

Von Risikogruppen zu Gestaltungschancen: Lernen im Ausnahmezustand

Beitrag zum Momentum-Kongress, Online, 15.-18. Oktober 2020

Ursula Holtgrewe (holtgrewe@zsi.at), Martina Lindorfer (lindorfer@zsi.at), Carmen Siller (siller@zsi.at), irina Vana (vana@zsi.at)

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

Als im März 2020 der Schulunterricht plötzlich auf digitales Lernen umgestellt wurde, vermuteten Expert*innen sehr bald, dass das digitale Lernen zuhause gerade in Schulsystemen wie dem österreichischen, in denen Bildung stark „vererbt“ wird (Statistik Austria 2018), bestehende Ungleichheiten verstärken würde.

Der Beitrag präsentiert vorläufige Ergebnisse der Untersuchung „Lernen im Ausnahmezustand – Risiken und Chancen“, die das Team des ZSI im Frühjahr 2020 an 11 Wiener Schulen mittels Online- und schriftlicher Befragung von Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern durchgeführt hat.¹

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

Im vorliegenden Papier konzentrieren wir uns auf die Sichtweisen der Schüler_innen. Um die Auswirkungen des Home Learning auf die Schüler_innen zu erfassen, fragen wir, wie sich die Stimmung und die Belastungsmomente der Schüler_innen zwischen Schulschließung und Schuljahresende

¹ Die Untersuchung wurde für den Call des WWTF konzipiert, der im März 2020 in einer Blitzreaktion auf die Corona-Krise Untersuchungen quasi in Echtzeit gefördert hat (<https://www.wwf.at/covid/>). Es wurde also in einer Woche ein hochkompakter Antrag geschrieben und wir hatten, noch ehe das Projekt bewilligt war, unsere ursprünglich geplanten 6 Schulen an Bord, die die Befragungen beworben haben. Vgl. auch die im selben Programm geförderten Untersuchungen von Schober et al. und Steiner et al.

entwickelten und welche Anforderungen und Wünsche an die Gestaltung des Lernumfeld und des Lernens Schüler_innen formulieren.

Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem

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

Da das Schulsystem als gesellschaftlicher Platzanweiser fungiert, soziale Ungleichheit produziert und reproduziert, werden beim Realexperiment des „Lernens im Ausnahmezustand“ auch nach Klasse, Geschlecht, Alter und Kultur strukturierte digitale und analoge Lern- und Kulturpraktiken, Kooperationsweisen und –bedürfnisse verhandelt. Nicht zuletzt geht es um deren Wertigkeit. Kompetenzen der Selbstorganisation, Kriterien und Verfahren der Leistungsbewertung, die Nutzung bestimmter Kommunikationskanäle oder auch sozialer Räume zum Lernen sind nicht nur ungleich strukturiert, sondern werden auch ungleich bewertet und genutzt – und diese Wertigkeiten stehen ein Stück weit zur Diskussion, wobei zu beobachten ist, dass sich sowohl informelle Lerngelegenheiten als auch Möglichkeiten, über Standards und Erwartungen zu verhandeln, je nach Bildungs- und Klassenhintergrund ungleich verteilen.

Wir versuchen also, mit Mitteln einer nicht sehr großen und zeitlich hochverdichteten Befragung, trianguliert mit eher diskursiven und partizipativen Methoden, über die Deskription und die Identifizierung sogenannter vulnerabler Gruppen hinauszukommen und das sozial umkämpfte Feld der Schulbildung auszuleuchten.

Forschungsdesign

Im Rahmen der Studie wurden Schüler_innen, deren Eltern und Lehrkräfte von 4 Volksschulen, 4 Neuen Mittelschulen, 2 Gymnasien (AHS) und 1 berufsbildenden Schule dreimal befragt: Im April während der Corona-bedingten Schulschließung, nach der teilweisen Öffnung der Schulen im Mai und bilanzierend zum Schulschluss. Insgesamt haben wir Daten aus insgesamt 617 Familien in Wien erhoben. 503 Schüler_innen haben geantwortet. An Welle 1 der Schüler_innen-Befragung haben sich 349 Schüler_innen beteiligt, nach der teilweisen Schulöffnung 185 an Welle 2, und an der Bilanzbefragung (Welle 3) beteiligten sich 90 Schüler_innen. 65 Befragte haben an Welle 1 und 2

teilgenommen. Das gestattet uns, die Entwicklungen im Zeitverlauf zu bewerten und Veränderungen des Wohnbefindens und der Orientierung abzubilden.

