



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Herausforderungen für Lehrer*innen und Schüler*innen während der Corona-Pandemie in der Sekundarstufe II“

verfasst von / submitted by

Kašca Manca, BA

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:

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Barbara Schulte

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Manca Kašca, BA, erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die vorliegende Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Magister-/Master-/Diplomarbeit/Dissertation eingereicht.

Feber 2022

Datum

Unterschrift Manca K.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit motiviert und unterstützt haben.

Zuerst geht mein Dank an Frau Univ.-Prof. Dr. Barbara Schulte, die meine Masterarbeit betreut und mich stets mit hilfreichen Anregungen sowie konstruktiver Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit auf den richtigen Weg geführt hat sowie bei Fragen zur Verfügung gestanden ist. Dafür möchte ich mich herzlich bedanken!

Ein besonderer Dank gilt auch allen Teilnehmer*innen an meinen Interviews für ihre Bereitschaft, Auskunft über ihre wertvollen Erfahrungen zu geben und die gestellten Fragen zu beantworten.

Besonderer Dank kommt zudem meiner lieben Familie zu, die mir mein Studium in Wien ermöglicht und mich während der gesamten Studienzeit immer wieder motiviert sowie uneingeschränktes Vertrauen in meine Ziele gelegt hat. Sie war stets für mich da und hat mich all die Jahre hindurch unterstützt!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Einführung in die Thematik.....	4
1.2. Problemstellung.....	6
1.3. Zielsetzung	7
2. Begriffserklärung.....	9
2.1. E-Learning.....	9
2.2. Der Fernunterricht und seine Charakteristika	10
3. Hintergrund: Schule und die Corona-Pandemie.....	12
3.1. Bildungssystem	13
3.2. Empfehlungen für Schulen zum Umgang mit der Pandemie	16
3.3. Medien während der Corona-Pandemie.....	24
4. Literaturübersicht: Lehren, Lernen und Umwelt	27
4.1. Erfolgreicher Unterricht und Relevanz des Formats.....	29
4.2. Nachteile und Vorteile des Fernunterrichts.....	31
4.3. Corona und Lernen.....	33
5. Ecological System Theory (EST)	35
5.1. EST und Schule.....	40
5.2. EST und Coronavirus	42
6. Analytischer Rahmen.....	46
6.1. Sozioemotionale Herausforderungen	47
6.2. Schulische Sozialisation	49
6.3. Selbstlernkompetenz	53
6.4. Kommunikation.....	55
7. Methodisches Vorgehen	58
7.1. Qualitative Erhebungsmethode	58
7.2. Reflexion zur eigenen Person als Forscherin	59
7.3. Forschungsfrage.....	60
7.4. Durchführung der Interviews	60
7.5. Strategisches Sampling.....	61
7.6. Auswertung	63
7.7. Kategorienbildung.....	64
8. Analyse der Ergebnisse	65
8.1. Technische Herausforderungen	65
8.2. Schulerfolg und Benotung (Slo/At)	69

8.3. Motivation	74
8.4. Kommunikation.....	77
8.5. Sozialisation	79
8.6. Organisation	82
9. Diskussion.....	85
10. Fazit.....	94
11. Zusammenfassung	99
12. Summary	100
13. Literaturverzeichnis.....	101
Anhang.....	107

1. Einleitung

„Es ist Wunschdenken, dass digitale Lernformen eine Mode sind, die vorbeigehen wird. Sie werden bleiben. In drei bis vier Jahren sind sie Teil unseres Alltags.“ (Reif, 2015)

Durch den Ausbruch der Pandemie aufgrund der Verbreitung der SarsCov2-Erkrankung sind angesichts der damit verbundenen Umstände und der politischen Maßnahmen als Reaktion darauf gezwungenermaßen Änderungen im Schulunterricht entstanden. Die Schulen haben von den politischen Entscheidungsträgern gesetzliche Vorgaben und Empfehlungen zum Umgang mit der Krankheit erhalten. Der Schulunterricht musste in vielen Ländern, auch in Slowenien und in Österreich, bald auf die Distanz verlegt werden – später war der Unterricht in Distanz und Präsenz (hybride Lehre) aufgeteilt. Da sich die Veränderungen schnell ergeben und vollzogen haben, mussten sich Lehrer*innen und Schüler*innen auch rasch auf die neuartige Situation einstellen, was mit bestimmten Schwierigkeiten und Herausforderungen verbunden war.

Den Pflichtunterricht als Fernunterricht durchzuführen war vor einem Jahr noch völlig unvorstellbar. Da niemand mit dem Ausbruch einer Pandemie gerechnet hatte, gab es auch keinen Plan B, wie die Schule in solchen Fällen agieren und der Umsetzung ihres Bildungsauftrages nachkommen soll. Es war zunächst eine schwierige Zeit, nicht nur angesichts der Angst vor dem Unbekannten, die zumindest zu Beginn der Pandemie präsent war, sondern auch aufgrund vielfältiger Herausforderungen, die durch die neuen und vielen Lehrer*innen, Schüler*innen und Politiker*innen unbekanntes Unterrichtsformen auftraten. Slowenien und Österreich haben sich entschieden, die gesamte Lehre auf den Fernunterricht umzustellen, was für beide Länder etwas Neues war. Diese Masterarbeit befasst sich daher mit einem Thema, das zu Beginn des Jahres 2020 besonders relevant war bzw. auch jetzt, 2022, noch ist.

Im Mittelpunkt der Betrachtung steht der digital vermittelte Fernunterricht während der Corona-Pandemie in Slowenien und Österreich. Es werden verschiedene Herausforderungen und Lösungsstrategien, sowohl aufseiten der Lehrer*innen als auch aufseiten der Schüler*innen der Sekundarstufe II, untersucht und beschrieben. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob sich die Erfahrungen, die in Slowenien bzw. in Österreich gemacht wurden, voneinander unterscheiden. Diese beiden Länder wurden zum Vergleich herangezogen, weil sie ähnliche Ausgangspunkte haben, u.a. durch sich ähnelnde Bildungssysteme und Maßnahmen, die als Reaktion auf die Corona-Pandemie ungefähr zeitgleich ergriffen worden waren. Allerdings unterscheiden sie sich in den Anweisungen zur Schulleistungsfeststellung bzw. Benotung der Schüler*innen. Dies lässt Unterschiede in den Auswirkungen im Hinblick auf Lehrkräfte und fernunterrichtete Kinder und Jugendliche aufgrund des Notendrucks vermuten, was im Zuge der Untersuchung beleuchtet werden soll.

Die Masterarbeit wurde mit Hilfe der kritischen Aufarbeitung wissenschaftlicher Literatur und von Medienberichten verfasst und setzt sich hinsichtlich des Aufbaus aus zehn Kapiteln (inkl. Fazit) zusammen.

Nach der Einleitung mit einem Aufriss der Thematik und der Darlegung des Ziels dieser Arbeit folgt die Klärung zentraler Begriffe für das Verständnis der theoretischen Grundlagen dieser Untersuchung – dazu werden die Termini „E-Learning“ und „Fernunterricht“ definiert.

Im darauffolgenden Kapitel werden kurz die Bildungssysteme in Österreich und Slowenien dargestellt, mit Schwerpunkt auf der Sekundarstufe II, der die Untersuchung auch gewidmet ist. Daraufhin werden die Richtlinien und Anweisungen erörtert, die am Beginn der Corona-Pandemie ausgegeben wurden, und es wird beschrieben, wie mit diesen in den Schulen in beiden Ländern umgegangen wurde. Die Medien haben während der Corona-Pandemie ausgiebig über die Situation in den Schulen berichtet, wobei die Art und Weise der Berichterstattung auch zu den allgemeinen Stimmungen und zu verschiedenen Meinungen beigetragen hat.

Im vierten Kapitel folgt eine Literaturübersicht zu den Fragen, was Lehren und Lernen sind und ob der Fernunterricht die erforderlichen Voraussetzungen für deren erfolgreiche Umsetzung liefert oder ob Präsenzunterricht vielmehr ein Muss ist. Es werden auch verschiedene Nachteile und Vorteile des Fernunterrichts diskutiert und

vorgestellt. Im fünften Kapitel wird der ökosystemische Ansatz (auch „Ecological System Theory“ genannt) wiedergegeben, worauf der Versuch folgt, diese Theorie im Zusammenhang mit dem Phänomen der Corona-Pandemie und den Kategorien für die deduktive Kategorienbildung, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden, zu verknüpfen und einzuordnen. Wie schon angedeutet, wendet sich das darauffolgende Kapitel der Beschreibung des analytischen Rahmens der Untersuchung zu, der vier Kategorien in den Mittelpunkt stellt: Selbstlernkompetenz, Schulische Sozialisation, Sozioemotionale Herausforderungen und Kommunikation. Es knüpft sich die Beschreibung derjenigen Kategorien an, die nach Ansicht der Autorin für die Kategorienbildung anhand der geführten Interviews bedeutsam waren. Von den Kapiteln Vier und Fünf werden die Ergebnisse noch einmal in einer Diskussion aufgegriffen.

In methodischer Hinsicht wurde eine empirische Untersuchung mittels qualitativer Forschungsmethoden gewählt. Um sie darlegen zu können, wird zu Beginn des empirischen Teils das methodische Vorgehen erklärt, das konkret in der Durchführung von Leitfadeninterviews mit halbstandardisierten Fragen bestand. Nach einer kurzen Reflexion zur eigenen Person folgt die Beschreibung der gewonnenen Kategorien mit der Auswertung nach Mayring (2010), die mit der Theorie des ökosystemischen Ansatzes (EST) nach Bronfenbrenner (1977) in Verbindung gebracht werden. Schließlich finden eine Diskussion über die erzielten Ergebnisse und ein Fazit mit der konkreten Beantwortung der Forschungsfragen dieser Untersuchung ihre Stelle.

1.1. Einführung in die Thematik

Fernunterricht oder „Distance learning“ ist keine neue Erfindung. Fernunterricht ist eine Form des Lernens von zu Hause aus. Die Rolle der Lehrperson und deren Aufgaben, wie die Organisation, Vorbereitung und Durchführung von Unterricht usw., wird dabei oft von den Erziehenden übernommen. (vgl. Spiegler 2008, S. 11) Schüler*innen werden aus verschiedenen Gründen von zu Hause aus unterrichtet, z.B. bei Krankheit, bei Reisen, bei sonstiger längerer Abwesenheit oder auf Wunsch der Eltern nach einer anderen Unterrichtsweise etc. Fernunterricht ist also keine neuartige Unterrichtsweise, die erst kürzlich in Erscheinung getreten ist, wenngleich sie bislang noch nicht die flächendeckende Anwendung gefunden hat, die ihr gegenwärtig zukommt.

Bildung und Unterricht sind in eine völlig neuartige Situation gekommen. Obwohl es in der Vergangenheit auch immer wieder Pandemien gab, fiel die Reaktion auf die aktuelle Pandemie dieses Mal massiv aus: mit Schulschließungen und mit der Einführung eines alternativen Fernunterrichts. Noch nie gab es eine solche Massenschließung von Schulen, noch nie ein Fernstudium, wie es nur durch moderne Technik ermöglicht werden konnte. (vgl. Kodelja 2020, S. 43)

Durch den Fernunterricht haben digitale Medien im Alltag eine noch größere Wichtigkeit gewonnen. Sie sind nach Herzig (2017) mit verschiedenen Möglichkeiten verbunden, die sich miteinander kombinieren lassen. Durch die Verwendung einer speziellen Lernplattform kann ein orts-, zeit- und raumunabhängiges Lernen praktiziert werden. Dabei sind viele Lernangebote denkbar, z.B. in Form von Texten, Bildern, Videofilmen, Animationen, Tondokumenten usw. Die Kommunikation und Kooperation beim Lernen ist durch die Benützung von Chat- und Videokonferenzfunktionen oder durch eine Lernplattform möglich, über die alle gemeinsam zusammenarbeiten und gemeinsam lernen. Zu erwähnen sind auch Lernangebote wie Schulbücher in Form von digitalen Informationen, die immer wieder auch erweitert werden. (vgl. Herzig 2017, S. 510 ff.)

Alle diese Potenziale können jedoch nur dann hilfreich sein, wenn sie in einer geeigneten Form in den Unterricht eingebettet sind. Laut Herzig ist:

„[...] eine Passung zwischen einerseits der sozialen Situierung des Lernprozesses und seiner personalen Begleitung, den spezifischen Merkmalen des jeweiligen Medienangebotes und den didaktischen Funktionen des Mediums herzustellen. Diese ‚Passung‘ erfolgt vor dem Hintergrund der zu erreichenden Zielvorstellungen bzw. Kompetenzen und damit verbundenen Inhalte sowie den Lernvoraussetzungen der Zielgruppe.“ (ebd., S. 512)

Digitale Medien liefern somit per se noch keinen Mehrwert für den Unterricht im Gegensatz zum Präsenzunterricht. Sie gehen mit Vorteilen, aber auch mit Nachteilen einher. Sie bringen verschiedene Herausforderungen mit sich, mit denen sich Lehrer*innen und Schüler*innen auseinandersetzen müssen.

Im Zuge der Masterarbeit werden diese teils vielfältigen persönlichen Herausforderungen, die durch die Pandemiemaßnahmen und den Fernunterricht entstanden sind, im Detail erläutert und in Interviews mit betroffenen Personen erhoben. Es wird sich zeigen, dass die relevantesten Schwierigkeiten in der Organisation sowie in den technischen Gegebenheiten und Erfordernissen bestehen. Das Vorhandensein der entsprechenden technischen Ressourcen zu Hause ist nicht selbstverständlich, wie aus den Ausführungen hervorgehen wird. Eine weitere Herausforderung stand besonderes bei Schüler*innen im Vordergrund: die schulische Sozialisation, die durch den mangelnden persönlichen Kontakt und Austausch aufgrund des verordneten Fernunterrichts vernachlässigt werden musste. Damit verbunden sind auch sozioemotionale Herausforderungen, denn Kontaktbeschränkungen gehörten zu den zentralen Maßnahmen, die massiv in den sozialen Alltag von Jugendlichen eingegriffen und ihn mit noch nicht absehbaren Folgen verändert haben. Als letzte Herausforderung muss auch die Kommunikation ihre Stelle finden. Es wird untersucht, wie die Kommunikation beim Fernunterricht stattgefunden kann und welche Nachteile bzw. Vorteile mit ihr einhergegangen sind. Sowohl Lehrende als auch Lernenden haben, wie angenommen werden kann, die Herausforderungen des Fernunterrichts und aller damit verbundenen Beschulungsmaßnahmen unterschiedlich wahrgenommen und erlebt.

1.2. Problemstellung

Bisher wurden nur wenige Studien zum Thema „Fernunterricht während der Corona-Pandemie“ durchgeführt, jedoch kann von einer wachsenden Anzahl an Untersuchungen in den kommenden Jahren ausgegangen werden.

Die mit der Pandemie verbundenen Herausforderungen und deren Bewältigung sind als Spiegelbild der Gesellschaft zu einer Konstante in unserem Leben geworden. So haben sich bspw. Schwächen im Gesundheits- und Bildungssystem herauskristallisiert, die zuvor weniger stark aufgefallen sind und nicht oder nur kaum besprochen wurden. Plötzlich hat eine Diskussion darüber eingesetzt, welcher Veränderungen es in der Gesellschaft bedarf und wie wir als Gesellschaft überhaupt funktionieren (können). Das Jahr 2020 hat aufgrund der Pandemie den Alltag vieler Menschen, insbesondere in Bildungsinstitutionen dramatisch verändert. Alle diese neuen Situationen haben vielfältige Herausforderungen mit sich gebracht, die durch den Wandel und die Notwendigkeit auftauchten, sich auf noch nie gekannte Situationen einzustellen. Junge Menschen durften nicht mehr im gleichen Maße wie zuvor Kontakte knüpfen; der Schulbesuch wurde verschoben oder angepasst, einige Familien hatten keinen Zugang zu Computern, und Jung und Alt musste sich mit digitalen Technologien und verschiedenen Programmen auseinandersetzen. Lehrer*innen und Schüler*innen haben auch eine Grenze überschritten, indem ein Distanzunterricht stattfand und sie sich gegenseitig virtuell zu sich nach Hause eingeladen haben.

1.3. Zielsetzung

Diese Masterarbeit zielt darauf ab, mit Hilfe von Interviews, die mit Lehrer*innen und Schüler*innen durchgeführt wurden, folgende zentrale Fragestellung zu beantworten:

Wie sind slowenische und österreichische Lehrer*innen und Schüler*innen in der Sekundarstufe II den verschiedenen Herausforderungen des Fernunterrichts während der Corona-Pandemie begegnet?

Aus dieser Kernfragestellung leiten sich folgende Subfragestellungen ab, die im Zuge dessen ebenfalls geklärt werden müssen:

- *Welche Erfahrungen werden von den Akteur*innen als besonders bedeutsam wahrgenommen, und welche Erfahrungen können zu nachhaltigen Veränderungen führen?*
- *Welche Herausforderungen werden als individuell lösbar und welche als kollektiv lösbar wahrgenommen?*
- *Unterscheiden sich die Erfahrungen von slowenischen und österreichischen Akteur*innen voneinander, und können eventuelle Unterschiede auf die unterschiedlichen Bildungssysteme zurückgeführt werden?*

Das Ziel des Forschungsvorhabens in dieser Masterarbeit ist es herauszufinden, wie Sekundarschullehrer*innen unter den Bedingungen der Schulschließungen den verordneten Fernunterricht durchführten und wie eine solche Form der Beschulung von Schüler*innen in der Sekundarstufe II wahrgenommen und durchlebt wurde. Die Untersuchung gibt damit einen Einblick in zwei unterschiedliche Perspektiven dazu, wie die Arbeit bzw. der Unterricht in der Schule organisiert wurde. Sie zeigt auf, mit welchen Mitteln und Wegen die Bildungsziele erreicht werden konnten, wie die Sicherheit und Förderung der Lernumgebung gewährleistet wurde und mit welchen unterschiedlichen Problemen Lehrer*innen und Schüler*innen konfrontiert waren. Dabei wurde davon ausgegangen, dass diese Form der Beschulung auch einige

Chancen und positive Seiten hat, die sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden wahrgenommen wurden.

Die Ziele beziehen sich somit auf das Ermitteln der vorherrschenden Erfahrungen

- der Lehrer*innen in der Sekundarstufe II und deren Umgang mit den Herausforderungen sowie
- der Schüler*innen in der Sekundarstufe II und deren Umgang mit den Herausforderungen.

Von besonderem Interesse sind die unterschiedliche Sichtweise auf die Situation – der Lehrer*innen auf der einen Seite und der Schüler*innen auf der anderen – sowie die Lösungsstrategien, die angewendet wurden. Es sind Unterschiede in den Perspektiven und Umgangsweisen zu vermuten, da die Lehrpersonen mit der Aufgabe betraut waren, unter den veränderten Voraussetzungen einen erfolgreichen Unterricht zu gestalten, während Schüler*innen sich in diesem neuen System engagieren und daran teilnehmen mussten. Die Betrachtung beider Sichtweisen kann Erkenntnisse und Möglichkeiten aufzeigen, wie die Praxis in diesem Bereich optimiert werden kann, um künftig einen besseren Fernunterricht zu gestalten, der sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrer*innen geeignet ist. Sollte in Zukunft abermals die Notwendigkeit entstehen, kann auf die bereits gemachten Erfahrungen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zurückgegriffen werden. Die Art und Weise des Unterrichts könnte angepasst und auf ein höheres Niveau gehoben werden, wenn das Verbesserungspotenzial klar aufgezeigt wird, was mit dieser Arbeit ebenfalls angestrebt wird.

2. Begriffserklärung

2.1. E-Learning

Lehren und Lernen mit digitalen Medien ist mit dem Begriff „E-Learning“ verbunden, einer Methode, die während des Fernunterrichts häufig zum Einsatz kam:

„Der Begriff bezeichnet allgemein das Lernen mit elektronischen Medien, wobei im Zuge der technischen Entwicklungen insbesondere die digitalen Medien an Bedeutung gewonnen haben. Ein breites Begriffsverständnis von E-Learning umfasst alle Formen von Lernen, das durch elektronische Medien, wobei diese sowohl offline (CD-Rom) als auch online (World Wide Web, Online-Lernplattformen etc.) genutzt bzw. eingesetzt werden können.“ (Süss u.a. 2010, S. 159)

Süss u.a. (2010) schreiben, dass verschiedene Kombinationen von E-Learning vorstellbar sind. Schulmeister (2006) unterscheidet dabei vier Formen:

1. **Präsenzseminar:** Der Unterricht wurde ausschließlich in Anwesenheit des/der Lehrer*in und der Schüler*innen durchgeführt. Im Grunde findet kein E-Learning statt, da alle benötigten Materialien in Büchern, Karteien usw. zu finden sind. Digitale Medien können in dieser Situation nur als didaktisches Mittel oder Recherchequelle eingesetzt werden, in einer partiellen Form.
2. **Präsenzbegleitend:** Es geht ausschließlich um Präsenzunterricht, ab und zu werden elektronische Materialien aus dem Internet genutzt. Das Internet kann somit unterrichtsbegleitend eingesetzt werden, für diverse Beispiele; die Schüler*innen greifen dabei über das Internet auf Lernmaterial, Aufgaben oder andere Materialien zu, die von dem/der Lehrer*in bereitgestellt werden.
3. **Blended Learning** oder **hybrides Lernen:** Der Unterricht ist als Präsenzveranstaltung angelegt, es finden aber einige Stunden oder betreute Gruppen auch als Fernunterricht online statt. Die Schüler*innen stellen ihre Recherchen, Präsentationen, Hausaufgaben usw. auf eine Plattform. Voraussetzung ist ein Internetzugriff. Schüler*innen erhalten z.B. per E-Mail

oder über eine andere Online-Plattform (während der Corona-Pandemie war z.B. das Programm Microsoft Teams sehr populär) Aufgaben. Die Präsenzlehre steht noch immer im Vordergrund, doch das Verhältnis zum Fernunterricht kann je nach Zielsetzung und Schüler*innen unterschiedlich ausfallen.

4. **Virtueller Unterricht (Fernunterricht):** Die Unterrichtssituation wird in diesem Fall vollständig auf das Internet verlagert, und die Schüler*innen treffen sich nicht persönlich. Zuerst ist eine Einführung für die Benutzung der Online-Plattform notwendig. Die Lehrer*innen und Schüler*innen treffen sich regelmäßig online. (vgl. Schulmeister 2006, S. 192, zitiert nach Süss u.a. 2010, S. 160, 161)

Diese vier Formen wurden für Seminare an der Universität und für die Erwachsenenbildung entwickelt; sie wurden aktualisiert, weil besonders während der Corona-Pandemie ein hybrides System und Fernunterricht in anderen Schulstufen zum Einsatz kamen.

2.2. Der Fernunterricht und seine Charakteristika

Dass der Fernunterricht als einer der wichtigsten Wachstumsbereiche für zukünftige Bildungsmaßnahmen angesehen werden kann, hat schon Willis im Jahr 1993 festgestellt. (vgl. Astleitner 1998, S. 105)

Der Begriff „Homeschooling“ während der Corona-Pandemie ist von Homeschooling im klassischen Sinne grundlegend zu unterscheiden. Obwohl Homeschooling, Home Learning oder Home Education derzeit oft synonym mit Distanzlernen, Distance Learning oder Fernunterricht benutzt werden, handelt es sich um zwei verschiedene Ansätze: Homeschooling bezeichnet einen Bildungsansatz, bei dem Schüler*innen zu Hause lernen, anstatt eine Schule zu besuchen. Dieser Lernprozess wird meistens durch Eltern oder Hauslehrer*innen organisiert und gestaltet, ohne Anweisungen von Lehrer*innen von der Schule. (vgl. Spiegler 2008, S.11, 12)

Homeschooling findet z.B. in Fällen besonderer familiärer Wohnverhältnisse, bei Schüler*innen mit schweren Erkrankungen usw. statt. (vgl. Gerhardts u.a. 2020, S.

140) Im Gegensatz dazu beschreibt Homeschooling (Fernunterricht) während der Pandemie nicht die Beschulung einzelner Schüler*innen, sondern die Organisation und Durchführung des Lernens ohne Kontakt für die gesamte Klasse. Es geht um das häusliche Lernen im Zusammenspiel mit Schule, einer digitalen Lernumwelt und der Familie. (vgl. ebd.) In der vorliegenden Masterarbeit wird daher der Begriff des Fernunterrichts genutzt. Homeschooling und Fernunterricht haben Gemeinsamkeiten, wobei eine wesentliche darin besteht, dass die Schüler*innen physisch abwesend von der Schule als Lernort sind. Außerdem ist

„die Rolle der familialen Bezugspersonen nicht klar definiert: So ist zu konstatieren, dass Eltern sich additiv zu ihren sonstigen beruflichen und privaten Verpflichtungen darum kümmern mussten, die häuslichen Lernprozesse ihrer Kinder – irgendwie – zu begleiten. Diese zusätzlichen Anforderungen zu bewältigen, erwies sich für viele Familien als äußerst schwierig.“ (Gerhardts u.a. 2020, S. 140)

Der Fernunterricht hat eine lange Tradition, und es sind verschiedene Formen von Fernunterricht sowie unterschiedliche Gründe dafür zu unterscheiden. Der Fernunterricht, der im Mittelpunkt dieser Ausführungen steht, ist jedoch ein neues und auch globales Phänomen, da er das Ergebnis massenhafter Schulschließungen auf der ganzen Welt aufgrund einer Pandemie ist. Die meisten Länder haben versucht, den Unterricht bis zu einem gewissen Grad durch Fernunterricht zu ersetzen, durch die Nutzung von Computer und Internet. Doch mehr als die Hälfte der Schüler*innen, die mit dieser Form des Unterrichts konfrontiert wurden, hat keinen Computer zu Hause, noch weniger haben einen Internetzugang. Genau aus diesem Grund mussten einige Länder nach anderen Optionen für den Fernunterricht suchen, etwa im Unterricht via Radio oder Fernsehen; zum Teil haben Lehrer*innen die benötigten Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher den Lernenden sogar physisch nach Hause geschickt. (vgl. Kodelja 2020, S. 44f.)

3. Hintergrund: Schule und die Corona-Pandemie

Das Recht auf Bildung und Beschulung ist ein grundlegendes Recht, wobei auf einige Aspekte dieses Rechts nicht verzichtet werden kann. Die Länder sind dazu verpflichtet, die Grundvoraussetzungen für den Zugang zu öffentlichen Bildungseinrichtungen und -programmen in nichtdiskriminierender Weise sicherzustellen, vor allem zusammen mit der obligatorischen und kostenlosen Grundschulbildung. (vgl. Right to Education¹)

Eine der Folgen der Corona-Pandemie war, wie bereits erwähnt, die Schließung von Schulen und die Einrichtung des Fernunterrichts. Durch die ergriffenen Maßnahmen hat sich die Ungleichheit des Zugangs zu Bildung in Österreich, in Slowenien sowie weltweit erhöht. Schulschließungen haben schutzbedürftigen und sozial benachteiligten Schüler*innen am meisten geschadet. Wie erfolgreich das Fernstudium war, lässt sich derzeit noch schwer beurteilen, aber zweifellos kann angenommen werden, dass er (zumindest anfangs) auf einem niedrigeren Niveau als in der Schule bzw. im gewohnten Präsenzunterricht in der Klasse stattfand. Zum Fernunterricht haben sich die meisten Schüler*innen wie auch Lehrer*innen zum ersten Mal getroffen. (vgl. Kodelja 2020, S. 43)

Niemand wusste genau, wie mit der neuartigen Situation umzugehen ist, da zunächst nur eine dünne Datenlage über den SarsCov2-Erreger und die dadurch ausgelöste Erkrankung in der Medizin vorlag. Virolog*innen, Epidemiolog*innen, Mediziner*innen und andere Gesundheitsspezialist*innen waren sich zunächst uneinig, und es wurden widersprüchliche Empfehlungen herausgegeben (z.B. zum Maskentragen in der Schulen, zu Schulschließungen, zur Einführung von Quarantäne usw.). Unterschiedliche Empfehlungen trugen auch zur Vielfalt der politischen Entscheidungen in den einzelnen Ländern bei; doch bald ergriffen viele Länder nacheinander ähnlich drastische Maßnahmen, um die Ausbreitung der Erkrankung einzudämmen. (vgl. ebd.)

¹ <https://www.right-to-education.org/issue-page/education-emergencies>

Das System „Schule“ wurde durch die Pandemie in seinen grundlegenden Funktionsweisen erschüttert. Holtgrewe und andere schreiben, dass die Logik nur langsamer Veränderungen, der überwiegenden Steuerung durch zentrale Mechanismen und von geringer Autonomie vor Ort in Frage gestellt wurde. Die Regeln und Routinen des Präsenzunterrichts und des Unterrichts in Gruppen in einem System, in dem alle Schüler*innen bisher immer an ein und demselben Ort sein mussten, sowie die zentralen Regeln und Kriterien, die normalerweise von Schulleiter*innen und dem Ministerium verordnet bzw. weitergegeben wurden, funktionieren nicht mehr. (vgl. Holtgrewe 2021, S. 4f.²)

„Das System Schule als Ganzes, Verantwortungen, Kompetenzen der Beteiligten und Grundprinzipien des Arbeitens dort, werden neu zu definieren sein. Man wird nicht einfach ‚zur Tagesordnung‘ zurückkehren können, und es ist auch die Frage, ob das wünschenswert wäre.“ (ebd.)

Nach Angaben der Vereinten Nationen und der UNESCO hatten bis Ende April 2020 191 Länder ihre Schulen geschlossen, und etwa 1,5 Milliarden Schüler*innen sind ohne Präsenzunterricht geblieben. Die meisten dieser Länder haben versucht, den Unterricht zumindest teilweise durch die Einführung von Fernunterricht zu ersetzen, der auf der Grundlage des Internets und von PCs basiert. (vgl. Kodelja 2020, S.45) Länder haben sich dem Fernunterricht auf unterschiedliche Weise genähert, weshalb es auch wichtig ist, die verschiedenen Bildungssystem zu kennen.

3.1. Bildungssystem

Das slowenische und das österreichische Schulsystem, das im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit stehen, sind ähnlich aufgebaut, wobei es dennoch kleinere Unterschiede gibt. Das Bildungssystem in Slowenien ist in drei Bildungsbereiche unterteilt: Primarstufe, Sekundarstufe und Tertiärstufe. Das österreichische Bildungssystem ist gegliedert in Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und Tertiärstufe.

²<https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5667/7/holtgrewe-schober-steiner-2021-schule-unter-covid-19-bedingungen.pdf>

Es wird kurz die Sekundarstufe (in Slo) – die gleichwertig der Sekundarstufe II (in At) ist – beschrieben, da sich die Masterarbeit mit diesem Schulabschnitt beschäftigt und die Interviewten in diesem Bereich lernen oder unterrichten.

Die Sekundarschulbildung in Slowenien dauert vom 15. bis zum 19. Lebensjahr. Sie ist nicht für alle gleich, sondern wird von Gymnasien und weiterführenden Schulen („Mittelschulen“, wenn man die Bezeichnung aus dem Slowenischen übersetzt) durchgeführt, wobei die Schüler*innen selbst entscheiden, welche Schulform sie zu besuchen wünschen. Es können allgemeine, berufsbildende oder berufsbildende technische Sekundarschulen besucht werden. Die Sekundarschulen II ermöglichen allen Bürger*innen den Erwerb einer Allgemeinbildung und eines Berufs. Je nach Fähigkeiten, Interessen und beruflichen Zielen kann jeder seine Sekundarschulbildung selbst wählen. In Slowenien gibt es drei Arten von Sekundarschulbildung, die im Allgemeinen in die berufliche und in die Fachbildung unterteilt sind. Die allgemeine Sekundarbildung wird von allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien angeboten. Die berufliche Sekundarbildung sowie die Berufsbildung und Fachbildung werden von Berufsschulen und Fachschulen angeboten, während die berufspraktische Ausbildung von Schulen gemeinsam mit Arbeitgebern zur Verfügung gestellt wird. (vgl. gov.si³)

Die allgemeine zweite Sekundarschulbildung kann in Gymnasien und im Rahmen von Maturakursen erworben werden, die mit einer allgemeinen Maturität (Abiturprüfung) abschließen. Die absolvierte allgemeine Abitur ermöglicht die Fortsetzung der Ausbildung in allen Bereichen des universitären Studiums und in den Studiengängen der hohen und höheren Berufsbildung. Die gymnasiale Bildung wird in allgemeinbildende (allgemeine und klassische Gymnasien) und berufsbildende (technische, wirtschaftliche und künstlerische Gymnasien) unterteilt. Das Gymnasium dauert vier Jahre. Jeder, der die Grundschule erfolgreich abgeschlossen hat, kann sich in das Gymnasium einschreiben. Das Programm kann aber auch besondere Zulassungsbedingungen festlegen. (vgl. ebd.)

