sind die sozio-emotionalen Kompetenzen unabhängig des Schulfachs im Hinblick auf die Leistung ungefähr gleich wichtig wie kognitive Fähigkeiten. Des Weiteren stehen fachliches Interesse und kognitive Fähigkeiten in einem gegenseitigen Motivationswechselspiel (Lechner, 2019). Lechner (2019) schließt mit den Worten: „Für Noten sind sie (die sozio-emotionalen Fähigkeiten, Anm.) wichtiger als kognitive Fähigkei-

⁵⁵ Die sozio-emotionalen Fähigkeiten leisten beim Notenschnitt somit sogar einen größeren Beitrag als die kognitiven Fähigkeiten, welche nur 10 % der Leistungsunterschiede erklären (Lechner, 2019, S. 10).

ten“ (ebd., 21). Eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstdisziplin bietet zudem einen Erklärungsansatz, warum Mädchen in ihrer Schullaufbahn im statistischen Durchschnitt zu besseren Noten gelangen als Buben, denn an überlegenen kognitiven Fähigkeiten liegt es nicht (Duckworth & Seligman, 2006). In einem neuartigen Lernumfeld, in welchem zuvor gegebene Lernstrukturen wegbrechen, können sozio-emotionale Fähigkeiten demnach einen entscheidenden Beitrag zur Bewältigung der Lernaufgaben leisten.

Was bedeuten diese Erkenntnisse nun konkret für das Lernen im *Lockdown* oder anders gefragt: „Welche Voraussetzungen helfen Schülerinnen und Schülern?“ (Lockl, Attig, Nusser & Wolter, 2021, S. 1). Basierend auf aktuellen Auswertungen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) wurden Schutzfaktoren, Voraussetzungen und Kompetenzen evaluiert, um einhergehende Herausforderungen für das Lernen zuhause zu meistern (Lockl et al., 2021)⁵⁶. Laut Einschätzung der Eltern erweisen sich insbesondere zwei Aspekte, ein kognitiver und ein sozio-emotionaler, als ausschlaggebend für Lernerfolge: Die Lesekompetenz und die Bereitschaft zur Anstrengung (Lockl et al., 2021). Für das Verständnis der gestellten Aufgaben und Anleitungen erwies sich die Lesekompetenz als Schlüssel-fähigkeit, die Bereitschaft zur Anstrengung war in Momenten gefragt, in welchen große Herausforderungen bewältigt werden mussten sowie wenn die Aufgaben eine hohe Anstrengung erforderten (Lockl et al., 2021). Als essenziell zeigte sich in diesem Zusammenhang auch die Fähigkeit zur (Selbst-)Motivation: Im Rahmen dieser Untersuchung bewegte sich der Motivationsstand der Schüler*innen breit gefächert und gleichmäßig verteilt, es konnten jedoch deutliche Unterschiede in der Motivation zwischen Buben und Mädchen festgestellt werden (Lockl et al., 2021). Die Motivation männlicher Schüler war durchwegs mit mehr Anstrengung verbunden, unabhängig von Schulform oder sozio-ökonomischem Hintergrund der Eltern (Lockl et al., 2021)⁵⁷. Zudem wurde im Rahmen dieser Studie ein direkter Zusammenhang zwischen der vorhandenen Lesekompetenz so-

⁵⁶ Als Stichprobe dieser Untersuchung wurden Schüler*innen der 8. Schulstufe ausgewählt, Volksschüler*innen wurden nicht befragt. Da sich ein großer Teil der sozio-emotionalen Fähigkeiten jedoch bereits im Kindergartenalter und in den ersten Schuljahren herausbildet (Vgl. Absätze zuvor), erachtete ich die Ergebnisse dieser Studie als relevant, um daraus ebenfalls Rückschlüsse des Einflusses von sozio-emotionalen Fähigkeiten bei der Bewältigung von Lernaufgaben zuhause bei Kindern im Volksschulalter zu ziehen. Des Weiteren handelt es sich bei den Ergebnissen dieser Untersuchung um eine Längsschnittstudie, die im Mai und Juni 2020 befragten Kinder wurden bereits erstmalig im Jahr 2010 im Kindergartenalter in die Studie miteinbezogen.

⁵⁷ Hier lässt sich die Vermutung äußern, dass dieser Umstand mit den Ergebnissen der Untersuchung von Duckworth & Seligman (2006) zusammenhängen könnte: Die höhere Selbstdisziplin der Mädchen kann in solch einer herausfordernden und ungewohnten Situation durchaus dazu beitragen, dass sich weibliche Schülerinnen in der Bewältigung dieser als motivierter und erfolgreicher erweisen.

wie der Anstrengungsbereitschaft und der damit einhergehenden Motivation zur Bewältigung der Lernaufgaben festgestellt (Lockl et al., 2021). Einen weiteren Erklärungsansatz, warum einige Schüler*innen trotz widriger Umstände einen Bildungserfolg erlangen, während andere wiederum mit schulischen Problemen zu kämpfen haben, bietet das Konzept des *growth mindsets* (Dweck, 2006)⁵⁸, welches mit der Annahme einhergeht, dass Intelligenz entwickelt beziehungsweise trainiert werden kann. Im Gegensatz dazu steht das *fixed mindset* (Dweck, 2006), welches von einer unveränderbaren, prädestinierten Intelligenz ausgeht. Im Rahmen eines *growth mindsets* kann die disruptive Natur des *Lockdowns* von den Schüler*innen, welche sich eigene Lernziele setzen oder welche sich individuelle Lernstrategien erarbeiten, durchaus als eine bereichernde Erfahrung wahrgenommen werden (Gouédard, 2021). Insbesondere weibliche Schüler*innen, Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder benachteiligte Schüler*innen profitieren markant von einem *growth mindset* und zudem schützt eine solch Einstellung ebenfalls vermehrt vor frühzeitigen Schulabbrüchen (ebd., 6). Sozio-emotionale Fähigkeiten können somit einen entscheidenden Erklärungsansatz für etwaige Diskrepanzen seitens der Schüler*innen im Umgang mit dem Lernen während des *Lockdowns* bieten.

COVID-19 stellt(e) zweifellos eine immense Herausforderung für die globale Gesellschaft dar, insbesondere für die unterschiedlichen nationalen Bildungssysteme und den darin agierenden Personen. Zu Beginn der *Lockdowns* bestand das primäre Ziel der Pädagog*innen darin, den Kontakt zu den Schüler*innen aufrechtzuerhalten und Sorge für das emotionale Wohlbefinden der Kinder zu tragen. Für diesen Zweck wurde auf staatlicher und institutioneller auf diverse Medienformate zurückgegriffen, was auch vielen Pädagog*innen neue technologische Zugänge ermöglichte. Die durch die *Lockdowns* erzwungenen Schulschließungen und der damit einhergehenden Veränderung der Kommunikations- und Unterrichtskanäle erwies sich als eine der wohl effektivsten Fortbildungsmaßnahmen für Pädagog*innen im Hinblick auf ihre Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien. Die Kehrseite der Medaille zeigte sich jedoch in Untersuchungen rund um das emotionale Wohlbefinden der Kinder: In dieser Phase der erhöhten (Job-)Unsicherheit innerhalb der Familien kam es zu einem signifikanten Anstieg von Gewaltakten und auch die Lebenszufriedenheit der Eltern sank deutlich. Auf nationaler Ebene zeigte sich, dass Österreich nicht unbedingt die besten digitalen Startvoraussetzungen für das *Distance Learning* aufweisen konnte, bei näherer Betrachtung stellte sich jedoch heraus, dass

⁵⁸ Aufgrund einer besseren Verständlichkeit verwende ich den Original-Begriff der Autorin.

ein Großteil der Pädagog*innen, Eltern und Kinder durchaus zufrieden mit dem Ablauf des *Distance Learnings* waren und diesem einige positive Aspekte wie beispielsweise eine erhöhte Autonomie in der Organisation des Schulalltags abgewinnen konnten. Die Haupteckstein der facettenreichen Gelingensbedingungen für *Distance Learning* bestand darin, dass Lernen nicht unter bisher gewohnten Bedingungen fortgeführt werden konnte, sondern die Aufgabenstellungen und das pädagogisch-didaktische Setting an die neuen Gegebenheiten und das emotionale Wohlbefinden der Kinder angepasst werden müssen – in diesem Kontext ist weniger oft tatsächlich mehr. Aufgrund der Umstellung auf das Lernen in den eigenen vier Wänden und der damit einhergehenden weniger stark strukturierten Lernumgebung erwiesen sich zudem emotionale und motivationale Fähigkeiten als Kernkompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung gestellter Lernaufgaben. Zum Zeitpunkt der Abschluss dieser Arbeit ist COVID-19 ein noch immer präsenter Begleiter im österreichischen Bildungssystem – es wird interessant zu beobachten, inwiefern sich die Erkenntnisse des letzten Jahres auf den zukünftigen Schul- und Lernalltag auswirken werden.

5 Ergebnisse der empirischen Studie

Die Verkündung der Schulschließungen im März 2020 stellte die Familien und Lehrpersonen zweifellos vor eine Vielzahl an neuartigen Herausforderungen. Trotz gewisser Vorbereitungsmaßnahmen seitens des Schulpersonals und innerhalb der Familien erforderte diese Situation eine enorme Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Insbesondere veränderte berufliche Situationen und der durch die Schulschließungen hervorgerufene Betreuungsbedarf stellten den bisherigen Alltag vieler Familien völlig auf den Kopf und das häusliche Zusammenleben musste vielfach neu organisiert werden. Die nächsten Absätze beleuchten die Erkenntnisse der empirischen Studie, welche durch die Interviews mit den Lehrpersonen sowie den Eltern zum Vorschein kamen. In diese Auswertung fließen des Weiteren die Einblicke in das Alltagsleben der Kinder während der Schulschließungen mittels PhotoVoice mit ein.

5.1 Vorbereitung auf den *Lockdown* & Erfahrungen in der Anfangszeit

Speziell in den Interviews mit den Eltern und Lehrpersonen kristallisierte sich rasch heraus, dass die Verkündung der Schulschließungen ein grundlegendes Umdenken erforderte, sowohl auf Ebene des *Home-Schooling*-Unterrichts als auch auf der Ebene der Alltagsorganisation innerhalb der Familien. Der Grundtenor aller Befragten lautete, dass trotz einer gewissen Antizipation der *Lockdown* doch zügig verkündet wurde und dieser vor allem in diesem Ausmaß für viele Familien nicht absehbar war. Als Antwort darauf wurde als präventive Maßnahme in beiden Schulklassen bereits am Freitag vor den Schulschließungen am 16. März 2020 alle Schulbücher mitgegeben. Manche Eltern wollten zudem ihre Kinder nicht der unsicheren Stimmung in den Schulen aussetzen und ließen diese in der Woche vor der Verkündung der Schulschließungen vom Unterricht fernbleiben. Die Ungewissheit über die Gefährlichkeit des Virus führte in einigen Familien zusätzlich zu der Erwägung, sich in einem Nebenwohnsitz oder bei Verwandten abzuschotten und den *Distance Learning*-Alltag in diesem Umfeld zu verbringen. Der schleppende Informationsfluss seitens der Schulen und des Bildungsministeriums verstärkte bei vielen Familien das Unsicherheitsgefühl und führte zu Komplikationen in der Planungssicherheit bezüglich der kommenden Wochen. Auch Veränderungen im Arbeitsverhältnis der Eltern und die Ungewissheit bezüglich der Dauer des *Lockdowns* stellten viele Familien vor entscheidende Fragen, beispielsweise die nach den verfügbaren technologischen und

räumlichen Ressourcen und wie der Spagat zwischen *Home-Office* und *Home-Schooling* bewältigt werden sollte. Trotz dieser immensen Umstellungen pendelte sich der *Home-Schooling*-Alltag relativ rasch ein und der Großteil der Familien fand innerhalb der ersten Wochen einen angepassten Modus Operandi, in welchem die neu gestellten Anforderungen einigermaßen erfolgreich bewältigt werden konnten.

Die folgenschwere Entscheidung der Schulschließungen stellte die interviewten Lehrpersonen vor außerordentliche Herausforderungen. Beide Pädagog*innen führten in den Schultagen vor den Schulschließungen noch Ausflüge mit ihren Klassen durch und wurden im nächsten Moment völlig aus dem gewohnten Schulalltag gerissen. In Notkonferenzen wurde als Team versucht, ein Konzept für die nächsten Stunden und Tage zu erstellen. Da das Bildungsministerium in einem Notfallmodus agierte und die ausgegebenen Informationen auf einen kurzfristigen Zeitrahmen abzielten, belief sich der pädagogische und personelle Planungshorizont der Schulen auf einige Tage beziehungsweise auf maximal zwei bis drei Wochen. Teilweise widersprüchliche Informationen seitens offizieller Quellen erschwerten die pädagogische Planung zu Beginn und führten seitens der Lehrpersonen und Familien zu Frustrationsgefühlen. Zugleich herrschte in dieser Anfangsphase ein enormer Informationsüberfluss, welcher bei den Lehrpersonen zu einer gewissen Überforderung führte. In dieser Anfangszeit des *Lockdowns* fokussierte sich das Tätigkeitsspektrum der Lehrpersonen auf einige wichtige Kernaufgaben: Die Kinder zu Hause mit aus Wiederholungsaufgaben bestehenden Materialpaketen zu versorgen, sicherzustellen, dass eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Familien und Schule trotz Schulschließung gewährleistet wird und dass auf das emotionale Wohlbefinden der Kinder und der Familien Rücksicht genommen wird. Insbesondere der letzte Aspekt spiegelt sich in der Aussage eines interviewten Elternteils wider:

„Also ganz ehrlich, wir als Familie, als Familie mit älteren Personen um sich, wir haben grad wirklich andere Probleme als eine pünktliche Abgabe. Ich glaube, jede Familie gibt ihr Bestes und jede hat eine andere Herausforderung, einen anderen Rucksack mit sich rumzutragen“ (TN10:651-654).

Die Ausführung einer Pädagog*in beschreibt diese Tätigkeit ebenfalls als eine Kernaufgabe zu Beginn des *Lockdowns*:

„Und ich glaube, dass es einfach irrsinnig wichtig ist in diesen Zeiten, sie auch persönlich zu erreichen und es geht nicht nur ums Lernen. Es geht darum ‚Wie geht’s dir?‘ und wie geht’s dir in der Situation, weil für den ist es sicherlich ganz, ganz schwierig“ (TN1:622-627).

Der Beginn des *Lockdowns* stellte für die Familien und Lehrer*innen zweifellos eine noch nie dagewesene Herausforderung dar. Für die Lehrpersonen galt es, von einem Tag auf den anderen, ohne den alltäglichen zwischenmenschlichen Kontakt, aus der Distanz zu unterrichten. Durch die Veränderung der Arbeitssituation innerhalb vieler Familien mussten Eltern nun teilweise in Anwesenheit ihrer Kinder arbeiten und diese zugleich bei der Bewältigung schulischer Aufgaben unterstützen. Dass solch eine enorme Umstellung in der Folge zu Konflikten und letztlich auch zu erheblichen Veränderungsprozessen im Lernalltag der Kinder führte, zeigte sich eindrucksvoll in einer Vielzahl an Interviews. Bevor jedoch in weiteren Absätzen der tatsächliche Ablauf des *Home-Schoolings* beschrieben wird, wird in den nächsten zwei Unterkapiteln zunächst die Ausgangslage in den Familien und die der Pädagog*innen für die Zeit des *Lockdowns* näher beschrieben.