Zusätzlich haben wir – weil im Sample die Schüler_innen aus hochqualifizierten Familien deutlich überrepräsentiert sind – Expert_inneninterviews mit Schulpsychologinnen, Sozialarbeiter_innen und anderen Professionellen gemacht, die mit marginalisierten und benachteiligten Schüler_innen und Familien arbeiten. Im September fand dann mit den Schüler_innen, die daran interessiert waren (letztlich 5 Schüler_innen zwischen 8 und 14), ein Workshop zur Diskussion und Analyse der Ergebnisse statt, bei dem wir gemeinsam politische Wünsche formuliert haben und die Übermittlung dieser Wünsche an Entscheidungsträger*innen aus dem Bereich der Bildungspolitik (geplant Anfang November 2020) schon einmal antizipierten.

Die Betroffenheit: Erfahrungen während der Schulschließung

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

Weil ärmere und bildungsbenachteiligte Familien über weniger Wohnraum, Einkommen, digitale Infrastruktur und Endgeräte verfügen als andere, liegt es nahe anzunehmen, dass diese Neuorganisation vor allem von Schüler_innen mit mehr Bildungsressourcen, einer besseren materiellen Ausstattung und mehr familiärer Unterstützung beim Lernen leichter zu bewältigen war.

Denn oftmals fehlen den Eltern in bildungsbenachteiligten Familien schon im Normalbetrieb Zeit, Energie und Bildungskapital, um ihre Kinder bei Hausübungen und Schulfragen zu unterstützen. Wird nun der gesamte Unterricht quasi als digital angereicherte (und, wie Eltern berichten, einigermaßen arbeitsintensive) Hausübung angeboten, und fallen offline-Sozialkontakte und Kooperationsmöglichkeiten unter den Schüler_innen selbst weg, so ist es sehr wahrscheinlich, dass ungleiche häusliche Ausstattungen noch stärker auf Lernerfolge und –erfahrungen durchschlagen. Potenzielle Benachteiligungen wurden auch bei Kinder nicht deutscher Erstsprache erwartet. Unterschiede sind je nach Alter zu erwarten, da die Lernumgebung von Schüler_innen unterschiedlichen Alters verschieden gestaltet ist und diese über ungleiche Kompetenzen bei der Anwendung digitaler Tools verfügen.

Im Zuge der Auswertung haben wir daher auf die erwarteten sozialen Differenzierungsmerkmale fokussiert und zusätzlich nach Wahrnehmungsunterschieden nach Geschlecht und Schultyp gefragt.

Wahrnehmung des Lernens zu Hause

Schüler_innen bewerteten das Lernen zu Hause scheinbar widersprüchlich: **Mehr als ein Drittel berichtete von Überforderung und Verunsicherung durch die Situation des Lockdown (35%)** und nur ein Fünftel der Schüler_innen vermisst die Schule nicht (9%) oder wenig (12%). Trotzdem **meint die Mehrzahl der Schüler_innen (55%), dass ihnen das Lernen zu Hause sehr oder eher gefällt**. Rund 22% sind diesbezüglich unentschieden und ein weiteres Viertel der Schüler_innen lernt lieber in der Schule.

Auch standen Schüler_innen dem digital unterstützten Lernen insgesamt eher positiv gegenüber. Nur 12% der Schüler_innen lehnten das Lernen am Computer oder am Tablet ab, und rund 21% sind

diesbezüglich indifferent. Skeptisch gegenüber dem digitalen Lernen mittels Computer oder Tablet sind vor allem Schüler_innen aus hochqualifizierten Haushalten (36%). Von den Schüler_innen geringer qualifizierter Haushalte meinten nur rund 30%, dass ihnen das Lernen am Computer wenig, nicht oder nur teilweise gefalle.