In Österreich besteht im Hinblick auf die Sekundarstufe II die Wahlmöglichkeit zwischen berufsvorbildenden, berufsbildenden und allgemeinbildenden Programmen.

³ <https://www.gov.si/teme/poklicno-in-strokovno-izobrazevanje/>

Berufsvorbildende Schulen vermitteln Allgemeinbildung sowie grundlegende berufliche Kompetenzen. Sie bieten mit entsprechenden Fächern, Betriebsbesuchen und berufspraktischen Tagen eine gezielte Orientierung für die Ausbildungswahl. Allen voran wird zur Vorbereitung auf die duale Berufsbildung die Polytechnische Schule gewählt. Auch ein- und zweijährige berufsbildende mittlere Schulen zählen zur Berufsvorbildung. Durch eine schwerpunktorientierte Ausbildung, z. B. Landwirtschaft, Soziales, Ernährung etc., werden Schüler*innen gezielt an den Arbeitsmarkt herangeführt. (vgl. ibw.at⁴)

Eine weitere berufsbildende Form der Sekundarstufe II sind die drei- und vierjährigen berufsbildenden mittleren Schulen (BMS). Schüler*innen erhalten sowohl grundlegende fachliche Kompetenzen zur unmittelbaren Ausübung eines Berufes auf mittlerem Qualifikationsniveau als auch Allgemeinbildung. Die dritte berufsbildende Option auf der Sekundarstufe II ist die berufsbildende höhere Schule (BHS), die neben der Vermittlung von Allgemeinbildung auch eine höhere berufliche Ausbildung in verschiedenen Fachrichtungen anbietet, z.B. in der Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalt, die der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, in der Höheren Lehranstalt für Land- und Forstwirtschaft, in der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik usw. Die BHS dauert fünf Jahre und schließt mit einer Doppelqualifikation durch eine Reife- und Diplomprüfung ab. Schüler*innen erwerben damit eine berufliche Qualifikation sowie den allgemeinen Hochschulzugang. (vgl. [oesterreich.gv.at](https://www.oesterreich.gv.at)⁵)

Die Oberstufe allgemeinbildender höherer Schulen bzw. das Gymnasium schließt idealtypisch an die AHS-Unterstufe an. Diese Schule bereitet vor allem auf eine Ausbildung an Universitäten vor. Wie auch die AHS-Unterstufe kann sie in drei Ausbildungsrichtungen und mit mehreren Schwerpunkten besucht werden. Sie dauert vier Jahre und schließt mit der Reifeprüfung ab; Absolvent*innen erwerben damit den allgemeinen Hochschulzugang. (vgl. ebd.)

Das Bildungssystem in Slowenien und dasjenige in Österreich folgen dem Bestreben, benachteiligten Gruppen von Schüler*innen gleiche Chancen zu bieten. Darunter

⁴ <https://ibw.at/bibliothek/id/495/>

⁵ https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/2/Seite.1760150.html

fallen Schüler*innen mit bildungsfernen Eltern, Schüler*innen aus sozioökonomisch schwachen Familien, Schüler*innen, die zu Hause nicht genügend emotionale Unterstützung erhalten, sowie Schüler*innen mit Migrationshintergrund und solche mit besonderen Bedürfnissen. (vgl. Mikuš Kos 1999, S. 92f.)

Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem sozialen Umfeld und den schulischen Leistungen und damit auch den Lebenschancen. Die Familie ist die erste Lernumgebung für ein Kind. Schon in jungen Jahren begegnen Kinder dem nichtformalen Lernen und später dem formalen Lernen, und es ist wichtig, dass das frühe Lernen so hochwertig wie möglich ist. Nur dies schützt später vor Schulversagen und sozialer Entfremdung. (vgl. ebd.) Dieses Fundament hat sich auch während der Corona-Pandemie als wichtig erwiesen.

Benachteiligte Kinder und Jugendliche sind stärker belastet und machen eine größere Anzahl von ungünstigen Erfahrungen – sie erleben mehr Misserfolge und haben weniger Chancen. Angesichts fehlender Unterstützung zu Hause, mangelnder Computerausrüstung usw. bekommen sie schnell ein Gefühl der Inkompetenz und Ohnmacht, was die Motivation zum Lernen schmälert und das Selbstwertgefühl verschlechtert. (vgl. ebd.)

3.2. Empfehlungen für Schulen zum Umgang mit der Pandemie

Sowohl in Slowenien als auch in Österreich haben Schulen ähnliche Anweisungen zum Umgang mit der Pandemie erhalten. Zu Beginn sind die Schulen zwar geöffnet geblieben, doch die Schüler*innen haben den Unterricht von zu Hause aus besucht. Ziel war es also, die Sozialkontakte im Allgemeinen zu reduzieren, nicht nur mit anderen Schüler*innen, sondern auch mit und unter den Lehrer*innen sowie im ganzen Schulkollegium. (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Erlass von 12.3.2020⁶)

Der Fern- und der Präsenzunterricht haben sich mehrmals abgewechselt, wodurch Schüler*innen und Lehrer*innen flexibel sein mussten. In den Schulen galten und gelten (zumindest teilweise) noch immer die AHA-Regeln: Abstand halten (auch im

⁶ https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html

Unterricht), Hygieneregeln befolgen und Alltagsmasken tragen. Direkte körperliche Kontakte waren zu vermeiden, das bedeutet, dass verschiedene Begrüßungsrituale wie Händeschütteln oder Umarmungen zu unterlassen waren. Die verordneten Kontaktbeschränkungen waren auch außerhalb der Schule zu beachten. Personen, die Krankheitssymptome zeigten, mussten zu Hause bleiben. (vgl. ebd.)

Am 13. März 2020 hat das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport in Slowenien Empfehlungen an die Schulen zur Umsetzung des Fernunterrichts versendet. Einen Tag früher, am 12. März 2020, hat das Ministerium in Österreich ebenfalls eine Aussendung mit verschiedenen Eckpunkten getätigt. Am Montag, den 16. März 2020, traten in Bildungseinrichtungen Umstände auf, die nur die Durchführung des Fernunterrichts ermöglichten. (vgl. gov.si⁷)

Zu diesem Zweck wurde in Slowenien auf Landesebene eine Koordinierungsgruppe eingerichtet, welche die Aktivitäten staatlicher Einrichtungen zur Unterstützung der Schulen bei der Umsetzung des Fernunterrichts lenkte und koordinierte. Es wurde eine Anlaufstelle für die Unterstützung von Schulleiter*innen und Lehrer*innen im slowenischen Bildungsnetzwerk eingerichtet. Trotz der Notlage bestand das Verlangen darin, die Kontinuität des Lernprozesses sicherzustellen, mit dem Ziel, Lernziele und Curricula ungeachtet der veränderten Umstände zu erreichen. Von Seiten des Bildungsministeriums wurde auch betont, dass ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Situationen in slowenischen Schulen, sowohl in Bezug auf die technischen als auch auf die personellen Ressourcen, bestünde. (vgl. ebd.)

Der Vorschlag des Ministeriums war, dass sich jede Schule über Art und Umfang der Aktivitäten einigen sollte. An der Schule sollte besondere Aufmerksamkeit auf die tägliche und wöchentliche Arbeitsbelastung von Schüler*innen mit Verpflichtungen in einzelnen Fächern gelegt werden. Zu Beginn der Einführung des Fernunterrichts wurde empfohlen, mit Fächern zu beginnen, in denen Lehrer*innen bereits Unterrichtsmaterialien vorbereitet haben und deren Arbeitsformen (Arbeit mit dem Computer) sie schon beherrschen. Lehrer*innen mussten bei der Nutzung moderner

⁷https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Novice/Koronavirus-2020/Priporocila-Zavod-RS-za-solstvo_SS.pdf

Technologien und unter den Arbeitsbedingungen zu Hause einen Fokus auf die ausgewogene Arbeitsbelastung der Schüler*innen legen und die verschiedenen ausgeprägten Kompetenzen der Lernenden berücksichtigen. (vgl. ebd.)

Es wurde auch eine spezielle Diskussion über die Anzahl der Fächer, den Umfang der Inhalte und das Timing der Lehrer*innen mit Schüler*innen und Eltern gefordert. Aktivitäten und die Fernkommunikation für jede Klasse sollten von dem/der Klassenlehrer*in überwacht und koordiniert werden. (vgl. ebd.)

Zum Zwecke des Fernunterrichts hat das Ministerium verschiedene (neue) Kommunikationskanäle oder (neue) Online-Tools für Lehrkräfte empfohlen, z.B.:

- Webseiten,
- E-Mail,
- Online-Klassenzimmer in verschiedenen E-Umgebungen (z.B.: Moodle, Teams in Microsoft Office 365, Google-Klassenzimmer),
- Skype / Zoom usw.,
- soziale Netzwerke. (vgl. ebd.)

Zudem wurden einige Tools für den reibungslosen Übergang zum Fernunterricht vorgeschlagen:

- E-Lehrbücher
- Online-Materialien und Anleitungen für den Fernunterricht im Gymnasium
- Leitlinien für den Einsatz von IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) in einzelnen Fächern mit einer Liste nützlicher, verifizierter E-Materialien
- Online-Communitys von Lehrer*innen für einzelne Fächer (vgl. ebd.)

Darüber hinaus standen innerhalb der Online-Tools auch Online-Anleitungen zur Nutzung zur Verfügung, z.B. Webkonferenzprogramme, die Inhaltsgestaltung von Online-Klassenzimmern usw. Es gab auch E-Learning-Videos, Webinare zum didaktischen Einsatz dieser Tools usw. Einige slowenische Verlage haben einen kostenlosen Zugang zu ihren E-Inhalten bereitgestellt. In Zusammenarbeit mit RTV Slowenien war zudem ein breiteres Morgenfernsehprogramm geplant. (vgl. ebd.)

Bei der Durchführung des Fernunterrichts mussten die Lehrer*innen die Besonderheiten des Alters der Schüler*innen berücksichtigen. Beispielsweise ist nach geltendem Recht zu beachten, dass Schüler*innen bis zum Alter von 13 Jahren keine E-Mail-Inhaber*innen sein können. (vgl. ebd.)

Der Kontakt der Lehrkraft zu den Schüler*innen von der 1. bis 3. Klasse der Grundschule erfolgte über die Eltern nach den bereits eingeführten Methoden der Fernkommunikation. Um die Kontinuität des Lernprozesses aufrechtzuerhalten, gaben Lehrpersonen den Schüler*innen klare Anweisungen zum selbstständigen Lernen. Der Fernunterricht mit den Lernenden sollte über Online-Klassenzimmer stattfinden, sofern solche eingerichtet worden waren. Die Schüler*innen mussten ihre Hefte als Tagebuch zum Selbststudium nutzen, in denen sie den an der Schule geltenden Tagesablauf zu verfolgen und die durchgeführten Aktivitäten sowie die bearbeiteten Inhalte aufzuzeigen hatten. Auch in der 4. und 5. Klasse gab der/die Lehrer*in Anweisungen für Aktivitäten, welche der/die Schüler*in selbstständig ausführen kann. (vgl. ebd.)

Anderen Schüler*innen wurde ebenfalls empfohlen, die Ausbildung in Online-Klassenzimmern in verschiedenen Online-Umgebungen in Anspruch zu nehmen. In ihnen sollte die Lehrkraft den Schüler*innen Zugang zu Materialien ermöglichen, außerdem sollten die Lehrpersonen, um sie zu verwenden sowie um das Lernen und die Aktivitäten zu planen, den ausgewählten Zielen des Lehrplans folgen. Bei der Planung der Arbeit ist es notwendig, Interaktivität und Feedback zu gewährleisten sowie die Zusammenarbeit unter Gleichaltrigen zu fördern. Online-Klassenzimmer ermöglichen überdies die Überwachung von Aktivitäten und die Bewertung des Wissens der Schüler*innen. Durch einen solchen Unterricht können Lehrende Aufgaben und Aktivitäten in ihre Arbeit einbeziehen, die die Lernenden befähigen, Wissen selbstständig zu planen, zu lernen und (selbst) zu bewerten. Bildung in Online-Klassenzimmern ermöglicht das Lernen in verschiedenen Formen, von der Einzelform, über die Gruppenform, bis hin zu kollaborativen Formen, sodass Lernaktivitäten zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen gleichzeitig oder mit Verzögerung stattfinden. (vgl. ebd.)

Bei der Planung des Fernunterrichts mussten die Lehrer*innen die Ziele und Inhalte des Lehrplans wählen, die für die Fernarbeit besser geeignet sind. Den Lehrkräften wurde Unterstützung von Fachberater*innen bei der Planung und Durchführung des

Fernunterrichts angeboten. Die Berater*innen standen in bestimmten Stunden in den Online-Klassenzimmern zur Verfügung.

Später wurden zusätzliche kurze Webinare zur Unterstützung von Fernlehrer*innen organisiert. Den Lehrpersonen, die noch nie ein Online-Klassenzimmer genutzt oder aus der Ferne gearbeitet hatten, standen zudem verschiedene Seminare zur Verfügung. Das Webinar-Programm wurde auf der Website des SIO (Slowenisches Bildungsnetzwerk) und des Instituts der Republik Slowenien für Bildung veröffentlicht, worüber die Lehrkräfte auch informiert wurden. (vgl. ebd.)

Die Lehrer*innen wurden für einzelne Fächer in Online-Klassenzimmer eingebunden. Die Berater*innen organisierten Foren in Online-Klassenzimmern zur gegenseitigen Unterstützung und zum Austausch über bewährte Praktiken des Fernunterrichts. Insbesondere wurden alle gebeten, ihre Erfahrungen aus dem Fernunterricht, ihre Materialien usw. so viel wie möglich sowohl innerhalb der Schulen als auch zwischen den Schulen zu teilen. In den Online-Klassenzimmern wurden ebenso die Schulleiter*innen unterstützt, welche die Schule leiteten und besonders gefordert waren. (vgl. ebd.)

Die Art der Schulleistungsbeurteilung bzw. Benotung auf der Sekundarstufe II fiel in Slowenien jedoch anders aus als in Österreich. In Slowenien führten und führen Lehrer*innen während der Corona-Pandemie eine Fernbewertung durch. Die mündliche Bewertung erfolgt über sichere Videokonferenzsysteme. Die Lehrkraft muss zusätzlich zum/zur zu bewertenden Schüler*in mindestens zwei weitere Schüler*innen oder eine Gruppe von Schüler*innen zum Online-Anruf einladen, um so die Öffentlichkeit der Bewertung zu gewährleisten und alle sonstigen Regeln einzuhalten. Die Schüler*innen müssen der Lehrkraft den Arbeitsbereich zeigen und sicherstellen, dass sich keine nicht autorisierten Geräte auf der Webcam befinden. Die schriftlichen Prüfungen können in verschiedenen Online-Quizformaten mit einer beschränkten Antwortzeit erfolgen oder über einen „klassischen“ Test. Die Lehrkraft, die dem/der Schüler*in per E-Mail oder im Online-Klassenzimmer zum vereinbarten Zeitpunkt den Test zur Verfügung stellt, und der/die Schüler*in an den Lehrer*in per E-Mail oder die Online-Klassenzimmer innerhalb der vereinbarten Frist zurückgibt. Die Lehrkraft kann den/die Schüler*in beim Schreiben des Tests auch per Webcam überwachen. Andere mögliche Bewertungsmethoden sind Übungen, Seminare und Aufgaben, Produkte,

Verteidigungen, Darbietungen usw. Die Lehrperson muss die Schüler*innen unverzüglich mit allen Formen und Methoden der Wissensbewertung vertraut machen. (vgl. ebd.)

Im Fernunterricht haben die Schüler*innen in allen Fächern mindestens eine, jedoch nicht mehr als zwei Noten zu erreichen. Über die Anzahl der Noten entscheidet die Lehrperson des Faches, sie teilt sie auch den Schüler*innen mit. Wenn ein/e Schüler*in sich auf eigenen Wunsch in einem Fach verbessern möchte, hat er/sie die Zustimmung zur Bewertung an die offizielle E-Mail-Adresse der Lehrkraft zu schicken. Im letzten Studienjahr der Sekundarstufe II, in dem die Abiturprüfung erfolgt, sollen Schüler*innen, die in der zweiten Prüfungsperiode mindestens eine Note in einem Nicht-Maturafach erworben haben, von dem/der Lehrer*in geprüft werden. In den Maturitätsfächern muss der/die Schüler*in im Fernunterricht mindestens eine, jedoch nicht mehr als zwei Noten erreichen. (vgl. gov.si⁸ und prvagim.si⁹)

Die Bewertungsregeln und der Schulverlauf änderten sich im Zuge der Ereignisse häufig, was oft zu Unklarheiten und zu einer negativ gestimmten Laune zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen führte. Im November 2020 wurde von der Bildungsministerin vorgeschlagen, alle Prüfungen bis auf Weiteres auszusetzen, da nicht jede/r Lernende im Fernunterricht die gleichen Voraussetzungen hat. Es wurde auch die Abschaffung der Konferenzperioden vorgeschlagen. Eine Zeit lang oblag der Schulleitung nämlich die Entscheidung, an welcher Schule die Betonung stattfinden sollte. Das Schulministerium hat vorgeschlagen, schriftliche Bewertungen zu vermeiden. In den Medien wurden die betreffende Ministerin der Reaktionslosigkeit und Zweideutigkeit beschuldigt. Ende November hat das Ministerium den Schulen Änderungen zur Umsetzung des Unterrichts im Schuljahr übermittelt, wobei jedoch nicht klar war, ob von der Benotung vollständig abgeraten wurde oder nicht. Einige haben selbst erklärt, dass eine Benotung nicht empfehlenswert, aber auch nicht verboten sei. Es wurde beschlossen, dass es statt zweier Prüfungsperioden nur noch eine an Grundschulen geben sollte, die das ganze Jahr über stattfinden werde.

⁸https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Novice/Koronavirus-2020/Priporocila-Zavod-RS-za-solstvo_SS.pdf

⁹https://www.prvagim.si/wp-content/uploads/2020/06/Solska_pravila_ocenjevanja_v_casu_pouka_na_daljavo2.pdf

Allerdings hatten die Sekundarschulen II bei der Bewertung freie Hand, was bedeutet, dass sie selbst über die erforderliche Anzahl von Noten bestimmen konnten. (vgl. 24ur.com¹⁰)

Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat folgende Eckpunkte für den Umgang des Bildungssystems mit der Corona-Pandemie mit ersten Regelungen für Schulen aller Stufen erstellt:

Grundsätzlich musste das Bildungssystem als Institution weiterarbeiten. Es wurde auf einen Fernbetrieb und „Unterricht light“ umgestellt. Der Fokus des Unterrichts in allen Schulstufen lag darauf, bis zu den Osterferien die Vertiefung und Festigung bereits durchgenommener Lerninhalte zu erreichen. Neue Inhalte wurden nicht vermittelt. Die Schulen wurden angehalten, für diesen Zeitraum ihre Übungs- und Vertiefungsmaterialien zur Verfügung zu stellen. Es wurde sichergestellt, dass kein/e Schüler*in durch den Entfall des Regelunterrichts ein Unterrichtsjahr verlieren würde. (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 12.3.2020¹¹)

An der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe, Höhere Technische Lehranstalten, Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen) hatten die Schüler*innen ab Montag, dem 16.3.2020, zum ersten Mal nicht mehr in ihren Schulen zum Unterricht zu erscheinen. Die Abholung von notwendigen Übungsmaterialien war nur unter Einhaltung der verschärften Hygienevorschriften möglich. Die Schulen wurden dazu angehalten, für ihre Klassen einheitliche Materialien für diesen Zeitraum zu erstellen und diese den Schüler*innen mitzugeben oder digital verfügbar zu machen. Die Inhalte der Übungs- und Vertiefungsmaterialien waren von den Schüler*innen verbindlich zu bearbeiten. Die Lehrkräfte hatten ihren Schüler*innen zu Fragen über bestehende Kommunikationskanäle prinzipiell Auskunft zu geben. Sie waren dazu angehalten sicherzustellen, dass die Übungs- und Vertiefungsmaterialien in dieser Zeit auch bearbeitet wurden. Der Betrieb an den Schulen sollte soweit wie möglich reduziert werden, die Schule hatte aber geöffnet zu bleiben und war jedenfalls durch die

¹⁰<https://www.24ur.com/novice/korona/maske-tudi-med-ocenjevanjem-na-daljavo.html>
<https://www.24ur.com/novice/korona/musek-lesnik-ocenjevanje-v-solah-ni-priporocljivo-ni-pa-povsem-prepovedano.html>

¹¹ https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html

Schulleitung besetzt. Es war wichtig, dass eine eingeschränkte Präsenz am Standort garantiert war. Besonders zu beachten waren die verschärften Hygienevorschriften. Die Kommunikation zwischen den Schulen und den Eltern bzw. den Erziehungsberechtigten war am Beginn über bestehende Kommunikationskanäle (bspw. E-Mail, Telefon, Chatgruppen usw.) sichergestellt. Die Bearbeitung der Übungs- und Vertiefungsmaterialien musste schulautonom auf analogem oder digitalem Wege erfolgen. (vgl. ebd.) Es wurden somit ähnliche Vorkehrungen wie in Slowenien getroffen.

Zur Unterstützung der Schüler*innen und der Lehrer*innen wurde von Seiten des Ministeriums ab dem 13.3.2020 ein digitales Angebot in Form der „Eduthek“ gestartet. Dies war eine Online-Plattform, auf der vertiefende Übungsmaterialien frei zur Verfügung gestellt waren, sowohl für Schüler*innen als auch als Hilfsmittel für Eltern. Seitens des ORF wurde ein eigenes Bildungsangebot in Form eines Programmformats vorbereitet, ähnlich wie in Slowenien auf RTV. Die Informationen dazu wurden vom Ministerium und vom ORF übermittelt. (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung¹²)

Die Lehrkräfte sollten die Arbeitsaufträge nach Maßgabe der technischen Ausstattung der Schüler*innen und der Instruktionen für E-Learning-Aktivitäten ausgeben und dafür Sorge getragen, dass Schüler*innen die Arbeitsaufträge möglichst erfüllten. Es war auch notwendig, Feedback zu den vorgelegten Arbeiten der Lernenden zu geben und für Rückfragen erreichbar zu sein. Die Kinder und Jugendlichen sollten in der unterrichtsfreien Zeit eigenständig Arbeitsaufträge behandeln und die zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien nutzen. (vgl. ebd.)

Ein entscheidender Unterschied im Vergleich zur Situation in Slowenien fand sich jedoch im Notenerwerb. Schularbeiten und Tests mussten entfallen; falls eine Beurteilung der Schüler*innen vonnöten war, konnte sie zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden. Darüber hat schulautonom die jeweilige Lehrperson entschieden. Die Abnahme der vorwissenschaftlichen Arbeiten und der Diplomarbeiten war gewährleistet. Dringend notwendige Prüfungen der Abschlussklassen der

¹² https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_fl/eduthek.html

Sekundarstufe II waren in Kleingruppen möglich. Die Entscheidung darüber lag wieder schulautonom bei der Schulleitung und der entsprechenden Lehrperson. Die Zentralmatura hat zum vereinbarten Termin stattgefunden. Lehrer*innen, die Klassen auf diese wichtige Prüfung vorbereitet haben, waren beauftragt, sie bestmöglich zu unterstützen. Im Hinblick auf eine Verschiebung der Zentralmatura wurde zum damaligen Zeitpunkt noch nicht entschieden. (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 12.3.2020¹³)

Noten mussten durch Leistungsbeurteilungen vergeben werden. Die Bearbeitung des zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterials ist anders als der Hausübungen, welche zur Mitarbeit zählen, nicht in die Leistungsbeurteilung miteingeflossen. Dieser Prozess war durch die Lehrpersonen aktiv zu begleiten. Beim Entfall von Schularbeiten war aufgrund der Auswirkung auf sämtliche Schüler*innen einer Klasse zunächst eine Verschiebung dieser anzustreben. Wenn dies aus organisatorischen Gründen nicht möglich war, hatten die geplanten Schularbeiten zu entfallen, und die Leistungsbeurteilung musste die übrigen durchgeführten Leistungsfeststellungen zur Grundlage nehmen. Teilprüfungen der abschließenden Prüfungen, wie Vorprüfungen, fachpraktische Klausuren, Präsentationen und Diskussionen der abschließenden Arbeiten, konnten unter Einhaltung der Hygieneregeln, soweit dies aufgrund der örtlichen Situation vertretbar war, durchgeführt werden. Schulfremden Personen war es bei diesen Prüfungen nicht gestattet anwesend zu sein. (vgl. ebd.)

3.3. Medien während der Corona-Pandemie

Medien haben während der Corona-Pandemie ausgiebig über den Fernunterricht und die Lage der Schüler*innen berichtet, oft auch in kritischer Weise. Die Zeitungsartikel waren meistens negativ – es ist schwierig, positive Medienberichte über die damalige Situation zu finden. Die Medien spielten eine wichtige Rolle in der Corona-Pandemie, indem sie Stressbewältigung für die besondere Situation anbieten konnten. Weil viele Menschen zu Hause waren und die Medien zugehört haben, wäre es gut, sich mal abzulenken von Negativität. Es war wichtig zu hören, wie man sich verhalten sollte, desgleichen konnte man sich Informationen über neue Fallzahlen, die Regierungsaktivitäten usw. einholen. Zudem wurde den betroffenen

¹³ https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html

Medienkonsument*innen das Bild vermittelt, dass sie nicht allein in dieser Situation waren. Schwieriger war es jedoch, Informationen über Möglichkeiten der emotionalen Unterstützung zu finden. (vgl. tonspurwissen.podigee.io¹⁴)

Es wurde darüber berichtet, dass es den Schüler*innen mental schlecht gehen würde. Die Online-Zeitung Vienna.at schrieb beispielsweise, dass die Corona-Pandemie eine große psychische Belastung für Jugendliche sei und mehr als die Hälfte der Schüler*innen schon depressive Symptome entwickelt hätten. Grund dafür sollen die fehlenden Tagesstrukturen und geringe soziale Kontakte mit Freund*innen sein. (vgl. [vienna.at](https://www.vienna.at)¹⁵)

Auch auf [orf.at](https://www.orf.at) wurde über Depressionen bei Jugendlichen berichtet, wobei angeblich schon jede/r zweite Schüler*in depressive Symptome zeigen und suizidale Gedanken haben sollte. Auch die Handynutzung habe sich den Berichten zufolge verdoppelt, wobei körperliche Bewegung deutlich abgenommen habe. (vgl. [orf.at](https://www.orf.at)¹⁶)

Slowenische Zeitungen berichteten im Hinblick auf diese Situation ähnlich, sodass von ähnlichen Herausforderungen und Reaktionen in den Schulen ausgegangen werden kann: Es gäbe mehr junge Menschen, die von Einsamkeit, Angst und Depressionen überwältigt seien, sowie solche, die an Selbstverletzung und Selbstmord dächten, diese mögen sich an Sozialarbeiter*innen wenden, um Hilfe und Rat zu erhalten, so die Berichterstattung. (vgl. [24ur.com](https://www.24ur.com)¹⁷) Die Schlagzeilen fielen jedoch viel dramatischer als in österreichischen (Online-)Zeitungen aus, bspw. mit Titeln wie: „Ich wünsche nur, ich würde nicht mehr existieren.“ „So geht es nicht mehr weiter.“ „Angst-Attacken“ usw. Es ist wurde auch kurz erwähnt, dass es meistens um Kinder und Jugendlichen gehe, die schon vor der Epidemie nicht die sicherste und anregendste Umgebung zu Hause hatten.

¹⁴<https://tonspurwissen.podigee.io/26-welche-rolle-spielen-soziale-medien-in-corona-zeiten/transcript>

¹⁵<https://www.vienna.at/corona-verursacht-bei-schuelern-depressionen/7149862>

¹⁶<https://orf.at/stories/3203595/>

¹⁷<https://www.24ur.com/novice/slovenija/nimam-resnega-nacrta-za-samomor-a-si-le-zelim-da-bi-nehala-obstajati.html>

Oft kritisierten die Medien zwischen den Zeilen auch politische Entscheidungen, wie z.B. die Umstellung auf den Fernunterricht und die Frage, wie dies die Schüler*innen beeinflusse. Man sprach sich gegen Selbsttests in den Schulen aus, weil die Schüler*innen keinen Bedarf danach hätten und sie unangenehm seien, usw. In diesem Zusammenhang wurde die Bürgerinitiative: „Wir geben unsere Kinder nicht her“ mit einer Petition angekündigt, wonach die Eltern ihren Kindern kein Maskentragen und keine Durchführung von Selbsttest erlauben würden. (vgl. 24ur.com¹⁸)

Zudem behandelten einige Artikel das Thema, dass die „konservativsten“ Schätzungen für einige Länder in der EU zeigen würden, die Schüler*innen im Durchschnitt hätten einen großen Wissensverlust aufgrund des Fernunterrichts erlitten. Es wurde geschätzt, dass die Pandemie nicht alle gleichermaßen treffen würde, was auch verständlich ist, und dass sie neben kurzfristigen auch langfristige Folgen haben würde. (vgl. sio.si¹⁹)

Die mediale Berichterstattung vermittelt im Allgemeinen den Eindruck, während des Fernunterrichts sei es allen nur sehr schlecht gegangen – niemand hätte etwas gelernt, und Depression seien weit verbreitet gewesen. Allerdings erlaubt dies noch nicht den Schluss, dass Fernunterricht an sich zu den problematischen Erscheinungen beiträgt, die im Blickpunkt der (als tendenziös und einseitig zu bezeichnenden) Medienberichte standen.

¹⁸<https://www.24ur.com/novice/korona/v-civilni-inciativi-s-peticijo-proti-samotestiranju-otrok.html>

¹⁹ <https://sio.si/2021/03/19/publikacija-verjeten-vpliv-epidemije-na-izobrazevanje/>

4. Literaturübersicht: Lehren, Lernen und Umwelt

Schüler*innen besuchen die Schule, um zu lernen – die Aufgabe der Lehrer*innen ist es, dieses Lernen durch Unterricht zu ermöglichen. Nachfolgend soll geklärt werden, was Lehren und Lernen überhaupt sind und welche Voraussetzungen von verschiedenen wissenschaftlichen Standpunkten aus gesehen für effektives Lehren bzw. Lernen erfüllt sein müssen. Während der Corona-Pandemie waren Schüler*innen und Lehrer*innen mit diversen Herausforderungen konfrontiert, die mit großer Wahrscheinlichkeit auch den Lernerfolg und die Lehrweise beeinflusst haben. Anhand eingehender Literaturrecherchen soll ermittelt werden, ob ein erfolgreiches Unterrichten bzw. Lernen nur durch Präsenzunterricht erfolgen kann oder auch Fernunterricht dies ermöglicht und ob es vielleicht die Unfähigkeit aus der Ferne zu lernen und lehren nur eine Ausrede ist und keine größere Herausforderung (wenn die Situation zu Hause, Sozialisation, Kommunikation usw. ausgenommen sind).