5.2 Berufliche Situation der Eltern und Betreuung der Kinder

Die berufliche Situation der Eltern erwies sich als ausschlaggebend für das Betreuungsverhältnis der Kinder während des ersten *Lockdowns*. Die Bildungseinrichtungen boten zwar eine Betreuungsoption an, aus unterschiedlichen Gründen entschieden sich jedoch alle interviewten Eltern für die Möglichkeit des *Home-Schoolings*. In diesem Unterkapitel werden die beruflichen Hintergründe der Eltern während des *Lockdowns* näher beleuchtet, um die später vorgestellten Strukturen des *Distance Learning*-Alltags besser nachvollziehen zu können.

Der erste interessante Aspekt in diesem Zusammenhang bezieht sich auf die im Haushalt lebenden Geschwister und Elternteile, hier wurde eine beachtliche Bandbreite ersichtlich: So gab es in einigen Familien jüngere Geschwister im Kleinkindalter sowie einige Brüder und Schwestern im Kindergartenalter. Einige das Gymnasium besuchende Geschwister wurden zeitgleich im *Distance Learning* betreut, Geschwister im Erwachsenenalter lebten jedoch nicht mehr im gleichen Haushalt und beeinflussten den Lernalltag nicht. Der Großteil der Eltern lebte mit dem/der Lebenspartner*in in einem gemeinsamen Haushalt, alleinerziehende Mütter und Väter machten in den Interviews die Minderheit aus. Zudem waren einige Elternteile durch berufliche Verpflichtungen unter der Woche nicht im Haushalt anwesend und waren nur im geringeren Ausmaß in den *Home-Schooling*-Alltag involviert.

In jeder der interviewten Familien folgte aus dem *Lockdown* in weiterer Konsequenz eine bedeutende Veränderung der beruflichen Situation, in den meisten Fällen wurde die Arbeit im Rahmen des *Home-Office* von zu Hause aus verrichtet. Ein geringer Teil der Befragten übte bereits vor dem *Lockdown* die Berufstätigkeit in den eigenen vier Wänden aus und blieb folglich auch während des *Lockdowns* im *Home-Office*. Zudem hatten einige Mütter und Väter die Möglichkeit, trotz des *Lockdowns* weiterhin regulär das Büro oder ihren angestammten Arbeitsplatz zu besuchen und von dort aus ihre Arbeitstätigkeit zu verrichten. Eine Familie war des Weiteren von den negativen wirtschaftlichen Entwicklungen während dieser Zeit betroffen und der Vater war zum Zeitpunkt des Interviews in Kurzarbeit angestellt. Grundsätzlich ließ sich jedoch feststellen, dass ein Großteil der interviewten Familien das Privileg hatte, die gewohnte Arbeitstätigkeit aus dem *Home-Office* in einem sicheren Umfeld zu verrichten und das keine unmittelbaren Verlustängste in Bezug auf den Arbeitsplatz gegeben waren.

Aufgrund der teilweise zeitlichen und räumlichen Parallelität von *Home-Office* und *Home-Schooling* ergaben sich einige Umstellungen im Arbeitsalltag der Eltern. So mussten sich viele Mütter und Väter als einen ersten Schritt einen passenden Arbeitsplatz schaffen, an welchem die Arbeitstätigkeit auch zu Hause verrichtet werden konnte. Teilweise erfolgte die Arbeit beispielsweise am gemeinsamen Esstisch, andere Eltern wiederum wanderten aus und wählten sich abgelegene Plätze wie eine Gartenhütte als passenden Arbeitsort. Aufgrund des zeitlich fordernden Betreuungsbedarf der Kinder versuchten einige Elternteile, die Arbeit zeitgleich mit ihren Kindern zu verrichten, was sich oftmals als ineffektiv und nicht zielführend herausstellte. Folglich wurden berufliche Aufgaben bis zu einem gewissen Grad in die Abend- und Nachtstunden verlagert, in welchen konzentriert und ohne Unterbrechung durch die Kinder gearbeitet werden konnte.

Ein weiterer Aspekt, welcher in dem Themenfeld rund um die Betreuung der Kinder aufkam, war die Frage, welcher der Elternteile (sofern beide im selben Haushalt lebten) die Kinder in schulischen Anliegen unterstützte. Es stellte sich heraus, dass in so gut wie jedem Haushalt die Mütter diese Tätigkeit übernahmen. Sie halfen zum Großteil bei der Organisation des Lernmaterials und bei der täglichen Unterstützung zur Bewältigung der Lernaufgaben. Die Väter hingegen waren in dieser Zeit höchstens punktuell bei der Unterstützung in einzelnen Lernfächern eingebunden und gerieten trotz einer relativ hohen *Home-Office*-Quote bei den Lernaktivitäten in den Hintergrund. Die grundsätzliche Haltung der Aufgabenteilung bezüglich schulischer Betreuung spiegelt sich in der Aussage einer Mutter wider:

„[...] aber es war bei uns eigentlich klar, dass ich eben bei den Kindern zuhause bin und ich bin jetzt sozusagen ganz alleine für Schule, alles, Haushalt und so zuständig. Wir haben jetzt nicht dieses ähm ... zuhause gemeinsam arbeiten, also ich bin, ja, hab sozusagen Arbeit sehr zurückgeschraubt, ja . aber bin auch dafür sozusagen alleine mit den Kindern.“ (TN10:34-40)

Die durch den *Lockdown* bedingten beruflichen Veränderungen stellten die Familien vor immense Belastungen. Eine der Herausforderung bestand für einige Familien anfangs darin, einen geeigneten Arbeitsplatz in den eigenen vier Wänden für die Elternteile zu finden. Aufgrund der Flexibilität durch *Home-Office* vollbrachten es jedoch die Familien, die Beschulung und die tägliche Arbeitstätigkeit einigermaßen zufriedenstellend unter einen Hut zu bringen. Als interessant stellte sich vor allem die Aufteilung der schulischen Betreuung heraus, denn es zeigte sich in den Interviews klar, dass die Mütter den Großteil dieser Aufgaben schulterten und die Väter in diesem Bereich im Hintergrund agierten. Einen weiteren grundlegenden Pfeiler in der erfolgreichen Bewältigung des *Distance Learnings* stellten die zu Hause verfügbaren technologischen Ressourcen dar, welche im nächsten Unterkapitel näher beleuchtet werden.

5.3 Verfügbare Technologische Ressourcen

Im Zuge der Umstellung auf ein *Distance Learning* wurde die Frage nach der verfügbaren technologischen Ausstattung im Zuhause der Kinder schlagartig in den Vordergrund gerückt. Während diese Thematik während des regulären Schulbetriebs keine sonderliche Beachtung erfuhr und sich der Fokus auf die vor Ort verfügbaren technologischen Mittel richtete, gewann dieser Aspekt mit der Verkündung der Schulschließungen signifikant an Bedeutung. Durch die Verlagerung der Kommunikationskanäle sowie der Übermittlung von Lerninhalten in die digitale Sphäre war ein Wissen über die zu Hause verfügbaren technologischen Ressourcen nun von essenzieller Bedeutung, um einen erfolgreichen Schulbetrieb aufrechtzuerhalten. Die Frage nach dieser Thematik stellte ein Kernelement der Interviews dar, um einerseits eine Vergleichbarkeit zwischen den Familien zu etablieren und des Weiteren mögliche Hindernisse und Gelingensbedingungen für ein erfolgreiches *Distance Learning* besser nachvollziehen zu können.

Grundsätzlich zeigte sich, dass der Großteil der interviewten Familien über eine solide technologische Grundausstattung verfügte, um erfolgreich am *Distance Learning* teilzunehmen. Endgeräte wie Laptops, Tablets und Smartphones waren Teil des technologischen Grundbestands einer jeden Familie, oftmals in mehrfacher Ausführung, was sich

insbesondere bei mehreren sich im Schulalter befindlichen Kindern als äußerst vorteilhaft herausstellte. Zudem verfügten einige Familien über zusätzliche Endgeräte aufgrund der beruflichen Situation der Eltern, hierbei gab es jedoch zumeist eine strikte Trennung zwischen Beruflichem und Schulischen und diese Geräte wurden selten für schulische Zwecke eingesetzt. Nicht nur die Endgeräte waren Teil der soliden Ausstattung, manche Familien verfügten zusätzlich noch über kostenpflichtige Lizenzen für Kommunikationsprogramme wie *Zoom* oder *Business-Skype*. Als ein weiterer wesentlicher Faktor für die erfolgreiche Bewältigung des *Distance Learnings* erwies sich eine stabile Internetverbindung, über welche alle Familien verfügten.



Abbildung 4: Arbeitendes Kind und Tablet

Als umso erstaunlicher stellte sich demnach im Verlauf der Interviews heraus, dass das Fehlen eines Druckers einige Eltern vor Probleme stellte. Rund die Hälfte der Befragten gab an, in den eigenen vier Wänden über keine Druckmöglichkeit zu verfügen und deshalb musste teilweise auf Geräte aus dem erweiterten Familienkreis beziehungsweise auf Geräte am Arbeitsplatz zurückgegriffen werden. Eine interviewte Person drückte technologische Probleme wie folgt aus:

„Ähm, ja .. aber dennoch, wir haben schon mehrere Computer, die privaten Computer sind alle sehr alt, wir können nicht wirklich das Zoom installieren, auch der Drucker ist sehr langsam und eher ein älteres Teil, das ist nur für Notsachen schnell zum Ausdrucken. Und das war auch ein großes Thema natürlich, dass wir die Druckerkapazitäten für zwei Kinder nicht mehr bewerkstelligen konnten“ (TN11:146-153).

Zudem erwies es sich als schwierig, zu Beginn des *Lockdowns* kurzfristig neue Geräte anzuschaffen und eine interviewte Person klagte über Wartezeiten von zwei bis drei Wochen für die Lieferung eines neuen Druckers. Dennoch lässt sich zusammenfassen, dass die befragten Familien somit in der komfortablen Situation waren, dass sie zu Beginn des *Distance Learnings* über eine funktionstüchtige und breite technologische Grundausstattung verfügten und diese Einschätzung wurde ebenfalls von den Eltern selbst ausgedrückt.

Bedingt durch die Notwendigkeit von digitalen Endgeräten für die pädagogische Unterrichtsplanung verfügten beide interviewte Lehrer*innen ebenfalls über umfangreiche technologische Ressourcen: Ein Macbook beziehungsweise ein Laptop, ein Ipad sowie ein Tablet, moderne Smartphones, ein stabiles WLAN und ein Drucker mit Scanfunktion als auch ausreichend Papier waren Teil der Ausstattung. Die Anschaffung dieser Endgeräte erfolgte bereits vor dem *Lockdown*, aufgrund fehlender institutioneller Unterstützung wurden diese ausschließlich privat finanziert. Die Lehrpersonen zeigten sich grundsätzlich zufrieden mit der vorhandenen Ausstattung und es wurden im Laufe der Interviews auch keine Äußerungen getätigt, die auf fehlende Ressourcen in dieser Hinsicht gedeutet hätten. Die im Rahmen dieser Masterarbeit interviewten Personen verfügten folglich durchgängig über die notwendig technologischen Ressourcen, um am *Distance Learning* teilzunehmen beziehungsweise dieses adäquat aufzubereiten. Kleinere Hindernisse wie das Fehlen eines Druckers konnte durch die Übermittlung von digitalen Inhalten oder den Rückgriff auf Ressourcen von nahestehenden Personen überwunden werden.

5.4 Organisation des Unterrichtsmaterials und der Lerninhalte

Eine weitere essenzielle Herausforderung für Lehrpersonen und Eltern stellte die Organisation des Unterrichtsmaterials sowie des Lernmaterials dar. Während in regulären Schulzeiten diese gebündelt in den jeweiligen Klassenräumen bereitgestellt werden, musste das Lernmaterial nun schlagartig im Zuhause der Kinder verfügbar sein. Auch im Unterricht alltägliche Vorgänge wie Verbesserungsarbeiten und direktes Feedback zu den schulischen Leistungen wurden durch das *Distance Learning* in der bisherigen Form verunmöglicht. Es gelang den beteiligten Personen jedoch einigermaßen rasch, einen für beide Seiten zufriedenstellenden Arbeitsmodus zu arrangieren, in welchem die Grundvoraussetzungen für ein Lernen in den eigenen vier Wänden geschaffen wurden.

Da die Dauer des *Lockdowns* nicht absehbar war und ein permanenter Rückgriff auf die Übermittlung der Lernmaterialien in physischer Form sich als nicht nachhaltig durchführbar erwies, etablierten beide Klassenlehrerinnen relativ rasch eine Form der digitalen Übermittlung von Lerninhalten. Insbesondere in den ersten zwei Wochen gab es in einer der zwei Klassen noch Unstimmigkeiten, da versucht wurde, ein neues Organisationssystem zu etablieren. Aufgrund des Feedbacks der Eltern entschied sich die Pädagogin zwei Wochen nach Verkündung des *Lockdowns* jedoch, auf das bestehende System des Wochenplans zurückzugreifen, welches die Schüler*innen bereits aus der Schule kannten. Auch die zweite Klasse organisierte die Einteilung der Lernaufgaben in Form eines Wochenplans, womit sich sowohl die Lehrperson als auch die Eltern zufrieden zeigten. Dies zeigte sich in einigen Aussagen der interviewten Eltern:

„[...] wie schnell das funktioniert hat, das hat mich wirklich überrascht, jetzt auch von der Schule her, von einer Situation, wo das gar nicht vorgesehen war, umzustellen, und da eigentlich zu improvisieren und das auf die Beine zu stellen“ (TN12:51-56).

„Die Kinder haben eine sehr genaue Anleitung, was sie tun sollen und wann sie das tun sollen durch diesen Wochenplan. Es ist schon so, dass es nicht zu autoritär ist, weil es gibt Pflichtstationen, die sie tun müssen und dann gibt es Stationen, wo es den Kindern freigestellt ist, nach Lust und Laune, wann sie es machen. Dann können sie sich aussuchen, von Montag bis Freitag, wann sie es machen. Das finde ich sehr gut, weil es den Kindern auch sehr viel Spielraum lässt und nicht so diktatorisch ist“ (TN7:279-286).

Der Wochenplan beinhaltete eine Mischung aus Pflichtaufgaben und freiwilligen Zusatzaufgaben, einige davon in den Nebenfächern wie Musikerziehung, technisches oder textiles Werken, Bewegung und Sport, Fremdsprache Englisch und Bildnerische Erziehung. Während die Aufgaben in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik zum Großteil in den designierten Schulbüchern erledigt werden mussten, wurde in den Nebenfächern ebenfalls auf digitale Quellen zurückgegriffen. Die erledigten Aufgabenstellungen konnten im Wochenplan auf dafür vorgesehenen Feldern abgehakt oder mit einem Sticker abgeklebt werden und boten so den Kindern und den Eltern eine praktische Übersicht über den Fortschritt in der Bewältigung der Lernaufgaben. Für die Kinder und Eltern bot der Wochenplan drei wesentliche Vorteile: Es wurde eine Übersicht über die zu erledigenden Aufgaben sowie den Arbeitsumfang gegeben, die Schüler*innen konnten auf ein ihnen bekanntes Arbeitsformat zurückgreifen und durch die vorgegebene Struktur an Pflicht- und Freiwilligenaufgaben als auch der Freiheit der zeitlichen Abfolge wurde ein gewisser Grad an Flexibilität in der Aufgabenbearbeitung ermöglicht.