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

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

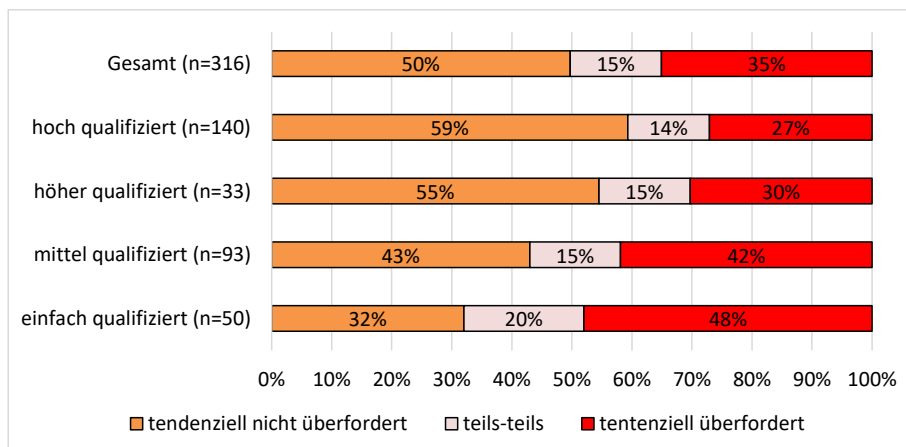


Abbildung 1. Überforderung nach Qualifikation der Eltern

Mädchen und junge Frauen gaben mit 39% vergleichsweise häufiger an, dass sie überfordert sind und sich verunsichert fühlen. Stärkere Belastungsmomente, d.h. eine Tendenz zur Verunsicherung und Überforderung sind auch **bei Schüler_innen aus Haushalten von Alleinerziehenden (45%)** und **Schüler_innen aus multilingualen Haushalten (39%)** festzustellen. Ein höherer Grad an Verunsicherung besteht auch bei **Schüler_innen, deren Eltern geringer qualifiziert sind** (Abbildung 1).² Sie meinten zu 48%, dass sie sich tendenziell überfordert und verunsichert fühlen. Von den Schüler_innen, deren Eltern einen akademischen Abschluss haben, meinten das 27%. Bei geringer

² Informationen zum Bildungskapital der Familien wurden mittels drei unterschiedlicher Variablen erhoben: Information zum Beruf beider Eltern, Informationen zum höchsten Ausbildungsabschluss beider Eltern und der Zahl der Bücher, die im Haushalt vorhanden sind. Berufsangaben wurden von Schüler_innen und Eltern erhoben und anhand der ISCO-Klassifikation kodiert. Der Ausbildungsstand wurde nur von den Eltern erfragt. Die Zahl der Bücher wurde von den Schüler_innen erhoben. Diese Information dient zur Annäherung an den Bildungsgrad. Fehlende Informationen zum Bildungsstand der Eltern konnten so mittels des durchschnittlichen Bücherbestands im Haushalt plausibilisiert werden. Die Qualifikation der Eltern wurde schließlich anhand der Ausbildung und dem Tätigkeitsfeld bestimmt. Zur Einschätzung der Qualifikation der Eltern wurde jeweils das höchste Qualifikationsniveau im Haushalt herangezogen.

qualifizierten Familien zeigt sich auch unter den Volksschüler_innen eine höhere Unsicherheit und Überforderung.

Dieses Ergebnis korrespondiert mit der derzeitigen Erwerbssituation der Eltern. Schüler_innen, deren Eltern beide im Home Office arbeiten, fühlen sich am seltensten überfordert und verunsichert (27%). Von den **Schüler_innen, deren Eltern beide außer Haus arbeiten**, geben 39% an, dass sie sich in der Tendenz verunsichert und überfordert fühlen. Besonders belastet fühlen sich auch jene befragten Schüler_innen, deren Eltern beide arbeitslos sind (44%).