Lernen ist ein Prozess, der individuell und aufgrund seiner Lokalisation im jeweils lernenden Individuum nicht direkt beobachtbar ist. Soziales Lernen (Lernen in Anwesenheit anderer lernender Individuen) wiederum ist ein Phänomen, bei dem die externe Gestaltung von Lehr- und Lerninstitutionen im Mittelpunkt steht. Lernen zielt nicht nur auf den Erwerb, sondern auch auf die Veränderung von Wissen und Einstellungen ab. Dies ist erforderlich, da Lernende in der Regel nicht als „tabula rasa“ zu verstehen sind, sondern als Personen mit einer individuell gegebenen Lerngeschichte, die es in aller Regel zu berücksichtigen gilt. Lernen bezieht sich auf Wissen, aber auch auf Fertigkeiten zur Anwendung des erworbenen Wissens (vgl. Anderson 1983 zitiert nach Leutner 1995, S.140) sowie auf Einstellungen im Sinne von positiv bzw. negativ bewerteten Orientierungen gegenüber Objekten oder Sachverhalten (vgl. ebd., zitiert nach Guttman 1981). Lernen kann als automatisch ablaufender Prozess aufgefasst werden. In der Alltagssprache bezieht sich der Begriff auf zielgerichtetes Handeln (z.B. Auswendiglernen usw.). (vgl. Klauer 1973 zitiert nach ebd.)

Der Begriff „Lehrer*in“ bezeichnet manchmal auch Ausbilder*innen und Trainer*innen. Lehren ist in diesem Sinne nichts anderes als eine Tätigkeit, von der begründet angenommen wird, dass sie Lernprozesse beeinflusst. (vgl. Leutner 1995, S. 140)

Für die Wissenschaft des Lehrens und Lernens wird von Erziehungswissenschaftler*innen oft der Begriff der Didaktik verwendet (vgl. Klafki 1995, S.92f. zitiert nach Strittmatter u.a. 2000, S.9). Typischerweise geht es dabei um die „Wechselwirkungen zwischen einer lehrenden Person, einer oder mehreren lernenden Personen und den Lehrinhalten.“ (Strittmatter u.a. 2000, S. 9) Dies wird auch „Didaktisches Dreieck“ genannt, wobei Lehren als ein zielgerichtetes Verhalten verstanden wird. (vgl. ebd.)

Nach Leutner (1995) müssen die folgenden Lehrfunktionen bereitgestellt werden: Damit Lernen überhaupt beginnen und stattfinden kann, bedarf es, dass die Lernenden dazu motiviert sind (1. Motivation). Sie müssen wissen, wie sie auf die lehrzielrelevanten Informationen zugreifen und diese aufnehmen können (2. Information). Desgleichen ist es notwendig, dass sie die Informationen auch verstehen (3. Informationsverarbeitung), behalten (4. Speichern und Abrufen) und von der spezifischen Lernsituation ablösen können (5. Anwendung, 6. Transfer). Diese Lehrfunktionen haben noch angemessen realisiert zu werden (7. Steuerung und Kontrolle). (vgl. Leutner 1995, S. 141)

Mandl et al. beschreiben den Lernprozess wie folgt:

- Lernen ist ein *aktiver* Prozess: Lernen ist möglich nur über eine aktive Beteiligung.
- Lernen ist ein *selbst gesteuerter* Prozess: Beim Lernen übernimmt der/die Schüler*in Kontrollprozesse.
- Lernen ist ein *konstruktiver* Prozess: Lernen findet nur vor einem individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und der eigenen Interpretation statt.
- Lernen ist ein *situativer* Prozess: Es erfolgt in einem spezifischen Kontext.
- Lernen ist ein *sozialer* Prozess: Der Lernprozess ist interaktiv und schließt auch soziale Komponenten mit ein. (vgl. Mandl u.a. 2003, S. 77)

Nach diesen Kriterien zeigt sich, dass ein erfolgreicher Lernprozess nicht nur auf den Präsenzunterricht beschränkt ist. Der Unterricht sollte so gestaltet werden, dass die angestrebten Lernprozesse ermöglicht werden, was sowohl mit dem Präsenz- als auch mit dem Fernunterricht denkbar ist und von allen Beteiligten abhängt. Die größte Herausforderung des Fernunterrichts könnte im sozialen Kontext liegen, wobei sich das gemeinsame Lernen aber auch als Arbeiten in Kleingruppen realisieren lässt. (vgl. ebd. S. 79)

4.1. Erfolgreicher Unterricht und Relevanz des Formats

Obwohl sich die Unterrichtsmethoden in letzten Jahren bereits verändert haben, wurde vor den Lockdowns aufgrund der Corona-Pandemie häufig noch in Umgebungen unterrichtet, in denen die Lehrkraft überwiegend eine aktive und der/die Schüler*in eine rezeptive Rolle übernimmt. (vgl. Mandl u.a. 2003, S. 77) Ob sich dies mit den neuen Erfahrungen, die der Fernunterricht gebracht hat, wandeln wird, wird erst in den nächsten Jahren zu beobachten und zu erforschen sein.

Für den guten Unterricht sind nach H. Meyer (2013) zehn Merkmale oder Kriterien essenziell. Diese für den Präsenzunterricht definierten Kriterien lassen sich auch auf den Fernunterricht anwenden und umfassen folgende Punkte:

1. Klare **Strukturierung** des Unterrichts: Klarheit von Zielen, des Inhaltes und des Prozesses sowie Absprache von Regeln und Ritualen
2. Hoher Anteil echter **Lernzeit**: gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit, gute Vorbereitung usw.
3. Lernförderliches **Klima**: gegenseitiger Respekt, Regeln, die eingehalten werden, Verantwortungsübernahme sowie Gerechtigkeit
4. Inhaltliche **Klarheit**: Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Programmübersicht, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung

5. Sinnstiftendes **Kommunizieren**: Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Lerntagebücher und Feedback von Schüler*innen
6. **Methodenvielfalt**: Verwendung von verschiedenen Methoden, Lernaufgaben usw.
7. Individuelles **Fördern**: Durch Freiräume, mit Geduld und Zeit, durch innere Differenzierung und individuelle Lernstandsanalysen, abgestimmte Förderpläne, Förderung von Schüler*innen aus Risikogruppen
8. Intelligentes **Üben**: Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen usw.
9. Transparente **Leistungserwartungen**: Orientierung an den Richtlinien oder Bildungsstandards sowie ein dem Leistungsvermögen der Schüler*innen entsprechendes Lernangebot und Rückmeldungen zum Lernfortschritt
10. Vorbereitete **Umgebung**: Gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug (vgl. Meyer 2013, S. 17-18)

Lebenslanges Lehren und Lernen über und mit dem Internet wird heute als Voraussetzung für schulische, berufliche und vor allem persönliche Kompetenzen immer relevanter. Auch die Kommunikation spielt dabei eine wichtige Rolle. Lehrer*innen und Schüler*innen haben durch die plötzliche Umstellung aufgrund der Schulschließungen mehr Zeit gebraucht, um sich an eine neue Form von Unterricht zu gewöhnen, weswegen auch mehr Arbeit für die Gestaltung und Umsetzung eines gelungenen (Fern-)Unterrichts notwendig war, was mit verschiedenen Herausforderungen zusammenhing. Die Sozialisation wurde unterbunden, die Kommunikation ist anders als gewohnt abgelaufen, Selbstmotivation sowie die Selbstlernkompetenz traten in den Vordergrund, auch schwankten die Emotionen.

Es ist wichtig zu wissen, dass der Fernunterricht immer noch den validierten Lehrplänen und schriftlichen Zielen folgt – nur die Arbeitsform verändert sich in diesem. Der Unterricht findet nicht im Klassenzimmer bzw. als Präsenzunterricht statt, sondern

online und von zu Hause aus. Die Lehrperson steht nicht vor den Schülern*innen, sondern sitzt daheim hinter den Computer. Auch der persönliche Kontakt zwischen den Lehrenden und Lernenden geht dabei abhanden, obwohl dieser für den Wissenserwerb der Jugendlichen von großer Wichtigkeit ist. (vgl. Kodelja 2020, S. 44f.)

4.2. Nachteile und Vorteile des Fernunterrichts

Die Digitalisierung des Unterrichts geht mit verschiedenen Nachteilen sowie Vorteilen einher.

Die zunehmend größeren Ungleichheiten im Hinblick auf Bildungschancen sind nicht nur auf arme oder unterentwickelte Länder und Regionen beschränkt. Selbst in entwickelten und reichen Staaten hat es sich gezeigt, dass nicht alle Schüler*innen zu Hause über einen Computer und/oder eine Internetverbindung verfügen. Dies jedoch ist eine notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches und faires Fernstudium. Darüber hinaus stellen diese Ressourcen eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung für die Durchführung eines solchen Unterrichts dar. (vgl. Kodelja 2020, S. 45f.)

Es ist vonnöten, dass Schüler*innen und Lehrer*innen über Computerkenntnisse verfügen und wissen, wie man Computertechnologie und verschiedene Softwaretools verwendet, die eine erfolgreiche Durchführung des Fernunterrichts ermöglichen. Die Lehrer*innen mussten sich durch die Umstellung in den neuen Umständen wiederfinden. (vgl. ebd.)

Der Erfolg von Fernunterricht hängt zudem von der Hilfe der Eltern (vor allem in den Unterstufen), von einem geeigneten Lernraum, von der Motivation, von familiären Beziehungen, vom psychische Wohlbefinden usw. ab. Es ist demnach klar, dass diese Art der Bildung nicht zu mehr Gerechtigkeit im Schulsystem beigetragen hat, ganz im Gegenteil: Auf diese ungünstige Konsequenz des Fernunterrichts durch und während der Pandemie wird in vielen Ländern hingewiesen. Schüler*innen aus wohlhabenden Familien mit gebildeten Eltern, eigenem Computer, Zugang zum Internet usw. profitierten stärker von der neuen Form der Beschulung. (vgl. Kodelja 2020, S. 47)

„Auch wenn wir Gerechtigkeit als Chancengleichheit und Chancengleichheit als gleichberechtigte Zugänglichkeit verstehen, sehen wir, dass die Zugänglichkeit des Fernunterrichts nicht für alle Schüler*innen gleich war, während die Zugänglichkeit der Regelschule zu gleichen Bedingungen für alle gewährleistet ist. Doch nicht nur die Zugänglichkeit, sondern auch die Qualität des barrierefreien Fernunterrichts war nicht für alle gleich. Daraus folgt, dass ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung an sich keine Chancengleichheit in der Bildung garantiert. Es ist für sie nur eine notwendige Bedingung, aber keineswegs ausreichend.“ (Kodelja 2020, S. 47, Übersetzung durch den Verfasserin)

Schüler*innen sowie Lehrer*innen können aufgrund mangelnden Wissens und fehlender Hilfe mit Computerprogrammen, die beim Fernunterricht benutzt werden, leicht demotiviert werden. Zudem kann das längere Sitzen vor dem Computer zu Motivationsverlusten führen und die Konzentration schwächen. Eine entsprechende Unterstützung durch die Lehrer*innen ist daher besonders wichtig; diese kann entweder synchron oder asynchron stattfinden. Zu erwähnen ist zudem, dass es Themen gibt, die für eine digitale Aufbereitung via Fernunterricht nicht geeignet sind.

Lehrer*innen können an Schüler*innen via E-Mail oder live über verschiedene Online-Programme um Hilfe bzw. Unterstützung bitten und miteinander reden. Die Kommunikation wird durch Medien vereinfacht. Alle haben durch den Gebrauch von digitalen Medien einen vermehrten, aber auch vereinfachten Zugriff auf Informationen. Gleichzeitig von Vorteil wie auch von Nachteil im Hinblick auf den Fernunterricht ist für Schüler*innen, dass Lehrpersonen auch außerhalb der Schulzeit erreichbar sind. (vgl. ebd. S.47f.)

Im Fernunterricht kommt es außerdem zu der Anreicherung des Unterrichts mit interaktiven, visuellen und audiovisuellen Darstellungen. Die Möglichkeit, das Internet als Recherchequelle zu verwenden, die Nutzung von Videos, Online-Programmen, Quiz und der erwähnte Austausch mit Lehrer*innen durch die Verwendung von digitalen Medien auch außerhalb des Fernunterrichts ist als Vorteil dieser Beschulungsform zu werten. Der Unterricht kann so individualisierter sowie

differenzierter gestaltet werden. Ebenfalls vorteilhaft sind die örtliche und in manchen Fällen auch zeitliche Flexibilität aller Beteiligten.

Es sind aber nicht Medien, die das Lernen verbessern, sondern die Lehrer*innen, die diese Medien zielorientiert, richtig und praktisch verwenden können. Lehrpersonen stehen also trotz Fernunterricht im Mittelpunkt und haben im Unterricht, ungeachtet der Distanz, eine wichtige Rolle inne. (vgl. ebd.)

Zu den Vor- und Nachteilen des Fernunterrichts finden sich unterschiedliche Standpunkte. Es ist zu vermuten, dass Alter, Schulart, Persönlichkeit, Perspektive (ob Lehrer*in oder Schüler*in) hierbei eine Rolle spielen.

4.3. Corona und Lernen

Dass der Fernunterricht erfolgreich durchgeführt und die damit verbundenen Herausforderungen erleichtert werden konnten, war auch von jedem Einzelnen abhängig. Nun folgen einige Empfehlungen, welche Faktoren für das Lernen während des Fernunterrichts von Bedeutung sind.

Zunächst ist es wichtig, eine geeignete Lernumgebung zu finden bzw. zu schaffen, die einen aufgeräumten Arbeitsplatz und eine ruhige Lernumgebung zu Hause umfasst. Dies hilft den Schüler*innen, konzentriert zu bleiben. Auch Anreize sind notwendig: Während jüngere Schüler*innen mehr Ermutigung von ihren Eltern benötigen, müssen ältere Schüler*innen schon selbst Ermutigung in sich finden. Dazu gehört z.B. zu erfahren, dass die Matura erfolgreich abgeschlossen wird, dass man sich an der gewünschten Universität einschreiben kann oder dass man, wenn die Aufgabe sofort erledigt wird, einen freien Nachmittag genießen kann, usw. (vgl. amcham.si²⁰)

Wichtig für erfolgreiches Lernen während der Corona-Pandemie war bzw. ist auch, dass sich die Schüler*innen in regelmäßigen Abständen eine Pause gönnen und sich bewegen. Dies hilft ihnen dabei, sich zu konzentrieren und sich den Unterrichtsstoff leichter zu merken. In den Pausen ist Fernsehen nicht empfehlenswert. Geplantes Lernen kann eine große Unterstützung sein, d.h. der/die Schüler*in erstellt einen

²⁰ <https://amcham.si/wp-content/uploads/2021/03/Poucevanje-na-daljavo.pdf>

Lehrplan oder eine Liste von Lernaufgaben, die an diesem Tag erledigt werden müssen. Hier waren bzw. sind etwa Microsoft Teams und andere Programme sehr hilfreich, da sie Termine und Erinnerungsfunktionen für die Abgabe von Aufgaben beinhalten. Auch in der Familie war es wichtig, dass das Pandemie-Thema nicht das Hauptthema in der Familie sein sollte und sich die Familienmitglieder gegenseitig ermutigten. (vgl. ebd.)

Die Lehrer*innen konnten und können ebenfalls erfolgreiches Lernen fördern. Die Möglichkeit von Online-Klassenzimmern war praktisch, denn mit ihrer Hilfe konnten die Schüler*innen das Material selbstständig nachhören oder nachlesen. In virtuellen Meetings wurde dieses Wissen jedoch gefestigt. Wichtig für gute Ergebnisse war der regelmäßige Austausch mit den Schüler*innen und das Feedbackgeben. Die Flexibilität der Lehr- und Lernformen war in dieser Zeit ebenfalls bedeutsam, da nicht jeder die gleichen Möglichkeiten zu Hause hatte. (vgl. ebd.)

Das Lehren und Lernen während des Fernunterrichts gestaltete sich jedoch anders als im Präsenzunterricht. Schüler*innen könnten während des Unterrichts und in den Pausen sich nicht wie gewohnt treffen und miteinander sozialisieren. Auch die Kommunikation war schwieriger; sie hat sowohl mit Mitschüler*innen als auch mit Lehrer*innen nur online stattgefunden. Das Lernen erforderte überdies, dass die Schüler*innen Verantwortung übernahmen und eine gewisse Selbstlernkompetenz mitbrachten oder entwickelten. Denn große Stoffmengen mussten selbst bearbeitet werden, so wie es ebenfalls der Selbstorganisation bedurfte, da Lehrer*innen nicht persönlich präsent waren und nicht die Möglichkeit hatten, alles zu kontrollieren. Damit sind auch Sozioemotionen verbunden, wie die Motivation, etwas selbst zu erledigen, zu erlernen usw. Alle erwähnten Herausforderungen sind aber miteinander verwoben bzw. beeinflussen sich gegenseitig; sie sind zudem das Ergebnis bestimmter, größerer Maßnahmen. Dies lässt sich besonders gut durch die Ecological System Theory nach Bronfenbrenner (1978) erklären, die im nächsten Kapitel beschrieben wird.

5. Ecological System Theory (EST)

Die Ecological System Theory geht davon aus, dass „[z]wischen Menschen und Umwelt [...] komplexe Wechselwirkungen [bestehen], die Sozialisationsvorgänge ausrichten.“ (Zimmermann 2006, S. 45) Verschiedene Umwelterfahrungen beeinflussen Menschen, die diese wiederum durch ihr Handeln verändern. Diese wechselseitigen Einflüsse werden durch die besagte Theorie erklärt, die sich als ökosystemischer Ansatz oder Entwicklungsmodell übersetzen lässt. (vgl. ebd.)

Urie Bronfenbrenner, geboren 1917 in Moskau und 2005 in New York verstorben, war ein amerikanischer Entwicklungspsychologe und Autor. Bronfenbrenner hat im Jahr 1978 in seinem Buch: „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ zum ersten Mal eine ökologische Sozialforschung begründet, die sich ähnlich der qualitativen Sozialforschung für natürliche Alltagssituationen der Menschen und deren subjektive Sinnggebung interessierte. In einer Untersuchung hat Bronfenbrenner (1981) das ökosystemische Entwicklungsmodell (Ecological System Theorie oder kurz: EST) entwickelt. In diesem Modell inkludiert er die soziale, aber auch biologische Bedeutung der Ökologie. (vgl. Epp 2018, S. 3)

„Erstere Bedeutung leitet sich vom griechischen Wort oikos [Haushalt bzw. Hausgemeinschaft] ab, verweist also auf Art und Weise, wie der Haushalt zusammengesetzt, die Familie organisiert ist, und wie diese zu anderen Menschen in Beziehung steht (LÜSCHER 1976, S.23). Letztere Bedeutung ist an biologische Ökosysteme angelehnt. Diese bestehen aus biotischen Gemeinschaften von aufeinander bezogenen Organismen, die sich zusammen den gleichen Lebensraum teilen.“ (Epp 2018, S. 3)

Ökosysteme sind unterschiedlich groß und können sich wechselseitig überschneiden. Menschliche Ökosysteme umfassen also biologische sowie kulturelle Lebensbedingungen. Dazu gehören implizite und explizite Handlungsvorschriften, wie z.B. Regeln, Werte und Normen, und materielle Gegebenheiten, etwa Autos, Häuser usw. (vgl. Oertner 1995, S.84f., zitiert nach ebd.)

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind.“ (Bronfenbrenner 1981, S.37)

Entwicklung ist nach dem Modell Bronfenbrenners „ein wechselseitiger interaktionistischer Prozess zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt [...]“ (Epp 2018, S.3) Die verschiedenen Elemente beeinflussen sich darin wechselseitig, was bedeutet, dass die Veränderung eines Elements auch andere Elemente beeinflusst und verändert – so bilden sich Interaktionen und Beziehungen. Diese Veränderungen können sowohl positiv als auch negativ sein und betreffen wie erwähnt nicht nur die individuelle Ebene, sondern das ökologische System als Ganzes.

Es sind aber nicht lediglich die Interaktionen im unmittelbaren Lebensraum bedeutsam, die das Individuum direkt betreffen. Elemente bzw. Kontexte, die weiter entfernt sind und auf die Entwicklung keinen direkten Einfluss nehmen, haben ihre ebenfalls Wichtigkeit, weil das Individuum einerseits von diesen beeinflusst wird und andererseits diese auch selbst beeinflusst. (vgl. Seifert 2011, S.114, zitiert nach Epp 2018, S.3f.)

Bronfenbrenner hat diese beobachtende Lebensweise von Kindern je nach Umgebung, in der sie aufgewachsen sind, verändert. Der Psychologe hat die Umwelt als eine Menge miteinander verbundener Systeme verstanden, wobei er von fünf Systemen in einem Gefüge ausging, in dem der Einfluss eines dieser Systeme auf die Entwicklung eines Kindes von seiner Beziehung zu anderen Menschen und Systemen abhängt. (vgl. sl.groinstrong²¹)

Eine Veränderung der Umgebung kann einen Menschen betreffen, zum Beispiel, wenn eine Person die Kultur ändert. Zum Wandel kann es auch kommen, wenn jemand seine soziale Rolle in einem der Systeme ändert. (vgl. ebd.) Die Struktur ändert sich zudem,

²¹ <https://sl.groinstrong.com/Bronfenbrenner-35#menu-10>

wenn es im Leben zu größeren Veränderungen kommt, die den Alltag beeinflussen, z.B. durch Fernunterricht aufgrund der Corona-Pandemie.

Bronfenbrenner (1978) bezeichnet diese verschiedenen Strukturen als Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem, Makrosystem und Chronosystem. Das Individuum wird in der Mitte verortet, mit den genannten Systemen, die um es herum in konzentrischen Kreisen angeordnet sind. (vgl. Epp 2018, S.4) Das Individuum im innersten Bereich kann jede Person sein, deren Entwicklung im Mittelpunkt des Interesses steht. Exemplarisch geht Bronfenbrenner in seinem Modell von einem Kind aus:

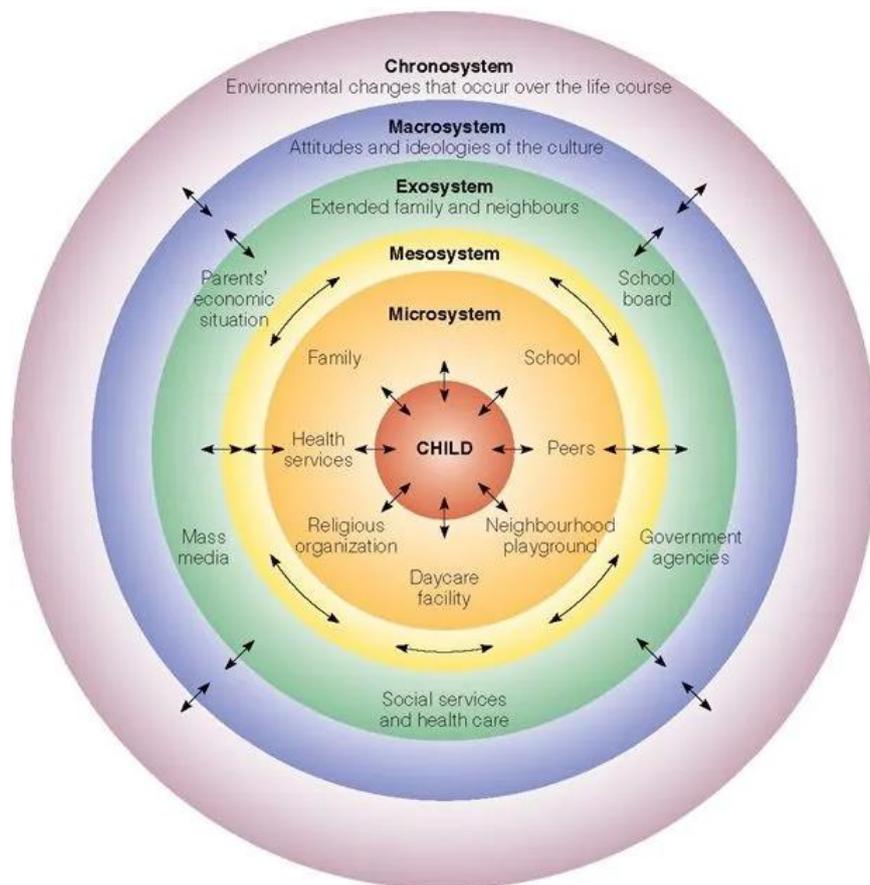


Abbildung 1: Ecological System Theory

Im Weiteren werden die vier (bzw. fünf) Systeme noch detaillierter beschrieben:

- **Mikrosystem:** Diese erste Ebene umfasst alle Faktoren, die einem Individuum und seinem Handeln durch ein anderes Individuum zugeschrieben werden, wie bestimmte äußerliche Fähigkeiten usw. Dazu gehören Variablen, die die Persönlichkeit beeinflussen und im Individuum angesiedelt sind. (vgl. Epp 2018, S. 5) Das System besteht aus den konkreten Interaktionsbeziehungen, zuerst im engen Familienkreis, usw. Die Sozialisation beginnt mit der Eroberung des Mikrosystems. (vgl. Zimmermann 2006, S. 46) In der Abbildung ist zu sehen, dass zu den Mikrosystemen neben der Familie auch die Schule, Schulkamerad*innen, die eigene Religionsgemeinschaft usw. gezählt werden sowie Personen, mit welchen das Kind konkrete Beziehungen hat.
- **Mesosystem:** Hierzu gehören die verschiedenen Lebenskontexte, in denen sich ein Individuum bewegt. Es umfasst „die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehung zwischen Elternhaus, Schule und peer-group; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis).“ (Bronfenbrenner 1981, S.41) Mit dem Mesosystem werden die Mikrosysteme und Exosysteme verbunden.
- **Exosystem:** Unter diesem System werden Bereiche verstanden, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.“ (ebd., S.42). Es inkludiert formelle sowie informelle soziale Strukturen, in denen das Individuum gar nicht anwesend ist; diese Strukturen beeinflussen aber indirekt das Individuum. Demgegenüber übt auch das Individuum Einfluss auf diese Strukturen aus. Exosysteme können somit als Quellen von Effekten aus entfernteren Umweltregionen verstanden werden. Darunter fallen die größeren Institutionen der Gesellschaft, die planvoll strukturiert oder spontan entstanden sind, und die Art und Weise, wie sich diese auf der konkreten lokalen Ebene entfalten. Es geht somit um Lebensbereiche, mit

denen das Individuum nicht direkt zu tun hat, deren Ereignisse jedoch unmittelbar – z.B. auf das Leben in der Familie oder in der Peer-Group – zurückwirken können. (vgl. Epp 2018, S. 5) In der Abbildung sind als Beispiele Massenmedien, der Sozial- bzw. Wirtschaftsstatus der Eltern, die Nachbarschaft usw. angeführt. Das Kind hat also nicht direkt zu tun mit den finanziellen Ressourcen der Eltern, es erfährt aber dennoch einen Einfluss auf sein Leben in dem Sinne, wie und wo die Familie wohnt, was sie sich leisten kann, usw.

- **Makrosystem:** Dieser Begriff „bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien.“ (Bronfenbrenner 1981, S.42) Somit richtet sich das Makrosystem nicht auf spezifische Kontexte, die das Leben der Individuen betreffen, sondern auf übergeordnete institutionelle Strukturen und Aktivitäten, die für eine Kultur gelten. Das System besitzt also eine durchgreifende universelle Wirkung, die die Gesellschaft als Ganzes durchdringt, z.B. durch Politik, Ökonomie, Sozial, Justiz, Bildung usw. (vgl. Epp 2018, S. 5f.)
- Das fünfte und auch letzte Ebene ist das **Chronosystem**, das als spätere Ergänzung hinzugekommen ist. Das Chronosystem fügt die Dimension der Zeit hinzu, die den Einfluss sowohl des Wandels als auch der Beständigkeit in der Umgebung des Individuums Individuum aufzeigt. Das Chronosystem kann einen Familienwechsel beinhalten, einen Wandel in der Struktur, im Erwerbsstatus der Eltern sowie immense gesellschaftliche Veränderungen wie Kriege, Epidemien usw. Bronfenbrenner spricht im Zusammenhang mit diesem System von PPCT-Modellen (Person, Process, Context, Time). (vgl. ebd.)

Mit Hilfe des ökosystemischen Entwicklungsmodells lassen sich unterschiedliche Perspektiven und gesellschaftliche Kontexte in Modellen erklären. Die Theorie verdeutlicht, dass die soziale Realität eine komplexe Struktur hat, die vielschichtig verbunden und mehrdimensional ist. (vgl. ebd.)

Dem Psychologen Urie Bronfenbrenner zufolge können wir die menschliche Entwicklung als eine Reihe von Beziehungen betrachten, die nicht nur in der unmittelbaren Umgebung stattfinden und von ihr beeinflusst werden, sondern auch in äußeren Kreisen, welche inkrementell weiter entfernte Umgebungen oder Kontexte darstellen und einen ökosystemischen Betrachtungsansatz zulassen. (vgl. Hedlund 2020²²)

5.1. EST und Schule

Bronfenbrenner war sich der Tatsache bewusst, dass die Entwicklung eines Individuums mehrere Aspekte beinhaltet. Seine Theorie basiert auf den verschiedenen dynamischen Interaktionen, die ein Individuum mit seiner Umgebung hat.

Die ökologische Systemtheorie wurden verwendet, um psychologische und pädagogische Theorien mit Lehrplänen und der konkreten Praxis zu verbinden. Im Mittelpunkt des Betrachtungsmodells steht das Kind (Schüler*in) in der Entwicklung – alles, was innerhalb und zwischen den fünf Ökosystemen geschieht, soll dem/der Schüler*in im Klassenzimmer zum Guten dienen. (vgl. Kozina 2021, S. 26f.)

Um die Entwicklung zwischen Ökosystemen in der pädagogischen Praxis nach der Theorie zu stärken, sollten Lehrer*innen und Eltern zum Wohle der Schüler*innen gut miteinander kommunizieren und kooperieren. Lehrkräfte sollten überdies die Situation der Familien der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen verstehen, einschließlich der sozialen und wirtschaftlichen Faktoren, die Teil der verschiedenen Systeme sind. (vgl. ebd.)

²² <https://edcrocks.com/2020/09/05/covid-19-remote-teaching-and-the-school-ecosystem-a-delicate-relationship/>

Der Theorie zufolge ist es wichtig, dass Eltern und Lehrer*innen ein gutes Verhältnis miteinander pflegen, da dies die Entwicklung der Schüler*in positiv gestaltet. Das Kind muss auch beim Lernen aktiv sowie sozial engagiert sein. Es ist wichtig, dass es mit Gleichaltrigen in einer Gruppe zusammenarbeitet und wichtige Lernerfahrungen macht, um eine positive Entwicklung zu durchlaufen. (vgl. ebd.)

Es gibt auch Studien, welche die Auswirkungen der Schule und ihrer Umgebung auf die Schüler*innen untersucht haben. Lippard et al. (2017) führten eine Untersuchung durch, um die Bronfenbrenner-Theorie zu testen. Durch Berichte und Beobachtungen erforschten sie die Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, wobei sie ermitteln konnten, dass ihre Beziehungen mit der Lernleistung und dem Klassenverhalten zusammenhängen. Dies zeigt auch, dass sie für die Entwicklung des/der jeweiligen Schüler*in wichtig sind. Die Ergebnisse unterstützten somit diese Theorie. (vgl. sl.groinstrong²³)

Willson et al. (2002) konnten eruieren, dass sich ein positives Schulumfeld positiv auf die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung auswirkt. Langord et al. (2014) kamen zu dem Ergebnis, dass ein ganzheitlicher Ansatz für den Lehrplan die schulischen Leistungen sowie das Wohlbefinden der Schüler*in verbessert. (vgl. ebd.)

Bronfenbrenners Modell unterstreicht die Bedeutung des Zusammenspiels individueller Merkmale und ihrer Kontexte wie Familie, Schule etc. Die Entwicklung wird als Ergebnis einer wechselseitigen Interaktion zwischen dem Individuum (interne Ressourcen) und seiner Umwelt (externe Ressourcen) verstanden. (vgl. Kozina 2021, S. 27f.)