In den meisten Aspekten überschneidet sich somit die Organisation der Lernmaterialien zwischen den beiden Klassen. Unterschiede gab es beispielweise in der Häufigkeit der Übermittlung zwischen den beiden Klassen: Während der Wochenplan in einer Klasse am Ende jeder Woche übermittelt wurde, erfolgte die Bereitstellung in der anderen im Abstand von zwei bis drei Wochen. Zudem wurde einerseits der Wochenplan und die Zusatzaufgaben per E-Mail an die Eltern übermittelt, auf der anderen Seite hingegen erfolgte dies anhand eines für die Klasse erstellten *Padlets*⁵⁹, wo die Eltern eine Übersicht über alle freiwilligen und verpflichtenden Aufgabenstellungen finden konnten. Grundsätzlich stimmten aber beide Pädagog*innen in ihrer Zielsetzung insofern überein, dass sie mit ihren ausgewählten Organisationsformen die Eltern möglichst in ihrer Organisationsarbeit entlasten wollten, um den Kindern einen möglichst reibungslosen Lernalltag zu ermöglichen.

⁵⁹ *Padlet* ist eine kostenlose, digitale Pinnwand. Auf dieser können eine Vielzahl an unterschiedlichen Quellen und Information wie Texte, Bilde, Videos, Links, Sprachaufnahmen, etc. geteilt werden.

Interessante Unterschiede ergaben sich im Hinblick auf die Art und Weise, wie Kinder und Eltern ihren Lernalltag basierend auf dem Wochenplan organisierten und in welcher Reihenfolge die Bearbeitung der Aufgaben erfolgte:

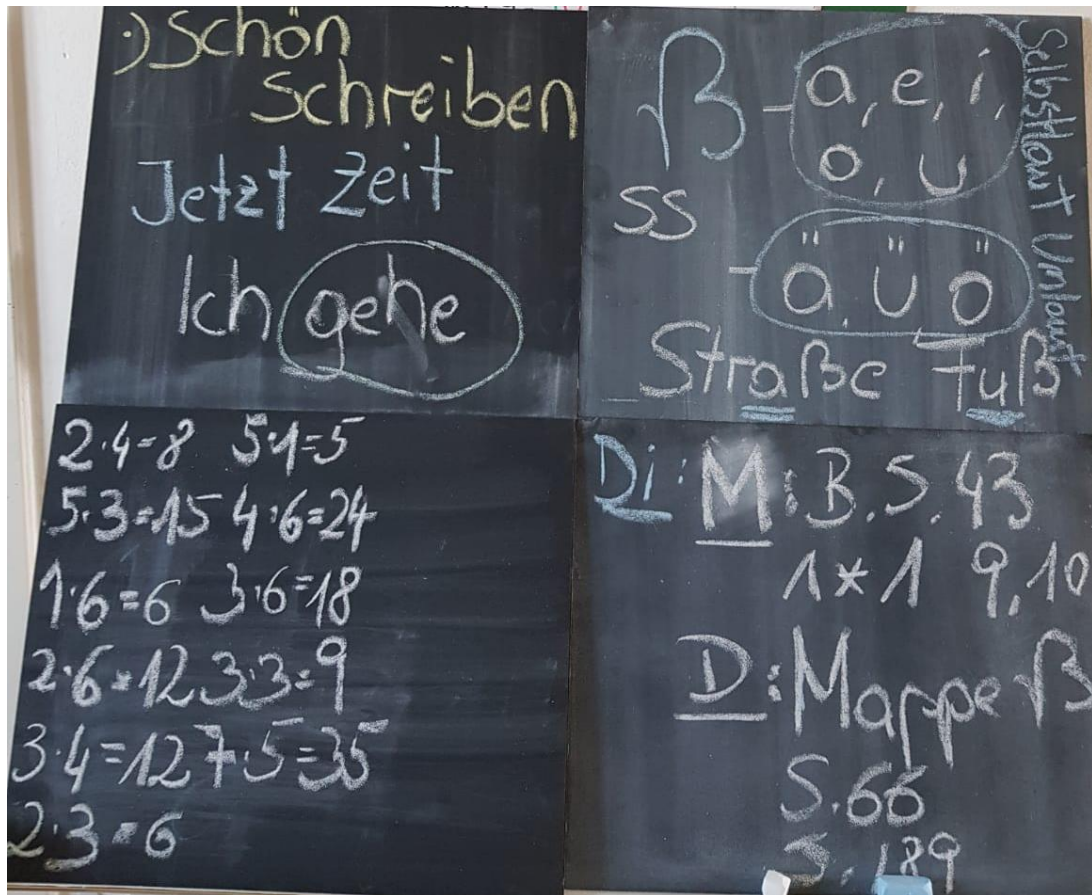


Abbildung 5: Wochenplan auf Zusatztafel

Einige Eltern nutzten ihre berufliche Expertise (siehe Abbildung 5), um den Lernalltag ihrer Kinder übersichtlicher zu gestalten. So wurde an Wandtafeln zusätzliche Pläne beziehungsweise eine Aufgabenübersicht erstellt, um so eine weitere Organisationsstruktur zu den bestehenden Wochenplänen zu etablieren und die wichtigsten Inhalte festzuhalten:

„[...] und das fasse ich am Sonntag am Abend für die ganze Woche als Stundenplan, schreibe ich das auf und ordne das für ihn und jeden Tag am Abend setze ich mich hin und schreibe ihm den Stundenplan auf die Tafel“ (TN:174-177).

Andere Kinder wiederum arbeiteten die Lernaufgaben Tag für Tag in der vorgegebenen Reihenfolge ab und wieder andere Schüler*innen erledigten zuerst ihre Lieblingsaufgaben, um sich anschließend den restlichen Lerninhalten zu widmen. Die Organisation der Lernmaterialien in Form eines Wochenplans ermöglichte den Eltern somit die nötige Flexibilität, um auf die individuellen Lernbedürfnisse der Kinder eingehen zu können, ohne sich dabei bei der gemeinsamen Bewältigung der Lerninhalte überwältigt zu fühlen.

Eine weitere große Herausforderung stellte das Abgabesystem der Lerninhalte und die Übermittlung von Feedback dar, da beide Aspekte nicht mehr in den gewohnten Präsenz-Umständen erfolgen konnten. Anfangs verlangen die Pädagog*innen von den Eltern aufgrund der unbekanntem Dauer der Schulschließungen nur eine schriftliche Bestätigung, dass die Aufgaben erledigt wurden und die Lehrpersonen planten, die Aufgaben nach Ende des *Distance Learnings* zu sichten. Mit fortschreitender Dauer des *Lockdowns* erfolgte jedoch eine Umstellung dieses Systems, da sonst die Gefahr drohte, dass die Übersicht über den Lernfortschritt der Kinder verloren ging. Folglich wurden die erledigten Aufgaben von den Eltern per Mail an die Pädagog*innen übermittelt, diese bewahrten die Übersicht anhand von Listen und gaben anschließend per Mail Feedback. Aufgrund der schieren Menge konnte nicht zu jeder abgegebenen Aufgabe eine Rückmeldung gegeben werden, eine Lehrperson konzentrierte sich hierbei hauptsächlich auf die verfassten Texte der Kinder. Insbesondere für die Lehrpersonen stellte dieser Vorgang aber einen immensen organisatorischen Zusatzaufwand dar. Für sie bedeute diese Umstellung eine enorme zeitliche Verschiebung zu Gunsten der Arbeit vor dem Bildschirm, was von beiden Befragten als eine negative Entwicklung empfunden wurde:

„[...] aber ein großer Teil unserer Zeit verbringen wir normalerweise in der Schule mit den Kindern und das fällt vollkommen weg, aber das ist das, was ich normalerweise so genieße. [...] Ich sitze ständig beim Computer, mir tut alles weh, wenn ich dann aufstehen muss, wenn ich dann drei Stunden gesessen bin. Unsere Job description ist auf einmal eine vollkommen andere, natürlich eine für unseren Beruf fremde“ (TN1:662-665;666-670).

Die Übermittlung von Feedback stellte sich im Kontext des *Distance Learnings* als eine große Herausforderung dar, welches seitens der Eltern nicht als große Problematik empfunden wurden, für die Pädagog*innen jedoch einen enormen Arbeitsaufwand darstellte und in keiner zufriedenstellenden Lösung resultierte.

Während des regulären Schulbetriebs beschränkt sich die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern primär auf informative Aspekte rund um die Schulleistungen der Kinder und allgemeine Informationen zum Unterrichts- und Schulgeschehen. Während des *Distance Learnings* erfolgte in diesem Zusammenhang im Anfangsstadium eine

Intensivierung der Kommunikation zwischen diesen zwei Parteien. In beiden Fällen etablierte sich der Austausch über E-Mails als die primäre Kommunikationsform⁶⁰ während des *Lockdowns*, auf diese Weise wurden die wichtigsten Inhalte übermittelt und auch Rückfragen konnten per Mail direkt an die Lehrpersonen gestellt werden. Um auf dringenden Anliegen eingehen zu können, boten beide Pädagog*innen die Möglichkeit einer telefonischen Rücksprache an. Um jedoch ihre Privatsphäre zu wahren, legten sich beide Lehrpersonen sowohl eine neue Mail-Adresse für schulische Zwecke an und Telefongespräche wurden mit unterdrückter Nummer durchgeführt. Im Großen und Ganzen waren beide Seiten mit dieser Form der Kommunikation und des Austauschs sehr zufrieden.

Als eine weitere Konsequenz des *Distance Learnings* veränderte sich ebenfalls die alltägliche Kommunikation zwischen den Pädagog*innen und ihren Schüler*innen. Die Verunmöglichung einer unmittelbaren Kommunikation im Rahmen des Unterrichtsgeschehens wurde von allen Befragten als ein großer Verlust in der aktuellen Situation empfunden. Um diesen Verlust bis zu einem gewissen Grad auszugleichen, etablierten die Lehrpersonen digitale Video-Kommunikationskanäle via den Plattformen *Schoolfox*, *Skype* und *Zoom*, wobei sich *Zoom* aufgrund der intuitiven Nutzbarkeit und dem stabilen Netzwerk schlussendlich als Gewinner (trotz etwaiger Datenschutzbedenken seitens der Eltern und der Pädagog*innen) herausstellte. Zudem galt es zu Beginn, einen passenden Verhaltenskodex für diese neue Form der Kommunikation zu etablieren:

„Und am Anfang war es wirklich schwierig, weil man muss erst draufkommen, dass man alle Mikrofone abdreht, sonst hört man nichts mehr. Die Kommunikation ist natürlich total schwer, weil man nicht alle gleichzeitig hört, man darf nur ein Kind ansprechen und das darf dann erzählen, dann muss man wieder abdrehen und dann kommt das nächste Kind dran“ (TN2:512-517).

Aber das ist wahnsinnig mühsam, am Anfang war auch noch nicht klar, welche Kultur legen wir an den Tag, wie verhalten wir uns richtig beim Zoom“ (TN1:318-321).

Die digitale Kommunikation erfolgte in der Regel ein bis zwei Mal wöchentlich und nach anfänglichen Schwierigkeiten wurde die Gruppengröße eingeschränkt, um einen besseren Kommunikationsfluss zu gewährleisten. Die Online-Treffen dienten vor allem zu Beginn primär der Überprüfung des sozial-emotionalen Wohlbefindens der Kinder, mit fort-

⁶⁰ In einer der zwei Klassen erfolgte die alltägliche Kommunikation zuvor über das digitale Mitteilungsheft *Schoolfox*. Diese Kommunikationsform wurde auch während der Schulschließung weiterhin aufrechterhalten.

schreitender Dauer der Schulschließungen wurden auch schulische Inhalte online vermittelt. In den Augen der interviewten Personen stellte die regelmäßige digitale Kommunikation einen wichtigen Grundpfeiler für die erfolgreiche Bewältigung des *Distance Learnings* dar, jedoch nicht ohne gewisse Beeinträchtigungen:

„Also, es fehlt ... also Schule so geht einfach nicht, zumindest auf Dauer nicht, also meiner Meinung nach. [...] Ja, es ist nicht die Idealform, es ist absolut nicht die Idealform, es fehlt total der persönliche Kontakt. Dieses persönliche Ansprechen der Kinder fehlt irrsinnig, finde ich“ (TN1:418-419; 443-445).

Die Organisation der Lerninhalte stellte für die Lehrpersonen insbesondere zu Beginn des *Distance Learnings* eine der größten Hürden dar. In der Übermittlung und der Darbietung der Lerninhalte bestanden große Herausforderung, welche von den Lehrpersonen mittels des Rückgriffs auf digitale Angebote überwunden werden konnten. So war es möglich, dass für Eltern und Pädagog*innen ein Arbeitsmodus entstand, in welchem wesentliche schulische Aspekte wie direkte Leistungsrückmeldungen und der persönliche Austausch zumindest bis zu einem gewissen Grad aufrechterhalten werden konnten. Diese Umstellungen resultierten jedoch auch in einem erheblichen Mehraufwand für die Lehrpersonen und wesentliche Elemente des Schulalltags konnten schlichtweg in dem neuen Lernumfeld nicht reproduziert werden. In den vorigen Kapiteln wurden die strukturellen Grundvoraussetzungen für den neuartigen Lernalltag der Kinder näher beschrieben, im nächsten Unterkapitel wird dieser nun mit all seinen Veränderungen im Detail erläutert.

5.5 Der Alltag im *Distance-Learning*

Obwohl aufgrund der Schulschließung im März 2020 in vielen Lebensbereichen der Kinder massive Umwälzungen stattfanden, so war der Einfluss auf den Lernalltag wohl einer grundlegendsten. Viele Kinder waren zuvor schlichtweg nie in der Situation, ein Lernpensum von mehreren Stunden im eigenen Zuhause zu bewältigen. Weitere Faktoren wie ein unpassender Arbeitsplatz, die fehlende Interaktion mit Gleichaltrigen und der Mangel an Kontakt mit den Pädagog*innen stellten viele Eltern anfangs vor die Frage, wie die Lernaufgaben in diesem Umfeld bewältigt werden sollten. In den nächsten Absätzen wird ein detaillierter Einblick in den Lernalltag der Kinder während des *Distance Learnings* gewährt.

Eine der ersten Fragen, welche sowohl medial als auch seitens der Lehrpersonen gestellt wurde, war die nach einem geeigneten Arbeitsplatz zur Bewältigung der Lerninhalte. Im Laufe der Interviews zeigte sich, dass innerhalb der Familien ein Großteil der Kinder über einen eigenen Arbeitsplatz verfügten, an welchem sie ungestört arbeiten konnten (siehe Abbildung 6).

Interessanterweise bevorzugten es jedoch einige Kinder, in der Gegenwart ihrer Familienmitglieder an vermeintlich unpassenderen Lernort ihre Lernaufgabe zu erledigen, beispielsweise am gemeinsamen Esstisch (siehe Abbildung 7):

Dieses Verhalten wurde auch von einem Vater beschrieben:



Abbildung 6: Schreibtisch im Kinderzimmer

„Sie setzt aber sich aber so wie auch bei den Hausaufgaben in einer Normalsituation [...] setzt sie sich jetzt nicht alleine in ihr Zimmer, sondern macht das gerne im Wohnzimmer, wo entweder meine Frau oder ich in der Nähe sind oder neben ihr sitzen“ (TN14:133-137).