Inhaltliche Bewältigung der Aufgaben

In Bezug auf die Frage, wie gut die Schüler_innen ihre Aufgaben **inhaltlich** bewältigen konnten, zeigt sich desgleichen eine höhere Belastung der Gruppen, die auch mehr Verunsicherung erfahren. Insgesamt berichten 22% der Schüler_innen von Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgaben.

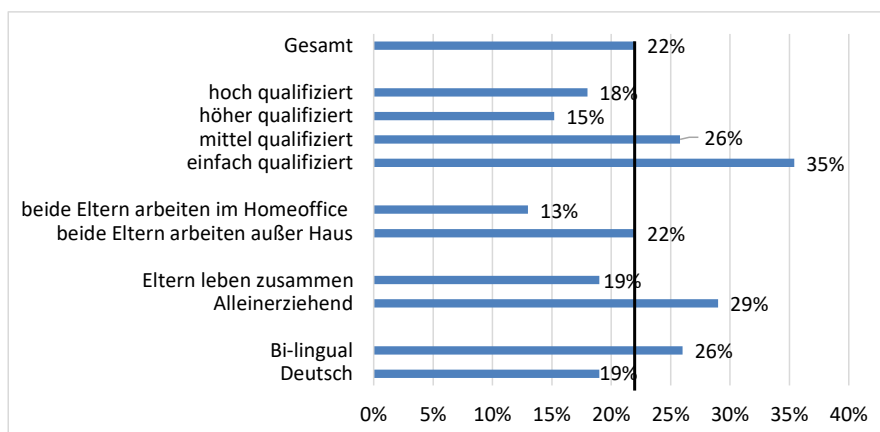


Abbildung 2. Inhaltliche Schwierigkeiten mit den Aufgabenstellungen

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

Insgesamt 30% der Schüler_innen gaben an, dass ihnen während des Home Learning **Erklärungen** fehlten, um mit den gestellten Aufgaben gut zurecht zu kommen. Das ist eine etwas größere Gruppe als die, die von direkten Schwierigkeiten berichtet. Weitere 30% waren indifferent und rund 40% meinten, dass die Aufgaben in der Tendenz ausreichend erklärt wurden.

Je komplexer der Stoff, umso wichtiger sind Erklärungen. Schüler_innen der Sekundarstufe II gaben daher im Vergleich am häufigsten an, dass ihnen teilweise Erklärungen fehlten (64%). Jedoch wissen die Schüler_innen sich auch zu helfen: Insgesamt 40% der Schüler_innen fragten häufig bzw. teilweise Mitschüler_innen oder Lehrer_innen, wenn sie sich mit dem Stoff nicht auskannten. Schüler_innen der Sekundarstufe II wandten sich am häufigsten an diese (49%). Die inhaltliche Hilfe durch den Klassenverband ist in der Tat besonders für Schüler_innen der oben genannten, stärker belasteten Gruppen wichtig. Schüler_innen, deren Eltern einfach qualifiziert sind, wandten sich mit 38% überdurchschnittlich häufig an Mitschüler_innen und Lehrer_innen, wenn sie bei einer Aufgabe nicht

weiterwussten und nicht an ihre Eltern. Noch häufiger versuchten sie allerdings, schwierige Aufgaben allein zu lösen (84%). Von den Schüler_innen, deren Eltern hoch qualifiziert sind, meinten nur rund 46%, dass sie versuchen, die Übungen eigenständig zu lösen, falls sie sich nicht auskennen. Obschon auch für Schüler_innen, deren Eltern hoch qualifiziert sind, der Klassenverband bei inhaltlichen Unklarheiten von Bedeutung ist, wenden sie sich im Vergleich häufiger an ihre Eltern oder Geschwister (50%), wenn sie Hilfe bei einer Aufgabe brauchen. Die Unterstützung ihrer Eltern erbitten dagegen nur rund ein Viertel der Schüler_innen, deren Eltern einfach qualifiziert sind, da diesen die Kapazitäten und, wie eine Auswertung nach Arbeitssituation der Eltern zeigt, vermutlich auch die zeitlichen Ressourcen fehlen.