²³ <https://sl.groinstrong.com/Bronfenbrenner-35#menu-10>

Kinder und Jugendliche werden sich nach den damit zusammenhängenden Überlegungen positiv entwickeln, wenn ihre internen Ressourcen mit externen Ressourcen koordiniert werden. Eine positive Entwicklung sollte durch die fünf C gekennzeichnet sein:

- Kompetenz – competence,
- Selbstbewusstsein – confidence,
- Charakter – character,
- Fürsorge – caring und
- Verbundenheit – connectedness.

Schwierige Verhaltensweisen wie Aggression, Angst und Schulabbruch wären, wenn diese Voraussetzungen erfüllt werden würden, weniger verbreitet. (vgl. Kozina 2021, S. 27)

Darüber hinaus argumentiert Bronfenbrenner, dass langfristige Kontexte (wie Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen) einen wichtigen Entwicklungsfaktor darstellen. Im Kontext des Unterrichts sind die Beziehungen zu Lehrpersonen besonders wichtig für die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und damit für ihr Verhalten. (vgl. ebd.)

Diese Beziehung kam auch im Fernunterricht zum Tragen, wie er seit Beginn der Corona-Pandemie praktiziert wurde bzw. (teilweise) noch wird, da die gegenseitige Unterstützung besonders bedeutsam war.

5.2. EST und Coronavirus

Auch die Schulschließungen aufgrund der Pandemie mit der damit verbundenen Umstellung auf einen zunächst improvisierten Fernunterricht lassen sich im Modell Bronfenbrenners einordnen. Durch die Angst, die in der Bevölkerung verbreitet war, wurden die Kinder und Jugendlichen von ihren Schulen ferngehalten, und der gesamte Schulökosystemische Ansatz (School Ecological System) sah sich dazu gezwungen, langjährige Bildungspraktiken in einem noch nie dagewesenen Ausmaß zu überdenken. Dies hat sich auf die Bildung und die Verhältnisse untereinander ausgewirkt (vgl. ebd.):

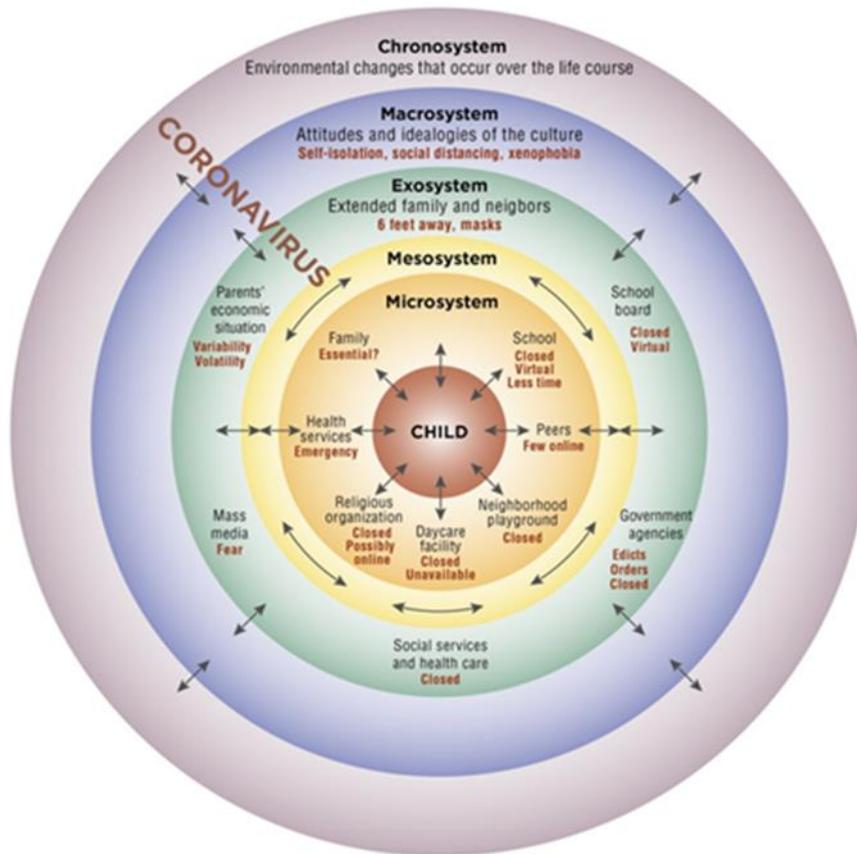


Abbildung 2: Ecological System Theory: Corona-Pandemie

Der Abbildung kann entnommen werden, dass das übergeordnete Ereignis der Corona-Pandemie mehrere Systeme erfasst und beeinflusst hat. Der/Die Schüler*in ist als Individuum in der Mitte verortet. Familie, Schule, Schulkamerad*innen usw. können dem Mikrosystem zugeordnet werden, weil sie konkrete enge Interaktionsbeziehungen umfassen. Das Mesosystem besteht in Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen Schüler*innen noch aktiv beteiligt sind. (vgl. Zimmermann 2006, S. 47) Das Mikrosystem und das Exosystem werden durch das Mesosystem miteinander verbunden. Im Exosystem sind Lebensbereiche enthalten, mit welchen der/die Schüler*in nicht konkret zu tun hat. Dazu gehören Medien, die Schulbehörde, Regeln (AHA-Regeln, Fernunterricht) usw. Die Kultur und deren Ideologien, wie die verordnete Absonderung während der Corona-Pandemie, ist dem Makrosystem anheimzustellen, während unter dem Chronosystem alle Umweltveränderungen zusammengefasst werden.

In dem nun folgenden Kapitel 6 wird der analytische Rahmen für die deduktive Kategorienbildung beschrieben. Er umfasst, wie an dieser Stelle vorausgreifend schon beschrieben werden soll, Kategorien wie Sozioemotionale Herausforderungen, die Schulische Sozialisation, die Selbstlernkompetenz und die Kommunikation. Wenn diese Kategorien dem Modell zugeordnet werden (Abbildung 3), so ist ersichtlich, dass es sich dabei für den/die Schüler*in um Herausforderungen handelt, die am ehesten dem Mikrosystem bzw. teilweise auch dem Mesosystem entsprechen. Denn sie bestehen in konkreten Interaktionen, mit einem wechselseitigen Einfluss zwischen Schüler*innen.

Aufgrund des Fernunterrichts war die Sozialisation der Schüler*innen und Lehrer*innen nicht möglich und auch nicht erlaubt. Dadurch wurde auch die Kommunikation eingeschränkt bzw. musste eine andere Form von Kommunikation gefunden werden, vor allem über technische Hilfsmittel wie Computer, Smartphone usw. und unter der Benutzung verschiedener Programme. Die Fernarbeit für die Schule und Distance Meetings bzw. die Sozialisation und Freizeitgestaltung fielen anders als gewohnt aus, was auch Einfluss auf die Sozioemotionen nahm und nimmt. Darunter werden Emotionen, Empathie und Motivation aufgefasst. Es bedurfte zudem der Motivation und der Selbstlernkompetenz, die für das Gelingen des Fernunterrichts ausschlaggebend waren und sind. Alle diese Kategorien haben Schüler*innen (aber auch Lehrer*innen) beeinflusst. Auf der Mikro- und Mesoebene sind noch andere Ursachen zu verorten, von denen manche in Abbildung 2 zu sehen sind und schon erklärt wurden, bspw. die AHA-Regeln, die Testpflicht usw. Auf alle diese Ebenen hat die Corona-Pandemie mit den verordneten bzw. empfohlenen Maßnahmen als Reaktion darauf einen starken Einfluss genommen, mit teils direkter, teils indirekter Auswirkung auf das Individuum, was zu einer starken Veränderung des Alltags führte.

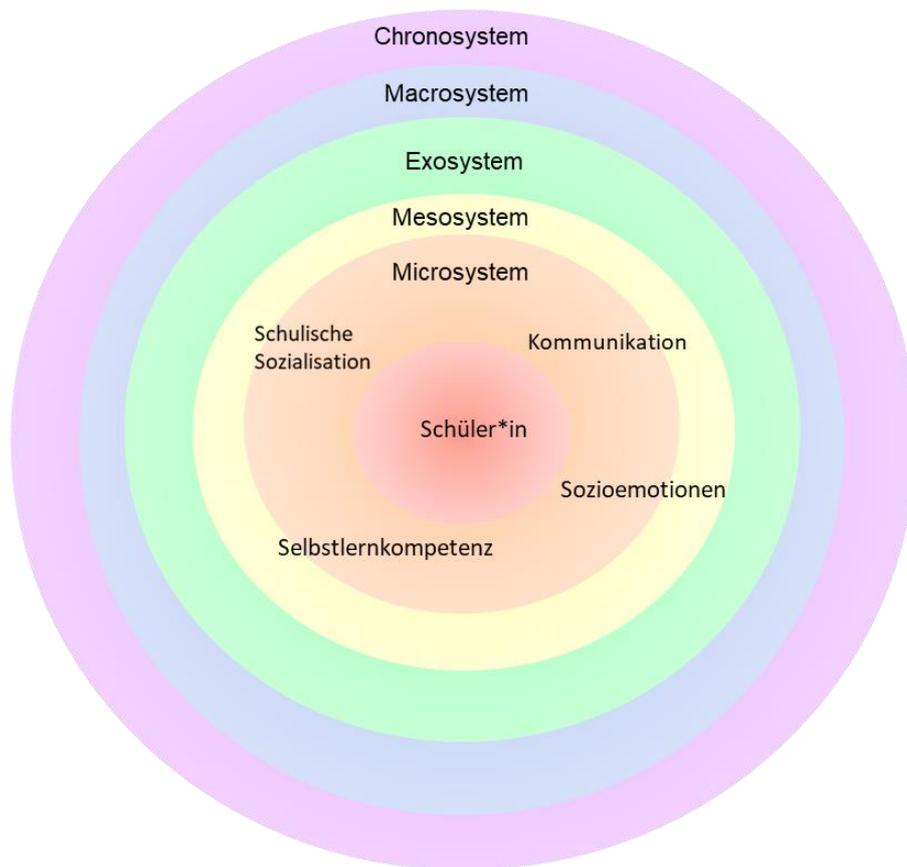


Abbildung 3: Ecological System Theory. Kategorien aus dem 6. Kapitel

Bronfenbrenners Ökosystemisches Modell kann sicherlich zu einem breiteren Verständnis der Entwicklung und ihrer Faktoren beitragen. Es zeigt, wo welche Quellen des Einflusses auf eine Person anzunehmen sind, wobei sowohl positive als auch negative Auswirkungen möglich sind. Dies kann etwas einschüchternd wirken und den Eindruck der Hilflosigkeit vermitteln, wenn vor Augen gestellt wird, inwieweit äußere Erscheinungen wie eine Pandemie im Chrono-, Makro-, Exo- und Mesosystem das Mikrosystem beeinflussen und damit das Individuum beeinflussen können. Angesichts der Vielfältigkeit und Konnektivität der Herausforderungen erweist sich das Modell nach Bronfenbrenner als geeignete Theorie zur Beleuchtung des Gegenstandes dieser Masterarbeit.

6. Analytischer Rahmen

Im folgenden Kapitel werden die in Kategorien gefassten Herausforderungen vorgestellt, welche die Basis für die Erhebung der empirischen Ergebnisse lieferten. Die Herausforderungen werden im Allgemeinen als sehr anspruchsvoll empfunden. Die Corona-Pandemie hat zahlreiche Bereiche wie Gesellschaft, Politik, Wirtschaft usw. vor große Schwierigkeiten gestellt. Schüler*innen, Lehrer*innen und deren Familien waren in dieser Zeit in besonderer Weise betroffen.

Für Schüler*innen und Lehrer*innen können begründeter Weise Herausforderungen im Hinblick auf die (Selbst-)Organisation, die Selbstlernkompetenz, auf Stress, Technik, Kommunikation und Sozialisation, auf Emotionen usw. angenommen werden. In diesem Kapitel werden nun einige Punkte vorgestellt, die als Herausforderungen während des Fernunterrichts im Vordergrund stehen könnten und große Ansprüche an Lehrkräfte und Lernende stellen. Die folgenden vier Kategorien gingen von der Vermutung aus, dass sie in den Interviews als häufigste Schwierigkeiten im Kontext des verordneten Fernunterrichts genannt werden könnten.

6.1. Sozioemotionale Herausforderungen

Emotionen und Intelligenz stellen im traditionellen Verständnis ihrer Konzeption diametral entgegengesetzte Prozesse dar: Emotionen werden als primitiver Prozess beschrieben, Intelligenz als evolutionäre Funktion. (vgl. Pečjak 2002 S.125f.) Der Grund für das große Interesse und die Verbreitung des Konzepts der emotionalen Intelligenz liegt darin, dass Emotionen bei der Lösung der täglichen Probleme der Menschen wichtig und präsent sind und ihre Bedeutung lange Zeit nicht ausreichend betont wurde. (vgl. Panju 2010, S. 8f.)

Die Popularität des Konzepts der Emotionalen Intelligenz spiegelt den Wandel der Gesellschaft von der Betonung von mentaler Intelligenz und Objektivität hin zum Fokus auf Gefühle wider, die wie die Vernunft im Gehirn ihren Ursprung haben und bei der Entscheidungsfindung gleichermaßen relevant sind. In der Schule ist ebenfalls zu beobachten, dass Emotionen eine immer größere Bedeutung zugeschrieben wird und Lehrer*innen zunehmend mehr Wert darauf legen. Sich Emotionen und ihre Rolle bewusst zu machen ist sowohl für die Schule als auch für das spätere Leben wichtig. (vgl. ebd.)

Gefühle sind unerlässlich, um sich selbst und andere kennenzulernen. Das Verständnis der Komponenten der emotionalen Intelligenz ermöglicht es uns jedoch auch, sie ebenso in den Menschen um uns herum zu erkennen. (vgl. ebd.)

Pečjak (2002) definiert die emotionale Kompetenz als den Nachweis der Selbstwirksamkeit in sozialen Interaktionen, die von Emotionen begleitet werden. Es geht also darum, wie der/die Schüler*in in sozialen Interaktionen reagiert und wie er/sie seine/ihre Emotionen in Beziehungen mit anderen ausdrückt. Soziale Kompetenz hingegen bezieht sich auf die Fähigkeit, Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen miteinander zu verbinden, um soziale Aufgaben zu erfüllen. Hohe emotionale Kompetenzen bilden die Grundlage für die Entwicklung sozial kompetenten Verhaltens. (vgl. Pečjak 2002, S. 125f.)

In der Bildung bedeutet sozioemotionale Kompetenz, persönliche, soziale und emotionale Bedürfnisse zu befriedigen und Fähigkeiten zu entwickeln, welche die

Schüler*innen auch außerhalb der Schule nutzen. Das heißt, der/die Schüler*in ist selbst in der Lage, angemessene soziale Rollen wahrzunehmen und die Konsequenzen bestimmter Verhaltensweisen bei sich selbst und anderen zu antizipieren. Mit diesem Wissen ist man sich dessen bewusst, wie man zu Lösungen kommt. Ohne emotionale Kompetenz kann der Schüler*in keine soziale Kompetenz erlangen; daher überschneiden sich diese beiden Kompetenzen. (vgl. ebd.)

Zu den persönlichen sozioemotionalen Kompetenzen gehört bspw. die Motivation, die eine emotionale Neigung ist, welche zur Zielerreichung führt. Die sozioemotionale Kompetenz umfasst z.B. die Fähigkeit zur Empathie, mit der wir uns unsere Emotionen bewusst machen und die dafür sorgt, dass andere die nötige Aufmerksamkeit und Fürsorge erfahren. (vgl. ebd.)

Die Art und Weise, wie Schüler*innen ihre Emotionen ausdrücken, beeinflusst ihren Sozialisationsprozess. Dies wiederum prägt, wie Kinder und Jugendliche von ihren Mitschüler*innen in der Schule aufgenommen werden, wie auf sie reagiert wird und wie mit den Reaktionen von Erwachsenen (z.B. auch von Lehrer*innen) umgegangen wird, usw. Schüler*innen, die Emotionen besser regulieren können, verhalten sich sozial verträglicher, sind beliebter und zeigen ein höheres Maß an sozialer Verantwortung. (vgl. ebd.)

Emotionale Kompetenz ist eine der wichtigsten Bedingungen für den Schulerfolg. Schüler*innen, die emotional und sozial kompetent sind, lassen eine höhere Lehr- und Lernmotivation erkennen, können Probleme erfolgreicher lösen und haben ein starkes Gemeinschaftsgefühl. Sie verstehen die Konsequenzen ihres Handelns und Unterlassens und haben eine positive Einstellung gegenüber der Schule und zum Lernen. (vgl. ebd.)

Somit kann davon ausgegangen werden, dass es die sozioemotional höher entwickelten Schüler*innen waren, die während des verordneten Fernunterrichts bessere Erfahrungen gemacht und mehr Erfolg erzielt haben; sie werden sich auch eher darum bemüht haben, die Klassengemeinschaft zusammenzuhalten.

6.2. Schulische Sozialisation

Sozialisation ist ein Prozess, in dessen Zuge eine Person zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppe wird. Der Vorgang besteht in einer aktiven Auseinandersetzung jedes Einzelnen mit der materiellen und sozialen Umwelt. Der Sozialisationsprozess führt zur Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit und Identität und macht die jeweilige Person einzigartig. Der Vorgang verläuft unbewusst, folgt keiner reflektierten Logik und geschieht aus einer Sicherheit heraus, die im Entwicklungsprozess erworben worden ist. (vgl. Faulstich-Wieland 2002, S.7f.)

Wichtig für Sozialisationsprozesse sind die konkreten regionalen, sozialen und historischen Bedingungen des Aufwachsens. Bronfenbrenner hat drei Parameter benannt, die unsere alltägliche Umwelt als soziale Ökologie bestimmen.

Diese sind:

- Die unmittelbare Umgebung
- Informelle und formelle soziale Netzwerke, wobei erstere z.B. Peer Groups sind, zum letzteren dagegen das Erziehungswesen (Schule), das Sozialwesen usw. zählt.
- Das ideologische System (vgl. Bronfenbrenner 1967, zitiert nach ebd., S.8)

Bronfenbrenner hat diese in einem Aufsatz zur Ökosystemischen Theorie präzisiert, wobei er, wie zuvor schon beschrieben, zwischen Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem, Makrosystem und Chronosystem unterscheidet. In diese Systeme ist auch die alltägliche Lebensführung eingebunden.

Wichtig ist, dass das Kind in der Familie in einer Statusdifferenzierung lebt – seine Position ist dabei durch Alter und Geschlecht bestimmt. Die Beziehungen bestehen ohne Leistungshintergrund, was sich aber in der Schule verändert. Dort müssen sich Kinder einen Status verdienen bzw. erwerben und befinden sich in einer neuen Welt, wo auch der/die Lehrer*in eine andere Rolle einnimmt als die eigenen Eltern. Mit diesen Erfahrungen und Erfordernissen von Reorganisation der Rollen verinnerlichen Kinder die gegebenen Werte und Normen und bereiten sich auf das Leben in der

Erwachsenenwelt vor. Bei dieser Sozialisation hilft die Klasse bzw. helfen die Schulkamerad*innen, die gleichaltrig sind und auch „Peer-Group“ genannt werden. Die Gruppe ist Übungsfeld für das Erlangen von Unabhängigkeit von der Kontrolle der Erwachsenen. (vgl. Zimmermann 2006, S. 119)

Mit dem Eintritt in die Schule erweitern sich die sozialen Beziehungen. Die Schule verändert und bestimmt den Alltag von Kindern und Jugendlichen; sie spielt auch eine bedeutsame Rolle bei der Integration in die Gesellschaft. Schule ist eine Institution mit einer eigenen Dynamik. Aufgrund der Schulpflicht verbringen Kinder und Jugendliche ab dem 6. Lebensjahr mehrere Stunden am Tag in dieser Institution. Mindestens neun Jahre lang steht die Schule im Mittelpunkt des Alltags aller Heranwachsenden. Aufgabe der Schule ist auch die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, die auf dem ersten Blick nur über den geplanten Unterricht und durch systematisch aufgebautes Lernen erfolgt. Die Schule ist aber mehr als reine Wissensvermittlung – sie hat eine lebenslange Auswirkung auf das Leben der Heranwachsenden. (vgl. ebd., S.117)

Nach Zimmermann (2006) sind die Kernfragen für die wissenschaftliche Analyse der schulischen Sozialisation, welche Funktionen die Schule in der Gesellschaft hat, wie sie sich auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt, welche Sozialisationseffekte zu beobachten sind usw. (vgl. ebd.) Nach Faulstich-Wieland (2002) sind fünf Aspekte bzw. Strukturdimensionen von schulischer Sozialisation zu unterscheiden. Dazu zählt die Schule:

- als Institution,
- als räumliche und bauliche Gestalt von Schule,
- als Organisation,
- als Schulklasse (was entscheidet, mit welchen Peers Schüler*innen zusammenkommen),
- als Lehrkräfte (die den Unterricht gestalten). (vgl. Faulstich-Wieland 2002, S.12)

Sozialisation als alltägliche Lebensführung reicht nicht aus, um ein integrierter Angehöriger der jeweiligen Kultur zu werden, weshalb Schule als Institution auch eine explizite und bewusste Vermittlung gestattet. Zudem wird Schule Teil des Alltags und hat neben der sozialisierenden Funktion, wie schon erwähnt, auch erzieherische Aufgaben. Sozialisationserfahrungen entstehen aus der Art und Weise, wie Menschen miteinander umgehen – Schule gibt dafür Raum. Lehrer*innen sollten auch Ortwechsel organisieren, sodass das Lernen nicht nur auf das Klassenzimmer beschränkt ist. Obwohl der Unterricht an Lehrpläne gebunden ist, können persönliche Interessen von Schüler*innen ebenfalls eingebracht werden, sodass Schule wirklich zu einem Erfahrungsraum werden kann. (vgl. ebd. S. 12f.)

Die Beschäftigung mit Architektur in der Pädagogik ist nicht neu, denn es finden sich verschiedene Pädagog*innen und Architekt*innen, die sich mit der räumlichen Schulgestaltung befassen, welche sozialisatorische Einflüsse haben kann. Auch Comenius hat eine ideale Schule beschrieben, die angenehm ist und hell, mit Bildern, einem Spielplatz und einem Garten mit Bäumen und Blumen usw. Eine angenehme Atmosphäre fördert die Lust am Lernen. Dreier (1999) war gleichfalls der Ansicht, dass der Raum der dritte Erzieher sei, heutige Schulen dagegen unpraktisch und schlecht seien. Die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse und die Sitzordnung spielen ebenso eine Rolle im Rahmen der Sozialisierung, weil sich dermaßen die Interaktionsmöglichkeiten zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und auch Schüler*innen untereinander regulieren lassen. Die zentrale Schulhalle ist auch bedeutsam, weil sie als Kommunikationsort während Pausen gelten kann. (vgl. S. 20f.)

Schüler*innen sind in der Schule in Schulklassen von Gleichaltrigen organisiert, die über alle (oder mehrere) Schulstunden hinweg mehrere Jahre zusammenbleiben, sodass eine relativ stabile Gruppe entsteht. Oft kommt es nach Jahren nach dem Schulabschluss auch zu Klassentreffen, was zeigt, welche große Bedeutung die Klasse im Sozialisationsprozess hat. In der Schulklasse sind die Klassengröße, die Räumlichkeit und die soziale Herkunft sowie das Leistungsniveau der Klasse relevant. Der Einfluss der Klassengröße ist wissenschaftlich wenig erforscht. In kleineren Klassen sind Interaktionsstile und Gefühle von Schüler*innen jedoch im Allgemeinen leichter zu beachten, auch das Klassenklima ist positiver. (vgl. ebd. S. 45f.) Parson, der als einer der ersten versucht hat, die Schule unter sozialisationstheoretischen

Aspekten zu betrachten, schreibt, dass die Schule für den Erhalt der Gesellschaft zwei zentrale Aufgaben habe: Erstens soll sie den Heranwachsenden kompetentes Rollenhandeln vermitteln, sodass diese die Bereitschaft verinnerlichen, später erfolgreich die Erwachsenenrolle zu übernehmen. Zweitens soll Schule die Kinder und Jugendlichen in die Rollenstrukturen der Erwachsenenwelt verteilen. Parson ist der Ansicht, dass die Schule diese Aufgabe durch die Schulklasse als soziales System erfüllt. (vgl. Zimmermann 2006, S. 117f.)

Schulische Sozialisation wird auch von den Lehrer*innen (Alter, Geschlecht, Belastungssituation usw.) bestimmt. (vgl. ebd.) Die Rolle des Alters ist z.B. durch den Fernunterricht frappant geworden, weil ältere Lehrer*innen größere Schwierigkeiten hatten, mit Online-Programmen zu arbeiten. Da dies eine Belastungssituation darstellte, war und ist auch wichtig, wie Lehrer*innen mit Stress umgehen. Die älteren Lehrkräfte fühlen sich tendenziell belasteter. (vgl. ebd. S. 60) Einen Einfluss auf Schüler*innen haben aber nicht nur die Didaktik und das fachliche Wissen der Lehrer*innen, sondern noch mehr die Einstellung und Persönlichkeit. (vgl. ebd. S.64f.)

In der Schule haben Lehrer*innen und Schüler*innen zwei verschiedene Rollen inne, die zur Funktionalität der Schule gehören: Die Lehrkraft lehrt, und der/die Schüler*in soll lernen. Auf die Erfüllung der Erwartungen folgt Belohnung, auf die Nichterfüllung meist Bestrafung. Wenn die Rollen in der Schule störungsfrei, d.h. erfolgreich sind, dann herrscht auch im gesellschaftlichen System Stabilität: „Sozialisation hat in diesem Sinne eine harmonisierende Funktion und schulische Sozialisation nunmehr hat das Ziel, Heranwachsenden kompetentes wie auch stabilisierendes Rollenspielen nahe zu bringen.“ (Zimmermann 2006, S. 118)

Auch sozioökonomische Faktoren sind in der schulischen Sozialisation bedeutsam. Wenn aber die Schule ihre Funktionen erfüllt, dann funktioniert die Gesellschaft. Schulische Sozialisation ist gleichgewichtsorientiert, d.h. dass über das Schulleben in dieser Form sozialisiert wird, was immer wieder soziale Stabilität erzeugt. (vgl. ebd., S. 120)

6.3. Selbstlernkompetenz

Während des Fernunterrichts aufgrund der Schulschließungen waren viele Schüler*innen auf sich selbst gestellt. Das Lernen sowie der gesamte Tagesablauf und die Organisation lagen je nach familiärer Unterstützung und je nach den Gewohnheiten mehr oder weniger in der Verantwortung der Schüler*innen.

Für Lehrkräfte, Kinder und Jugendliche sowie Eltern war das jähe Erfordernis des Umstiegs auf den Fernunterricht anspruchsvoll. Gerhardts u.a. (2020) haben die damit verbundenen Herausforderungen wie folgt zusammengefasst:

„So stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, bisherige Lehr-Lernformen zu adaptieren, damit ein Lernen auf Distanz überhaupt möglich wird. Ebenso ist die Organisation des Familienlebens im Hinblick auf das häusliche Lernen der Kinder anzupassen; und die Schüler*innen selbst müssen schließlich ohne Vor-Ort-Unterstützung durch Lehrer*innen und Mitschüler*innen mit der ungewohnten Lernumgebung zurechtkommen und ihre Lernprozesse weitgehend selbstständig aufrechterhalten.“ (Gerhardts u.a. 2020, S.141)

Es ist zudem zu erwähnen, dass Schule und Familie zwei verschiedene Räume mit unterschiedlichen Aufgaben sind, die durch die verordnete Distanzlehre oft durcheinandergeraten sind. Die Familie und der familiäre Ort sind ein intimer und emotionaler Raum im Gegensatz zur Schule, wo es Leistungen zu erbringen gilt, Schüler*innen beurteilt werden, andere Regeln herrschen usw. Beim Fernunterricht verlagerten sich die Anforderungen der Schule – z.B. hinsichtlich der Entwicklung der Leistungsbereitschaft – teilweise in die Familie. Dies hat des Öfteren intrafamiliäre Konflikte provoziert, die schon beim normalen Unterricht z.B. bei der Erledigung von Hausaufgaben auftauchen konnten. Viele Eltern wollten und konnten auch nicht die Rolle als Hauslehrer*in übernehmen und hatten die Erwartung, dass die Schüler*innen alles selbstständig mit Hilfe der Schule machen werden. (vgl. ebd.) Von Schüler*innen aus der Sekundarstufe II kann dies jedoch eher erwartet werden als von jüngeren Schüler*innen.

Es sind drei verschiedene Bezeichnungen zu erwähnen, in denen der/die Schüler*in seinen Lernprozess selbst initiieren und kontrollieren (organisieren).

- **Selbstorganisiertes** Lernen bezieht sich auf den Ablauf des Lernens.
- **Selbstgesteuertes** Lernen betrifft den Ablauf, die Kontrolle und die Anpassung des Lernprozesses.
- **Selbstbestimmtes** Lernen meint die freie Setzung des Lernzieles. (vgl. Heidenreich 2009, S. 86)

Beim selbstorganisierten Lernen ist die Abgrenzung zu institutionell organisiertem Lernen, wie es in der Schule stattfindet, impliziert. Das Lernhandeln ist reduziert auf den Organisationsrahmen des Lernens. Selbstgesteuertes Lernen hat einen Aspekt der determinierten Lernhandlung. Durch Fremdeinwirkung oder auch Selbsteinwirkung sind die Lernhandlungen gesteuert. Damit kann auch ein Eindruck der Passivität des/der jeweiligen Schüler*in entstehen. Selbstbestimmtes Lernen geht mit einer hohen Freiheit bei der Setzung von Lernzielen einher und wird oftmals als Anforderung von außen an das Individuum herangetragen. Das bedeutet, dass der/die Schüler*in einer Aufgabe nachkommen will bzw. muss. (vgl. ebd.)

Für Fernunterricht sind selbstgesteuertes Lernen (Selbstlernkompetenz) und die Selbstorganisation des Tagesablaufs von großer Wichtigkeit:

„Selbstlernkompetenz – verstanden als die handlungswirksame Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Lernen zielgerichtet zu gestalten und voranzutreiben – zielt darauf, dass Lernende selbst über verschiedene Aspekte ihres Lernens entscheiden können bzw. maßgeblich Verantwortung dafür übernehmen, ob sie lernen (Teilnahme am Lernprozess), wozu sie lernen (Lernziele), was sie in welcher Reihenfolge lernen (Auswahl und Sequenzierung von Lerninhalten), wie sie im Einzelnen vorgehen (Auswahl von Lernmethoden, Lernmedien, ggf. Lernpartner*innen) und wann und wo das Lernen erfolgt (Bestimmung von Lernzeit, Lerntempo und Lernort).“ (Fischer u.a. 2020, zitiert nach Gerhardts u.a. 2020, S.141)

Ein selbstgesteuertes Lernen ist somit auch eine Kompetenz, die beim Fernunterricht im Vordergrund steht: „Die Kompetenz zum selbst gesteuerten eigenverantwortlichen Lernen ist eine zentrale Voraussetzung, um im Rahmen von netzbasierten Lernumgebungen effektiv lernen zu können.“ (Mandl u.a. 2003, S. 91) Die Schüler*innen haben besonderes während der digitalen Lehre oder in diesem Fall während des Fernunterrichts aufgrund der Schulschließungen ein erhöhtes Bedürfnis nach Anleitung und Unterstützung. (vgl. ebd.)

Übung, Erläuterungen und genügend Zeit sind notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung des Selbstlernkonzepts. Schule, aber besonders die Lehrkompetenzen der Lehrer*innen, übernimmt hier eine bedeutende Rolle, damit alle Schüler*innen auch individuell unterstützt werden. (vgl. Fischer u.a. 2020, zitiert nach Gerhardts u.a. 2020, S.141) Da aber aufgrund der jähen Umstellung niemand auf den Fernunterricht, wie er verordnet wurde, vorbereitet war, haben Schüler*innen auch nicht genügend Zeit gehabt, diese Kompetenzen von Anfang an mitzubringen.