In diesem Zusammenhang konnte kein eindeutiges Muster festgestellt werden, viele Eltern richteten sich hierbei nach den Präferenzen ihrer Kinder.



Abbildung 7: Gemeinsamer Arbeitsplatz am Wohnzimmertisch

Eine Beobachtung, welche sich quer durch alle interviewten Familien zog, war die, dass alle Eltern die Möglichkeit eines späteren Unterrichtsbeginns nutzten. Viele Familien starteten in einem gemütlicheren Tempo in den Tag, oftmals begann der Schultag erst gegen neun Uhr oder teilweise sogar später. Keine der Familien behielt die regulären Aufwach- und Schulbeginn-Zeiten ein. Einige wenige Kinder lernten weiterhin im gewohnten 50-Minuten-Takt, viele Familien jedoch verwarfen diese Gewohnheit und passten die Dauer der Lerneinheiten an das Lerntempo sowie die Motivation beziehungsweise den Lerninhalt an. Auch die Dauer des Schultags variierte innerhalb der Familien sehr stark: Während einige Kinder in der Lage waren, das gesamte vorgesehene tägliche Arbeitspensum am Vormittag zu bewältigen, arbeiteten andere Kinder langsamer beziehungsweise ließen sich mehr Zeit und brauchten deshalb teilweise bis in die späten Nachmittagsstunden. Grundsätzlich war aber der Vormittag in jeder Familie von schulischen Lernaktivitäten geprägt. Den Nachmittag hingegen nutzten einige Kinder für weitere Aktivitäten wie Instrumente spielen, Lesen, Bewegung im Freien, Fernsehen und vieles mehr. Die Pädagog*innen hingegen hatten nur einen sehr geringen Einblick in den tatsächlichen Lernalltag der Kinder.

Der Umfang der Lernaufgaben und der behandelte Unterrichtsstoff waren zwei weitere Aspekte, welche sich aufgrund der Schulschließung wandelten. In den ersten Wochen waren die Lehrpersonen seitens des Bildungsministeriums dazu angehalten, nur bereits bekannte Inhalte zu wiederholen und keinen neuen Lernstoff zu vermitteln. Als es sich nach den Osterferien jedoch ankündigte, dass das *Distance Learning* noch verlängert wird, wurden in den darauffolgenden Wochen ebenfalls neuartige Lerninhalte vermittelt. Einige Eltern äußerten in diesem Zusammenhang die Befürchtung, dass durch die Umstände womöglich essenzielle Inhalte für die Zukunft nicht vermittelt werden können. Der Umfang der Lernaufgaben wurden von den Elternteilen grundsätzlich als angemessen betrachtet, wobei dies auch das Resultat von Anpassungen seitens der Pädagogin war, da das Arbeitspensum vor allem in den ersten zwei Wochen als zu umfangreich erachtet wurde. Aufgrund der Struktur von freiwilligen und Pflicht-Aufgaben konnten leistungsschwächere Schüler*innen das Mindestmaß erfüllen, während für leistungsstärkere Kinder ein zusätzliches Lernangebot vorhanden war.

Wie empfanden die Kinder diese enorme Umstellung? Dieser Aspekt wurde durch die Sprachnachrichten der Schüler*innen sowie den Interviews mit den Eltern und Lehrpersonen ersichtlich. Im alltäglichen Lernumfeld fehlte jedenfalls die Peer-Gruppe, welche eine gewisse Lerneinstellung widerspiegelt und Kinder in ihrem Verhalten indirekt dazu

motiviert, die Lernaufgaben zu bewältigen. Einige Kinder stellte das isolierte Lernen ohne Klassenkolleg*innen und die fehlende schulische Rhythmisierung der Lernprozesse vor zusätzliche motivationale Herausforderungen, eine Mutter beschrieb diesen Aspekt sehr treffend:

“You basically accomplished things without cognitively thinking that they are accomplished because you were intuitively forced – it is the wrong word – motivated by how the Unterricht, how the teaching goes on, you are simply in it and you just smoothly do things, one after the other. [...] And of course, in the school you have these fantastic breaks where children gather together, do their activities and then get refreshed in ten minutes. And the teacher is leading them through, this is the big difference” (TN6:106-111; 113-116).

Insbesondere mit fortschreitender Dauer des *Lockdowns* sank bei vielen Schüler*innen die Lernmotivation in den eigenen vier Wänden und es war für die Eltern zunehmend schwieriger, die Kinder für die Bearbeitung der Lernaufgaben zu motivieren. Der Aufwand an notwendiger zusätzlicher Lernmotivation durch die Eltern korrelierte mit Lerneinstellung der Kinder. Schüler*innen, die von sich selbst aus mit einer großen Freude die Arbeit machten, benötigten eine geringe zusätzliche Unterstützung und Motivation. Bei Kindern, die sich gegen die Bearbeitung der Aufgaben sträubten, war oftmals eine enorme Hilfestellung der Eltern notwendig, damit die Lernaufgaben fertiggestellt werden konnten. Grundsätzlich war das Spektrum der Lernmotivation jedoch breit gestreut, es reichte von Freude an der Bewältigung der Lernaufgaben hinzu verbalen Konflikten, um die Schüler*innen zur Erledigung der Aufgaben zu bewegen. Im Rahmen des *Distance Learning* wurden vielen Kindern die positiven Aspekte der Schule bewusst und beinahe alle äußerten die Meinung, dass sie viel lieber in der Schule als zu Hause lernen würden.

Zu einem fixen Bestandteil des *Distance Learnings* entwickelte sich der digitale Unterricht. Nach anfänglichen Stolpersteinen wie dem Finden der richtigen Gruppengröße, technischen Problemen und dem Etablieren einer digitalen Kommunikationskultur entwickelten sich die gemeinsamen Online-Unterrichtsstunden zu einem wichtigen Stützpfeiler im Lernalltag der Kinder. Nachdem mehrere Video-Plattformen (*Skype* als auch *Schoolfox*) ausgetestet wurden, empfanden schließlich beide Lehrkräfte *Zoom* als geeignetes Mittel für Unterrichtszwecke. In den ersten Treffen bestand der Inhalt der Kommunikation primär darin, das persönliche Wohlbefinden der Kinder abzuklären und eventuelle Fragen bezüglich der Lerninhalte zu klären. Mit fortschreitender Dauer des *Distance*

Learnings wurden jedoch auch fachliche Inhalte wie Malreihen oder das schriftliche Multiplizieren gelehrt, teilweise durch visuelle Unterstützung via einer *PowerPoint*-Präsentation. Zudem wurden Lernspiele wie Rechenkönig online gespielt, was den Kindern großen Spaß machte. Die gezwungene Auseinandersetzung mit digitalen Inhalten empfanden beide Lehrkräfte als einen großen Zugewinn in ihrer pädagogisch-didaktischen Expertise. Zugleich gab es auch einige negative Aspekte in Bezug auf den digitalen Unterricht: Durch den fehlenden direkten Kontakt war es für die Lehrpersonen oftmals schwierig zu eruieren, ob die Schüler*innen ihren Ausführungen aufmerksam zuhörten. Eine Pädagogin beklagte, dass es im virtuellen Umfeld für sie kaum möglich sei, Inhalte auf eine ansprechende Art zu vermitteln:

„Was ich so wichtig finde, ist dieses persönliche Erklären, dieses Geschichten erzählen, dieses Vermitteln können mit Worten. Alles blöd, funktioniert überhaupt nicht. Es ist einfach nicht das, wie ich arbeiten will“ (TN1:703-706).

Und schließlich waren viele Kinder mit dem Umgang der Video-Plattformen nicht vertraut, es kam vor allem anfangs zu regelmäßigen Unterbrechungen und oftmals mussten die Eltern helfend eingreifen. Nichtsdestotrotz erachteten sowohl die Lehrpersonen, Eltern und Kinder den digitalen Video-Unterricht als ein wertvolles Element in der Zeit des *Distance Learnings*, welches insbesondere im Hinblick auf die Lernmotivation der Kinder einen wichtigen Beitrag leistete.

Da der Großteil des Lernalltags ohne viel Bewegung im Zuhause der Familien stattfand, achteten die Eltern darauf, den Kindern als Ausgleich ausreichend Bewegungszeit (im Freien) zu ermöglichen. Einige Kinder hatten die Möglichkeit, direkt im Garten zu spielen und dort ihren Bewegungsdrang auszuleben. Ansonsten wurden nahegelegene Parks und Grünflächen genutzt, um den Heranwachsenden ein Bewegungsangebot zu unterbreiten. Federball, Tischtennis, Radfahren, Spaziergänge und Skateboard fahren waren einige der Möglichkeiten, welche in Anspruch genommen wurden. Viele Eltern achteten in dieser Zeit akribisch darauf, dass ihre Kinder in dieser Zeit genügend Zeit an der frischen Luft verbrachten. Aber auch indoor wurde Sport getrieben, beispielsweise bei gemeinsam Fitnesskursen (siehe Abbildung 8), Kinderyoga oder bei einem Zirkeltraining. Die Bewegungsangebote erwiesen sich als ein wichtiger Ausgleich zu den sitzlastigen Lernzeiten.



Abbildung 8: Sportmatte im Wohnzimmer

Die Zeit des *Distance Learnings* war für viele Familien eine sehr intensive Erfahrung, viele Eltern konnten dadurch einen vertieften Einblick in das Lernverhalten und die Persönlichkeiten ihrer Kinder gewinnen. Einige Erziehungsberechtigte empfanden es als sehr einblicksreich, welche neuen Gewohnheiten und Veränderungen sie bei den Heranwachsenden feststellen konnten. Durch den Zugewinn an Freizeit hatten einige Schüler*innen die Möglichkeit, ihre kreative Ader ausleben zu lassen. So wurden beispielsweise Häuser aus Stöcken im Wald (siehe Abbildung 9), Zahnstocher-Skulpturen oder anderweitige Bastelarbeiten konstruiert. Eine Mutter kommentierte diese Entwicklung: „Und die Zeit hat er sich früher glaub ich selbst gar nicht gegeben, weil durch Schule er einfach auch viel weniger Zeit hatte für viele Dinge und anderes vorrangig war“ (TN3:463-466). Einige Eltern merkten an, dass sie eine ge-



Abbildung 9: Haus aus Stöcken im Wald

steigerte Selbstständigkeit im Arbeitsverhalten der Kinder feststellen konnten, da sie unter diesen Umständen die Möglichkeit hatten, sich die Bearbeitung der Lernaufgaben selbst einzuteilen. Ein paar Kinder entdeckten das Lesen eine Beschäftigung, welche sie nun zur Entspannung nutzten, um sich von den kognitiv fordernden Lerninhalten zu erholen. Andere wiederum stießen auf Musik-Streamingdienste von *Spotify* oder anderen Anbietern und tauchten so in neue musikalische Welten als auch in Hörspiele ein. Auch das Familienleben wurde vom *Distance Learning* geprägt, viele Geschwister rückten wieder näher zusammen, da sie enorm viel Zeit gemeinsam auf engem Raum verbrachten.

Der neue Lernalltag zwang alle Beteiligten, neue Wege zu finden, um ein erfolgreiches Lernen Zuhause zu ermöglichen. In den Familien etablierte sich meist schon nach einigen Tagen beziehungsweise nach maximal zwei Wochen ein Modus, der ein erfolgreiches Bearbeiten der Lernaufgaben zuließ. Teilweise schwankte die Lernmotivation bei den Kindern, doch im Großen und Ganzen waren alle Beteiligten zufrieden mit dem Lernverhalten der Schüler*innen. Die neugewonnene Zeit nutzten viele Heranwachsende und sie entdeckten neue Möglichkeiten, um sich kreativ auszudrücken und die lernfreien Stunden zu genießen. Eine regelmäßige Bewegung in der Natur stellte sich des Weiteren als ein essenzieller Faktor heraus, der einen Ausgleich in diesen unsicheren und lernintensiven Zeiten schuf und für ein gesteigertes emotionales Wohlbefinden sorgte. Sowohl Eltern als auch die Pädagog*innen erkannten den Mehrwert einer digitalen Kommunikation, insbesondere im Hinblick darauf, dass auf diesem Weg das Wohlbefinden und die Lernmotivation der Kinder aufrechterhalten beziehungsweise gesteigert werden konnte. Im Folgekapitel wird nun noch näher auf den Einsatz der digitalen Medien eingegangen.

5.7 Der Einsatz digitaler Medien während des *Distance Learnings*

In den bisherigen Erläuterungen waren digitale Medien Bestandteil des Video-Unterrichts, doch auch außerhalb dieses Bereichs ergab sich eine Vielzahl an genutzten Einsatzmöglichkeiten. Ein wesentlicher Frageblock der Interviews richtete sich des Weiteren auf die Thematik, welche grundsätzlich Einstellung die Eltern gegenüber digitalen Medien vertreten und für welche Einsatzmöglichkeiten diese genutzt wurden. Während in der ursprünglichen Forschungskonzeption eine ausreichende Ausstattung mit digitalen Medien als einer der potenziell entscheidenden Faktoren für den Lernerfolg in der Zeit des *Lockdowns* vermutet wurde, zeigte sich, dass diese zwar von grundsätzlicher Bedeutung war, andere Aspekte sich jedoch wesentlich entscheidender für eine erfolgreiche Bewältigung des *Distance Learnings* herausstellten.

Als einen ersten Schwerpunkt richtete sich das Forschungsinteresse in diesem Kontext auf die vorhandenen digitalen Medien in den Familien. In den Interviews war eine gewisse Grundtendenz zu erkennen, dass in diesem Alter kaum eines der Kinder über ein eigenes Smartphone verfügte. Die Argumentation hierfür lautete, dass die Heranwachsenden noch zu jung für den Besitz eines eigenen Smartphones seien. In Bezug auf die grundsätzliche Einstellung gegenüber digitalem Lernen beziehungsweise dem Einsatz von Technologie wurden sehr breit gefächerte Meinungen vertreten. Der Großteil der Eltern sah digitalen Medien als ein punktuell unterstützungsangebot an, um gewisse Inhalte zu festigen und diese motivierend und spielerischer darzubieten. Die Erziehungsberechtigten achteten ebenfalls sehr darauf, dass sich die Nutzung digitaler Inhalte im Rahmen hält. Da vor allem im Volksschulalter das soziale Lernen noch als maßgeblich erachtet wird, wurde dieser fehlende Aspekt beispielsweise bei Lern-Apps als kritisch betrachtet. Generell ließ sich im Laufe der Interviews feststellen, dass der kindliche Umgang mit digitalen Medien den Großteil Eltern überaus beschäftigte. Die ambivalente Einstellung vieler Eltern in Bezug auf diese Thematik wurde in einigen Elternaussagen gut ersichtlich:

„Und das Digitale geht in Richtung der Unterstützung, etwas zu können, ja. Aber kann nie die Bildung ersetzen. Und das ist für mich das Wichtige. [...] Es ist alles aufgebaut wie Spiele. Über Levels, über gratification, also Belohnung, und das ist, wie nennt man das schnell, eine primitive Idee wie Lernen funktioniert. Richtiges Lernen ist eine soziale Tätigkeit. [...] Ich hab nichts gegen digitale Sachen, man

versteht mich immer falsch, es muss aber altersgerecht und pädagogisch begründet sein, darum geht's“ (TN15:244-246;195-198;177-180).