Freiheiten

83% der Schüler_innen gaben an, dass sie sich zu Hause die Zeit zum Lernen freier einteilen können. 4% stimmten dem teilweise zu und 13% nahmen keine wesentlichen Veränderungen bei der Zeiteinteilung wahr. Insbesondere Schüler_innen der Sekundarstufe II sehen durch die Schulschließung einen hohen Zugewinn an Freiheiten bei der Zeiteinteilung. Von diesen meinten 88%, dass sie sich die Zeit nunmehr freier einteilen. Von den Volksschüler_innen stimmten 61% dieser Aussage zu.

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

Die Schule als sozialer Kontext

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

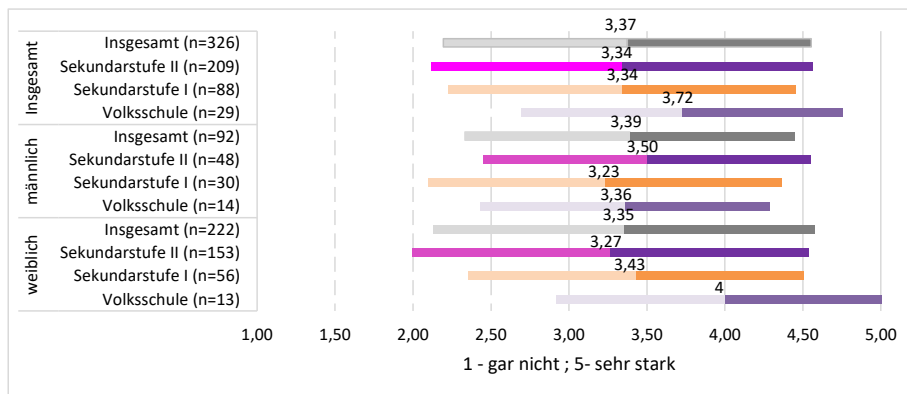


Abbildung 3. Mittelwert: Wie stark vermisst du die Schule nach Alter und Geschlecht

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

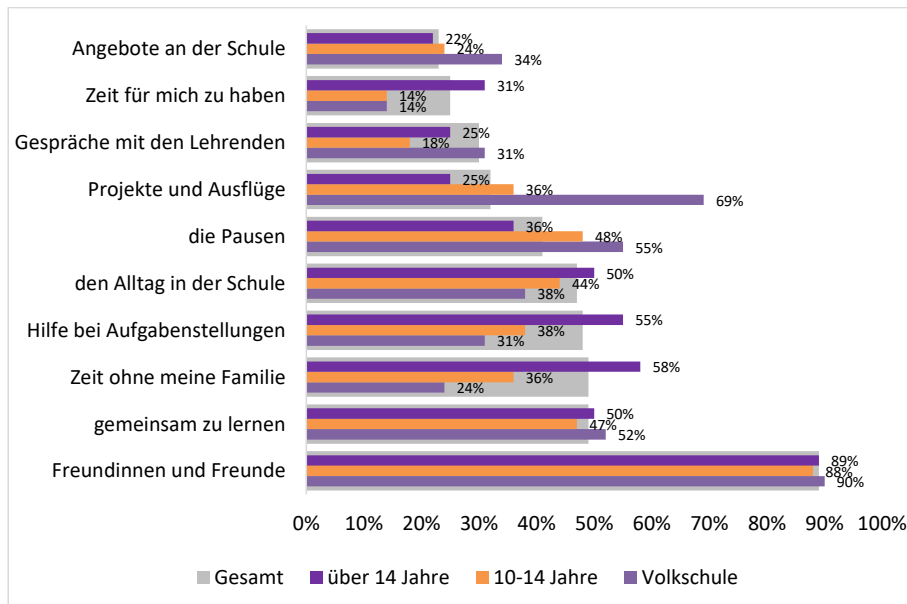


Abbildung 4. Was vermisst du an der Schule - nach Alter

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

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

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

Klasse Kontakt. Tendenziell nimmt die Zahl der Mitschüler_innen, zu denen die Schüler_innen regelmäßig Kontakt halten konnten, mit dem Alter zu.