6.4. Kommunikation

Der Kommunikationstheoretiker Paul Watzlawick war der Auffassung, dass man nicht *nicht* kommunizieren kann. Kommunikation ist etwas, das ständig passiert. In Echtzeit ausgeübt unterscheidet sie sich von der interpersonellen Kommunikation mit Hilfe des Internets. Weil digitale Medien und Technologien mittlerweile bereits ein fester Bestandteil des persönlichen, gesellschaftlichen und auch beruflichen Alltags geworden sind, hat sich auch das Chatten zu einer eigenständigen Kommunikationskultur entwickelt. Die Distanz ist kein Problem mehr, um in Kontakt mit anderen Personen auf der anderen Seite der Erde zu bleiben, und auch E-Mails können relativ persönlich sein. Das Internet und hohe mobile Bandbreiten eröffnen einen neuen, integrierten Interaktionsraum für Menschen auf der ganzen Welt.

Was die Kommunikation über digitale Medien bietet, war besonders während des Fernunterrichts von Interesse. Sie lässt sich begreifen als:

„eine Infrastruktur für den Austausch von Informationen, Erfahrungen und Meinungen sowie für die gemeinsame Bearbeitung von Produkten auch über

größere räumliche Distanzen hinweg. Kommunikations- und Kooperationsumgebungen sind deshalb in aller Regel netzbasiert und stellen neben Funktionen zur Kommunikation auch Funktionen für die Verwaltung von Objekten (Dateien) zur Verfügung. Beispiele sind die verschiedenen Arbeitsbereiche der Bildungsserver, die Foren in den Internetpräsentationen von Unternehmen oder webbasierte Plattformen im Bereich des E-Learning.“ (Herzig 2006, S.12)

Die Kommunikation im Fernunterricht zu unterstützen und beizubehalten war für alle von großer Wichtigkeit, besonders den gegenseitigen Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und Schüler*innen während der Corona-Pandemie. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat zu Beginn des Fernunterrichts verlangt, dass die Schule rasch E-Mail-Adressen für Lehrer*innen und Schüler*innen überprüfen bzw. erstellen solle. Für den Austausch von Unterrichtsmaterialien und das Videostreaming wurden verschiedene Tools vorgeschlagen, z.B. Microsoft Teams, Skype, Office, diverse Lernplattformen usw. (vgl. bmbwf²⁴)

Die Kommunikation über das Internet kann – und konnte – besonderes während der Corona-Pandemie die bestehenden zwischenmenschlichen Beziehungen verändern, ebenso kann es zur Entstehung neuer sozialer Beziehungen dadurch kommen, usw. Dabei sind beziehungsförderliche sowie beziehungsstörende Kontakte möglich. (vgl. Jäger 2001, S.25f.) Die Schüler*innen hatten die Möglichkeit, z.B. in Kontakt mit allen Klassenkameraden*innen zu bleiben und auch außerhalb der Schulzeit zu kommunizieren sowie sich gegenseitig zu helfen. Die Lehrer*innen hatten ebenfalls Möglichkeiten, um Beziehungsnetzwerke zu erweitern, z.B. mit verschiedenen Videokonferenzen, Seminaren usw.

Eine immer größere Mediatisierung geht für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit neuen Herausforderungen einher, die sich ständig verändern können. Kompetenz um mit verschiedenen Technologien und Medienangeboten (wie E-Mail, Teams, Zoom, Skype, Soziale Netzwerkplattformen usw.) die auch Kommunikationsformen anbieten sind heutzutage als Sozialisationsprozess und allgemeiner Entwicklung zu verstehen.

²⁴ https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_fl/corona_ds.html

Deswegen ist Medienkompetenz eine zentrale Aufgabe des lebenslangen Lernens. (vgl. Süß u.a. 2010, S. 105)

Medienkompetenz beschreibt zudem die Fähigkeit, Medien aktiv als Kommunikationsmittel zu nutzen. Die Kommunikation in der gegenwärtigen Gesellschaft erfolgt oft in allen Bereichen, von der Arbeit, über die Schule, bis hin zur Freizeit, mittels Medien. Personen können daran nur partizipieren, wenn sie in der Lage sind, auch aktiv mit Hilfe der verfügbaren Medien umzugehen und zu kommunizieren. Das bedeutet, den Umgang mit den Medien sowie den entsprechenden Geräten zur menschlichen Kommunikation zu nutzen und selbsttätig im Austausch mit anderen die eigenen Ziele zu realisieren. (vgl. Schorb 2003, S. 117-118)

„Medienkompetenz meint hier also die Fähigkeit, Medien als Kommunikationsmittel zu nutzen, um eigene Sichtweisen von Welt und Individualität, von relevanten Themen und von persönlichen Problemen zum Ausdruck zu bringen mit Sprache, Bildern, Tönen und Symbolen und in Auseinandersetzung mit anderen soziale Realität zu gestalten.“ (Schorb 2003, S. 118)

Die entsprechenden Kompetenzen sind erforderlich, weil sie „neben einer flexiblen Wissensnutzung den Umgang mit neuen Technologien, mit Information und Wissen, Kommunikation und Kooperation sowie demokratisches Denken und Handeln ermöglichen.“ (Mandl u.a. 2003, S. 76)

7. Methodisches Vorgehen

Als Methode der Erhebung der empirischen Daten dieser Masterarbeit wurden Leitfadeninterviews nach Hopf durchgeführt, mit Hilfe von ein bis zwei episodischen Fragen. Für die Auswertung der gewonnenen Daten wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring gewählt. Beide Verfahrensweisen werden im Folgenden detailliert beschrieben.

7.1. Qualitative Erhebungsmethode

Qualitative Forschung kann visuell (Beobachtung, Ethnografie, Filmanalyse usw.) oder verbal (Interviews, Gruppen-Verfahren usw.) sein. Qualitative Interviews sind eine vielgebrauchte Methode im Rahmen der qualitativen Forschung. Narrative Interviews sollen mit einer Impulsfrage einen Erzählfluss anregen – Leitfadeninterviews sind im Gegensatz dazu durchstrukturierend und beinhalten bereits ausformulierte Fragen. (vgl. Flick 2007, S.351) Nach Hopf (1978) stellt ein Leitfadeninterview ein halbstrukturiertes Interview dar, wobei eine allgemeine Technik des Fragens „anhand eines vorbereiteten, aber flexibel einsetzbaren Fragenkatalogs“ verwendet wird, der „für jedes Thema geeignet“ ist. (Bortz 2013, S. 315) Leitfadeninterviews ermöglichen auch eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Einzelinterviews, was für die Forschungsfrage dieser Masterarbeit von großer Bedeutung ist.

Im Zuge der vorliegenden Masterarbeit wurde mit dieser qualitativen Methode gearbeitet, aufgrund der Vorteile, die das Leitfadeninterview nach Przyborski und Wohlrab-Sahr anbietet. Einer der Vorteile besteht darin, dass in allen Interviews dieselben Themen in etwa derselben Reihenfolge behandelt werden können. Es ist möglich, die Reihenfolge und die Formulierungen der Fragen an die verschiedenen Interviewsituationen anzupassen. So muss bspw. eine Frage nicht mehr gestellt werden, wenn auf die vorangegangene bereits eine entsprechende Antwort gegeben wurde. (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008, S.142) Der/Die Interviewer*in soll daher besonders aufmerksam sein, um auf Gesagtes zu reagieren und keine doppelten Fragen zu stellen. Zur Verknüpfung der Erzählgenerierung werden dazwischen auch ein bis zwei episodische Fragen nach Flick gestellt, die in einem Leitfadeninterview möglich sind, um die Personen zu einer längeren Erzählung anzuregen und einen

Einblick darin zu bekommen, wie die Thematik der Corona-Pandemie mit ihren Folgen erlebt wurde. (vgl. Helfferich 2009, S. 102)

7.2. Reflexion zur eigenen Person als Forscherin

Die Forschungsperson stammt aus Slowenien und spricht Slowenisch als Muttersprache. Daher hatte sie die Möglichkeit, in den Interviews Rückfragen auf Slowenisch zu stellen, was schneller möglich war. Die entsprechenden Fragen waren auch spontaner ausgedrückt, was auch die Interviewten bemerkt hatten. Alle Interviews, ausgenommen eines mit einer Lehrerin, wurden persönlich geführt, was als Vorteil zu werten ist.

In Österreich wurden die Interviews auf Deutsch geführt. Eine Lehrerin aus Österreich, die auch Slowenisch unterrichtet, hatte den Wunsch, das Interview auf Slowenisch zu führen. Einerseits war dies einfacher, andererseits gab es dadurch auch einen Mehraufwand für Übersetzungen, die manchmal keine wortgetreue Übertragung zuließen. Auffällig war auch, dass sich die Schüler*innen nach dem Einführungsgespräch im Interview darum bemüht haben, deutlich grammatikalischer als sonst zu reden.

7.3. Forschungsfrage

Die in der Einleitung schon erwähnte zentrale Forschungsfrage der Masterarbeit lautet:

Wie sind slowenische und österreichische Lehrer*innen und Schüler*innen in der Sekundarstufe II den verschiedenen Herausforderungen des Fernunterrichts während der Corona-Pandemie begegnet?

Für einen konkreten Blick auf die Situation in der Sekundarstufe II, wie sie durch den Fernunterricht aufgrund der Schulschließungen entstanden ist, gilt es, noch folgende Subfragen zu berücksichtigen:

- *Welche Erfahrungen werden von den Akteur*innen als besonders bedeutsam wahrgenommen, und welche Erfahrungen können zu nachhaltigen Veränderungen führen?*
- *Welche Herausforderungen werden als individuell lösbar und welche als kollektiv lösbar wahrgenommen?*
- *Unterscheiden sich die Erfahrungen von slowenischen und österreichischen Akteur*innen, und können eventuelle Unterschiede auf die unterschiedlichen Bildungssysteme zurückgeführt werden?*

7.4. Durchführung der Interviews

Alle Interviews mit Ausnahme von zwei wurden Face-to-face geführt, zwei wurden aufgrund veränderter Regeln bei der Einreise nach Österreich über Zoom per Videokonferenz abgehalten, wobei die Aufnahmefunktion eines Mobiltelefons genutzt wurde, um die Gesprächsinhalte dann zu transkribieren und zu anonymisieren. Die Interviews wurden im Juni und Juli 2021 durchgeführt und beschreiben die Erfahrungen, die mit dieser Situation bis zu dem Zeitpunkt gemacht worden waren. Es wurden vorab zwei verschiedene Fragengkomplexe erstellt, einer mit Fragen an Lehrer*innen, ein anderer mit Fragen an Schüler*innen.

Die Interviewfragen wurden auf Basis der zentralen Forschungsfrage und der davon abgeleiteten Subfragen erstellt. Die Fragen zu den Interviews sind im Anhang zu dieser Arbeit zu finden und setzen sich aus Themen zusammen, die persönliche Erfahrungen, den Fernunterricht, die Kommunikation, diverse Herausforderungen usw. betreffen. Mit konkreten Fragestellungen (die Fragen 3 bis 8 für Lehrer*innen und die Fragen 4, 6 und 9 für Schüler*innen) wurden Antworten darauf gewonnen, welche Probleme und Schwierigkeiten individuell und welche kollektiv lösbar sein können. Mittels der Analyse der Antworten ist es möglich, auch die letzte Subfrage zu beantworten, die erheben soll, ob zwischen slowenischen und österreichischen Akteur*innen Unterschiede zu bemerken sind. Die erste Frage ist wichtig, weil sowohl die Meinung von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen und umgekehrt berücksichtigt werden und ein Perspektivenwechsel eingenommen wird. Die Frage zur Situation, die Lehrkräfte bzw. den fernunterrichteten Kindern und Jugendlichen besonders in Erinnerung geblieben ist, ermöglicht Antworten, die mit den übrigen Fragen womöglich nicht erfasst hätten, werden können.

Die für diese Arbeit durchgeführten Interviews haben zwischen 45 und 90 Minuten gedauert. Es ist aber zu erwähnen, dass die Gespräche mit den Schüler*innen im Gegensatz zu den Interviews mit den Lehrkräften etwas kürzer ausgefallen sind, was auch zu erwarten war.

7.5. Strategisches Sampling

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit rückt die Perspektive von Lehrer*innen sowie Schüler*innen in den Fokus der Betrachtung, daher wurden sowohl Lehrkräfte als auch fernunterrichtete Kinder und Jugendliche für die Untersuchung herangezogen. Dadurch sollten Unterschiede in den Erfahrungen und Sichtweisen erhoben werden, wie haben sich alle Akteur*innen mit dem Fernunterricht während Corona Pandemie begegnet.

Die Interviews wurden mit zwei Lehrer*innen und zwei Schüler*innen aus der Sekundarstufe II aus Slowenien und zwei Lehrer*innen und zwei Schüler*innen aus der Sekundarstufe II aus Österreich geführt – in Summe wurden somit acht Interviews geführt und ausgewertet. Es wurde versucht, eine möglichst heterogene Gruppe von

Lehrpersonen auszuwählen, deswegen unterrichten alle in sozialwissenschaftlicher Fächer. Es gibt immer ein/e Lehrer*in bzw. ein/e Schüler*in, der/die in der Stadt (keine Großstadt), und eine/r, der/die in einem Dorf unterrichtet oder die Schule besucht. Im Zuge weiterführender Arbeiten könnte dieser Unterschied näher beleuchtet werden. Zudem ist das Alter der Interviewpersonen angegeben, da besonders ältere Lehrer*innen die Herausforderungen im Zuge des Fernunterrichts als größer empfanden.

Aus Datenschutzgründen sind die Namen der Akteur*innen, Schulen und Schulorte nicht erwähnt. Es wurden auch Einverständnisklärungen von allen Akteur*innen eingeholt, die darauf hingewiesen wurden, dass die Daten nur für die Masterarbeit verwendet und anonymisiert werden.

Nachfolgend findet sich eine Tabelle mit einem Überblick über die Stichproben:

<u>Datensatz</u>	<u>Schulort</u>	<u>Alter</u>	<u>Unterrichtsfach / Jahrgang</u>
Lehrerin At 1	Kleinstadt	ca. 45 Jahre alt	Englisch, Psychologie, Religion
Lehrerin At 2	Stadt	ca. 40 Jahre alt	Psychologie, Service, Philosophie, Kochen, Ernährung
Lehrerin Slo 1	Kleinstadt	ca. 50 Jahre alt	Slowenisch
Lehrerin Slo 2	Stadt	30 Jahre alt	Geschichte, Informatik
Schülerin At	Kleinstadt	16 Jahre alt	2. Jahrgang
Schüler At	Stadt	16 Jahre alt	2. Jahrgang
Schülerin Slo	Kleinstadt	18 Jahre alt	3. Jahrgang
Schüler Slo	Stadt	17 Jahre alt	4. Jahrgang

7.6. Auswertung

Das Material wurde zuerst transkribiert und danach ausgewertet, mit Hilfe der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Verfahren, das sich an Einzelfällen orientiert und die Zusammenhänge zwischen Interviews sucht. In Interviews werden relevante Faktoren ermittelt, um diese in einen Zusammenhang zueinander zu bringen und miteinander zu vergleichen. In der Analyse werden dermaßen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede herausgestellt.

Nach Mayring sind drei verschiedene Vorgehensweisen für die Interpretation von Interviews möglich bzw. notwendig:

1. **Zusammenfassung:** Das Material (Interviews) soll so reduziert werden, dass der/die Forscher*in einen Überblick über die wesentlichen Inhalte und Kernaussagen erhält.
2. **Explikation:** Zu den verschiedenen unklaren Textteilen wird zusätzliches Material hinzugezogen, zum Zwecke der besseren Erläuterung.
3. **Strukturierung:** Hierbei wird darauf abgezielt, eine Übersicht über das Material zu gewinnen. Bestimmte Aspekte werden herausgegriffen, wofür mit vorab deduktiv gebildeten Kategorien gearbeitet wird, die entlang des Materials systematisiert werden. (vgl. Mayring 2010, S. 602)

Nachdem die Interviews der Lehrer*innen und Schüler*innen transkribiert wurden, folgt für die Auswertung der erhobenen Daten die Anwendung der Methode der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2010). Nun werden die Kategorien mit den Ankerbeispielen aus den Interviews überblicksmäßig dargelegt.

7.7. Kategorienbildung

Ein zentraler Schritt bei der Auswertung von Interviewmaterial ist auch die Bildung von Kategorien, die im Falle dieser Untersuchung deduktiv erstellt wurden. Nachdem Kategorienbildung soll entschieden werden, welche Inhalte des Interviews interpretiert werden. Die Voraussetzung für diese Entscheidung ist die Relevanz für die Forschungsfrage der jeweiligen Untersuchung. (vgl. Mayring 2015, S. 58)

Im Hinblick auf die Kernfragestellung und die drei Subfragen dieser Masterarbeit wurden sechs Kategorien gebildet, die nach dem systematischen Durchgehen des Materials erstellt wurden, womit von einer abduktiven Arbeit gesprochen werden kann. Jede Kategorie ist mit ausgewählten Arbeitsbeispielen von Lehrer*innen und von Schüler*innen belegt, was das Vergleichen der Inhalte erleichtern soll. Die Kategorie „Sozioemotionale Herausforderungen aus dem Kapitel 6.1.“ hat in den Interviews nicht in der Vordergrund gekommen und ist deswegen auch nicht unter Ergebnissen direkt zu finden. Unter „Sozioemotionalen Herausforderungen“ gehört aber Motivation die, unter Ergebnissen auch zu finden ist.

Die Hauptkategorien, die am meisten erwähnt wurden, waren: Technische Herausforderungen, Schulerfolg und Benotung, Motivation, Kommunikation, Sozialisation und Organisation. In der zweiten Kategorie „Schulerfolg und Benotung“ war auch der hauptsächliche Unterschied zwischen Slowenien und Österreich zu bemerken, weswegen die Länder in der folgenden Auflistung extra getrennt werden, um die Verschiedenheit besser herauszustellen:

1. Technische Herausforderungen	
2. Schulerfolg und Benotung	
a. Österreich	b. Slowenien
3. Motivation	
4. Kommunikation	
5. Sozialisation	
6. Organisation	

8. Analyse der Ergebnisse

Nach einem kurzem Überblick über die Kategorien werden in diesem Kapitel der Arbeit die Darstellung und Analyse jeder Kategorie mit Ankerbeispielen und entsprechenden Ergebnissen wiedergegeben. Die Kategorien stehen mit den Kategorien aus dem 6. Kapitel in Verbindung. Unter „Sozioemotionale Herausforderungen“ fallen Motivation und evtl. auch der Schulerfolg. Zur Schulischen Sozialisation zählen Herausforderungen, die mit Sozialisation einhergehen, der Schulerfolg, die Benotung sowie die Organisation gehören zur Selbstlernkompetenz. Es bleibt noch letzte Analytische Rahme, das ist Kommunikation.

8.1. Technische Herausforderungen

Unter Technische Herausforderungen fallen Probleme und Schwierigkeiten mit verschiedenen Programmen wie Microsoft Teams, Zoom sowie E-Mail sowie Komplikationen hinsichtlich der allgemeinen Arbeit mit dem Computer, was auch für die Kommunikation von Bedeutung war. Lehrer*innen und Schüler*innen haben die technischen Herausforderungen auf unterschiedliche Weise verkräftet. Es kann angenommen werden, dass die fernunterrichteten Kinder und Jugendlichen mehr Erfahrungen mit Computern gemacht haben und daher schneller lernen (konnten), neue Programme zu benutzen. In dieser Kategorie treten die größten Unterschiede zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen hervor.

Lehrer*innen:

Die Lehrer*innen hatten zumindest anfangs, d.h. im ersten Lockdown, Probleme, mit der neuartigen Situation des digital vermittelten Fernunterrichts umzugehen. Zunächst haben sie nicht gewusst, welche Kommunikationsmittel sie nutzen sollten, damit Schüler*innen, aber auch Lehrer*innen es einfacher haben und der Unterrichtsstoff trotzdem gut präsentiert wird. Hier spielte die Schulleitung eine wichtige Rolle (welches Programm wird benutzt, wie soll der Unterricht ablaufen, usw.). Die konkrete Auswahl war aber auch abhängig von den Schulen und deren Lehrer*innen bzw. damit, mit welchem Programm mehr Erfahrungen vorhanden waren.

Verschiedene Seminare für Lehrer*innen wurden organisiert, was auch viel Zeit in Anspruch genommen hat; gleichzeitig lernten die Lehrkräfte, die Programme zu benutzen:

„Am ich habe im letzten Sommer ein, ein Onlineseminar besucht, um mich mit Microsoft Teams besser auszukennen, und danach war es relativ einfach, weil ich das System gekannt habe. Es war halt viel Computerarbeitszeit.“ (Lehrerin At-2, 128-130)

Die Seminarangebote für Programme waren von großer Hilfe dafür, den Fernunterricht besser gestalten zu können.

Beim zweiten Lockdown fiel den interviewten Lehrer*innen ihren Aussagen zufolge die Arbeit schon viel leichter, da sie im Umgang mit den entsprechenden Programmen Erfahrung gewonnen hatten und auch vom System bzw. von der Schulleitung konkreter als zuvor darüber informiert wurden, was erwartet wurde und mit welchen Hilfsmitteln gearbeitet werden sollte:

„Im wie gesagt, im ersten Lockdown schwieriger, weil wir nur über E-Mails kommuniziert haben. Und dann im zweitem Lockdown über Microsoft Teams, und das ist einfach ein tolles Programm. Und ja, die am das hat zu großen Veränderungen geführt. Absolut. Weil auch viel mehr direkte Kommunikation möglich war. Wir hatten vorher einige Konferenzen über Zoom, aber das hat nicht wirklich funktioniert und am. Ja, und Microsoft Teams ist einfach ein perfektes Medium, um einen Lockdown mit den Schülern sehr gut gemeinsam zu bewältigen.“ (Lehrerin At 2, 40-45)

Das Material stand bereits auf dem Computer zur Verfügung, und sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen konnten die relevanten Programme besser benutzen. Wenn sich die Situation des Homeschooling wiederholen sollte, so glauben die Lehrer*innen, dass der Unterricht ohne Verwirrung wie am Anfang durchgeführt werden könnte, da der gesamte oder zumindest der größte Teil des Materials bzw. Unterrichtsstoffes bereits auf den Computern vorhanden ist. Außerdem ist mehr oder weniger schon jeder an den Fernunterricht und an die Nutzung verschiedener digitaler

Kommunikationsmittel gewöhnt. Zu Beginn bestanden nichtsdestotrotz Schwierigkeiten, und es war ein hoher Arbeitsaufwand, den Unterrichtsstoff in einer anderen Form wiederzugeben sowie den eigenen Unterrichtstil zu verändern:

„Also, weil, weil mein Unterrichtstil ein sehr offener ist, das heißt, ich unterrichte, indem ich meinen Lehrstoff mehr oder weniger im Kopf habe und nach wie vor mit der Tafel arbeite und direkt auf die Tafel schreibe und mit den Schülern kommuniziere und Themen bearbeite. Und im Corona-Lockdown hat es mir wenig geholfen, dass ich meinen Unterrichtsstoff im Kopf hatte. So, dann ich musste ihn zuerst in einer Form verschriftlichen, das heißt, ich musste relativ viel Arbeitsblätter schreiben, relativ viel wirklich verschriftlichen, weil der Unterrichtsstil ja ganz anders war oder ist.“ (Lehrerin At 2, 23-29)

Einige Lehrer*innen haben sogar erwähnt, dass der Fernunterricht mit der gleichen Qualität wie der Präsenzunterricht durchgeführt werden könne (z.B. in Informatik). Dies hänge vom konkreten Unterrichtsfach und von den bestehenden Kompetenzen der Lehrer*innen ab. Alle Interviewten waren jedoch der Ansicht, dass für den Fernunterricht weit mehr Vorbereitung und Arbeitszeit notwendig gewesen sei.

Schüler*innen:

Laut den Ergebnissen fanden sich die Schüler*innen etwas besser und schneller in der Welt der Technik zurecht. Die meisten haben keine Vorstellung vom System gehabt, das benutzt wurde (anders als die Lehrer*innen, die es in verschiedenen Seminaren kennenlernen durften). Die Schüler*innen haben zudem die Beobachtung gemacht, dass Lehrkräfte nicht alles wissen, weshalb gegenseitige Unterstützung, Hilfe und Zusammenarbeit in den Vordergrund gerückt sind:

„Wir haben dieses Teams bekommen, niemand hat uns was Besonderes erklärt, wie das funktioniert oder so -. Wir haben dieses Programm bekommen, Code und den Benutzernamen eingeben und waren dann im Programm. Nun, niemand hat uns gesagt, wie wir arbeiten mussten mit diesem Programm. Vielleicht haben es die Professoren eh auch nicht gewusst. Aber wir haben dann alles sehr schnell gelernt, ich glaube, keiner von uns hatte ein Problem, mit Teams oder Computer zu arbeiten.“ (Schüler Slo, 47-51)

Für die Schüler*innen bestand das größte Problem darin, dass zumindest anfangs nicht alle Lehrer*innen die gleichen Kommunikationsmittel verwendet haben, sodass es oft zu Verwirrung gekommen ist, wo was genau von wem verlangt wurde. Für die eigentliche Arbeits- und Aufgabenorganisation wird lieber ein ausgewähltes Programm verwendet, mit dem alle Lehrer*innen arbeiten:

„Und am Anfang hat es das mit Teams überhaupt nicht funktioniert. Am Anfang haben wir alles über E-Mail und Zoom gemacht. - - Dann mit der Zeit hat uns dann – Professor der Link für Teams gegeben und – das ging dann nach zwei Wochen. Und das hat dann besser funktioniert wie E-Mail. Aber am Anfang hatten alle Lehrer was dagegen. Zuerst nur drei, dann im zweiten Lockdown waren aber alle Professoren verpflichtet, mit Teams zu arbeiten, und das war dann besser. Also, es ist besser, wenn man alle auf E-Mail bekommt, alle Arbeitsaufträge oder alle auf Teams. Aber nicht einmal Teams, einmal E-Mail.“ (Schüler At, 186-193)

Die Wahl des Computerprogramms, mit welchem gearbeitet wird, war für Schüler*innen von großer Wichtigkeit, um sich besser organisieren zu können. Es war von Schulen abhängig, wie schnell sie auf den Fernunterricht reagiert und wie schnell sich Lehrer*innen mit der Schulleitung organisiert haben bzw. welche Informationen vom Ministerium gegeben wurden.

8.2. Schulerfolg und Benotung (Slo/At)

Unter diese Kategorie fallen verschiedene Erfahrungen mit der schriftlichen und/oder mündlichen Schulleistungsbeurteilung und die Art und Weise, wie sich die Benotung auf den Schulerfolg von Schüler*innen ausgewirkt hat. Wie schon im zweiten Kapitel erwähnt, haben sich zwischen Slowenien und Österreich bestimmte Unterschiede gezeigt. Denn in Slowenien erfolgte die Benotung auch über schriftliche und mündliche Prüfungen, während in Österreich die Schüler*innen nur durch Arbeitsaufträge, die es zu erfüllen und abzugeben galt, beurteilt wurden.

Lehrer*innen (Slo):

In Slowenien wurden schriftliche und mündliche Prüfungen online durchgeführt, wobei eine große Herausforderung darin bestand, wie sie umgesetzt werden sollten. Auch hier stellte sich die Frage, ob die Benotung fair war oder nicht, was wurde abgeschrieben, usw. Dennoch musste benotet werden, denn schließlich können Schüler*innen auch in der Klasse im Präsenzunterricht sich unerlaubter Hilfsmittel für das Ablegen der Prüfungen (Schummeln) bedienen. Viele Lehrer*innen verlangten daher eingeschaltete Kameras bei mündlichen und schriftlichen Prüfungen:

„Was die mündlichen Prüfungen betrifft, sage ich, es gibt keine Probleme, aber bei den schriftlichen Prüfungen stellt sich die Frage, was nicht abgeschrieben ist und was abgeschrieben ist. Beziehungsweise, kann ich den Antworten des Schülers vertrauen? [...] Sie hatten auch Kameras eingeschaltet, also hatten sie Kameras und diese Webseite, die wir benutzten, und ich denke, dass nicht viel abgeschrieben wurde, ich kann aber das nicht wissen, aber am Ende man kann auch jemanden in der Klasse mit diesen illegalen Geräten finden. Das bedeutet, die größte Herausforderung war die Benotung, das war die größte Herausforderung.“ (Lehrerin Slo 2, 184-192)

Mündliche Prüfungen war somit leichter durchzuführen als schriftliche, das heißt, die Lehrer*innen stufen es als einfacher ein, das Wissen beim Fernunterricht in mündlicher Form einzuschätzen. Vermutlich wurden bessere Noten als im Präsenzunterricht vergeben, dennoch gab es nicht nur „Sehr Gut“ und „Gut“. Der

folgenden Interviewpassage ist zu entnehmen, dass das Notensystem in Slowenien umgekehrt ist. 5 steht für „Sehr Gut“ und 1 für „Nicht Genügend“:

„Und dann mündliche und schriftliche Prüfungen. Das war für die Schüler gut – aber ich sagte, es ist gut, ich muss sowieso eine Note bekommen, [...] trotzdem waren nicht nur Fünfer, das waren nicht. Es gab Noten, so die meisten – es war wirklich mehr Zweier und Dreier, aber 4 war schon ziemlich eine hohe Note. Ich habe auch nicht verlangt, dass sie während des Tests alle Kameras und einen Lautsprecher haben, wie sie es in einigen Schulen hatten. Ich weiß, wie es geht, die Schüler finden trotzdem einen Weg, um ja -. Aber ja, die Noten waren vielleicht auch deswegen besser, aber wie gesagt, es waren wirklich nicht nur Fünfer. (Lehrerin Slo 1, 134-142)

Im Hinblick auf die Noten und den Schulerfolg von Schüler*innen zeigten sich Ähnlichkeiten in Österreich, obwohl ein anderes System der Schulleitungsbeurteilung praktiziert wurde. Es wurden alle Noten von 1 bis 5 wie in der Präsenzlehre vergeben, was vermutlich auch durch die Arbeitsgewohnheiten von Schüler*innen beeinflusst war.

Lehrer*innen (At):

Den Lehrer*innen war selbst überlassen, in welcher Form sie die Benotung vornahmen. Prüfungen waren nicht notwendig, stattdessen wurden die Schüler*innen meistens durch die Erfüllung von Arbeitsaufträgen beurteilt. Probleme tauchten bei praktischen Fächern auf, in denen das Wissen bzw. Können demonstriert werden musste. Es stellt sich die Frage, ob die Arbeitsaufträge ein echtes Wissen von Stoff zeigen. Trotzdem ist es interessant, dass den Schüler*innen nicht nur „Sehr Gut“ und „Gut“ vergeben wurden:

„Durch Arbeitsaufträge, die sie erledigen mussten, haben sie Mitarbeitsnoten bekommen, und ich habe noch nie so viel Mitarbeitsnoten und schriftliche Arbeitsaufträge gehabt, wie in diesem Schuljahr, sodass ich mir ein sehr, sehr gutes Bild über die Leistungen machen könnte. Und die – interessant ist auch, dass ich bis auf einige, die sich wirklich verbessert haben, das Notenbild

ziemlich ident dem des Vorjahres ist, wo es kein Corona gegeben hat. Es ist - - interessant, obwohl es eigentlich alles immer abgeben können und alles immer perfekt machen könnten hat, gibt's trotzdem Noten von 1 bis 4.“ (Lehrerin At 2, 100-107)

Die befragten Lehrer*innen berichten im Allgemeinen von drei verschiedenen Arten von Erfahrungen, die im Zuge des digital vermittelten Fernunterrichts gemacht wurden. Manche sind der Ansicht, die Noten seien ident mit jenen zur Zeit vor den Lockdowns geblieben. Andere vertraten die Auffassung, die guten Schüler*innen hätten sich jetzt noch verbessert und Schüler*innen mit Problemen oder schlechteren Noten hätten nun noch größere Probleme bekommen bzw. ihre Leistungen verschlechtert:

„Ich meine, wie soll ich sagen, die Schere gingen auseinander. Die Guten waren jetzt sehr, sehr gut, und diejenigen, die es schwer hatten, waren es aber – es ging ihnen noch schlechter.“ (Lehrerin At 1, 10-11)

Überdies waren die Interviewten auch der Ansicht, dass Schüler*innen, die sich leistungsmäßig im Mittelfeld befanden, sich jetzt sehr verbessert hätten und sogar stärker in den Vordergrund getreten seien. Es kann vermutet werden, dass dieses Phänomen jene Schüler*innen betrifft, die im Präsenzunterricht nur ungern vor der Klasse reden und Fragen beantworten und vermutlich auch introvertierter sind. Für diese könnte der digital vermittelte Fernunterricht von Vorteil gewesen sein, weil sie durch die Distanz mehr Selbstvertrauen hatten.