„Es geht vielleicht ein paar Wochen gut, geht vielleicht ein paar Monate gut. Unterricht mit einer Tafel und einer Klasse, wo sich Kinder austauschen, das ist schon notwendig“ (TN12:429-432).

„Aber ja, ich glaub jeder hat da halt Ängste, dass man da vielleicht gesundheitliche Schäden davontragen könnten, aber ich glaube, wenn man es in einem normalen Maß nutzt, wird da keiner geschädigt werden“ (TN7:597-600).

Für viele Schüler*innen im Volksschulalter üben Tablets und Smartphones eine magische Faszination aus. Die Nutzung digitaler Medien wurde seitens der Erziehungsberechtigten reguliert, damit diese sich in einem für die Eltern annehmbaren Ausmaß bewegte. Zugleich konnte einige Erwachsene jedoch feststellen, dass es definitiv zu einer Intensivierung der Nutzung digitaler Medien kam, dies war vor allem der vermehrten Zeit zu Hause geschuldet. Nach einem anfänglichen Anstieg im Nutzungsinteresse flachte dieses bei vielen Kindern jedoch auch sehr rasch wieder ab.

Eine digitale Lernplattformen, welche von beiden Klassen bereits vor dem *Distance Learning* genutzt wurde, war *Antolin*. Auf dieser Leseplattform können die Schüler*innen nach dem Lesen eines Buches ein Quiz dazu beantworten und so Punkte sammeln. Die Video-Plattform *Zoom* wurde teilweise auch bereits im Rahmen von Freizeitkursen genutzt. Das digitale Mitteilungsheft *Schoolfox* wurde in einer der zwei Klassen verwendet, um die digitale Kommunikation zwischen den Eltern und der Pädagogin zu ermöglichen. In einer der beiden Klassen verfügte die Lehrperson über ein Smartboard, welches regelmäßig eingesetzt wurde, beispielsweise für *PowerPoint*-Präsentation und Videos. Abgesehen davon wurden vor der Schulschließung aber kaum digitale Medien eingesetzt, was laut einer Lehrperson auch der mangelnden technologischen Ausstattung zuzuschreiben ist: „Da wir in der Klasse ja auch nur zwei Computer haben, geht das ja auch nicht richtig (TN2:228-229)“.

Im Verlauf des *Lockdowns* folgte ein bedeutender Wandel bezüglich des Einsatzes digitaler Medien. In einer der zwei Klassen wurde *Padlet* eingesetzt, um die Lerninhalte zu organisieren. Beide Pädagog*innen setzten zudem die Lern-App *Anton* ein, um den Schüler*innen eine gezielte Wiederholung der Lerninhalte im digitalen Format anzubieten. Die Video-Plattformen *Skype*, *Teams* und *Zoom* wurden sowohl im privaten und schulischen Kontext genutzt, um Kommunikationskanäle zu etablieren. Nicht nur die Lehrper-

sonen nutzten E-Mails als Kommunikationsweg, auch die Schüler*innen schrieben fleißig Mails an ihre Pädagog*innen. *Spotify* und *Amazon Music* wurden eingesetzt, um Hörbücher und Musik zu genießen. *YouTube* diente dem Konsum von Lernvideos, welche von den Lehrkräften (auch in anderen Fächern wie beispielsweise Religion) bereitgestellt wurden. Im direkten Vergleich zum regulären Schulbetrieb erweiterte sich die Palette eingesetzter digitaler Medien also während der Schulschließung maßgeblich.

Nicht nur in den verwendeten digitalen Medien zeigten sich große Unterschiede, auch hinsichtlich des Einsatzgebietes dieser gab es Kontraste, wobei sich hier vier primäre Nutzungsansprüche herauskristallisierten: Der häufigste Anspruch war zweifellos der der persönlichen Kommunikation. Insbesondere zu Beginn des *Lockdowns* vermissten viele Kinder ihre Freunde und sie verspürten den Drang, den Kontakt mit Gleichaltrigen aufzunehmen. Aufgrund dessen kam es anfangs zu einem regelrechten Hype um die Nutzung dieser Möglichkeiten. Die Eltern gingen diesem Bedürfnis nach und ermöglichten dies über Plattformen wie *WhatsApp*, *Zoom*, *Skype* und *FaceTime* oder klassisch per Telefonat. Eine weitere Einsatzmöglichkeit mit sozialen Elementen zeigte sich in der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung mittels Videoplattformen. Die Schüler*innen tauschten sich in den Video-Konferenzen über die Lerninhalte aus und unterstützten sich bei der Bearbeitung dieser. Als drittes Einsatzgebiet wurde die Abhaltung externer Kurse mittels digitaler Medien ermöglicht. Darunter fielen beispielsweise Instrumente-Stunden, Englisch-Kurse, Schach-Kurse oder Online-Sportkurse. Letztlich wurden diese Technologien noch für die Freizeitbeschäftigung verwendet. *YouTube*, *Anton* und viele weitere Apps halfen den Familien dabei, den Alltag zu überbrücken und die Kinder zu beschäftigen, damit die Eltern Zeit für anderweitige Aufgaben finden konnten.

Die vorangegangenen Erläuterungen zeigen, dass sich im Umgang mit digitalen Medien während des *Lockdowns* signifikante Veränderungen sowohl im Alltagsleben als auch im schulischen Einsatz ergaben. Pädagog*innen und Eltern nützten digitale Medien, um die sozialen Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen, welche durch COVID-19 einen nachhaltigen Einschnitt erfuhren. Sowohl in der Anzahl an eingesetzten digitalen Medien als auch im tatsächlichen Nutzungsausmaß zeigte sich eine eindeutige Intensivierung der Nutzung. Diese Intensivierung erfolgte jedoch nicht vor einem unbedachten Einsatz seitens der Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen, sondern der Einsatz wurde tiefgründig hinsichtlich qualitativer und quantitativer Aspekte reflektiert.

5.8 COVID-19 bedingte Chancen und Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem

Der *Lockdown* und die damit einhergehenden Schulschließungen resultierten in grundlegenden Veränderungen im Alltagsleben der Familien. Nachdem das anfängliche Chaos abebbte und akzeptable Bewältigungsstrukturen dieser Ausnahmesituation geschaffen wurden, bot sich für die Eltern und Lehrperson eine einmalige Gelegenheit: So konnte in Ruhe und mit einer gewissen Distanz über die Rolle der Schule beziehungsweise des Bildungssystems reflektiert werden. Die Wochen nach den Schulschließungen zwangen viele Erziehungsberechtigte dazu, über den bisherigen Status des Schulsystems und mögliche zukünftige Veränderungen zu reflektieren und daraus erfolgten einige äußerst interessante Einsichten während der Interviews.

In einer Vielzahl der Eltern-Interviews wurde die tragende Rolle von Schulen für Lernprozesse betont. Auch wenn mittlerweile ein Großteil der Lerninhalte digitaler Form verfügbar sind, erachteten Erziehungsberechtigte ein Lernen nach rein kognitiven Gesichtspunkten für Kinder im Volksschulalter als unpassend. Damit Kinder in diesem Alter effektiv lernen können, benötigen sie ein Gefüge, in welchem durch eine klare Rhythmisierung des Schulalltags und durch soziale Kontakte Strukturen entstehen, in welchen eine Überforderung der Lernkapazitäten vermieden wird und Lernen in einem natürlichen Prozess stattfinden kann. Einige Eltern und Lehrpersonen betonten, dass der Wegfall der sozialen Elemente während des Lernprozesses für viele Kinder (insbesondere bei Einzelkindern) ein erhebliches Motivationsproblem beim Lernen in den eigenen vier Wänden darstellte:

„Und ich merke einfach, die Kinder brauchen dieses, den Austausch, den Kontakt. [...] Sie haben es sehr tapfer genommen, aber es kommt jetzt richtig raus, wie sehr sie jetzt gelitten haben unter dieser Isolation“ (TN13:417-418;420-422).

Trotz der immensen Bemühungen der Pädagog*innen und Eltern konnte der alltägliche soziale Austausch zwischen ihnen und den Kindern nicht in vollem Maße ausgeglichen werden. In diesem Zusammenhang konnten die Lehrkräfte jedoch eine gesteigerte Wertschätzung Ihrer Rolle und Tätigkeit feststellen, welches zuvor vor allem im breiteren gesellschaftlichen Kontext laut diesen zuvor nicht unbedingt erkennbar war.

Neben dem fehlenden sozialen Kontakt wurden von den interviewten Personen noch weitere Faktoren identifiziert, welche als Nachteile während des *Distance Learnings* empfunden wurden. Die Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches *Home-Schooling*, also adäquate technologische Ressourcen, das notwendige Know-How sowie an die digitale Umgebung angepasste Lehr-Lern-Prozesse, war bei vielen Lehrpersonen vor den Schulschließungen nicht gegeben. So bemängelten einige Eltern, dass ein erfolgreiches *Distance Learning* folglich mit dem Einsatz und Veränderungsbereitschaft der Pädagog*innen einherging. Durch den Umstand, dass einige Geschwisterkinder auch höhere Schulstufen besuchten, hatten die Eltern Einsicht in eine Vielzahl an pädagogischen Organisationsstrategien und sie äußerten sich in einigen Fällen auch sehr unzufrieden⁶¹. Die Vereinbarkeit von *Home-Schooling* und *Home-Office* stellte viele Familien vor eine weitere große Herausforderung. Aufgrund des erhöhten Aufmerksamkeits- und Unterstützungsbedarfs von Kindern im Volksschulalter verwendeten Mütter und Väter den Großteil ihrer Energie untertags dafür, die Kinder bei der Bewältigung der Lernaufgaben zu unterstützen und in Folge blieb die aktive Arbeitszeit für die eigene berufliche Tätigkeit auf der Strecke: „Ich habe es eh schon am Anfang erwähnt, arbeiten daneben ist fast unmöglich, ja“ (TN11:323,324). Nicht nur Zeit war eine fehlende Ressource, auch in Punkto Platz und technologischer Ausstattung beklagten einige Familien einen Mangel. Kinder, deren Bildung und Schule gerieten laut einigen Aussagen im Zuge der politischen COVID-19-Bewältigung oftmals in Vergessenheit und so war das restliche Schuljahr von einer erheblichen Unsicherheit geprägt.

Obwohl die negativen Auswirkungen der Schulschließungen ein bedeutendes Thema für die Eltern und Pädagog*innen darstellten, traten während des *Lockdowns* ebenfalls einige positive Aspekte zum Vorschein. Eine Erkenntnis, die von einer Vielzahl der interviewten Personen geäußert wurde, bezog sich auf die neugewonnene Selbstständigkeit der Kinder. Durch die Umstände, dass viele Eltern schlichtweg nicht die Zeit für eine andauernde Unterstützung hatten und dass die Lehrperson sich nicht im direkten Umfeld befand, waren viele Kinder vermehrt auf sich allein gestellt und dies führte folglich zu einem eigenständigeren Arbeitsverhalten. Bei einigen Schüler*innen war dies durchaus ein wochenlanger Lernprozess, welcher aktiv von den Eltern unterstützt wurde. Durch den beinahe täglichen Umgang mit digitalen Medien erwarben die Kinder zudem erweiterte digitale Kompetenzen wie beispielsweise das Tastaturschreiben oder dem korrekten Umgang in

⁶¹ Diese Unzufriedenheit bezog sich im Rahmen der Interviews jedoch ausschließlich auf höhere Schulstufen.

Videokonferenzen. Einige Eltern äußerten als positiven Nebeneffekt die vertiefte Einsicht in das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen, welche ihnen zuvor aufgrund der Nachmittagsbetreuung und der damit einhergehenden Erledigung der Schulaufgaben verwehrt wurde. Insgesamt waren sich sowohl Eltern als auch Pädagog*innen jedoch einig, dass trotz der positiven Aspekte viele grundlegende Funktionen von Schule nicht ersetzt werden konnten und für die Heranwachsenden daraus womöglich negative Konsequenzen resultieren.

Insbesondere der Ausblick auf mögliche langfristige Folgen bereitete einigen Eltern und Lehrpersonen Kopfzerbrechen. Viele Mütter und Väter teilten die Angst, dass die Schüler*innen aufgrund des *Lockdowns* womöglich essenzielle Lerninhalte verpassen, welche in Zukunft nicht mehr nachgeholt werden können. Auch das psychisch-emotionale Wohlergehen der Kinder war ein Thema, wobei in diesem Zusammenhang unterschiedliche Szenarien entworfen wurden: Einerseits, dass die Kinder aufgrund der enormen psychischen Belastung und Isolation von Gleichaltrigen in Punkto emotionalem Wohlbefinden leiden werden. Andererseits sahen einige interviewte Personen auch die Chance, dass die Schüler*innen aus dieser ungewöhnlichen Situation gestärkt herausgehen und somit für zukünftige Herausforderungen besser gewappnet sind. Im Hinblick auf längerfristige Veränderungen im Schulsystem aufgrund der Erfahrungen während des *Lockdowns* wurden keine bahnbrechenden zukünftigen Veränderungen erwartet. Einige Aspekte wie eine vermehrte digitale Kommunikation oder die digitale Bereitstellung von Lerninhalten für abwesende Kinder wurden in Erwägung gezogen, die geteilte Ansicht aber bestand darin, dass der Schulalltag in Zukunft im Groben in seinen bisherigen Zügen fortgesetzt wird.

Die Chancen und Herausforderungen während des *Distance Learnings* waren äußerst vielfältig; der Grundtenor in den Interviews lautete, dass alle Personen (trotz einiger Bedenken) einer Rückkehr der Kinder in die Schulen mit Freude entgegblickten. Eltern und Pädagog*innen erkannten, dass wesentliche Elemente des Schulalltags wie der soziale Austausch zwischen den Kindern sowie die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*innen essenziell für den Lernprozess sind und dies in einem häuslichen Umfeld durch keine digitalen Maßnahmen ersetzt werden kann. Im folgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse dieser empirischen Studie mit den Erkenntnissen aus aktuellen wissenschaftlichen Studien in Bezug gesetzt.

6 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde eine empirische Forschung zum Thema „*Distance Learning* während der Corona-Krise an Wiener Volksschulen“ durchgeführt. Zu diesem Zwecke wurden im Zeitraum von April und Mai 2020 insgesamt 16 Leitfaden-Interviews, davon zwei mit Pädagog*innen in unterschiedlichen Schulen und 14 mit Elternteilen, durchgeführt. Zusätzlich konnten die Schüler*innen ihre persönlichen Eindrücke während des *Home-Schoolings* mittels PhotoVoice festhalten, auf diesem Weg wurden dem Forscher eine Vielzahl an digitalen Fotos und Audionachrichten übermittelt. Das Ziel dieser Forschung war es, förderliche und hinderliche Bedingungen für das *Distance Learning* in der Volksschule zu eruieren. Durch die Ergebnisse der Forschung wird ersichtlich, dass die Pädagog*innen rasch eine lernförderliche Struktur außerhalb der Schule schaffen konnten, wodurch die Kinder mit Unterstützung der Eltern die geforderten Lernaufgaben erfolgreich bewältigen konnten.