Ressourcen und Kompetenzen

Anders als in der öffentlichen Diskussion betont, spielen in unserem Sample Mangel an Endgeräten und digitalen Kompetenzen im engeren Sinn eine vergleichsweise geringe Rolle. Das mag am dezidiert nicht repräsentativen Sample liegen, aber es sollte durchaus als Hinweis darauf gelesen werden, dass mit Endgeräten und Anwender_innenschulungen allein ein intelligenter und inklusiver digitaler Unterricht nicht zu bewerkstelligen ist.

Nur rund 3% der befragten Schüler_innen haben zu Hause keinen Computer, den sie zum Lernen nutzen können und 1% berichtet, dass sie keinen Internetzugang zu Hause haben. Wie zu erwarten, sind die materiellen Ressourcen nach sozialer Herkunft ungleich verteilt: Schüler_innen aus nicht-akademischen Haushalten³ haben mit rund 7% seltener einen Computer zur Verfügung.

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

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

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

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

Von jenen, die zu Hause keine Hilfe im Umgang mit dem Computer erhalten, meinten rund 40%, dass sie mit diesem gut zurechtkommen. Von den Schüler_innen, die zu Hause Hilfe im Umgang mit den digitalen Medien und dem Computer erhalten, sagten das 45%.

Schüler_innen mit höherqualifizierten Eltern werden beim Umgang mit digitalen Medien tendenziell mehr unterstützt. Trotzdem berichten sie ebenso häufig von Schwierigkeiten im Umgang mit diesen

³ Als akademische Haushalte sind hier hoch qualifizierte Haushalte gefasst. Nicht akademische Haushalte umfassen demnach einfach qualifizierte Haushalte und mittel qualifizierte Haushalte.

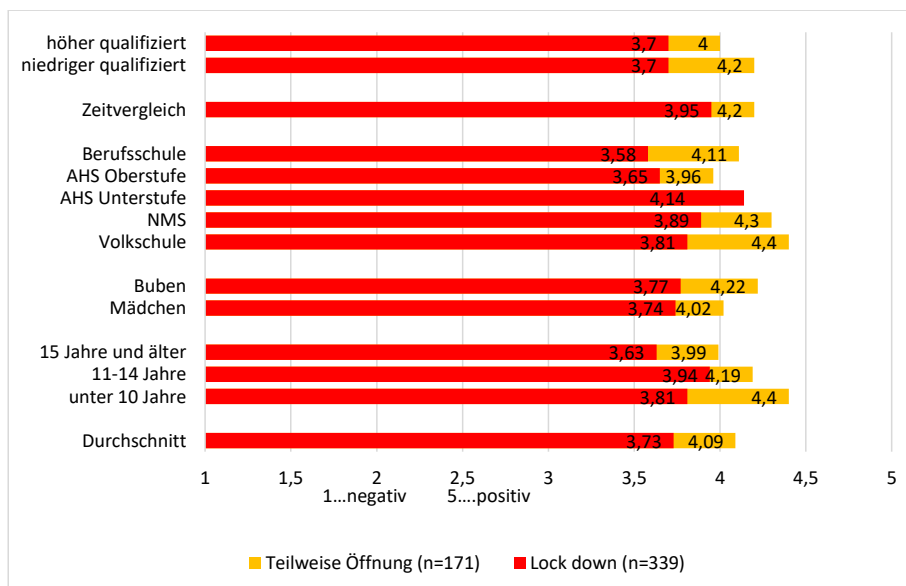
wie Schüler_innen, deren Eltern einfach qualifiziert sind. Schüler_innen aus multilingualen Haushalten gaben in der Tendenz⁴ sogar häufiger an, mit den digitalen Medien – wie beispielsweise Lernplattformen – gut zurecht zu kommen als Schüler_innen aus rein deutschsprachigen Haushalten.