Es stellt sich zudem die Frage, wie Schüler*innen benotet werden sollten, die keine Arbeitsaufträge abgegeben haben, bzw. solche, bei denen bemerkbar war, dass die Aufträge nicht selbstständig erledigt worden waren:

„Ob, ob es dann wirklich ob den Schülern den Stoff nur erarbeitet hat und ob er es dann wirklich weiß, also das ist der wesentliche Unterschied. Dadurch, dass es keine Lernzielkontrolle gegeben hat und der Schüler im den Sinne nicht lernen müsste, sondern nur sondern nur seine Arbeitsaufträge erledigen, glaube ich schon, dass das Wissen der Schüler - - sicher geringer ist. Vermute ich.“ (Lehrerin At 2, 88-92)

Schüler*innen (Slo):

In Österreich waren die Schüler*innen hauptsächlich mit Arbeitsaufträgen beschäftigt, in Slowenien vornehmlich mit dem Lernen. Zu Beginn des Fernunterrichts war noch nicht klar, wie sich die Benotung gestalten sollte; doch wenn Prüfungen erlaubt sein sollten, wollten allen Lehrer*innen diese Form der Schulleistungsbeurteilung vornehmen:

„Ja, am Anfang, am Anfang hatten wir gar nicht so viele Tests. Denn es gab noch keine Anleitung, ob eine Benotung überhaupt erlaubt ist. Aber dann, wenn schon alles mehr funktionierte, begannen die Professoren, sehr viele Online-Tests zu geben.“ (Schüler Slo, 103-104)

Dies impliziert auch viel Stoff zum Lernen, der beim Fernunterricht erklärt oder selbständig erlernt werden muss. Schüler*innen haben sich oft gegenseitig geholfen und z.B. via Zoom zusammen gelernt.

„Und wir hatten viel, viel, viel, viel zu lernen. Und wir hatten jeden Monat einen Test in Geschichte. Und wir kamen immer zusammen mit Freundinnen und lernten den ganzen Tag über einen Videoanruf, der auch 10 Stunden dauerte.“ (Schülerin Slo, 170-172)

In manchen Interviews gaben die Schüler*innen zu, dass sie sich bei manchen Lehrer*innen und Prüfungen unerlaubter Hilfsmittel (Schummeln) bedient hatten, wenn diese online stattfanden. Daher verstanden sie auch nicht, wieso manche eine schlechte Note erhielten. Anders als die Lehrer*innen waren sie zudem der Ansicht, dass durchschnittlich bessere Noten als im Präsenzunterricht verteilt worden seien.

„Aber ja, wenn ich das sagen darf - - dass wir ziemlich ausgenutzt haben, dass wir auf Fernunterricht hatten. Das ist wahrscheinlich kein Geheimnis. (Lacht) Die Durchschnittsnoten von aller ist also im Allgemeinen um, sagen wir, zwei Noten gestiegen. Für diejenigen, die jetzt eine Wiederholungsprüfung haben, die auch zu finden sind, für diejenige weiß ich wirklich nicht, wie sie das nicht geschafft haben.“ (Schüler Slo, 105-108)

Die Schüler*innen erklärten aber trotzdem, selbst viel gelernt zu haben, und bedauerten, diese Zeit nicht klüger genutzt haben, um sich den Stoff wirklich anzueignen, da dieser teilweise auch bei der Maturitätsprüfung relevant sein wird.

Schüler*innen (At):

Schüler*innen wurden an den österreichischen Schulen zur Zeit der Lockdowns, wie schon erwähnt, mit Hilfe von Arbeitsaufträgen benotet. Es gab auch Ausnahmen in Form von mündlichen oder schriftlichen Prüfungen, was schließlich aber nicht wie gewünscht funktionieren konnte und am Ende nicht notwendig war:

„Und am während der Lockdown, also grundsätzlich haben wir durch die Arbeitsaufträge die Noten bekommen, aber im zwei, drei Fächer haben wir so ein Meeting und ein Datum, wo wir halt geprüft würden, mündlich. [...] Und bei dem schriftlichen hatten wir am im zweiten Lockdown so eine Plattform ausprobiert, wo du so 50 Minuten Zeit hast. Am um die Schularbeit oder um die Test zu schreiben und dann wieder abgeben musst. Aber das hat irgendwie nicht so gut funktioniert, also ja, also schriftlich hatten wir jetzt nichts, keine Prüfung oder Tests oder so.“ (Schülerin At, 61-70)

Die Arbeitsaufträge waren mit einem hohen Aufwand verbunden, abhängig von den Lehrer*innen und ihren Ansprüchen an die Schüler*innen. Die Aufgaben konnte am Ende jedoch auch in Online-Form und zu einem späteren Zeitpunkt abgegeben werden, als die Lehrer*innen es ursprünglich verlaublich hatten:

„Und wir bekam ein Feedback über die - - E-Mail hatten wir dann von bestimmten Lehrer auch die Noten bekommen auf die Arbeitsaufträge. Manche schrieben einfach nur, gut. Manche – haben gar kein Zeit, um was zu schreiben. Und – andere aber haben dann geschrieben, ja super gemacht, Eins oder so.“ (Schüler At, 67-70)

Im Rahmen der Arbeitsaufträge haben manche Lehrer*innen mehr Arbeit für das Geben von Feedbacks investiert, was für Schüler*innen hilfreich war, die zudem bemerkten, dass sie sich die Lehrer*innen Zeit genommen haben. Die Schüler*innen empfanden es als gut, dass sie für die Aufgaben mehr Zeit hatten, um sie zu Hause in Ruhe zu erledigen und später auf Moodle bzw. Teams hochzuladen. Sie wünschen sich auch für die Zukunft, mehr Feedback zu erhalten und Aufgaben zu einem späteren Zeitpunkt erledigen und hochladen zu können.

8.3. Motivation

In dieser Kategorie wird analysiert, wie sich das Motivationsniveau der Lehrer*innen und Schüler*innen im Hinblick auf den Fernunterricht und die Arbeit während des ersten und zweiten Lockdowns aufgrund der Corona-Pandemie gestaltete. Zudem beinhaltet sie Aussagen darüber, wie Lehrkräfte die Schüler*innen und diese sich selbst motiviert haben.

Lehrer*innen

Obwohl die Situation im ersten Lockdown mit der jähen Verpflichtung zum Fernunterricht für alle schwieriger war, weil sie eine neuartige, ungewohnte Erfahrung in einer instabilen Situation darstellte, sind die Lehrer*innen der Ansicht, motivierter gewesen zu sein als im zweiten Lockdown. Vermutlich wurde der digital vermittelte Fernunterricht als etwas Interessantes, als Abwechslung vom Alltäglichen, empfunden; manche behaupteten auch, dass sie zunächst froh gewesen seien, zu Hause sein zu können.

„Also, beim ersten Lockdown, war wesentlich schwieriger, weil es für alle neu war. Sowohl für Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen, Schüler. Wobei die Arbeitsmotivation im ersten Lockdown höher war als im zweiten. (Lehrerin At 2, 6-8)

Im zweiten Lockdown hat sich die Situation geändert: Obwohl das neue System nun schon besser bekannt war, fiel die Motivation weit niedriger aus, sowohl aufseiten der Lehrer*innen als auch aufseiten der Schüler*innen. Die Lehrkräfte haben es ebenfalls als schwieriger empfunden, die Kinder und Jugendlichen zu motivieren, weil Motivation von jedem Einzelnen abhängig ist. Doch auch die Lehrer*innen geben zu, dass sie mit Motivationsproblemen zu kämpfen hatten, weil die Tage monoton waren und jeder Tag ähnlich wie der vorige verlief: Man saß nur vor dem Computer, ohne persönliche Kontakte mit Schüler*innen und Arbeitskolleg*innen zu haben.

*Und motiviert haben wir die Schüler und Schüler*innen durch Teilnahme und durch Mitarbeit. Also Motivation ist schwierig, weil sie einfach teilnehmen mussten, also ein Zoom-Konferenz ist, war verpflichtende Bestandteil.“*
(Lehrerin At 2, 12-14)

Und:

„Nur die Motivation war wirklich gering. Am Ende war sie sehr niedrig. [...] Die Motivation hängt aber auch stark von den Schülern ab. Wenn sie in der Schule sind, kannst du immer ein Wort sagen und so ermutigen, wie es dir geht, hast du das schon gemacht und so weiter, und einige reagieren darauf, die meisten reagieren darauf. Jetzt natürlich nicht alle.“ (Lehrerin Slo 1, 196-201)

Die Lehrpersonen haben sich somit darum bemüht, die Schüler*innen mit persönlichen Fragen, die nichts mit dem Unterrichtsstoff zu tun hatten, und mittels ermutigender Worte zu motivieren, was aber nicht bei allen funktionierte, da Kinder und Jugendliche immer individuell sind. Zur Motivation wurden auch verschiedene Denkspiele wie Quiz eingesetzt. Jede/r Lehrer*in hat einen eigenen Unterrichtsstill, und auch das technische Wissen spielte eine Rolle dabei, welche Lernangebote die Unterrichtenden machen konnten. Eine Lehrerin hat erwähnt, dass sie auch Bedrohung als Motivation sieht, weil dann alle kontinuierlich arbeiten, obschon dies noch lange nicht mit Motivation an sich gleichgesetzt werden kann.

Schüler*innen

Auch die interviewten Schüler*innen sind der Ansicht, dass sie im ersten Lockdown motivierter waren als im zweiten, bei dem die Monotonie ein täglicher Begleiter war. Der erste Lockdown wurde als interessante, neuartige Situation empfunden und hat Erwartungen an die neue Situation und die neuen Informationen geweckt. Im zweiten Lockdown waren die meisten schon des Fernunterrichtes überdrüssig, was sich auch in der Klassenteilnahme widerspiegelte.

„Auch im Fernunterricht war am Ende klar, dass auf die Fragen des Professors niemand mehr antwortete und sich entblößte. Weil es am Ende schon allen ein wenig egal war, es war schon ein bisschen monoton.“ (Schüler Slo, 208-210)

Anhand der Aussagen der Schüler*innen ist zu bemerken, dass sie selbst eine geringere Motivation auch aufseiten der Lehrer*innen bemerkt hatten:

„Aber also am Anfang vom zweiten Lockdown hatten wir noch viele Meetings, und dann ist es auch halt immer weniger geworden. - - Ich glaub, dass alle schon ziemlich die Motivation verloren haben. Auch die Lehrer.“ (Schüler At, 95-97)

Mit Hilfe von Feedbacks und verschiedener Nachfragen („Ist alles in Ordnung?“, „Ist der Stoff verständlich?“, „Was macht ihr so in eurer Freizeit?“ etc.) haben sich die Schüler*innen wohl gefühlt und mit größerer Motivation gearbeitet. Allgemein sind sie der Ansicht, die Lehrer*innen hätten sich darum bemüht, sie zu motivieren, soweit dies via Computer möglich sei – aber nicht alle.

Eine interessante Beobachtung ist, dass sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen den Winter als schwierigste Zeit beschrieben haben, da der digital vermittelte Fernunterricht schon längere Zeit andauerte, und aufgrund der Kälte und frühen Dunkelheit.

8.4. Kommunikation

Besonderes im Fernunterricht kommt der Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen eine wichtige Rolle zu. Eine gute Kommunikation war auch zwischen dem Schulpersonal vonnöten, um die erforderlichen Anweisungen zu erhalten, Meetings abzuhalten usw. Um kommunizieren zu können, wurden verschiedene (Online-)Hilfsmittel genutzt.

Diese Kategorie stellt somit die Kommunikation und Informationsvermittlung ins Zentrum der Betrachtung, wie sie über die digitalen Medien erfolgten, mit dem Ziel, den Fernunterricht zu erleichtern.

Lehrer*innen

Verschiedene Programme haben den Fernunterricht und die Vorbereitungen auf die online stattfindenden Unterrichtsstunden in hohem Maße erleichtert. Die Interviewten erwähnen, wie wichtig eine direkte Kommunikation sei, wenngleich sie nicht persönlich, aber zumindest online über Videokonferenzen stattfindet. Die Lehrer*innen empfanden verschiedene Programme als große Hilfe und bedeutsam, um mit Schüler*innen in Kontakt zu treten, sie zu sehen und sie zu hören. Betont wurde mehrmals, dass eine Kommunikation allein via E-Mail sehr schwierig sei.

„Und im ersten Lockdown hatten wir noch kein [Microsoft] Teams, also im ersten Lockdown würde ausschließlich durch E-Mails kommuniziert. Das war sehr schwierig, weil es auch nur schriftliche Kommunikation gegeben hat und in den Sinn keine direkte. Und im zweiten Lockdown dann Microsoft Teams, das heißt, also sowohl schriftlich als auch über Videokonferenzen, und das war wesentlich besser.“ (Lehrerin At 2, 15-19)

Auf der einen Seite haben Möglichkeiten der Teilnahme an Videokonferenzen die Situation erleichtert; auf der anderen Seite haben jedoch alle Lehrer*innen betont, dass die neue Form der Kommunikation ihnen viel mehr Zeit genommen hat. Hier tauchten Fragen dazu auf, ob die Grenze der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung nicht überschritten worden war. Die Lehrkräfte standen für verschiedene Fragen zur

Verfügung, die nicht nur mit dem Unterrichtsstoff zusammenhängen – auch außerhalb des Unterrichts. Sie sind oft auch bis in die Nacht vor dem Computer gesessen und haben, neben der Vorbereitung auf den Unterricht, Fragen der Schüler*innen beantwortet. Die Kommunikation wurde nicht mehr nur über E-Mail angeboten – dieser Weg diente vermehrt offiziellen Nachrichten –, sondern fand auch über verschiedene Chats statt, die bei Microsoft Teams oder Moodle angeboten wurden. Dort ist die Kommunikation persönlicher und weniger offiziell:

„[...] je nachdem, was für ein Professor man ist, aber ich denke, dass wir mit diesem Fernunterricht für Schüler jetzt viel zugänglicher geworden sind. Viel näher mit den Schülern, obwohl wir uns zwar durch Bildschirm sehen, aber wir waren für sie immer erreichbar, also wenn sie Fragen hatten, haben sie uns eine E-Mail geschickt, und wir haben geantwortet, in die Schule war das nicht so. In der Schule konnten sie dich nur während des Unterrichts fragen, wenn sie diese Stunde hatten oder wenn es Sprechstunden gab, dann konnten sie etwas fragen. Sonst warst du für sie nicht erreichbar. Aber jetzt ist man plötzlich jederzeit für sie erreichbar. Weil sie eine E-Mail geschrieben oder dich während des Unterrichts gefragt haben. Diese bessere Zugänglichkeit, und ich denke, die Schüler nahmen es in gewisser Weise als selbstverständlich hin, manchmal etwas zu viel für sich selbst. Aber wir haben uns auch ein bisschen zu viel erlaubt.“ (Lehrerin Slo 2, 257-266)

Die Schüler*innen haben demzufolge nach Ansicht der Lehrer*innen die Situation ausgenutzt, um auch außerhalb der Schulzeit Fragen stellen zu können. Es kann jedoch auch angenommen haben, dass manche nicht den Mut hatten, im Beisein anderer Nachfragen zu stellen.

Schüler*innen

Regelmäßige Kommunikation und verschiedene Mittel und Tools, die dazu verwendet wurden, waren für den gegenseitigen Informationsaustausch während des Fernunterrichts aufgrund der Lockdowns von großer Bedeutung. Die Zugänglichkeit bzw. Erreichbarkeit hat den Lehrer*innen einerseits mehr Aufwand beschert, war aber andererseits aufseiten der Schüler*innen sehr beliebt. Die Lehrpersonen wurden dafür

gelobt, dass sie (zumindest größtenteils) so zugänglich waren und sich die Zeit nahmen, die Fragen der Kinder und Jugendlichen zu beantworten. Die Schüler*innen haben die zusätzliche Arbeit bemerkt und geschätzt.

„Ja, das war viel, viel einfacher. Naja, und auch dann haben – zumindest diese Professoren, die ich brauchte, wirklich regelmäßig geantwortet und waren sehr ansprechbar. [...] Er war immer erreichbar und hat uns sofort zurückgeschrieben. Das war wirklich gut, ja.“ (Schülerin Slo, 34-37)

Diese Möglichkeit der Kontaktaufnahme haben zwar nicht alle genutzt. Demgegenüber gab es auch Schüler*innen, die mit Lehrer*innen über den Alltag geredet haben. Durch die Erreichbarkeit der Lehrkräfte konnten alle von einem Gefühl der Unterstützung und des Verständnisses berichten.

„Mit Frau Prof M., unsere Klassenvorständin, könnten wir auch über so was schreiben, wie geht es uns, und ja, ich hatte aber sowas es nie benötigt. Mit den anderen Lehrer hätte man auch so schreiben können, bin ich mir sicher. [...] auch Lehrer, zum Beispiel mit R. haben wir viel geschrieben oder M., unsere Klassenvorständin, die waren wohl alle zur Seiten.“ (Schüler At, 17-20, 55-57)

8.5. Sozialisation

Der soziale Umgang und der Kontakt mit anderen, nicht nur zwischen Schüler*innen, sondern auch innerhalb des Schulpersonals, wurde während der Corona-Pandemie aufgrund der staatlich verordneten Einschränkungen beschnitten.

Lehrer*innen

Als Erwachsene haben die befragten Lehrer*innen eine andere Sicht auf Sozialisierung eingenommen als die Jugendlichen. Sie haben nicht viel darüber erzählt, wie sie Kontaktbeschränkungen zu Hause, in der Familie usw. erlebt haben, sondern wie in ihren Augen der mangelnde soziale Kontakt die eigenen Schüler*innen beeinflusst haben mag. Somit kann vermutet werden, dass die Lehrkräfte selbst wenig Probleme mit diesem besonderen Umstand hatten. Die Interviewten berichteten auch,

das Zusammenleben mit der Familie und die Freizeit wären schön gewesen und hätten erst zum Ende des zweiten Lockdowns eine problematische Dynamik entwickelt.

Vom Standpunkt der Unterrichtenden aus gesehen gestaltete sich die Sozialisation in der Klasse anders als sonst. Ihr Eindruck war, dass der Klassenverband nicht mehr so stark gewesen sei. Dies war für die Klassenlehrer*innen eine große Schwierigkeit, besonders in der ersten und zweiten Klasse, weil sie nicht mehr genug Zeit hatten, um die eigenen Schüler*innen in ausreichendem Maße kennenzulernen.

„Nachteile sind aber einfach, dass dass die der Klassenverband als solche nicht mehr gegeben ist, dass jeder für sich arbeitet. Natürlich haben sich auch unterstützt, aber die Gemeinschaft und das Lernen als Gemeinschaft ist sicher der größte Nachteil. Und das Alleinsein. Das Irgendwo-allein-zu-Hause-vor-dem-Computer-Sitzen-und-niemanden-neben-sich-zu-Haben. Das war der größte Nachteil.“ (Lehrerin At 2, 178-182)

Zudem:

„Es war eine Herausforderung, weil wir uns überhaupt nicht miteinander verbunden haben, es hat uns distanziert. [...] Aber das ist auch das Einzige, was mir gefehlt hat, dass es eigentlich gar keine persönlichen Kontakte gab. [...] Ich meine, es gab keine persönlichen Kontakte, und das habe ich gerade bei Maturanten gesehen, ich habe sie erst im zweiten Jahrgang genommen, im dritten gab es schon Corona, im vierten fast ein ganzes Jahr auch Corona und dass ich eigentlich sehr wenig über Schülern persönlich weiß. Ähm, ja. Was also fehlte, war das persönlich, persönlich -.“ (Lehrerin At 1, 100-106)

Von gefragten Lehrer*innen hat keine eine Bedrängnis erwähnt. Ihrer Ansicht nach haben die meisten Stimmungsschwankungen und emotionale Schwierigkeiten erlebt. Nur eine Lehrerin hat erwähnt, dass für eine Schülerin die Situation wirklich schwierig gewesen sei, weil sie auch zu Hause keine Unterstützung erhielt. Dies bedeutet somit nicht, dass die allgemeine Situation des Fernunterrichts eine Leichtigkeit war; sie lässt sich aber nicht pauschal als problematisch beschreiben, wie sie (siehe Kapitel 3.3) in den Medienberichten dargestellt wurde.

Schüler*innen

Digitale Medien, wie Facebook, Instagram, WhatsApp, usw., haben nach Meinung der Schüler*innen in hohem Maße dabei geholfen, in Kontakt miteinander zu bleiben, sich gegenseitig zu unterstützen und sich nicht nur im Fernunterricht, sondern auch in der Freizeit zu sehen. Die befragten Schüler*innen erklärten auch, dass sich in WhatsApp Klassen- und verschiedene Lerngruppen gebildet haben.

Für die Kinder und Jugendlichen schien die Situation jedoch schwieriger gewesen zu sein als für Erwachsene. Am Beginn des ersten Lockdowns waren die Befragten fast durchgehend zu Hause, ohne sich mit Freunden und anderen Familienmitgliedern, die nicht im gleichen Haus wohnen, zu treffen. Später haben sich viele aber dennoch nicht mehr an die Regeln gehalten, die das Zusammensein und das Abstandhalten verbieten: Sie haben sich mit engen Freund*innen oder mit Freund*innen, die in der Nähe wohnen, getroffen. Immer mehr Eltern haben dies auch langsam erlaubt:

„Ja, diese Pandemie hat diesen jugendlichen Lebensstil gestoppt. Alles hat aufgehört, und wir konnten auf einmal keine Teenagers sein. Partys zum Beispiel, wir konnten nicht mehr abhängen, nicht mehr hinausgehen. Das war so - - ein Problem. Unser Lebensstil.“ (Schüler Slo, 32-34)

Obwohl sie es vermisst haben, in der Schule zusammen mit anderen zu sitzen, hat sich der Lebensstil auch in der Freizeit und am Wochenende verändert. Die meisten haben sich später getroffen, jedoch nicht auf geselligen Partys und ohne die Möglichkeit, gemeinsam etwas trinken zu gehen. Viele hatten das Gefühl, dass sie die Dinge vermisst haben, die Jugendliche normalerweise machen, oder die Dinge, die nur einmal im Leben stattfinden, z.B. der Maturaball, Schulabschlussreisen usw.

Die Befragten haben dennoch erwähnt, dass sie keine größere persönliche Bedrängnis verspürt hätten. Sie haben sich manchmal depressiv gefühlt, jedoch nicht in einem Ausmaß, das professionelle therapeutische Hilfe erfordert hätte.

8.6. Organisation

Arbeitsorganisation und Zeit- bzw. Selbstmanagement sind eine Kategorie von Kompetenzen, die bei allen Befragten mit ähnlich großen Problemen verbunden waren. Wie soll die eigene Zeit organisiert werden, um schließlich auf einen produktiven Tag zurückschauen zu können? Der Präsenzunterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass der Schulalltag durchorganisiert ist und nur die eigene Freizeit der Strukturierung bedarf, um Hausaufgaben erledigen und sich seinen Hobbys widmen zu können. Der Fernunterricht verlangt jedoch ein höheres Maß an bewusster Selbstorganisation, was viele Kinder und Jugendliche vor ungekannte Anforderungen stellte.

Lehrer*innen

Die befragten Lehrkräfte haben sich darum bemüht, den Fernunterricht so zu organisieren, dass sie den Unterrichtsstoff vermitteln können und im Lehrplan bleiben. Sie wollten auch nicht größere Arbeitsaufwände auf sich nehmen, als schon notwendig war, und waren ebenso wenig gewillt, Schüler*innen mit zusätzlichen Aufgaben zu belasten. Arbeit für Schüler*innen bedeutete gleichzeitig auch mehr Arbeit für Lehrer*innen, da Feedbackrunden und Korrekturtätigkeiten Zeit und Energie beanspruchen.

Im ersten Lockdown bildete die Notwendigkeit der Arbeitsorganisation noch eine besondere Herausforderung, denn niemand wusste, wie Fernunterricht funktionieren sollte und wie lange die neue Form des Unterrichtens dauern werde. Es wurde häufig von der Schwierigkeit gesprochen, die Arbeitszeit und -menge zu organisieren.

„Und die Arbeitsorganisation, so dass es nicht zu viel für Schülern ist, dass es nicht zu viel für mich ist. Weil, die ersten, die ersten Monaten war in dieser Hinsicht schon ein lebendiger Horror.“ (Lehrerin At 1, 98-100)

Die befragten Lehrer*innen haben selbst zugegeben, dass sie zu Beginn zu hohe Anforderungen gestellt und es mit vielen Aufgaben für Schüler*innen übertrieben hatten. Sie haben sich aber auch selbst zu viel Arbeit gegeben.

„[...] ich habe wirklich viele, viele Hausaufgaben gegeben, und sie – ich meine erste 14 Tage, haben wir alle zu viel Aufgaben gegeben, und die Schüler konnten es nicht alles machen. Und dann fingen sie an zu stöhnen und zu weinen und dann sagten auch die Eltern, dass wir übertreiben und dass sie ganze Tage nur Hausaufgaben machen und so. Und dann haben wir das reduziert.“ (Lehrerin Slo 1, 155-160)

Die Lehrkräfte entwickelten im Hinblick auf die Arbeiten und Aufgaben mehr Verständnis und sahen ein, dass sie den Schüler*innen zu viel zumuteten. Sie akzeptierten die Beschwerden und Anfragen und gingen auf den Wunsch der Schüler*innen und Eltern nach weniger Arbeitsbelastung ein.

Schüler*innen

Für die befragten Jugendlichen war es ungewöhnlich, plötzlich vor der Aufgabe zu stehen, sich den Großteil der Zeit und Aufgaben selbst zu organisieren, was bis zu dem Zeitpunkt nicht notwendig gewesen war.

„Ja, eigentlich diese Organisation war mein größtes Problem, aber ich wusste nicht, wie ich damit umgehen sollte. Ich wusste nicht, wie ich mich organisieren soll.“ (Schüler At, 92-94)

Den Schüler*innen fehlten angesichts der mangelnden Führung und Fremdbestimmung Erfahrungen und Strategien, sich selbst zu organisieren. Für die meisten waren der Fernunterricht über Zoom bzw. Microsoft Teams die einzige fix geplante Verpflichtung bzw. Aufgabe des Tages. Eine erfolgreiche Lösung für gute Organisation ist es schwer zu finden, da ja nur empfohlen sein kann aber am Ende des Tages von jeder selbst abhängig ist. Niemand konnte den Kindern und Jugendlichen sagen, wie sie mit der neuen Situation umgehen sollten, da sie nicht mehr von anwesenden Personen kontrolliert wurden und im Grunde alt genug waren, um in diesem Punkt eigenständige Entscheidungen zu treffen.

Auch Schüler*innen mit guten Leistungen haben die Notwendigkeit der eigenständigen Arbeitsorganisation als Herausforderung empfunden, denn sie wollten ihre Verpflichtungen nicht nur erledigen, sondern ihnen auch gut und schnell nachkommen.

„Das mit, mit - - der Zeitorganisation. Denn ich wollte wirklich alles auf einmal machen und alles gut machen. Aber ich konnte es wirklich nicht. Es war viel zu erledigen, und ich weiß nicht - - ich hatte keine gute Organisation, denke ich.“
(Schülerin Slo, 76-78)

Es gibt aber auch Schüler*innen, die sich schon früher gut organisiert haben und jetzt auf keine nennenswerten Probleme stießen. Eine große Hilfe bei der Organisation war auch, dass verschiedene Programmen wie Microsoft Teams eine Kalenderfunktion anbieten, die an bevorstehende Termine, Deadlines und zu erledigende Aufgaben erinnert.

9. Diskussion

In diesem Abschnitt der Arbeit werden die Ergebnisse der Analyse diskutiert, wobei auch häufig erwähnte Herausforderungen geschildert werden, die nicht Teil der sechs Hauptkategorien aus dem vorangegangenen Kapitel sind.

Die technischen Herausforderungen lassen vermuten, dass sie besonders (aber nicht nur) Lehrer*innen betreffen, die älter sind. Alle Lehrer*innen berichteten davon, viel (Frei-)Zeit in den Besuch verschiedener Seminare investiert zu haben, um sich Kenntnisse im Umgang mit Programmen wie MS Teams, Zoom, Moodle usw. anzueignen und sie mit ihren Funktionen selbständig nutzen zu lernen. Da mittlerweile eine große Menge an Unterrichtsmaterial auch schon in Online-Form vorhanden ist, wäre es künftig einfacher, sollte wieder zwangsläufig ein Fernunterricht in den Schulen stattfinden müssen. Was die Lehrer*innen aber vermisst haben, waren Seminare über Ideen und Methoden für eine gute Praxis des Fernunterrichts. Sie wünschen sich, mehr Ideen zu bekommen, wie sie den Unterricht noch interessanter, sinnvoller und nützlicher gestalten könnten. Erwähnt wurde zudem, dass über gute Praxisbeispiele zwischen Kolleg*innen bei Treffen mit der Schulleitung geredet werden sollte.

Aufseiten der Schüler*innen waren erwartungsgemäß keine größeren Herausforderungen hinsichtlich des Umgangs mit der Technologie bemerkbar. Manche sind früher, andere etwas später mit der Verwendung der Programme zurechtgekommen. Die Lernenden haben sich auch untereinander unterstützt oder bei den Lehrer*innen nachgefragt, wenn Unklarheiten entstanden sind. Es war klar zu sehen, dass sich zwei verschiedene Generationen gegenseitig geholfen haben, um die technischen und organisatorischen Herausforderungen zu bewältigen. Die Schüler*innen haben zudem beobachten können, dass auch Lehrer*innen nicht alles wissen und manchmal Hilfe benötigen, besonders bei Fragen zur Technik, die im Rahmen der Corona-Pandemie ein unerlässliches Hilfsmittel darstellte. Die Technik (und damit verbundene Herausforderungen) bezieht sich ebenfalls auf die (stattgefundene) Kommunikation, auf Motivation und (besonderes bei Schüler*innen) auf Fragen der Sozialisation, weil persönliche Treffen untersagt waren.

Lehrer*innen und Schüler*innen haben sich in einer jeweils anderen Rolle kennengelernt, weil sie auch Einblick in die persönlichen Räume des jeweils anderen

gewonnen und z.B. Familienmitglieder, Haustiere etc. gesehen oder gehört haben. Die Kinder und Jugendlichen haben aufgrund dessen jetzt einen „menschlicheren“ Eindruck von ihren Lehrer*innen. Einige Lehrer*innen haben zudem berichtet, dass dieser Einblick in den privaten Raum manchen sehr unangenehm war, besonders bei diejenigen, wo die sozialer Status schwächer ist und über Kamera das auch zu sehen war. Sie haben den persönlichen Raum des anderen betreten, wodurch auch viele Grenzen verwischt wurden, die normalerweise zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen bestehen. Zum Vorteil gereichte dies meist Schüler*innen, nicht aber den Lehrer*innen, weil eine gewisse respektvolle Distanz gegeben sein sollte. Die ungewohnte Erreichbarkeit der Lehrer*innen war vielen Schüler*innen ebenfalls ein Grund zur Freude, wohingegen manche Lehrkräfte berichteten, viele Schüler*innen hätten sich dabei zu viel erlaubt – und sie selbst wären zu erreichbar gewesen und hätten auch ihre Freizeit geopfert.