Im Anschluss an die angekündigten Schulschließungen im März 2020 innerhalb des österreichischen Schulsystems galt es für die Pädagog*innen, rasch zu handeln. Der vom BMBWF (2020d) postulierte notwendige anfängliche Fokus auf die Aufrechterhaltung der Kommunikation zwischen den Familien und der Institution Schule wurde in beiden untersuchten Schulklassen schnell und effektiv mittels des Rückgriffes auf digitale Kommunikationskanäle etabliert. Innerhalb der ersten Woche bestanden noch einige Startschwierigkeiten, um eine effektive Lernstruktur zu schaffen, jedoch waren die Pädagog*innen in ihren Überlegungen stets darauf bedacht, eine Überforderung der Kinder im Sinne des Ministeriums zu vermeiden. Dem unzureichenden Informationsfluss in dieser Anfangszeit, welchen Lehrpersonen ebenfalls in der Studie von Huber et. al (2020) verspürten, stimmten beide interviewte Pädagog*innen grundsätzlich zu.

Die unzureichende technologische Ausstattung an Österreichs Schulen (Europäische Kommission, 2019) spiegelte sich nur teilweise in der Untersuchung wider. Eine der zwei befragten Lehrpersonen kritisierte die mangelnde Ausstattung mit digitalen Endgeräten, während die andere Klasse über sehr fortschrittliches Equipment in Form eines Smart-Boards verfügte. Es bestand in beiden Klassen keine vorbereitete digitale Lernumgebung, welche für die *Lockdowns* genützt hätte werden können. Die Grundeinstellung der Pädagog*innen gegenüber neuen Technologien (auch im Hinblick auf den tatsächlichen Einsatz digitaler Medien) sowie die bisherigen Weiterbildungen zu dieser Thematik deckten sich mit der Untersuchung Schleichers (2020). Eine Vertiefung der Kenntnisse rund um

digitales Lernen erfolgte bei beiden Lehrpersonen zum Großteil auf informellem Wege, beispielsweise über Online-Videos oder durch die Erklärung von befreundeten Personen. Wie in einer Vielzahl an Untersuchungen (Huber et. al, 2020; Tengler et. al, 2020; Köppl-Turyna & Lorenz, 2020) wurde auch im Rahmen dieser Masterarbeit eindeutig ersichtlich, dass COVID-19 sich als eine äußerst effektive, zumindest teilweise erzwungene Fortbildungsmaßnahme im Hinblick pädagogisch-didaktische Expertise zum Thema Digitalisierung darstellte.

Während die Ausstattung in den Schulen verbesserungsbedürftig erschien, so zeigte sich, dass sich die technologischen Ressourcen in den Elternhäusern mit der Studie von Feistritzer (2020) deckten und diese über eine relativ solide Grundausstattung verfügten. Etwaige Problematiken in diesem Kontext bezogen sich auf die gemeinsame Nutzung eines Geräts von mehreren Geschwistern oder dem teilweise veralteten technologischen Stand dieser (Huber et al., 2020), was die alltägliche Nutzung erschwerte. Die grundsätzliche Zufriedenheit der Eltern mit dem Verlauf des *Home-Schoolings* entsprach den Erkenntnissen von Tengler et. al (2020), wonach diese bei den befragten Familien sich zum Großteil im positiven Spektrum befand. Eine weitere Erklärung für das positive Empfinden der Eltern erklärt sich womöglich mit den Beobachtungen von Huebener et. al (2020), wonach die Zufriedenheit von im *Home-Office* arbeitenden Eltern während des *Lockdowns* eindeutig höher war. Es ist in diesem Kontext jedoch kritisch zu bemerken, dass die Vielzahl der befragten Familien über einen hohen sozio-ökonomischen Status verfügte und deswegen möglicherweise psychologische Faktoren mit einer negativen Auswirkung wie die Angst vor einem Jobverlust nicht im selben Maß ausgeprägt waren wie im Rest der Gesellschaft. Zudem ist es fraglich, inwiefern wirklich tiefgehende familiäre Probleme wie Gewalt (Ritz et. al, 2020; OECD, 2020d) in solch einem Interview-Setting tatsächlich offenbart werden. Denn diese Studien zeigen, dass das sozio-emotionale Wohlbefinden der Kinder aufgrund des *Lockdowns* und der damit einhergehenden sozialen Isolation wesentlich beeinträchtigt wurde, was im Rahmen der Interviews nicht im gleichen Ausmaß festgestellt werden konnte. Eine andere Erklärung für diesen Umstand könnte auch darin liegen, dass Kinder aus ressourcenstarken Familien ihren Kindern wesentlich mehr Unterstützung bieten können (OECD, 2020d) und demnach etwaige negative emotionale Konsequenzen aufgrund des *Lockdowns* besser ausgeglichen werden konnten. In Bezug auf die Arbeits- und Betreuungslast während des *Distance Learnings* bestätigte sich die von Bujard et. al (2020) aufgestellte These, dass die Mütter einen Großteil der Betreuungs- und Unterstützungsarbeiten übernahmen, eindrucksvoll – und dass,

obwohl viele Väter im *Home-Office* arbeiteten und den Großteil des Tages physisch anwesend waren.

Aufgrund der Verlagerung des schulischen Lernprozesses in das Zuhause der Familien war folglich auch eine Reorganisation der Lerninhalte notwendig. In diesem Aspekt zeigte sich die Professionalität der interviewten Pädagog*innen, denn diese setzten so gut wie allen von Tengler et al. (2020) und Huber et al. (2020) beschriebenen Aspekte für ein erfolgreiches *Distance Learning*⁶² um: Der Unterricht erfolgte mit Maß und Ziel (insbesondere, um eine Überforderung der Eltern zu vermeiden) und es wurde durch die Bereitstellung von Wochenplänen ein klarer zeitlicher Rahmen für die Bearbeitung der Lernaufgaben geschaffen. Vor allem in den Anfangswochen wurde klar von einer Leistungsfokussierung abgesehen. Die inhaltlichen Zielsetzungen wurden auf die Hauptfächer gelegt, mit unterstützenden Lernangeboten für die Nebenfächer. Es wurden regelmäßige Online-Treffen abgehalten, in welchen auch neuartige Lerninhalte gemeinsam erarbeitet wurden. Die untersuchten Klassen waren bewegten sich bezüglich der Dauer ihrer wöchentlichen Online-Treffen im Durchschnitt (Fobizz, 2020). Im Vergleich mit den Daten von Huber et al. (2020), wonach 60 % der Lehrpersonen im Mittelwert sieben pro Woche online unterrichteten⁶³, war der tatsächliche Wert eindeutig geringer (zwei bis drei Stunden). Die Pädagog*innen zeigten sich ebenfalls bereit, jederzeit für die Eltern (digital und telefonisch) erreichbar zu sein. Das Teilen von Lerninhalten auf digitalen Plattformen und an die neue Lernumgebung angepasste didaktisch-methodische Konzepte rundeten die Lernerfahrung während des *Distance Learnings* ab.

Das Lernverhalten der Kinder und der tatsächliche Arbeitsaufwand für die Bewältigung der Lernaufgaben waren im Rahmen dieser Masterarbeit nicht eindeutig feststellbar. Einen Richtwert bietet die Untersuchung von Tengler et. al (2020), wonach 50 % der befragten Kinder während des ersten *Lockdowns* rund zwei bis vier Stunden Lernzeit pro Tag aufwenden mussten. Laut Aussagen der Eltern bewegte sich die Lernzeit der Kinder von wenigen Stunden am Vormittag (inklusive selbst eingeteilter Pausen) bis hin zu Zeitfenstern, die sich sowohl über den Vormittag bis hin in den späten Nachmittag erstreckten. Die Erkenntnisse dieser Masterarbeit decken sich mit den Studien von

⁶² Die Studien erschienen, nachdem die Interviews durchgeführt wurden und die Pädagog*innen wussten nichts von diesen Studien. Sie haben folglich diese Strukturen eigenständig geschaffen und hatten keinen verfügbaren theoretischen Rahmen, an welchem sie sich orientierten.

⁶³ Wobei in diesem Zusammenhang bemerkt werden muss, dass in dieser Studie alle Schultypen, also auch Unter- und Oberstufen, untersucht wurden. Ein gefilterter Wert für die Primarstufe lässt sich in dieser Studie nicht eruieren. Es ist aber aufgrund der fachlichen Vielfalt einer Lehrkraft in der Primarstufe davon auszugehen, dass dieser Wert wesentlich geringer als die erwähnten sieben Stunden ausfällt.

Tengler et. al (2020) & Huber et. al (2020), wonach viele Kinder und Eltern das individuelle Lerntempo und die freie Einteilung der Lernaufgaben als einen der positiven Zugewinne in Bezug auf das eigene Lernen erachteten. Auch die Frage nach einem verfügbaren eigenen Arbeitsplatz war eine Thematik, welche anfangs (medial) zur Debatte stand. Im Rahmen dieser Untersuchung zeigte sich, dass einige Kinder trotz eines eigenen Arbeitsplatzes bewusst die Nähe der Eltern und Geschwister während des Lernens wählten. Dies erscheint logisch, da das schulische Lernen auch stets in der Präsenz anderer Kinder erfolgt. Weitere förderliche Faktoren beziehungsweise positive Aspekte des *Distance Learnings*, welche in den zitierten Studien nicht in einem ausreichenden Ausmaß thematisiert wurden, waren beispielsweise außercurriculare Lerneffekte. Lernen erfolgte während des *Lockdowns* nicht nur in den Büchern und Heften, sondern auch im Rahmen der familiären Aktivitäten, wie dem Schaffen von Ordnung im Haushalt oder bei der Betreuung jüngerer Geschwister. Ein Aspekt, welchen alle interviewten Familien ansprachen, war der Vorteil, dass man länger ausschlafen konnte und der Schultag erst später startete. Zudem zeigte sich eindrucksvoll, dass diverse Bewegungsangebote und regelmäßige Ausflüge im Freien essenziell für das emotionale Wohlbefinden der Kinder waren. Ein letzter interessanter Aspekt, welcher in der Forschungsliteratur nicht ausfindig gemacht werden konnte, war der Umstand, dass einige Kinder durch den Zugewinn an Freizeit und der erfolgreichen Bewältigung dieser herausfordernden Umstände einen enormen Sprung in ihrer Persönlichkeitsentfaltung durchlebten.

Neben den positiven Aspekten zeigten Tengler et. al (2020) jedoch auch einige Lernhindernisse auf, welche auch von den Eltern dieser Studie bestätigt wurden: Eine unzureichende technologische Ausstattung, die Mehrfachbelastung aus Kinder-Betreuung plus Arbeitstätigkeit sowie ein daraus resultierendes herausforderndes Zeitmanagement. Jedoch offenbarten sich im Verlauf der Untersuchung auch weitere Faktoren, welche in der damaligen Literatur nicht explizit benannt wurden: Vor allem das isolierte Lernen ohne Peer-Gruppe stellte für viele Kinder eine enorme Herausforderung dar. Zudem zeigte sich, dass sich ein Lernen nach rein kognitiven Aspekten für viele Kinder im Volksschulalter noch sehr belastend erwies. Das Fehlen einer natürlichen Rhythmisierung des Lernens, welches die Kinder im Schulalltag unbemerkt in einen angeregten Lernzustand versetzt, war ein weiterer Faktor, welcher sich als ein Lernhindernis während des *Lockdowns* darstellte.

Eine letzte interessante Erkenntnis dieser Masterarbeit bezieht sich auf die Wichtigkeit von sozio-emotionalen Fähigkeiten für die erfolgreiche Bewältigung der Lernaufgaben während des *Distance Learning*. In den Gesprächen mit den Eltern zeigte sich, dass Bereitschaft zur Anstrengung und die Fähigkeit zur Selbstmotivation in Anlehnung an eine Vielzahl an Studien ((Lockl et. al, 2021; Leopoldina, 2014; Lechner, 2019; Gouëdard, 2021) den Lernalltag enorm erleichterten. Interessanterweise wurden diese Charakterzüge primär in Gesprächen mit Eltern von Mädchen aufgezeigt (Duckworth & Seligman, 2006).

Die Erkenntnisse dieser Masterarbeit beziehen sich auf den Bereich der Primarstufe, etwaige spezifische Problematiken können demnach nicht ohne Einschränkungen auf andere Schultypen und Länder übertragen werden. Zudem bestand die Stichprobe zum Großteil aus Familien mit einem hohen sozio-ökonomischen Status, was dazu führen kann, dass bestimmte Problematiken (beispielsweise fehlende materielle Ressourcen oder Unterstützungsmöglichkeiten für die Kinder) von Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status nicht in gleichem Maße abgebildet wurden. Eine weitere Limitation liegt in dem Umstand, dass dies eine einmalige Untersuchung war, und zwar in zweifacher Hinsicht: Zum Ersten wurden im Verlaufe des Folgeschuljahres weitere *Lockdowns* verkündet, was erneut mit Schulschließungen einherging. Eine Folgeuntersuchung mit dem Fokus auf die Veränderungen beziehungsweise Anpassungen im Lernalltag hätte möglicherweise interessante Einsichten zu Tage gebracht. Im Hinblick auf einen möglichen Lernverlust hätten Erfahrungen von Pädagog*innen und standardisierte Tests wie die *Informelle Kompetenzmessung* am Ende der 3. Schulstufe Richtwerte geliefert, um sich der Frage nach dem potenziell verschlechterten Lernstand der Schüler*innen zu nähern. Zum Zweiten wurde im Rahmen dieser Forschung primär strukturelle Gegebenheiten innerhalb der Familien untersucht. Aufgrund der gewählten Datenerhebungsinstrumente war ein ausführlicher Kontakt mit den Kindern und ein Einblick in ihre vorhandenen sozio-emotionalen Fähigkeiten nicht möglich. Da sich dieser Faktor aber sowohl in der Forschungsliteratur als auch in den Gesprächen mit den Eltern als ein potenziell maßgeblicher Erfolgsaspekt herausstellte, wären Folgeuntersuchungen zu dieser Thematik äußerst interessant, insbesondere im Hinblick auf die Frage, welchen Beitrag sozio-emotionale Kompetenzen für eine erfolgreiche Bewältigung des *Distance Learnings* (oder anderen Krisensituationen) leisten können.

7 Fazit

Zwischen den ersten Schritten der Forschungskonzeption und der Finalisierung dieser Masterarbeit vergingen rund zwei Jahre. Während COVID-19 zu Beginn noch die große Unbekannte war, entwickelte sich das Virus nach und nach zu einem ständigen Begleiter im Alltag der Menschen, demnach auch für alle innerhalb des Bildungssystems agierenden Personen. Präventive Schutzmaßnahmen wie regelmäßige PCR- und Antigen-Tests sowie das Tragen von Masken waren einige der Mittel, welche plötzlich auch im österreichischen Schulsystem Einzug hielten. Unterschiedliche Quarantänebestimmungen, Einzelisolationen bis hin zu kompletten Klassen- beziehungsweise Schulschließungen waren einige der Erfahrungen, welche die Schüler*innen innerhalb dieser zwei Jahren durchleben mussten. Diese für die Schüler*innen einschneidenden Erlebnisse warfen folglich die (wissenschaftliche) Frage auf, welche Konsequenzen aus diesen Einschränkungen folgen werden. Diese Masterarbeit untersucht das *Distance Learning* während des ersten österreichischen *Lockdowns* ab März 2020, wie die Familien und Pädagog*innen diese herausfordernden Wochen und Monate meisterten und welche förderlichen und hinderlichen Faktoren in Bezug auf das *Distance Learning* bestanden.