Insgesamt wird die These der Verschärfung sozialer Ungleichheiten durch die Schulschließung bestätigt, denn die erwarteten Gruppen haben vermehrt Schwierigkeiten mit der Schulschließung: Von Überforderung und Verunsicherung berichten verstärkt Schüler_innen aus weniger gebildeten und einfacher qualifizierten Familien, Schüler_innen, die zuhause andere Sprachen als Deutsch sprechen, und Schüler_innen mit alleinerziehendem Elternteil. Etwas überraschender ist, dass ältere Schüler_innen (über 15), entsprechend die der Sekundarstufe II sowie Mädchen und junge Frauen von stärkerer Überforderung und Verunsicherung berichten. Diesen hätte man intuitiv zwar mehr Selbstständigkeit und Selbstorganisation zugetraut, aber eben dazu brauchen sie ihre Schulkolleg_innen und Lehrer_innen – auch deswegen, weil bei älteren Jugendlichen die Eltern weniger ab- und auffangen können. Das weist schon darauf hin, dass die Logik, Schulöffnungen oder Schließungen zentral unter dem Kriterium des Betreuungsbedarfs (und der Arbeits-Notwendigkeiten der Eltern) zu verhandeln, die sozialen und Unterstützungsbedürfnisse älterer Jugendlicher außen vorlässt.

Von der Schließung zur Teilöffnung

Rückkehr in die Schule

Abbildung 5. Auswirkungen des Lockdown auf die Stimmung der Schüler_innen



Mit der teilweisen Öffnung der Schulen im Mai 2020, zeitlich gestaffelt und im tageweisen Wechsel

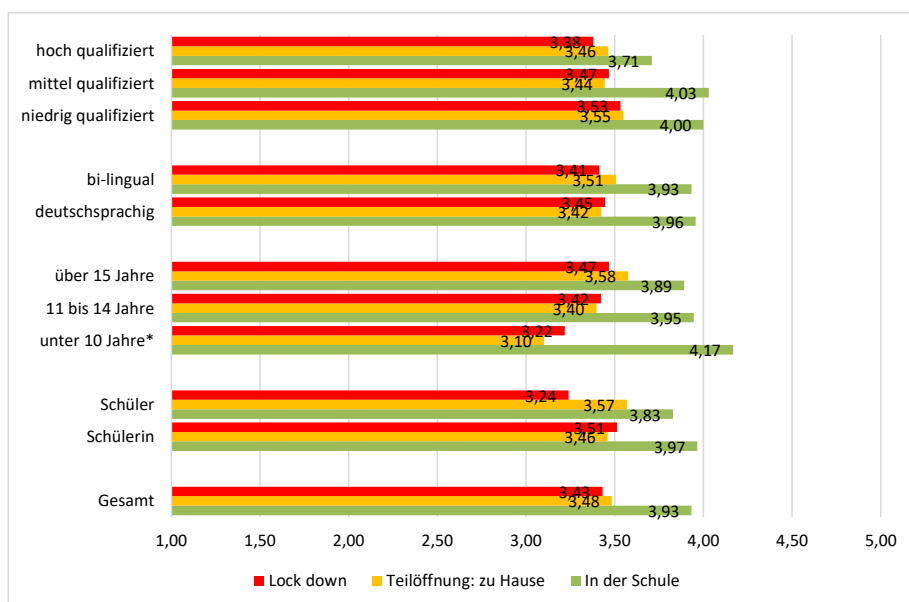
⁴ Wenn wir von „tendenziellen“ Zusammenhängen berichten, sind diese statistisch nicht signifikant. Das liegt meist daran, dass die Fallzahlen bestimmter Gruppen in dieser Untersuchung zu gering sind, Unterschiede aber trotzdem berichtenswert sind.

kleineren Gruppen, nahm das Gefühl der Überforderung bei allen Befragten ab. Es ging fast allen stimmungsmäßig besser – außer den Schüler_innen der AHS-Unterstufe.