Viel Zeit haben auch Feedbacks auf die Aufgaben und Vorbereitungen auf den Fernunterricht in Anspruch genommen. Lehrer*innen standen unter dem Druck, ihre Schüler*innen benoten zu müssen (in Österreich mit Aufgaben, in Slowenien auch mit mündlichen und schriftlichen Prüfungen). Eine persönliche Überraschung war, dass nicht alle von einem Leistungsabfall berichtet haben, sondern eher von gleichbleibenden Schulnoten wie im Präsenzunterricht. Meiner Meinung nach deswegen, weil manche Schüler*innen an die Noten mehr wert geben als die anderen und sie gewohnt sind, selbst zu lernen. Es hing alles von den Schüler*innen selbst ab. Hier zeigt sich auch, wie im vierten Kapitel schon erwähnt wurde, dass das Lernen ein selbstgesteuerter Prozess ist und der/die Schüler*in dabei Kontrollprozesse übernimmt. (vgl. Mandl u.a. 2003, S. 77)

Technische und andere Herausforderungen lassen sich der Ecological System Theory zufolge in verschiedene Bereiche einordnen: Wenn das Individuum der/die Schüler*in ist, dann lassen sich Lehrer*innen dem Mikrosystem anheimstellen; die Technik kann im Mikrosystem sowie im Mesosystem verortet werden, da das Mesosystem die Mikro- und Exosysteme miteinander verbindet. Die notwendigen Seminare für das Erlernen der Benutzung verschiedener Programmen, an welchen die Lehrer*innen teilgenommen haben, sind im Exosystem zu finden. Auf dieser Ebene ist das Individuum selbst nicht anwesend, es wird jedoch direkt beeinflusst. Dem

Makrosystem lässt sich schließlich das Schulministerium zuordnen, das die Lehrkräfte zum Besuch dieser Seminare und zum Fernunterricht verpflichtet hat (vgl. Epp 2018, S.5). An dieser Stelle ist erkennbar, wie eng das Netzwerk verflochten ist und welche Faktoren Einfluss auf die Kommunikation und das Individuum nehmen. Nicht nur die Lehrer*innen als direkte Einfluss aber auch die Ministerium oder von der Schulleitung gewählte Seminare, an welche die Lehrer*innen anwesend waren. Es wurde auch berichtet, dass schon so viel Arbeit und Seminare, die notwendig waren, war, dass es von Schulleitung, besonderes am Beginn zu viel Sitzungen war, wo die Informationen nicht klar waren, bzw. haben sich die Anforderungen bald wieder verändert.

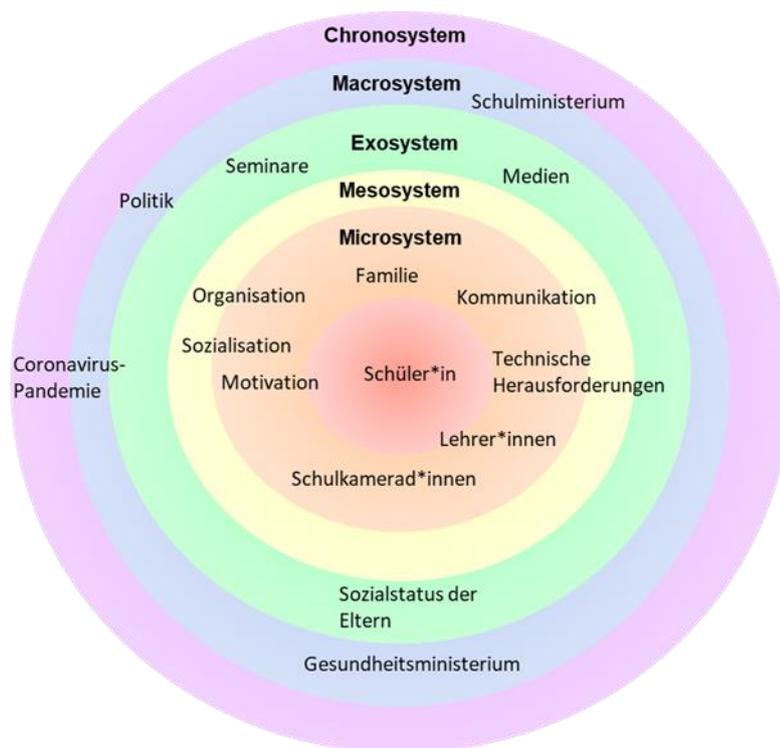


Abbildung 4: EST – Schüler*innen während der Fernunterrichts

Wenn der/die Lehrer*in als Individuum angesehen wird, dann verändert sich auch das Modell, wenngleich nur geringfügig. Die meisten Lehrer*inne sind schon selbst Eltern, weswegen der Sozialstatus der Eltern bzw. der Familie im Mikrosystem ist, weil es eine direkte Rolle hat. Ebenso die Seminare, die Lehrer*innen besucht haben. Im Mikrosystem ist auch die Schuldirektion verortet, während das Schulministerium dem Exosystem anheimgestellt werden muss, weil die Ereignisse zusammen mit den verordneten Maßnahmen auf die Art und Weise Einfluss genommen haben, wie Lehrer*innen ihren Unterricht durchführen mussten. Demgegenüber ist das

Gesundheitsministerium im Makrosystem zu belassen, weil es keine direkte Verbindung mit Lehrer*innen.

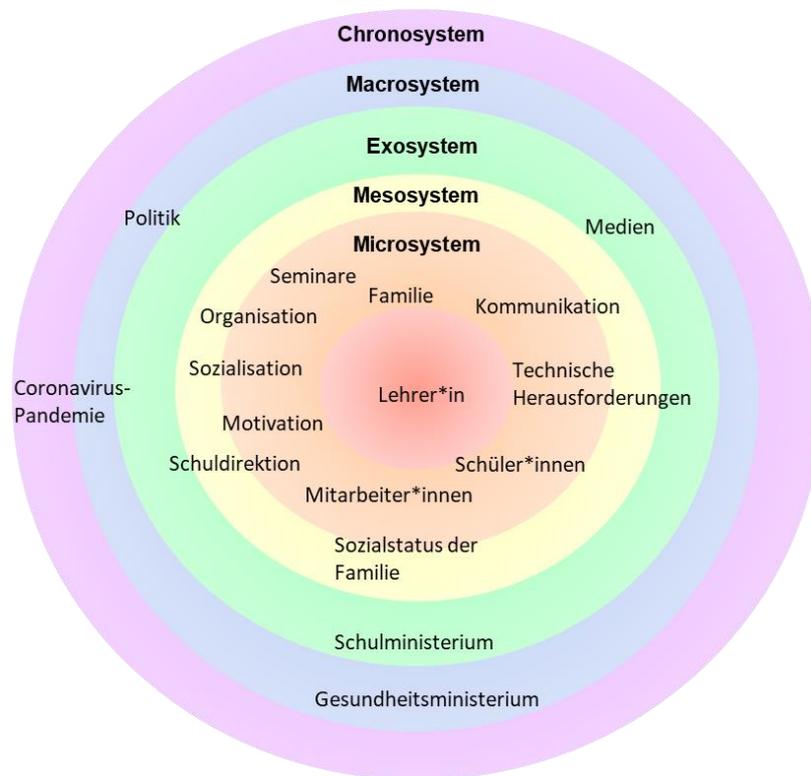


Abbildung 5: EST – Lehrer*innen während des Fernunterrichts

Als überraschend kann angesehen werden, dass jene Schüler*innen, die sich am Präsenzunterricht weniger gerne beteiligten – da sie introvertierter sind oder Probleme haben, vor anderen Leuten zu sprechen – eine regere Teilnahme am Fernunterricht gezeigt und sich häufiger als sonst gemeldet haben:

*„[...] und vor allem habe ich herausgefunden, dass die Schüler*innen, die in der Klasse eine goldene Mitte waren, 2 bis 4 benotet waren. Diese goldene Mitte hat im Unterricht nie auffallen, sie waren nicht laut, sie beantworteten keine Fragen und hatten einen Notendurchschnitt. Nun, diese Gruppe scheint mir jedoch durch Zoom mehr gegläntzt zu haben. Jetzt wagten sie es, Fragen zu stellen. Sie arbeiteten, obwohl sie schon im Präsenzunterricht sind - - aber jetzt erhofften sie sich mehr. Vielleicht, weil sie anonym waren.“ (Lehrerin Slo 1, 22-27)*

Überraschend war auch, dass von weniger schwierigen Geschichten berichtet wurde, als den Mediendarstellungen entnommen werden kann, welche Not, Stress, Depressionen usw. häufig zum Thema machten. Diese scheinen in Österreich und Slowenien, wie anhand der Interviewergebnisse ersichtlich ist, eher eine Seltenheit zu sein. Wären die Interviews nur in der Großstadt durchgeführt worden, hätte dies eventuell ein anderes Resultat zutage gefördert. Es wäre aber auch interessant zu sehen und zu unterscheiden, wie jüngere Schüler*innen aus der Volksschule oder Sekundarstufe I und ihre Lehrer*innen mit diesen Themen umgegangen sind.

Wenn alle Kategorien – Technische Herausforderungen, Schulerfolg und Benotung, Motivation, Kommunikation, Sozialisation und Organisation – den verschiedenen Ebenen der Ecological System Theory zugeordnet werden, fallen sie sämtlich zwischen das Mikro- und das Mesosystem. Sie sind jedoch auch miteinander verbunden. Die technischen Herausforderungen haben die Kommunikation beeinflusst, was auch stark mit Sozialisation (im Fernunterricht) zusammenhängt. Damit sind überdies sozioemotionale Herausforderungen wie Motivation und Selbstlernkompetenz, Organisation etc. verbunden. Für eine gelingende Lernorganisation und einen guten Schulerfolg ist Motivation eine unerlässliche Voraussetzung. Diesen Faktor können aber auch Lehrer*innen mit einer gezielten, schülerorientierten Organisation des Fernunterrichts beeinflussen, aber auch Schulkamerad*innen durch Ermutigungen untereinander. Diese Variablen haben Auswirkungen auf die Persönlichkeit, und es bestehen aus den konkreten Interaktionsbeziehungen. (vgl. Epp 2018, S. 5) Es umfassen aber auch die Wechselbeziehungen zwischen der Elternhaus, Schule und Sozialisation mit andere Schüler*innen. (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 41)

Weitere Erfahrungen, die im Vordergrund der Interviewberichte standen, sind: Zusammenarbeit, persönliche Erfahrungen mit der Corona-Pandemie sowie positive und negative Veränderungen in der Arbeitsweise. Diese werden nachfolgend näher erläutert.

Zusammenarbeit

Die Lehrer*innen und Schüler*innen haben in hohem Ausmaß zusammengearbeitet. Besonderes aufseiten der Schüler*innen war zu bemerken, dass sie verschiedene Chatgruppen gegründet haben, um sich während des Unterrichts sowie in der Freizeit gegenseitig zu helfen:

„Ich weiß nicht, bei manchen Lehrern waren alle ruhig, nur bei Englisch, was für mich recht einfach ist, und ich habe versucht, so viel wie möglich mitzumachen, und dann die Antworten an die Gruppe geschickt, damit jemand anderes teilnehmen könnte. Weißt du, denn wenn du denkst, dass du eine falsche Antwort hast, ist es in der Schule einfacher, es zu sagen, und der Lehrer korrigiert dich. Nur, wenn du im Internet per Zoom sagst - - ich weiß nicht, es ist ein bisschen wie ein Spotlight auf dich, und es ist nicht so einfach. Je nach Schüler. Und dann schickte ich Antworten in die Gruppe, sodass noch jemand anderes beantwortete.“ (Schülerin Slo, 156-161)

Viel Verständnis wurde auch gegenüber Lehrer*innen aufgebracht, die mehr Zeit benötigten, um sich die erforderlichen Computerkenntnisse anzueignen und den Umgang mit den Programmen zu erlernen. Was nicht erwähnt wurde, war, dass jemand ungeduldig wurde, wenn etwas nicht funktioniert hat oder noch (technikbezogene) Unklarheiten und Schwierigkeiten bestanden.

Persönliche Erfahrungen mit der Corona-Pandemie

Im Allgemeinen haben Schüler*innen und Lehrer*innen nicht viele schlechte Erfahrungen während des Fernunterrichts gemacht. Zu Beginn dieser neuen Unterrichtsweise, nachdem die Unklarheiten geklärt worden waren, haben viele die Zeit genossen und waren froh, von zu Hause aus arbeiten zu können. Später jedoch haben fast alle die Schule und die Sozialisation mit anderen vermisst, wenngleich sie für eine gewisse Zeit mit dieser Art des Unterrichts einverstanden waren. Manche Schüler*innen sowie Lehrer*innen erwähnten sogar, dass es für sie persönlich eine schöne Zeit gewesen sei:

„Ansonsten habe ich natürlich auch viel Positives erlebt. Da ich eine Stunde zur Schule fahre und eine Stunde zurück, heißt das, dass ich wie üblich zwei Stunden später aufgestanden bin, statt fünf, erst um sieben Uhr. Dann habe ich mich angezogen, weil ich mich auch nicht schön anziehen musste. Und dann ging ich um 8 vor den Computer, oder halb 8, je nach Klasse. Und dann habe ich eine Stunde gemacht, dann habe ich eine halbe Stunde Pause für mich gemacht, und dann die nächste Klasse, wieder eine weitere halbe Stunde Pause und so weiter. Bis mittags hatte ich normalerweise meinen Unterricht fertig, dann war das Mittagessen zu Hause fertig, mein Mann kochte zwischendurch etwas oder wir vorbereiteten was zusammen. Und nachmittags, wenn ich wirklich Zeit hatte, bin ich spazieren gegangen, ich mag auch sportliche Aktivitäten, um mich in Bewegung zu halten. Ja, dann wieder Vorbereitungen für die Schule. Für mich war es eigentlich, ich meine, als ich mich organisiert und es alles so lief – es war eine sehr schöne Zeit für mich.“
(Lehrerin At 1, 48-57)

Die Schüler*innen waren an verschiedenen Orten in den Klassen beim Fernunterricht anwesend. Manche nahmen aus dem Garten, aus der Natur usw. aus teil, nicht nur aus den eigenen Zimmern bzw. Wohnzimmern. Der Einfallsreichtum einiger Schüler*innen zeigte sich allerdings auch bei der Erlangung von Noten usw. Es folgt nur ein Beispiel, das als besonders in Erinnerung bleibt:

„Mein Bruder war zum Beispiel letztes Jahr während des Fernunterrichts, als ich im zweiten Jahrgang war, und er war damals im dritten Jahrgang. Und am Ende waren da noch die schriftlichen Prüfungen. Und der letzte Test, an den ich mich erinnere, hatte mein Bruder in Physik. Und für jeden Test machte er einen Plan, um ihn so gut wie möglich abzuschreiben. Wenn man sieht, wie viel die Lehrerinnen gefordert haben, mit all den Kameras, wo man stehen musste und so weiter und ein Physikprofessor da wirklich sehr anspruchsvoll ist. Das heißt, man musste ein Mikrofon, eine Kamera und das alles haben. Und dann haben wir entschieden, dass mein Bruder die Aufgaben kopiert hat, alle, die im Test sein werden oder im Test sein sollen. Er ging damals in sein Zimmer, und ich ging hinaus und stellte eine Leiter auf das Haus und ich hatte all diese Testen bei mir. Er hat ein Foto von Computer gemacht, wo der Test war, und

schickte ihn mir. Aber dann war ich da auf der Leiter, 3 Meter hoch, suchte diese Aufgaben und klebte sie ans Fenster (lacht). Also ja, das war ziemlich interessant. Leute gingen vorbei, und ich habe sie nur begrüßt: „Hallo, ich putze die Fenster“ (lacht).“ (Schüler Slo, 126-136)

Das Thema des Schulerfolges und der Benotung ist schon im Kapitel 8.2. abgehandelt worden – dies ist nur ein frappantes Beispiel, wie haben sich manche Kinder und Jugendliche trotz der strengen Sicherheitsvorkehrungen unerlaubter Hilfsmittel (Schummeln) zur Erlangung der Noten bedienen konnten.

Positive und negative Veränderungen in der Arbeitsweise

Schüler*innen haben noch mehr positive Veränderungen als Lehrer*innen erwähnt. Viele wünschten sich, dass manche Veränderungen bleiben, denken aber, dass sie nach der Corona-Pandemie bald vergessen sein würden und der Unterricht wieder so wie zuvor sein werde. Als positive Veränderungen wurden meistens die Methoden angesehen, die vor der Corona-Pandemie weniger häufig zum Einsatz kamen, z.B. das Lernen mit Quiz, Videos, Präsentationen usw. Ein großer Vorteil war auch, dass Literatur online zu finden war und man später den Inhalt des Unterrichts mehrmals nachlesen konnte:

„Am, also ich finde es gut, wenn es bleiben würde, am, – also für mich persönlich Kahoot ist eine voll gute Lernplattform, weil man gleichzeitig Spaß haben kann und sich auch was merkt. Und ja, ich hoffe, dass solche Sachen auch bleiben. Also ich hoffe einmal, dass kein Lockdown mehr wird. Am und ja alles die Masken und eben das Testen, werden wir wahrscheinlich beibehalten. Für eine Zeit lang. Und das wir halt einfach, falls da echt Sachen oder wichtige Sachen zu abgeben sind, Teams beibehalten und auch Kahoot und vielleicht Videos, selbst Power Point machen, öfter machen. Ja das, dass das bleiben wird.“ (Schülerin At, 169-175)

Hingegen sind die Lehrer*innen der Ansicht, dass es nie wieder so wie vor der Corona-Pandemie sein werde und viele neue Methoden auch bleiben würden. Sie selbst haben auch viel Neues dabei gelernt:

„Also - - Microsoft Teams als, als Hilfsmittel, um Stoffwiederholungen, um Hausübungen, um Arbeitsaufträge zu erledigen, wird nach wie vor Thema sein. Aber auch am das Handy und Videos - - mit dem Handy. Und ja, absolut sind manche Veränderungen erwünscht. Ich glaube einfach, dass jetzt viele Informationen, viele Lerninhalte sind auf Microsoft Teams in der Mappe dieser Klasse, und wenn der Schüler nachschauen will, was haben wir gemacht, weiß er genau, Microsoft Teams zum Beispiel 3. Jahrgang 2021 hat er im Prinzip seine ganzen Arbeitsunterlagen sortiert. Er kann jeder Zeit zugreifen am – und dadurch ist es einfach leichter in den nächsten Jahren vor allem in der Vorbereitung auf die Matura, Arbeitsstoff als pull vorhanden zu haben. Und es ist eigentlich keine Frage, ob ich will oder nicht zurück zu den Unterricht vor der Corona, denn wir werden es einfach anpassen. Und so wie es ist, ist es im Ordnung. Es werden sicher Elemente von am - - während der Corona-Zeit im Unterricht bleiben.“ (Lehrerin At 2, 199-210)

Nur die Zeit wird zeigen, wie sich die Unterrichtspraxis an den Schulen nach der Corona-Pandemie und nach allen Beschränkungen tatsächlich gestalten wird.

Mit diesen Interviews konnte aufgrund der geringen Stichgröße nur ein kleiner Einblick gegeben werden. Am Ende hat sich gezeigt, dass die interviewten Lehrer*innen und Schüler*innen bessere Erfahrungen gemacht haben, als anfangs zu erwarten stand. Dies kann und sollte jedoch nicht für alle Schulen und den Fernunterricht als Ganzes verallgemeinert werden. Zudem wurde erwartet, mehr über emotionale Befindlichkeiten, Stimmungsschwankungen, das persönliche Befinden etc. zu hören, was in den Interviews jedoch kaum zur Sprache kam.

An dieser Stelle ist womöglich auch die Frage wichtig, ob die Schule während der gesamten Corona-Pandemie, ein Zeichen war, dass eine Schulreform notwendig ist. Die Schule hat sich nämlich nicht viel verändert, obwohl Menschlichkeit und ihre Funktionsweise vorgeschritten haben.

10. Fazit

Die Corona-Pandemie hat seit dem März 2020 auch in Slowenien und Österreich zu tiefgreifenden Veränderungen in den verschiedenen Lebensbereichen geführt. Die Schule bildete dabei keine Ausnahme, da es notwendig war, schnell zu reagieren und das System an die Situation anzupassen. Es wurde die Entscheidung getroffen, dass der Unterricht online als digital vermittelter Fernunterricht durchgeführt werden muss. Vom Bildungsministerium wurden dazu mehrere Verordnungen und Handlungsanweisungen erteilt. Später ist es auch öfters zu Positionsänderungen in der Frage gekommen, wann Präsenzunterricht und wann Fernunterricht oder eine hybride Lehre stattfinden sollte. Es war eine verwirnte Situation, sowohl für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen. Die Familien waren in verschiedenem Ausmaß betroffen und haben die Herausforderungen während der Corona-Pandemie auch unterschiedlich bewältigt.

In der Arbeit als auch in den Medienberichten wurde spekuliert, kritisiert und debattiert, wie Fernunterricht überhaupt funktionieren kann und ob er den gewünschten Erfolg zeitigt. Im dritten Kapitel der Arbeit wurden die Funktionen beschrieben, die für ein effektives und erfolgreiches Lernen von Bedeutung sind. Dazu gehören u.a. auch Motivation, Wiederholungen, Rückmeldungen usw. Lernen ist ein aktiver und selbstgesteuerter Prozess, für den jedoch der Präsenzunterricht keine zwingende Voraussetzung darstellt. Das bedeutet, dass der (digital vermittelte) Fernunterricht ebenso erfolgreich sein kann, obwohl der Unterricht in Präsenz mehr Vorteile bringt und nicht vollständig ersetzbar ist. Denn es gibt Erfahrungen, die Schüler*innen nur in der Schule bei der Anwesenheit vor Ort machen können, etwa die Sozialisation mit Gleichaltrigen. Der Fernunterricht hat überdies bestimmte Medienkompetenzen zur Voraussetzung, die heutzutage schon als Bestandteil der allgemeinen Entwicklung anzusehen sind und zum Alltag gehören. Digitale Medien als Kommunikationsmittel sind für einen gelingenden Fernunterricht von großer Bedeutung, da die Lernmaterialien und Unterrichtseinheiten über verschiedene Plattformen und Programme vermittelt werden.

Dieser Umstand hat Lehrer*innen zur Veränderung der eigenen Lehrmethoden gezwungen, was viele als Herausforderung empfunden haben. Einige Lehrkräfte

brauchten Zeit, um zu lernen, wie sie verschiedene Programme benutzen und zielgerichtet einsetzen können, um den Unterricht erfolgreich zu gestalten. Die Benutzung von Medien ist aber nicht die einzige Herausforderung im Zusammenhang mit den Besonderheiten des Fernunterrichts. In der Masterarbeit wurden als anspruchsvolle Aufgaben auch die Selbstlernkompetenz, die Sozialisation, Kommunikation usw. erwähnt. Besonders das eigene Lernen planen und organisieren zu müssen wurde in den Interviews von Schüler*innen und Lehrer*innen gleichermaßen als Herausforderung bezeichnet.

Die Situationen und Wechselwirkungen im Kontext der Corona-Pandemie lassen sich, wie in der Arbeit argumentiert wurde, mit der Ecological System Theory von Bronfenbrenner (1978) beleuchten. Dieses Entwicklungsmodell zeigt auf, auf welche Weise verschiedene Elemente wechselseitig das Individuum beeinflussen und wie sich Interaktionen und Beziehungen dadurch herausbilden. (vgl. Epp 2018, S.3)

Im empirischen Teil dieser Untersuchung wurde herausgearbeitet, auf welche Weise Lehrer*innen und Schüler*innen (Sekundarstufe II) den verschiedenen Herausforderungen angesichts des Fernunterrichts begegnet sind. In den Interviews wurde ausgewertet, wie sich die Praxis dieser neuen Unterrichtsweise gestaltete. Neben der zentralen Forschungsfrage wurde zudem auf drei Subfragen eingegangen, um den Gegenstand in der Tiefe behandeln zu können.

Die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung lautete:

Wie sind slowenische und österreichische Lehrer*innen und Schüler*innen in der Sekundarstufe II den verschiedenen Herausforderungen des Fernunterrichts während der Corona-Pandemie begegnet?

Zwischen slowenischen und österreichischen Lehrer*innen und Schüler*innen konnten keine größeren Unterschiede festgestellt werden. Die Herausforderungen ähnelten sich, es gab aber auch landesspezifische Besonderheiten. Allen gemeinsam war, dass schnell gehandelt werden musste und die neuartige Situation mit der potenziellen Gefahr keine langen Überlegungen, Planungen und Vorbereitungen erlaubte. Zu den zwei größten Herausforderungen kann zunächst die Organisation

gezählt werden. Lehrer*innen, aber auch Schüler*innen haben Probleme mit dem notwendigen Zeitmanagement gehabt, weil sie sich bislang noch nicht in der Situation wiedergefunden hatten, die Arbeit an Aufgaben eigenständig strukturieren zu müssen. Als zweite Herausforderung – diese ist teilweise mit der ersten verbunden – kann die unterschiedliche Strategien für das Notenbewertung genannt werden. Besonders zu Beginn war es anstrengend, auf welche Art und Weise die Noten erworben werden, damit dennoch eine faire und realistische Schulleistungsbeurteilung stattfinden kann.

Obwohl in den Interviews größere Herausforderungen wie mangelhaftes Wissen, fehlender Fortschritt in der Schule, Depressionen usw. nicht zu bemerken waren, ist es wichtig zu erwähnen, dass es sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen gibt, denen es in der Corona-Pandemie viel schlechter gegangen ist und bei denen der Fernunterricht womöglich auch schwerere Folgen hinterlassen hat.

Mit den Interviews dieser Masterarbeit wurde vielleicht nur eine Seite der Situation aufgezeigt, da der Fernunterricht dennoch viele Vorteile mit sich bringt und sich vielleicht mehr Lehrer*innen und Schüler*innen schnell und einfach an die neuartige Situation gewöhnt haben als vermutet.

- *Welche Erfahrungen werden von den Akteur*innen als besonders bedeutsam wahrgenommen, und welche Erfahrungen können zu nachhaltigen Veränderungen führen?*

Besonders bedeutsam ist, dass Lehrer*innen und Schüler*innen zusammengekommen, um zu kooperieren und sich gegenseitig zu helfen. Die Lehrer*in-Schüler*in-Grenze wurde dabei, wie sich zeigte, teilweise etwas verwischt, und es fanden mehr persönliche Gespräche statt als zu vor. Vor allem die Lehrpersonen waren über soziale Medien für die Schüler*innen außerhalb des Unterrichts viel erreichbarer als sonst. Genau dies könnte zu einer nachhaltigen Veränderung führen – dass Lehrer*innen auch außerhalb der Schule für Fragen zur Verfügung stehen, bspw. über eine E-Mail-Adresse oder eine sonstige digitale Anlaufstelle. Eine positive Änderung insbesondere für Schüler*innen wäre, dass das Lehrmaterial auf virtuellen Kommunikations- und Kollaborationsplattformen wie Microsoft Teams oder ähnlichen Programmen verbleibt, damit die Inhalte noch einmal

zur Auffrischung zu Hause angesehen werden können. Auch die Aufgaben und Rückmeldungen könnten online über das Programm erfolgen. Dies wäre praktischer für Kinder und Jugendliche, die sich das auch gut vorstellen können. Lehrer*innen sehen ebenfalls viele Vorteile in Online-Klassenzimmern. Außerdem haben alle Beteiligten Fortschritte in ihrer Computerkompetenz erzielt, sodass es jetzt eher möglich sein könnte, im Live-Unterricht ein Video oder andere elektronische Lernangebote zu verwenden, um den Unterrichtsstoff zu erklären. Das wäre sowohl von Seiten der Schüler*innen als auch von Seiten zahlreicher Lehrer*innen erwünscht, wenngleich manche bezweifeln, dass die Erfahrung des Fernunterrichts überhaupt nachhaltige Veränderungen hinterlassen werde.

- *Welche Herausforderungen werden als individuell lösbar und welche als kollektiv lösbar wahrgenommen?*

Kollektiv lösbare Herausforderungen sind z.B. die Vermittlung genauerer Informationen, mehr Zusammenarbeit sowie mehr Treffen und Besprechungen über die Art und Weise und die Praxis guten Fernunterrichts. Am Beginn der Corona-Pandemie fand zudem mehr gegenseitige Unterstützung statt. Als individuell lösbar lassen sich Aufgaben der Zeitorganisation und Motivation ansehen, was aber von der jeweiligen Person abhängig ist.

- *Unterscheiden sich die Erfahrungen von slowenischen und österreichischen Akteur*innen, und können eventuelle Unterschiede auf die unterschiedlichen Bildungssysteme zurückgeführt werden?*

Die Erfahrungen von slowenischen und österreichischen Akteur*innen sind, wie aus der Untersuchung hervorgegangen ist, sehr ähnlich. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen haben von gleichen bzw. ähnlichen Herausforderungen berichtet, im Hinblick auf die benutzten Programme etc. Aufgrund der Bildungssysteme waren keine nennenswerten Unterschiede zu beobachten. Es war aber zu bemerken, dass die Schulen in Österreich schnellere und vor allem klarere Anweisungen zu Beginn der Corona-Pandemie zum Fernunterricht erhalten haben als Schulen in Slowenien. Der größte Unterschied fand sich in der Art und Weise der Benotung. In Slowenien war es Pflicht, die Schulleistungen der Schüler*innen mit schriftlichen und bei manchen

Lehrer*innen auch mit mündlichen Prüfungen zu erheben. Diese Leistungsfeststellungen haben online stattgefunden, und am Beginn haben sich viele gefragt, wie sie funktionieren können und wie relevant und aussagekräftig die dabei erhobenen Noten seien. In Österreich haben die Lehrer*innen Schüler*innen mittels verschiedener Arbeitsaufträge benotet.

11. Zusammenfassung

In Slowenien und Österreich wurde im März 2020 zum ersten Mal aufgrund der Corona-Pandemie der Präsenzunterricht an allen Schulen durch einen digital vermittelten Fernunterricht ersetzt. Angesichts dieser neuen Form der Unterrichtung sind Lehrer*innen und Schüler*innen vor verschiedene Herausforderungen gestellt worden. In der vorliegenden Masterarbeit wurde der Schwerpunkt auf die Schulen der Sekundarstufe II und nicht auf Schulen allgemein gelegt, da mit unterschiedlichen Altersgruppen auch verschiedene Erfahrungen einhergehen.

Die acht Leitfadeninterviews wurden nach dem Vorgehen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008) durchgeführt und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Es wurden zwei Interviews mit Schüler*innen und zwei Interviews mit Lehrer*innen, jeweils in Slowenien und in Österreich geführt, um potenzielle Unterschiede zwischen den Ländern zu erheben.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass in Slowenien und Österreich die Erfahrungen ähnlich, in manchen Punkten aber auch verschieden ausgefallen sind. Die Schüler*innen und Lehrer*innen haben über überwiegend von denselben Herausforderungen berichtet, alle haben die gleichen Programme für den Fernunterricht genutzt, usw. Ein Unterschied war lediglich bei der Benotung zu bemerken, da in Slowenien sowohl schriftlich als auch mündliche Prüfungen trotz des Fernunterrichts stattgefunden haben, wohingegen in Österreich die Schulleistungen durch Arbeitsaufträge erhoben wurden. Die Vermutung, Schüler*innen und Lehrer*innen könnten während des Fernunterrichts hauptsächlich schlechte Erfahrungen gemacht haben, wurde widerlegt. Die Schüler*innen sowie Lehrer*innen haben mit der Schulerfolg, Kommunikation und Sozialisation ziemlich zurechtgekommen, die meisten Konfrontationen gab es bei Organisation bzw. Selbstlernkompetenz. Die Technologie stellte nur zu Beginn des Fernunterrichts eine Herausforderung dar, besonderes für ältere Lehrkräfte. Die Motivation hat Schwankungen erlebt, war aber am Beginn des Fernunterrichts deutlich höher als später. Es wäre interessant, weiterführende Forschungen zu verfolgen, die sich stärker auf das Thema „Motivation“ konzentrieren, oder solche, die Unterschiede zwischen verschiedenen Schulstufen und/oder Schulorten untersuchen.