Die Zeit des *Distance Learnings* war für die Familien eine voller Gegensätze: So ergaben sich auf der einen Seite eine erhöhte Selbstständigkeit der Kinder, eine Erweiterung der digitalen Kompetenzen und ein vielfaches Entdecken neuer Interessen. Auf der anderen Seite war der familiäre Alltag jedoch ebenfalls von Frustration, Angst vor einem Jobverlust der Eltern und sozialer Isolation geprägt – der *Lockdown* und die damit einhergehenden Schulschließungen führten zu einem breiten Spektrum an vielseitigen Folgeerscheinungen. Zudem zeigte der durch die Interviews und PhotoVoice gewonnene Einblick in den Alltag der Familien und Pädagog*innen während des *Distance Learnings* eine Vielzahl an neuartigen Aspekten auf: Das Organisieren eines funktionellen Lernalltags, das Finden und Schaffen eines geeigneten Arbeitsplatzes, das Etablieren von Kommunikationskanälen und viele weitere Faktoren waren maßgeblich für die erfolgreiche Bewältigung des *Distance Learnings*.

Die Institution Schule stellt eine essenzielle Säule in der Wissensvermittlung bei Heranwachsenden dar. In diesem Zusammenhang wurde gesellschaftlich ein potenzieller Verlust des Lernstands aufgrund der Schulschließungen befürchtet und erste Studien zu dieser Thematik (Bock-Schappelwein & Famira-Mühlberger, 2021; Böttger & Zierer, 2021)

deuten darauf hin, dass sich diese Annahmen zumindest bis zu einem gewissen Teil bestätigen. Im Hinblick auf die Primarstufe scheinen die Lernverluste insbesondere im Fach Mathematik als signifikant (Böttger & Zierer, 2021). Auch die Befürchtung, dass Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien einen größeren Lernverlust erleiden, scheint als gesichert (Bock-Schappelwein & Famira-Mühlberger, 2021; Böttger & Zierer, 2021). Aufgrund dieser Erkenntnisse wäre es essenziell, den betroffenen Kindern in den nächsten Monaten und Jahren zielgerichtet pädagogische Unterstützung zukommen zu lassen, um diese Defizite im Lernverlust bis zu einem gewissen Grad auszugleichen, um eine weitere erfolgreiche Bildungskarriere zu ermöglichen.

Während für die Gesellschaft die schulische Aufgabe der Wissensvermittlung im Vordergrund steht, sind für die Schüler*innen selbst ihre Freund*innen die wichtigste Motivationsquelle (Zierer, 23. Dezember 2020, S. 37) für den Schulbesuch. Dieser Aspekt versiegte während der *Lockdowns* und viele Kinder und Jugendliche litten zweifellos unter ihrer sozialen Isolation. In diesem Kontext wurde vielen Eltern und Pädagog*innen erneut bewusst, wie aufgrund der sozialen Interaktion in den Schulen eine Lernatmosphäre geschaffen wird, welche trotz der Zuhilfenahme digitaler Medien während des *Distance Learnings* in diesem Ausmaß schlichtweg nicht reproduziert werden konnte. Insbesondere für Volksschulkinder zeigt sich, wie wichtig der soziale Kontakt mit Gleichaltrigen und der Lehrperson ist, um ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Das gemeinsame Miteinander im täglichen Unterricht erweist sich somit als ein unabdingbares Element für den Lernerfolg, welches durch keine Hilfsmittel ersetzt werden kann.

Im Rahmen dieser Forschung entfalteten sich einige förderliche und hinderliche Faktoren für die erfolgreiche Bewältigung des *Distance Learnings*: Zu Beginn des *Lockdowns* war es essenziell, die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und den Familien aufrechtzuerhalten. Anfangs stand das emotionale Wohlbefinden der Kinder im Vordergrund und es wurde versucht, den Anschluss an die Familien nicht zu verlieren. Als nächsten Schritt galt es, eine funktionierende (digitale) Organisation der Lernmaterialien zu etablieren, wodurch Inhalte geteilt werden und ein Feedback zu den Lernaufgaben gegeben werden konnte. In diesem Zusammenhang waren vor allem ein reduziertes Ausmaß der Übungen, eine Übersichtlichkeit über die Aufgaben und eine Flexibilität in der Aufgabebearbeitung von wesentlicher Bedeutung. Schließlich wurde versucht, die Lernmotivation der Kinder mittels gemeinsamer Online-Lerneinheiten aufrechtzuerhalten.

Trotz der Etablierung dieser förderlichen Faktoren konnten die hinderlichen Faktoren nicht in vollem Ausmaß negiert werden. Fehlende technologische Ressourcen stellten vor allem zu Beginn des *Lockdowns* einige Familien vor große Herausforderungen. Mit fortschreitender Dauer der Schulschließungen erwies sich die soziale Isolation der Kinder von ihren Klassenkamerad*innen als ein wesentliches Element, welches sich negativ auf die Lernmotivation auswirkte. Und schließlich stellte die zusätzliche Lernbetreuung ihrer Kinder viele Eltern vor eine enorme Doppelbelastung, worunter insbesondere die eigene Arbeitstätigkeit litt. Trotz des Umstandes, dass sich der Lernalltag im *Distance Learning* nach einigen Wochen beim Großteil der Familien normalisierte, stellte die Anfangszeit zweifellos für Pädagog*innen und Erziehungsberechtigte eine enorme Herausforderung dar.

Während sich die bisher erläuterten Faktoren primär auf organisatorische beziehungsweise strukturelle Aspekte bezogen, stellen die individuellen sozio-emotionalen Fähigkeiten der Kinder einen möglichen Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung von (zukünftigen) Krisensituationen dar. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten erfolgt primär im vorschulischen Alter, jedoch wurde leider ebenfalls ersichtlich, dass insbesondere der frühkindliche Bildungsbereich während der *Lockdowns* besonders vernachlässigt wurde. Um Kinder für zukünftige Krisen besser emotional auszustatten, können sich zusätzliche Investitionen in diesem Bildungsbereich als äußerst vorteilhaft erweisen. Unabhängig von der Schulform wären Investitionen in zusätzliches psychologisches Personal sowie weiteres Unterstützungspersonal notwendig, um die negativen emotionalen Erfahrungen der letzten zwei Jahre aufzuarbeiten, da sonst bleibende Schäden zu befürchten sind.

Und letztlich stellt sich in diesem Zusammenhang noch die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Schulschließungen, insbesondere in Anbetracht der negativen Auswirkungen auf den Lernstand und das sozio-emotionale Wohlbefinden der Kinder und Familien. Während in den ersten Wochen und Monaten die Gefahr von COVID-19 noch Großteils unbekannt war und Politiker demnach zu Vorsichtsmaßnahmen wie Schulschließungen griffen, ist ein bedachter Umgang in den nächsten Monaten und Jahren in Bezug auf mögliche weitere Schulschließungen unumgänglich. Die hohen Infektionszahlen im Sommer 2022 lassen darauf schließen, dass COVID-19 auch noch im kommenden Schuljahr ein präsender Begleiter im österreichischen Bildungssystem sein wird. Ein weiterer gravierender Einschnitt in den Schulalltag der Kinder durch weitere Schulschließungen darf aufgrund der bekannten negativen Konsequenzen nicht leichtfertig erfolgen, insbesondere im Hinblick auf die fragliche Wirksamkeit dieser Maßnahmen:

„Die vorliegenden Daten, inwieweit Schulschließungen und Maskenpflicht an Schulen wirksam waren, sind niederschmetternd. [...] Man blieb bei der Stigmatisierung der Kinder entgegen besseren wissenschaftlichen Wissens. Mit erheblichen negativen Konsequenzen für die Kinder“ (Stöhr, 2022, S. 32).

COVID-19 hat das österreichische Bildungssystem seit März 2020 vor enorme Herausforderungen gestellt und die daraus resultierenden Folgen für die Schüler*innen sind bis heute nicht abzuschätzen. Pädagog*innen und Eltern bewiesen während des ersten *Lockdowns* eine außerordentliche Anpassungsfähigkeit, um den neuartigen Umständen gerecht zu werden und den Kindern ein erfolgreiches Lernen in den eigenen vier Wänden zu ermöglichen. Nach kurzer Zeit stellte sich jedoch heraus, dass Schule im Lernprozess aufgrund der sozialen Komponente für Volksschulkinder nicht zu ersetzen ist. Auch war es für einige Familien aufgrund unterschiedlicher Gründe nicht möglich, die Kinder bei der Bearbeitung der Lernaufgaben in ausreichendem Maße zu unterstützen. Viele Schüler*innen litten unter der sozialen Isolation und die Rückkehr in die gewohnte Schulumgebung war für viele Kinder mit großer Freude verbunden. Im Alltagsleben der Heranwachsenden stellt Schule einen wichtigen Stabilitätsfaktor dar, den es insbesondere im Hinblick auf die Zukunftschancen der Schüler*innen zu bewahren gilt und welcher nicht leichtfertig der Pandemie zum Opfer fallen darf – insbesondere in Anbetracht der möglichen negativen Konsequenzen, welche den Familien und Kindern daraus erwachsen. Schule ist ein Ort des gemeinsamen Lernens, welcher sich für Kinder im Volksschulalter als unerlässlich für die persönliche Entwicklung herausstellt. Es gilt folglich, diesen Ort im Sinne der Kinder zu schützen und ihnen dadurch einen Zugang zu zukünftigen Lebenschancen aufrechtzuerhalten.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, J. (2020): *Zurück in alte Rollen. Corona bedroht die Geschlechtergerechtigkeit*. Zugriff am 08.05.21 unter <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2020/f-23092.pdf>
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffes, der Konjunktur hat. *Medien Praktisch*, 20, 2, S. 4-10.
- Barsch, A. & Erlinger, H. D. (2002): *Medienpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- Blaschitz, E., Seibt, M. (2008). Geschichte und Status Quo der Medienbildung in Österreich. In: Seibt, M. (Hrsg.): *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis* (S. 11-26). Wien: LIT Verlag GmbH & Co. Kg.
- Bock-Schappelwein, J. & Famira-Mühlberger, U. (2021): *Ausmaß und Effekte von Schulschließungen. Österreich im internationalen Vergleich*. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung
- Böttger, Tobias; Zierer, Klaus (2021): Effekte der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 auf fachlich-kognitive Leistungen von Schüler*innen im In- und Ausland. Ein narratives Review - In: Fickermann, Detlef [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]; Gerick, Julia [Hrsg.]; Racherbäumer, Kathrin [Hrsg.]: *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nichts gelernt?* Münster ; New York: Waxmann 2021, S. 39-58
- Breckner, R. (2012): Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. *Österreich Z Soziol* 37, 143–164.
- Bujard, M., Laß, I., Diabaté, S., Sula, H., Schneider, N. F. (2020): *Eltern während der Corona-Krise. Zur Improvisation gezwungen*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2020a): Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus - Erlass vom 12. März, 2020. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html [letzter Zugriff am 18.04.2021]

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2020b): Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Eckpunkte. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html [letzter Zugriff am 18.04.2021]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2020c): Informationsschreiben für Schulleiterinnen und Schulleiter. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html [letzter Zugriff am 18.04.2021]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2020d): Coronavirus (COVID-19) Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html [letzter Zugriff am 18.04.2021]
- Duckworth, A L. & Seligman M. E. P. (2006): Self-Discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, and Achievement Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, 2006, Vol. 98, No. 1, 198–208.
- Dweck, C. (2006), *Mindset*, Random House, New York, NY.
- Europäische Kommission (2019): 2nd Survey of Schools: ICT in Education. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online unter: <https://data.europa.eu/euodp/data/storage/f/2019-03-19T084831/FinalreportObjective1-BenchmarkprogressinICTinschools.pdf>
- Feistritzer, G. (2020): *AK-Studie: Nachhilfe und Betreuung von Schulkindern während der Corona-Krise*. Wien: IFES – Institut für empirische Sozialforschung GmbH. Online unter: https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitsundsoziales/bildung/Nachhilfe_und_Betreuung_in_Corona-Zeiten_2020.pdf
- Fobizz (2020): Studie: So sehen Lehrkräfte die Corona-Krise in der Bildung. Online unter: <https://fobizz.com/umfrage-ergebnisse-bosehen-lehrkraefte-die-corona-krise-in-der-bildung/> [letzter Zugriff: 09.05.2021].
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2020): *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage 2020). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Geretschläger, I. (2008): Als die Medienpädagogik in Österreich Segel setzte. In: Seibt, M. (Hrsg.): *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen*,

- theoretische Positionen und Medienpraxis* (S. 148-155). Wien: LIT Verlag GmbH & Co. Kg.
- Gouëdard, P. (2021): Can a growth mindset help disadvantaged students close the gap? *PISA in Focus, No. 112*, Paris: OECD Publishing.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A., Pruitt, J. (2020): *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und Schweiz*. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- Huebener, M. & Schmitz, L. (2020a): Corona-Schulschließungen: Verlieren leistungsschwächere SchülerInnen den Anschluss? *DIW aktuell* (30), 6 Seiten
- Huebener, M., Spieß, C. K., Siegel, N. A. & Wagner, G. G. (2020b): Wohlbefinden von Familien in Zeiten von Corona: Eltern mit jungen Kindern am stärksten beeinträchtigt. *DIW Wochenbericht* (30+31), 528-537.
- Hugger, K.-U. (2001): *Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed.
- Hugger, K.-U., Tillmann, A. & Iske, S. (2015): Kinder und Kindheit in der digitalen Medienkultur. In: Hug, T. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Iske, S. (2015): Medienbildung. In Sander, U. (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 247-272). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kammerl, R. (2018): Mediatisierung relationaler Ordnungen als Bedingung und Bezugspunkt von (Medien)Bildungsprozessen und (medien-)pädagogischer Theoriebildung. In: Hug, T. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven* (S. 95-110). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kämpf, P., & Winetzhammer, A. (2020): Distance Learning während der Corona-Krise an Österreichs Volksschulen. *Medienimpulse* 58 (02), 37 Seiten.
- Kerres, Michael (2018): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Auflage). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

- Kolb, B. (2001). *Fotobefragung. Bilder zur Gesundheit*. Dissertation, Universität Wien.
- Köppl-Turyna, M. & Lorenz, H. (2020): *Österreich in der Corona Krise. Kapitel 2 – Wenn das Klassenzimmer nach Hause kommt*. Wien: Agenda Austria
- Krotz, F. (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kübler, H.-D. (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. *medien praktisch 1996*, S. 11 ff.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lechner, C. (2019): Welche sozio-emotionalen Fähigkeiten tragen zum Bildungserfolg bei – und wie groß ist ihr Einfluss? [PowerPoint-Präsentation]. Online unter <https://av.tib.eu/media/44156>
- Lockl, K., Attig, M., Nusser, L., Wolter, I (2021): *Lernen im Lockdown: Welche Voraussetzungen helfen Schlerinnen und Schülern?* (NEPS Corona & Bildung, Bericht Nr. 5). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.
- Marci-Boehncke, G., Trapp, R. (2019): Digital Literacy in Primary School Education – a Question of Belief and Epistemological Awareness Results from the DoProfil-Study about Students Theoretical and Practical Knowledge and Beliefs towards Inclusive Media Education. *Medienimpulse, Jg. 57, Nr. 1, 2019*
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McLuhan, M. (1992): *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. Düsseldorf: Econ.
- Meder, N. (2015): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. *Medienimpulse 58 (01)*, 24 Seiten
- Mitgutsch, K. (2008). Medienkompetenz – Formel oder Leerformel? In: Seibt, M. (Hrsg.): *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis* (S. 94-103). Wien: LIT Verlag GmbH & Co. Kg.

- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M. & Caspi, A. (2010): A gradient of childhood self-control predicts health, wealth and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences* Feb 2011, 108 (7) 2693-2698.
- Moser, H. (2010): *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter* (5., durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, H. (2015): Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum. In Sander, U. (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 13-31). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2014): *Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven*. Halle: Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e.V.
- Nimmervoll, L. (2020): *Bund stellt 12.000 Schülern digitale Leihgeräte zur Verfügung*. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000116694243/bund-stellt-12-000-schuelern-digitale-leihgeraete-zur-verfuegung> [letzter Zugriff am 09.05.2021]
- Nuß, C. (2020): *Fotobefragung im Kontext raumbezogener Sozialforschung. Eine methodologische Untersuchung visueller Erhebungsmethoden*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag. S. 39-101, 155-183.
- Oelkers, J. (1993): Über die Grenzen und die Notwendigkeit der Erziehung. *Schweizer Schule 1*, 1993, S. 10 ff.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, 2020a): *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*, Paris: OECD Publishing. Online unter: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/#section-d1e524> [letzter Zugriff 18.04.2021]

- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, 2020b):
Combating COVID-19's effect on children. Paris: OECD Publishing. Online unter:
<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>. [letzter Zugriff am 18.04.2021]
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, 2020c):
Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and
teachers in supporting students during the COVID-19 crisis. Paris: OECD Publi-
shing. Online unter: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/strengthening-online-learning-when-schools-are-closed-the-role-of-families-and-teachers-in-supporting-students-during-the-covid-19-crisis-c4ecba6c/> [letzter Zugriff am
18.04.2021]
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, 2020d): The
impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable stu-
dents during school closures and school re-openings. Paris: OECD Publishing. On-
line unter: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8/> [letzter Zugriff am
21.04.2021]
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, 2021), "The
State of School Education: One Year into the COVID Pandemic",
<https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Palibroda, B., Krieg, B., Murdock, L. & Havelock, J. (2009): *A practical guide to
PhotoVoice: sharing pictures, telling stories and changing communities*. Winnipeg,
MB: Prairie Women's Health Network.
- Pietraß, M. (2018): Die Ermöglichung von Lernen und Bildung im digitalen Raum. Me-
dienpädagogische Perspektiven. In: Hug, T. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik
14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*
(S. 11-34). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Postman, N. (1983): *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ritz, D., O'Hare, G. and Burgess, M. (2020), *The Hidden Impact of COVID-19 on Child
Protection and Wellbeing*. London, Save the Children International.

- Rude, B. (2020): Geflüchtete Kinder und Covid-19: Corona als Brennglas vorhandener Problematiken. *Ifo Schnelldienst (73)*, Nr. 12. 46-57
- Schleicher, A. (2020): The impact of COVID-19 on education: insights from Education at a Glance 2020. OECD, Paris, Online unter: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> [letzter Zugriff am 26.04.2021]
- Schneider, N., Drobner, R & Huber, S. G. (2020): Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz. Empfehlung von digitalen Medien, Tools und Werkzeugen sowie Internetseiten. Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie, PH Zug.
- Schorb, B. (2011). Zur Theorie Der Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung 20 (Medienbildung - Medienkompetenz)*, 14 Seiten
- Shaw, I. F. (2003): Ethics in Qualitative Research and Evaluation. *Journal of Social Work, 3(1)*, 9-29.
- Spanhel, D. (2006): *Handbuch Medienpädagogik 3: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- Stöhr, K. (2022, 15. Juni): Kommt jetzt die Sommerwelle? *Die Zeit*, 32.
- Swertz, C. (2000): *Computer und Bildung. Eine medienanalytische Untersuchung der Computertechnologie in bildungstheoretischer Perspektive*. Universität Bielefeld.
- Swertz, C. (2008): Hinweise zu einer Theorie der Medienpädagogik. In: Seibt, M. (Hrsg.): *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis* (S. 42-51). Wien: LIT Verlag GmbH & Co. Kg.
- Swertz, C., Ruge, W. B., Schmölz, A., Barberi, A., & Braun, S. (2017). Editorial: Konstitutionen der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung, 29 (Konstitution d. Medienpädagogik)*, i-x. <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.11.16.X>

- Tengler, K., Schrammel, N., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(02), 37 Seiten.
- Theunert, H. (2015): Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In Sander, U. (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 136-163). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2004): *Handbuch Medienpädagogik 2: Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlungs Nachfolger GmbH.
- Tulodziecki, G. (2010). Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. *merz. medien+erziehung* (3), S. 48-53.
- Tulodziecki, G. (2015): Medienkompetenz. In: In Sander, U. (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 194-228). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2019): *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- United Nations Children's Fund (2020): Covid-19. Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries. UNICEF, New York.
- Wachter Morris, C.A., & Wester, K.L. (2018). *Making Research Relevant: Applied Research Designs for the Mental Health Practitioner*. New York: Routledge, S. 156-174.
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24, 369-387.
- Wihofszky P., Hartung, S., Allweis, T., Bradna, M., Brandes, S., Gebhardt, B. & Layh, S. (2020): Photovoice als partizipative Methode: Wirkungen auf individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene. In: Hartung S., Wihofszky P., Wright M. (Hrsg.) *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Wößmann, L. (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *Ifo Schnelldienst* (73), Nr. 06. 38-44

Zierer, K., Speck, K. & Moschner, B. (2013): *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 62-79

Zierer, K. (2020, 23. Dezember): Für die Freunde lernen wir! *Die Zeit*, 37.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Anzahl der Länder mit geschlossenen Schulen aufgrund von COVID-19 (Schleicher, 2020, S. 13)</i>	<i>56</i>
<i>Abbildung 2: Informiertheit über anstehende Aufgaben (Huber et al., 2020, S. 40)</i>	<i>62</i>
<i>Abbildung 3: Zeit für Familienarbeit im April 2020 (durchschnittliche Stunden an einem normalen Werktag) (Bujard et al., 2020, S. 38)</i>	<i>76</i>
<i>Abbildung 4: Arbeitendes Kind und Tablet</i>	<i>89</i>
<i>Abbildung 5: Wochenplan auf Zusatztafel.....</i>	<i>93</i>
<i>Abbildung 6: Schreibtisch im Kinderzimmer</i>	<i>97</i>
<i>Abbildung 7: Gemeinsamer Arbeitsplatz am Wohnzimmertisch.....</i>	<i>97</i>
<i>Abbildung 8: Sportmatte im Wohnzimmer.....</i>	<i>101</i>
<i>Abbildung 9: Haus aus Stöcken im Wald</i>	<i>101</i>

Interviewleitfaden Eltern

Formalia:

Vielen Dank für Ihre Zeit. Ich darf mich kurz vorstellen: Meine Name ist Patrick Kämpf und ich studiere Bildungswissenschaft an der Universität Wien. In dem Interview geht es um Ihre Erfahrungen mit Schule während der Coronakrise. Sind Sie mit dem Interview einverstanden und haben die Zustimmungserklärung & Datenschutzmitteilung erhalten und verstanden?

Aufwärmfrage:

Könnten Sie sich kurz vorstellen?

[Welche Medien wie Bücher, Fernseher, Computer oder Handys benutzen Sie am liebsten?]

Erzählgenerativer Anfangsimpuls

Während der Coronakrise gab es viele Veränderungen in der Schule. Können Sie mir erzählen, wie sich das für Sie entwickelt hat?

Nachfrageteil

- Welche Vorbereitungen gab es im Vorfeld der Schulschließungen durch die Schule?
- Konnten Sie sich ausreichend vorbereiten?
- Können Sie genügend Zeit aufwenden und die „Unterrichtszeit“ zu Hause organisieren?
- Welche Ressourcen/Technologien sind zu Hause vorhanden?
- Fühlen Sie sich ausreichend unterstützt?
- Wie engagiert sind die Lehrpersonen?
- Wie steht es um die Motivation Ihrer Kinder?
- Wurden bereits davor digitale Medien (Lernplattformen, Chatrooms etc.) zum Lernen verwendet? Wenn ja, welche wurden hier genutzt und wie häufig?
- Wie sieht „Unterricht“ derzeit aus Ihrer Sicht aus? Wie wird gelehrt bzw. gelernt?
- Welche digitalen Medien / Geräte / Apps ... werden derzeit im Zuge des „Distance Learnings“ verwendet?
- Werden auch außerschulischen Unterstützungsplattformen (eduthek, ...) genutzt?
- Gibt es ein Abgabesystem für erfüllte Arbeitsaufträge? Wie werden diese abgegeben? Funktioniert das System?
- Sind der Umfang und der Anspruch der Aufgaben angemessen?
- Erhalten die Kinder Feedback zu ihren Leistungen?
- Haben Sie den Eindruck, dass durch die derzeitige Fernlehre auch neue Lehrinhalte vermittelt werden?
- Wie kommunizieren die Schulen/Lehrpersonen mit Ihnen?

- Wissen Sie, ob die SchülerInnen miteinander kommunizieren? Gibt es auch digital eine Unterrichtsform der Gruppenarbeiten?
- Sehen Sie besondere Chancen oder Herausforderungen beim Fernlernen?
- Denken Sie, dass sich die Mediennutzung für den Unterricht der Volksschule durch die Corona-Krise dauerhaft verändern wird?
- Gibt es noch etwas, das Ihnen wichtig erscheint?

Vielen Dank für Ihre Zeit und das Interview!

Interviewleitfaden Pädagog*innen

Formalia:

Vielen Dank für Ihre Zeit. Ich darf mich kurz vorstellen: Meine Name ist [NAME] und ich studiere Bildungswissenschaft an der Universität Wien. In dem Interview geht es um Ihre Erfahrungen mit der Schule während der Coronakrise. Sind Sie mit dem Interview einverstanden und haben den Link zur Datenschutzerklärung erhalten?

Aufwärmfrage:

Könnten Sie sich kurz vorstellen?

[Welche Medien wie Bücher, Fernseher, Computer oder Handys benutzen Sie am liebsten?]

Erzählgenerativer Anfangsimpuls

Während der Coronakrise gibt es viele Veränderungen in der Schule. Können Sie mir erzählen, wie sich das für Sie entwickelt hat?

Nachfrageteil

- Welche Vorbereitungen gab es im Vorfeld der Schulschließungen durch die Schulleitung, die Bildungsdirektion oder das Bildungsministerium?
- Konnten Sie sich ausreichend vorbereiten?
- Wie empfinden Sie die Kommunikation seitens des Bildungsministeriums/der Bildungsdirektion?
- Fühlen Sie sich während der Krise ausreichend unterstützt?
- Über welche Technologien verfügen Sie zuhause?
- Welche Technologien und/oder Apps benutzen Sie für die private Kommunikation?
- Welche davon nutzen Sie für die Schule?
- Haben Sie bereits vor der Krise digitale Medien (Lernplattformen, Chatrooms etc.) im Zuge des Unterrichts verwendet? Wenn ja, welche haben Sie genutzt und wie häufig?
- Welche digitalen Medien / Geräte / Apps ... verwenden Sie derzeit für Ihren Unterricht?
- Gibt es ein Abgabesystem für erfüllte Arbeitsaufträge? Wie werden diese abgegeben? Funktioniert das System?
- Wie haben Sie sich Wissen angeeignet, das Sie benötigen, um Technologien/Apps verwenden zu können, mit denen Sie bisher nicht gearbeitet haben?
- Wie sieht „Unterricht“ derzeit aus Ihrer Sicht aus? Wie wird gelehrt bzw. gelernt?
- Wie empfinden Sie die Umstellung auf das Distance Learning? Welche Vorteile und welche Nachteile gibt es?
- Wie geben Sie den Kindern Feedback zu ihren Leistungen?

- Werden durch die derzeitige Fernlehre - einmal abgesehen von formalen Vorgaben - auch neue Lerninhalte vermittelt?
- Wie steht es aus Ihrer Sicht um die Motivation der SchülerInnen?
- Wie kommunizieren Sie mit den SchülerInnen?
- Wissen Sie, ob die SchülerInnen miteinander kommunizieren?
- Gibt es auch digital eine Unterrichtsform der Gruppenarbeiten?
- Nutzen Sie auch außerschulischen Unterstützungsplattformen (eduthek, virtuelle PH, ...)? Wenn ja, welche?
- Sehen Sie besondere Chancen oder Herausforderungen beim Fernlernen?
- Denken Sie, dass sich die Mediennutzung für den Unterricht der Volksschule durch die Corona-Krise dauerhaft verändern wird?
- Gibt es noch etwas, das Ihnen wichtig erscheint?

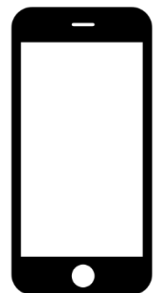
Vielen Dank für Ihre Zeit und das Interview!

PhotoVoice-Anleitung:

- 1 Mach mit dem Smartphone deiner Eltern oder deinem eigenen Smartphone Fotos zu diesen Fragen - am besten insgesamt zwischen 5-7 Fotos. Bitte fotografiere keine Gesichter!
 - ☆ Wie lernst du momentan? Wie sieht dein Arbeitsplatz aus?
 - ☆ Welche Arbeitsmaterialien (Bücher, Arbeitsmap-pen, ...) hast du von deiner Lehrerin/deinem Lehrer mitbekommen?
 - ☆ Möchtest du uns noch etwas zeigen, was in dieser Situation besonders oder neu für dich ist?
- 2 Schick deine Fotos per WhatsApp an xxx! Bitte nimm zu jedem Bild auch eine kurze Sprachnachricht in WhatsApp auf und erkläre mir, was auf dem Foto zu sehen ist!

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Hoffentlich hattest du Spaß 😊



Abstract

DEUTSCH

Die vorliegende Masterarbeit behandelt den Ablauf des *Distance Learnings* in zwei Wiener Volksschulklassen während des ersten Lockdowns im März 2020. Anhand eines empirischen Forschungszugangs wurden Eltern sowie Lehrpersonen mittels Leitfaden-Interviews zu ihren Erfahrungen während dieser Zeit befragt. Zusätzlich konnten die Kinder mittels der Erhebungsmethode PhotoVoice ihre Perspektive miteinbringen. Die erhobenen Daten wurden durch qualitative Inhaltsanalysen sowie Segmentanalysen ausgewertet. Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass es zu enormen Umwälzungen im schulischen Alltagsleben der Kinder, Eltern und Lehrpersonen kam. Nach einer intensiven Anfangsphase etablierte sich in den meisten Familien ein produktiver Lernalltag, in welchem die schulischen Anforderungen gemeistert werden konnten. Insbesondere der Einsatz digitaler Medien, eine durch die Pädagog*innen angepasste Lernumgebung sowie die vorhandenen sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder zeigten sich als essentielle Aspekte für eine erfolgreiche Bewältigung des *Distance Learnings*.

ENGLISH

This master's thesis deals with the process of distance learning in two Viennese elementary school classes during the first lockdown in March 2020. Using an empirical research approach, parents and teachers were asked about their experiences during this time using guided interviews. In addition, the children were able to contribute their perspective using the PhotoVoice survey method. The data collected was evaluated using qualitative content analysis and segment analyses. The results clearly showed that there were enormous upheavals in the everyday school life of the children, parents and teachers. After an intensive initial phase, a productive everyday learning routine was established in most families, in which the school requirements could be mastered. In particular, the use of digital media, a learning environment adapted by the educators and the existing socio-emotional skills of the children proved to be essential aspects for successfully mastering distance learning.