12. Summary

In Slovenia and Austria, face-to-face teaching in all schools was replaced by digitally mediated distance learning for the first time in March 2020, due to the Corona pandemic. Because of this new type of teaching, teachers and students have been confronted with various challenges. This master's thesis focuses on (upper) secondary schools, rather than schools in general, as different age groups are associated with different experiences

The eight guided interviews were conducted according to the procedure of Przyborski and Wohlrab-Sahr (2008) and analysed using qualitative content analysis according to Mayring (2015). Two interviews were conducted with students and two interviews with teachers, in Slovenia and in Austria respectively, in order to collect potential differences between the countries.

The results show that the experiences in Slovenia and Austria were similar yet differed in some regard. Teachers and students reported mostly the same challenges, the same distance learning programs were used etc. The only difference was in grading, as in Slovenia written as well as oral exams took place despite distance learning, whereas in Austria school performance was assessed through coursework. The assumption that teachers and students might have had mainly bad experiences during distance learning was refuted. Students as well as teachers coped quite well with school success, communication, and socialization, most confrontations were associated with organization or self-learning skills. Technology was a challenge only at the beginning of distance learning, particularly for older teachers. Motivation has experienced fluctuations but was significantly higher at the beginning of distance learning than later.

It would be interesting to pursue further research focused on the issue of motivation or examine differences between different school levels and/or locations.

13. Literaturverzeichnis

Astleitner, H. et al.: *Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen* In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 105-123

Bortz, J. /Döring, N. (2013): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. - Berlin: Springer Medizin, 4

Bronfenbrenner, U. (1978): *Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung*. In: R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozeß* (S. 33-65). Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.

Epp, A. (2018): *Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsgerüst für empirische Phänomene* [48 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 19(1), Art. 1,

Faulstich-Wieland, H. (2002): *Sozialisation im Schule und Unterricht*. Neuwied: Hermann Luchterhand

Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rororo.

Gerhardts, L. et al. (2020): *Entwicklung von Selbstlern- und Medienkompetenz im Homeschooling – Chancen und konzeptionelle Anforderungen*. PraxisForschungLehrer*innenBildung, 2 (6), S. 139–154

Herzig, B. (2006): *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in Allgemein bildenden Schulen in Deutschland*. Bonn: Deutsche Telekom AG

Herzig, B. (2017): *Medien im Unterricht*. In: Martin Schweer (Hg.): *Lehrer-SchülerInteraktion*, S. 503-522. Wiesbaden: Springer

Jäger, J. (2001): *Kommunikation und Interaktion beim Tele-Lernen*. Masterarbeit an der Universität für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien. Wien

Kalin, J. et al. (2021): *Izzivi vodenja šole v času izrednih razmer*. In: Štefanc, D. et al. (Hrsg.) (2021): *Sodobna pedagogika. Raziskovanje vzgoje in izobraževanja v času pandemije*. Journal of Contemporary Educational Studies. Researching Education During a Pandemic. Ljubljana: ZDPDS S. 130-149

Kodelja, Z. (2020): *Šolstvo v času pandemije: izobraževanje na daljavo*. In: Štefanc, D. et al. (Hrsg.) (2020): *Sodobna pedagogika. Vzgoja in izobraževanje v času pandemije covid-19*. Journal of Contemporary Educational Studies. Education during pandemic Covid-19. Ljubljana: ZDPDS S. 42-55

Kozina, A. et al. (2021): *Panelne razprave. Kako spodbujati pozitivni razvoj mladih v šolah*. In: *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: učenje in poučevanje na daljavo. Izkušnje, problemi, perspective*. (Hrsg.) (2021): Pedagoški inštitut. SLODRE. Ljubljana: pedagoški inštitut. S. 26 – 32

Mand, H. et al. (2003): *Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur – Der Beitrag der neuen Medien*. In: Deubel, V. et al. (Hrsg.) (2003): *MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien*. Bielfeld: Aisthesis. Band 6. S. 75-94

Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Mey, G. et al. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag S. 601-613

Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim / Basel

Meyer, H. (2013): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Schulverlage, 9. Auflage

Mikuš Kos, A. (1999): *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije

Panju, M. (2010): *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.

Pečjak, S. et al. (2002): *Emocionalna inteligentnost kot socialno integrativni dejavnik in dejavnik učne uspešnosti učenca*. Poglavlja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme (S. 120 – 139). Ljubljana: FF Universität Ljubljana

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. – München: Oldenbourg

Reif, R. (2015): *Wichtigste Erfindung seit dem Buchdruck*. NZZ Web-paper. Michael Furger im Interview mit Rafael Reif, Präsident des Massachusetts Institute of Technology

Schorb, B. (2003): *Jugend und Multimedia*. In: Deubel, V. et al. (Hrsg.) (2003): *MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien*. Bielfeld: Aisthesis. Band 6. S. 111-118

Spiegler, T. (2008): *Home Education in Deutschland: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Süss, D, et al. (2010): *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage

Zimmermann, P. (2006): *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 3. Auflage

URL:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: *Berufsbildende höhere Schulen*. (15.4.2021)

URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/2/Seite.1760150.html [Letzter Zugriff: 6.10.2021]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: *Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Erlass*. (12.3.2020) URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html [Letzter Zugriff: 9.9.2021]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: *Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Eckpunkte*. (12.3.2020) URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html [Letzter Zugriff: 9.9.2021]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: *Gesicherte Kommunikation und Datenschutz*. URL:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_fl/corona_ds.html [Letzter Zugriff: 7.9.2021]

Groinstrong: *Bronfenbrenerjeva teorija ekoloških sistemov*. URL: <https://sl.groinstrong.com/Bronfenbrenner-35#menu-10> [Letzter Zugriff: 16.11.2021]

Hedlund, A. (2020): *Covid-19, Remote Teaching, and the School Ecosystem: A Delicate Relationship*. (5.9.2020) URL: <https://edcrocks.com/2020/09/05/covid-19-remote-teaching-and-the-school-ecosystem-a-delicate-relationship/> [Letzter Zugriff: 18.10.2021]

Hedlund, A.: *Covid-19, Remote Teaching, and the School Ecosystem: A Delicate Relationship*. URL: <https://edcrocks.com/2020/09/05/covid-19-remote-teaching-and-the-school-ecosystem-a-delicate-relationship/> [Letzter Zugriff: 10.11.2021]

Holtgrewe, U. et.al. (2021): *Schule unter Covid 19 Bedingungen: Erste Analysen und Empfehlungen*. URL: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5667/7/holtgrewe-schober-steiner-2021-schule-unter-covid-19-bedingungen.pdf> [Letzter Zugriff: 31.9.2021]

Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport: *Poklicno in strokovno srednješolsko izobraževanje*. (16.6.2021) URL: <https://www.gov.si teme/poklicno-in-strokovno-izobrazevanje/> [Letzter Zugriff: 5.10.2021]

Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport: *Priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja v srednji šoli v času izvajanja pouka na daljavo*. (26.11.2020) URL:

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Novice/Koronavirus-2020/Priporocila-Zavod-RS-za-solstvo_SS.pdf [Letzter Zugriff: 6.10.2021]

ORF: *Jeder zweite Schüler mit depressiver Symptomatik*, (2.3.2021) URL: <https://orf.at/stories/3203595/> [Letzter Zugriff: 2.12.2021]

Poučevanje na daljavo: *Dobre prakse na dlani*. URL: <https://amcham.si/wp-content/uploads/2021/03/Poucevanje-na-daljavo.pdf> [Letzter Zugriff: 1.12.2021]

Prva gimnazija: *Šolska pravila ocenjevanja v času dela na daljavo*. URL: https://www.prvagim.si/wp-content/uploads/2020/06/Solska_pravila_ocenjevanja_v_casu_pouka_na_daljavo2.pdf [Letzter Zugriff: 12.10.2021]

Right to education: *Education in emergencies*

URL: <https://www.right-to-education.org/issue-page/education-emergencies> [Letzter Zugriff: 20.10.2021]

SIO: *Publikacija: Verjeten vpliv epidemije na izobraževanje*. (6.12.2021) URL: <https://sio.si/2021/03/19/publikacija-verjeten-vpliv-epidemije-na-izobrazevanje/> [Letzter Zugriff: 3.12.2021]

§ 14 LBV: *Leistungsbeurteilungsverordnung (2021)*

URL: <https://www.jusline.at/gesetz/lbv/paragraf/14> [Letzter Zugriff: 19.9.2021]

Uradni list Republike Slovenije: *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah*. (26.4.2018) URL: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1385/#16.%C2%A0%C4%8Dlen> [Letzter Zugriff: 19.9.2021]

Vienna.at: *Corona verursacht bei Schülern Depressionen*. (7.10.2021) URL: <https://www.vienna.at/corona-verursacht-bei-schuelern-depressionen/7149862> [Letzter Zugriff: 1.12.2021]

Weidenfelt, U.: *Tonspur Wissen*. URL: <https://tonspurwissen.podigee.io/26-welche-rolle-spielen-soziale-medien-in-corona-zeiten/transcript> [Letzter Zugriff: 1.12.2021]

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Ibw.: *Das österreichische Bildungssystem*. (2019) URL: <https://ibw.at/bibliothek/id/495/> [Letzter Zugriff: 20.9.2021]

24ur.com: *Želim si le, da bi nehala obstajati*. (2.9.2020) URL: <https://www.24ur.com/novice/slovenija/nimam-resnega-nacrta-za-samomor-a-si-le-zelim-da-bi-nehala-obstajati.html> [Letzter Zugriff: 1.12.2021]

24ur.com: *Maska čez oči: inšpektorat uvedel nadzor.* (19.11.2020) URL: <https://www.24ur.com/novice/korona/maske-tudi-med-ocenjevanjem-na-daljavo.html> [Letzter Zugriff: 1.12.2021]

24ur.com: *V civilni iniciativi s peticijo proti samotestiranju otrok.* (2.4.2021) URL: <https://www.24ur.com/novice/korona/v-civilni-iniciativi-s-peticijo-proti-samotestiranju-otrok.html> [Letzter Zugriff: 1.12.2021]

24ur.com: *Ocenjevanje v šolah ni priporočljivo, ni pa povsem prepovedao.* (27.11.2020) URL: <https://www.24ur.com/novice/korona/musek-lesnik-ocenjevanje-v-solah-ni-priporocljivo-ni-pa-povsem-prepovedano.html> [Letzter Zugriff: 1.12.2021]

Abbildungen:

Abbildung 1: Ecological System Theory

URL: <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>

Abbildung 2: Ecological System Theory: Coronavirus

URL: https://www.sdcoe.net/lls/equity/Documents/2020-Webinar_Trauma-Human-Development.pdf

Abbildung 3: Ecological System Theory. Kategorien aus 6. Kapiteln

Eigene Darstellung

Abbildung 4: Schüler*in während der Fernunterricht

Eigene Darstellung

Abbildung 5: Lehrer*in während der Fernunterricht

Eigene Darstellung

Anhang

Interview Fragen für Lehrer*innen:

1. Wie sind die Schüler*innen Ihrer Meinung nach mit der Pandemie umgegangen? Konnten Sie auch positive Dinge beobachten? Wie war die Kommunikation mit den Schüler*innen?
2. Erzählen Sie mir, wie haben Sie die Corona-Situation als Lehrer*in persönlich erlebt?
3. In der Corona-Pandemie sind ja digitale Medien und Technologien immer wichtiger geworden. Wie hat das an Ihrer Schule funktioniert? Hat das zu großen Veränderungen geführt? Wie hat sich das auf Ihre Tätigkeit als Lehrer*in ausgewirkt?
4. Können Sie sich an eine Begebenheit erinnern, wo Sie besonders optimistisch/pessimistisch waren?
5. Wie hat der Unterricht während der Digitale Lehre ausgesehen? Welche Herausforderungen hatten Sie als Lehrer*in?
6. Können Sie ein Beispiel nennen, wo sich der Unterricht durch die Umstellung sehr verändert hat? Was hat sich am wenigsten verändert?
7. Wie haben Sie sich organisiert, als Sie mit der neuen Situation konfrontiert wurden? Haben Sie sich vorbereitet gefühlt? Konnten Sie sich unter Kolleg*innen helfen?
8. Bei welchen Dingen denken Sie, dass Sie selbst aktiv etwas ändern können? Und wo haben Sie das Gefühl, dass das nur zusammen mit Kolleg*innen/Schulleitung/Schüler*innen/Familien geht? Gibt es vielleicht auch etwas, was unlösbar scheint?
9. Können Sie eine Situation, während der Fernunterrichtsphase beschreiben, die Ihnen besonders in die Erinnerung geblieben ist?
10. Gibt es aus Ihrer Sicht neben Nachteilen auch Vorteile beim Fernunterricht und welche?
11. Wie hat sich Ihre Aufgabe als Lehrer*in während der Pandemie verändert?
12. Welche neue Formen von Unterricht könnten aus Ihrer Sicht bestehen bleiben? Waren manche der Veränderungen vielleicht sogar wünschenswert, oder wollen Sie wieder komplett zum Unterricht der Vor-Corona-Zeit zurückkehren?

Interview Fragen für Schüler*innen:

1. Wie sind deiner Meinung nach Deine Lehrer*innen mit der Pandemie umgegangen? Haben sie Dich motiviert? Konntest Du sie bei Fragen gut erreichen?
2. Erzählst du mir, wie hast du die ganze Situation persönlich erlebt?
3. Wie ist es dir mit Fernunterricht ergangen, was waren für Dich die größten Problemen?
4. Wie bist du mit den Problemen umgegangen? Konntest Du alle lösen? Wer hat Dir geholfen? Welche Hilfe hättest Du benötigt?
5. Dein Tag als Schüler*in hat sich bestimmt verändert. Kannst du mir von einem typischen Home-Schooling- Tag erzählen?
6. Wie hast du deinen Alltag und deine Schulzeit organisiert, als du in dieser Situation warst?
7. Kannst du eine Situation beschreiben, die dir besonders in die Erinnerung geblieben ist? Positiv oder negativ.
8. Was kannst du über die Lernsituation zu Hause erzählen, welche Vorteile und Nachteile hat ein Lernen auf Distanz?
9. Gibt es Dinge, die du heute anders machen würdest als damals? Was würdest Du allein anders machen? Oder ihr als ganze Klasse?
10. Haben auch Deine Eltern dazugelernt, was das Home-Schooling angeht?

Kategorie 1: Technische Herausforderungen

<p><u>Arbeitsbeispiel</u> <u>Lehrer*innen</u></p>	<p><i>„Im wie gesagt, im ersten Lock Down schwieriger, weil wir nur über E-Mails kommuniziert haben. Und dann im zweitem Lock Down über Microsoft Teams und das ist einfach ein tolles Programm. Und ja die am das hat zu großen Veränderungen geführt.</i></p> <p><i>Absolut. Weil auch viel mehr direkte Kommunikation möglich war. Wir hatten vorher einige Konferenzen über Zoom, aber das hat nicht wirklich funktioniert und am. Ja, und Microsoft Teams ist einfach ein Perfektes Medium, um einen Lock Down mit den Schülern sehr gut gemeinsam zu bewältigen.“ (Lehrerin At 2, 40-45) „Am ich habe im letzten Sommer ein, ein Onlineseminar besucht, um mich mit Microsoft Teams besser auszukennen, und danach war es relativ einfach, weil ich das System gekannt habe. Es war halt viel Computer Arbeitszeit.“ (ebd. 128-130)</i></p> <p><i>„Aber ich habe versucht mich so gut wie möglich darauf zu konzentrieren, um mit dem Online-Klassenzimmer zu arbeiten, das hat mir viel Zeit genommen. Und durch E-Mails, diese Kommunikation, die wir sowieso hatten. Ich habe damals auch Teams gelernt, wir hatten Ausbildung, also Ausbildung für diese Technologie, auch andre Programmen. Jetzt, wie oft haben wir das benutzt – einige mehr, wir, ältere vielleicht weniger.“ (Lehrerin Slo 1, 69-72)</i></p>
<p><u>Arbeitsbeispiel</u> <u>SchülerInnen</u></p>	<p><i>„Und am Anfang hat es das mit Teams überhaupt nicht funktioniert. Am Anfang haben wir alles über E-Mail und Zoom gemacht. - - Dann mit der Zeit hat</i></p>

	<p><i>und dann – Professor der Link für Teams gegeben und – das ging dann nach zwei Wochen. Und das hat dann besser funktioniert wie E-Mail. Aber am Anfang hatten alle Lehrer was dagegen. Zuerst nur drei, dann im zweiten Lock Down waren aber alle Professoren verpflichtet mit Teams zu arbeiten und das war dann besser. Also, es ist besser, wenn man alle auf E-Mail bekommt, alle Arbeitsaufträge oder alle auf Teams. Aber nicht einmal Teams, einmal E-Mail.“ (Schüler At, 186-193)</i></p> <p><i>„Wir haben diese Teams bekommen, niemand hat uns was Besonderes erklärt wie das funktioniert oder so -. Wir haben dieses Programm bekommen, Code und den Benutzernamen eingeben und waren dann im Programm. Nun, niemand hat uns gesagt, wie wir arbeiten mussten mit diesem Programm. Vielleicht haben eh auch Professoren nicht gewusst. Aber wir haben dann alles sehr schnell gelernt, ich glaube, keiner von uns hatte ein Problem mit Teams oder Computer zu arbeiten.“ (Schüler Slo, 47-51)</i></p>
--	---

Kategorie 2: Schulerfolg und Benotung	
<p><u>Arbeitsbeispiel Lehrer*innen</u></p> <p><u>At</u></p>	<p><i>„Ob, ob es dann wirklich ob den Schülern den Stoff nur erarbeitet hat und ob er es dann wirklich weiß, also dass ist den wesentliche Unterschied. Dadurch dass es keine Lernziele Kontrolle gegeben hat und der Schülern im den Sinne nicht lernen müsste, sondern nur sondern nur seine Arbeitsaufträge erledigen, glaube ich schon, dass das Wissen der Schülern - - sicher geringer ist.</i></p>

	<p><i>Vermute ich. Und es hat, also während der Corona Zeit keine schriftlichen und mündlichen Prüfungen gegeben und es gibt aus Grund des – erlass es des Bundesministerium eine eindeutige Erleichterung, weil wir, also wenn – so wie ich unterrichte keine Schularbeit Gegenstände, mir bleibt also - - wie - - wie ich zum Jahresabschluss komme, ob ich jetzt schriftliche Arbeitsbeurteilung, mündliche Arbeitsbeurteilung, Mitarbeit beurteile ist mir als Lehrerin überlassen. Ich muss mir eine ausreichendes Notenbild des Schülers machen können. Also dieses – dass ich schriftliche Leistungsbeurteilung schreiben muss, ist im diesem Jahr entfallen. Und eine Endnote war dann durch Arbeitsaufträge. Durch Arbeitsaufträge, die sie erledigen müssten, haben sie Mitarbeitsnoten bekommen und ich habe noch nie so viel Mitarbeitsnoten und schriftliche Arbeitsaufträge gehabt, wie in diesem Schuljahr, so dass ich mir ein sehr, sehr gutes Bild über die Leistungen machen könnte. Und die – interessant ist auch, dass ich bis auf einige, die sich wirklich verbessert haben, das Notenbild ziemlich ident dem des Vorjahres ist wo es kein Corona gegeben hat. Es ist - - interessant, obwohl es eigentlich alles immer abgeben können und alles immer perfekt machen könnten hat, gibt's trotzdem Noten von 1 bis 4.“ (Lehrerin At 2, 88-107)</i></p>
<p><u>Arbeitsbeispiel Lehrer*innen</u> <u>Slo</u></p>	<p><i>„Und dann mündliche und schriftliche Prüfungen. Das war für die Schülern gut – aber ich sagte, es ist gut, ich muss sowieso eine Note bekommen, egal, ich habe schon letztes Jahr Prüfungen</i></p>

geschrieben, letztes Jahr in eine Online-Klassenzimmer und dieses Jahr in Teams, ich habe noch mit anderen Portalen gearbeitet und trotzdem waren nicht nur 5er, das waren nicht. Es gab Noten, so die meisten – es war wirklich mehr 2er und 3er, aber 4 war schon ziemlich eine hohe Note. Ich habe auch nicht verlangt, dass sie während des Tests alle Kameras und einen Lautsprecher haben, wie sie es in einigen Schulen hatten. Ich weiß, wie es geht, die Schülern finden trotzdem einen weg um ja -. Aber ja, die Noten waren vielleicht auch deswegen besser, aber wie gesagt, es waren wirklich nicht nur 5er. (Lehrerin Slo 1, 134-142)

„Was die mündliche Prüfungen betrifft, sage ich, es gibt keine Probleme, aber bei der schriftlichen Prüfungen stellt sich die Frage, was nicht abgeschrieben ist und was abgeschrieben ist. Beziehungsweise, kann ich den Antworten des Schülers vertraue? Wie gesagt, es gibt eine Webseite von exam.net, auf der ein Teil der Nutzung illegaler Geräte bis zu einem gewissen Grad reduziert werden. Sie hatten auch Kameras eingeschaltet, also hatten sie Kameras und diese Webseite, die wir benutzten und ich denke, dass es nicht viel Abschreibungen war, ich kann aber das nicht wissen, aber am Ende kann man auch jemanden in der Klasse mit diesen illegalen Geräten finden. Das bedeutet, die größte Herausforderung war die Benotung, das war die größte Herausforderung.“ (Lehrerin Slo 2, 184-192)

<p><u>Arbeitsbeispiel SchülerInnen</u></p> <p><u>At</u></p>	<p><i>„Und am während der Lock Down also grundsätzlich haben wir durch die Arbeitsaufträge die Noten bekommen aber im zwei, drei Fächer haben wir so ein Meeting und ein Datum, wo wir halt geprüft würden, mündlich. [...] Und bei dem schriftlichen hatten wir am im zweiten Lock Down so eine Plattform ausprobiert, wo du so 50 Minuten Zeit hast. Am um die Schularbeit oder um die Test zu schreiben und dann wieder abgeben musst. Aber das hat irgendwie nicht so gut funktioniert, also ja, also schriftlich hatten wir jetzt nichts, keine Prüfung oder Tests oder so.“</i></p> <p>(Schülerin At, 61-70)</p> <p><i>„Und wir bekam ein Feedback über die - - E-Mail hatten wir dann von bestimmten Lehrer auch die Noten bekommen auf die Arbeitsaufträge. Manche schrieben einfach nur gut. Manche – haben gar kein Zeit um was zu schreiben. Und – andere aber haben dann geschrieben, ja super gemacht, eins oder so.“</i> (Schüler At, 67-70)</p>
<p><u>Arbeitsbeispiel SchülerInnen</u></p> <p><u>Slo</u></p>	<p><i>„Und wir hatten viel, viel, viel, viel zu lernen. Und wir hatten jeden Monat einen Test in Geschichte. Und wir kamen immer zusammen mit Freundinnen und lernten den ganzen Tag über einen Videoanruf, der auch 10 Stunden dauerte.“</i></p> <p>(Schülerin Slo, 170-172)</p> <p><i>„Ja, am Anfang, am Anfang hatten wir gar nicht so viele Tests. Denn es gab noch keine Anleitung, ob eine Benotung überhaupt erlaubt ist. Aber dann, wenn schon alles mehr funktionierte, begannen die Professoren sehr</i></p>

	<i>viele Online – Tests zu geben. (Schüler Slo, 103-104)</i>
--	--

Anmerkung:

Beurteilungsstufen (Noten) in Österreich:

1 (Sehr gut)

2 (Gut)

3 (Befriedigend)

4 (Genügend)

5 (Nicht genügend)

(vgl. § 14 LBV, Leistungsbeurteilungsverordnung²⁵)

Beurteilungsstufen (Noten) in Slowenien:

5 (sehr gut)

4 (gut)

3 (Befriedigend)

2 (Genügend)

1 (Nicht genügend)

(vgl. IV. ocene in ugotovitve, § 16²⁶)

Kategorie 3: Motivation	
<u>Arbeitsbeispiel Lehrer*innen</u>	<i>„Also, beim ersten Lock Down, war wesentlich schwieriger, weil es für alle neu war. Sowohl für Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen, Schüler. Wobei die Arbeitsmotivation im ersten Lock Down höher war als im zweiten. Ganz verschiedene. [...] Und motiviert haben wir die Schüler und Schülerinnen durch Teilnahme und durch Mitarbeit. Also Motivation ist schwierig, weil sie einfach Teilnehmen mussten, also ein Zoom Konferenz ist, war verpflichtende Bestandteil.“ (Lehrerin At 2, 6-14)</i>

²⁵ <https://www.jusline.at/gesetz/lbv/paragraf/14>

²⁶ <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1385/#16.%C2%A0%C4%8Dlen>

	<p>„Nur die Motivation war wirklich gering. Am Ende war es sehr niedrig. [...] Die Motivation hängt aber auch stark von den Schülern ab. Wenn sie in der Schule sind, kannst du immer ein Wort sagen und so ermutigen, wie es dir geht, hast du das schon gemacht und so weiter, und einige reagieren darauf, die meisten reagieren darauf. Jetzt natürlich nicht alle.“ (Lehrerin Slo 1, 196-201)</p>
<p><u>Arbeitsbeispiel</u> <u>SchülerInnen</u></p>	<p>„Aber also am Anfang von zweiten Lock Down hatten wir noch viele Meetings und dann ist es auch halt immer weniger geworden. - - Ich glaub, dass alle schon ziemlich die Motivation verloren haben. Auch die Lehrer.“ (Schüler At, 95-97)</p> <p>„Auch im Fernunterricht war am Ende klar, dass auf die Fragen des Professors niemand mehr antwortete und sich entblößte. Weil es am Ende schon allen ein wenig egal war, es war schon ein bisschen monoton.“ (Schüler Slo, 208-210)</p>

Kategorie 4: Kommunikation

Arbeitsbeispiel
Lehrer*innen

„Und im ersten Lock Down hatten wir noch kein Teams, also im ersten Lock Down würde ausschließlich durch E-Mails kommuniziert. Das war sehr schwierig, weil es auch nur schriftliche Kommunikation gegeben hat und in den Sinn keine direkte. Und im zweiten Lock Down dann Microsoft Teams, das heißt also sowohl schriftlich als auch über Videokonferenzen und das war wesentlich besser.“
(Lehrerin At 2, 15-19) *„Und ja die am das hat zu großen Veränderungen geführt. Absolut. Weil auch viel mehr direkte Kommunikation möglich war.“* (ebd. 42-43)

„[...] je nachdem, was für ein Professor man ist, aber ich denke, dass wir mit dieser Fernunterricht für Schülern jetzt viel zugänglicher geworden sind. Viel näher mit den Schülern, obwohl wir uns zwar durch Bildschirm sehen, aber wir waren für sie immer erreichbar, also wenn sie Fragen hatten, haben sie uns eine E-Mail geschickt und wir haben beantwortet, in die Schule war das nicht so. In der Schule konnten sie dich nur während des Unterrichts fragen, wenn sie diese Stunde hatten oder wenn es Sprechstunden gab, dann konnten sie etwas fragen. Sonst warst du für sie nicht erreichbar. Aber jetzt ist man plötzlich jederzeit für sie erreichbar. Weil sie eine E-Mail geschrieben, oder dich während des Unterrichts gefragt haben. Diese bessere Zugänglichkeit und ich denke, die Schülern nahmen es in gewisser Weise als selbstverständlich hin, manchmal etwas zu viel für sich selbst. Aber wir haben uns auch ein bisschen zu viel erlaubt.“ (Lehrerin Slo 2, 257-266)

<p><u>Arbeitsbeispiel</u> <u>SchülerInnen</u></p>	<p><i>„Mit Frau Prof M., unsere Klassen Vorständin könnten wir auch über so was schreiben, wie geht es uns und ja, ich hatte aber sowas es nie benötigt. Mit den anderen Lehrer hätte man auch so schreiben können, bin ich mir sicher. [...] auch Lehrer, zum Beispiel mit R. haben wir viel geschrieben oder M., unsere Klassen Vorständin, die waren wohl alle zur Seiten.“ (Schüler At, 17-20, 55-57)</i></p> <p><i>„Ja, das war viel, viel einfacher. Naja, und auch dann haben – zumindest diese Professoren, die ich brauchte, wirklich regelmäßig geantwortet und waren sehr ansprechbar. [...] er war immer erreichbar und hat uns sofort zurückgeschrieben. Das war wirklich gut ja.“ (Schülerin Slo, 34-37)</i></p>
---	--

Kategorie 5: Sozialisation	
<p><u>Arbeitsbeispiel</u> <u>Lehrer*innen</u></p>	<p><i>„Nachteile sind aber einfach, dass dass die der Klassenverband als solche nicht mehr gegeben ist, dass jeder für sich arbeitet. Natürlich haben sich auch unterstützt, aber die Gemeinschaft und das Lernen als Gemeinschaft ist sicher der größte Nachteil. Und das allein sein. Das irgendwo allein zu Hause vor dem Computer sitzen und niemanden neben sich zu haben. Das war der größte Nachteil.“ (Lehrerin At 2, 178-182)</i></p> <p><i>„Es war eine Herausforderung, weil wir uns überhaupt nicht miteinander verbunden haben, es hat uns distanziert. [...] Aber das ist auch das Einzige, was mir gefehlt hat, dass es eigentlich gar keine persönliche Kontakte gab. [...] Ich meine, es</i></p>

	<p><i>gab keine persönlichen Kontakte und das habe ich gerade bei Maturanten gesehen, ich habe sie erst im zweiten Jahrgang genommen, im dritten gab es schon Corona, im vierten fast ein ganzes Jahr auch Corona und dass ich eigentlich sehr wenig über Schülern persönlich weiß. Ähm, ja. Was also fehlte, war das persönlich, persönlich - .“ (Lehrerin At 1, 100-106)</i></p>
<p><u>Arbeitsbeispiel</u> <u>SchülerInnen</u></p>	<p><i>„Am – also das größte Problem so, -, dass ich eben die Freunde nicht hatte“ (Schülerin At, 47-48)</i></p> <p><i>„Ja, diese Pandemie hat diese jugendliche Lebensstil gestoppt. Alles hat aufgehört, und wir konnten auf einmal keine Teenagers sein. Partys zum Beispiel, wir konnten nicht mehr abhängen, nicht mehr hinausgehen. Das war so - - ein Problem. Unseres Lebensstil.“ (Schüler Slo, 32-34)</i></p>

Kategorie 6: Organisation	
<p><u>Arbeitsbeispiel Lehrer*innen</u></p>	<p><i>„Wir haben es in der Schule gemeinsam korrigiert, aber jetzt musste ich das gleiche 30-mal lesen und korrigieren, Die Arbeit war also riesig groß. Dann habe ich mich an die Zeit gewöhnt, dann organisiert man sich selbst, genau wie die Schülern. Am Beginn wusste niemand was und wie, auch ich nicht.“</i></p> <p><i>(Lehrerin At 1, 38-41) „Und die Arbeitsorganisation, so dass es nicht zu viel für Schülern ist, dass es nicht zu viel für mich ist. Weil, die ersten, die ersten Monaten war in</i></p>

	<p><i>dieser Hinsicht schon ein lebendiger Horror.“</i> (ebd. 98-100)</p> <p><i>„[...] ich habe wirklich viel, viel Hausaufgaben gegeben, und sie – ich meine erste 14 Tage, haben wir alle zu viel Aufgaben gegeben und die Schülern konnten es nicht alles machen. Und dann fingen sie an zu stöhnen und zu weinen und dann sagten auch die Eltern, dass wir übertreiben und dass sie ganze Tage nur Hausaufgaben machen und so. Und dann haben wir das reduziert. [...] Und sonst ja, wir fühlten uns nicht bereit, wirklich nicht.“</i> (Lehrerin Slo 1, 155-160)</p>
<p><u>Arbeitsbeispiel SchülerInnen</u></p>	<p><i>„Ja, eigentlich diese Organisation war mein größtes Problem, aber ich wusste nicht, wie ich damit umgehen sollte. Ich wusste nicht, wie ich mich organisieren soll.“</i> (Schüler At, 92-94)</p> <p><i>„Das mit, mit - - der Zeit-Organisation. Denn ich wollte wirklich alles auf einmal machen und alles gut machen. Aber ich konnte es wirklich nicht. Es war viel zu erledigen und ich weiss nicht - - ich hatte keine gute Organisation, denke ich.“</i> (Schülerin Slo, 76-78)</p>