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

Auch die Freude am Lernen nimmt mit der Schulöffnung zu. Bei den Unter-10-jährigen stieg sie am meisten. Kinder aus einfach- oder mittelqualifizierten Familien und Mädchen haben auch merklich mehr Freude am Lernen in der Schule als zu Hause.

Abbildung 6. Wie gefällt den Schüler_innen das Lernen?



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

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

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

Abbildung 7. Gefühle gegenüber dem Lernen in der Schule nach der teilweisen Schulöffnung

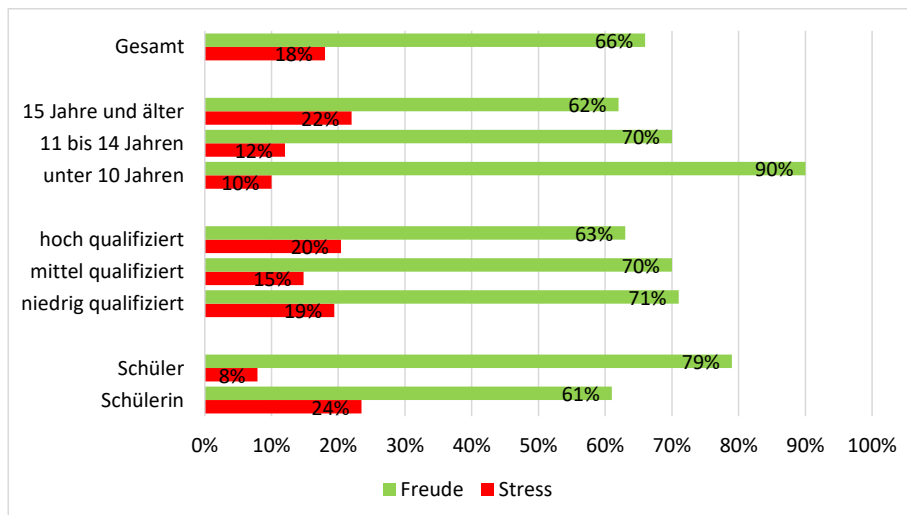
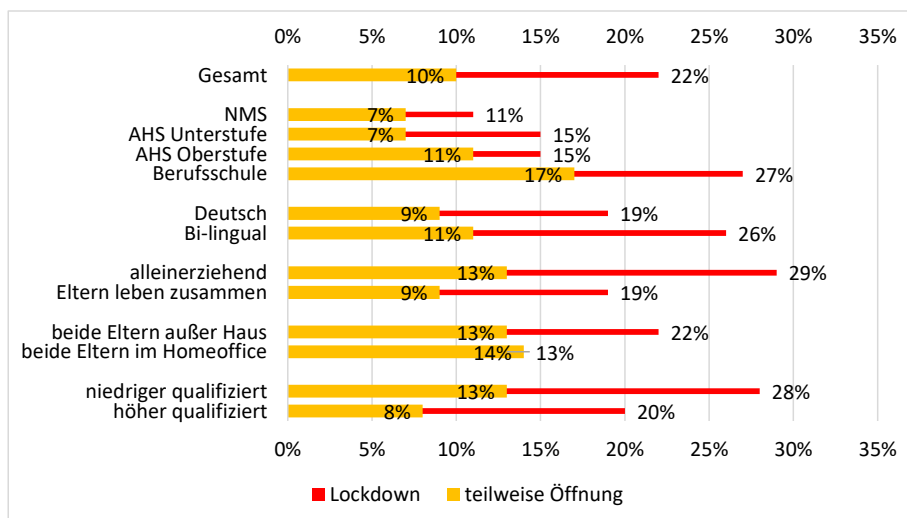


Abbildung 8. Inhaltliche Schwierigkeiten mit den Aufgaben



Bei der **Aufgabenbewältigung** sehen wir bestätigt, dass der Unterricht in der Schule bei der Aufgabenbewältigung generell hilft, für die im Schulsystem benachteiligten Gruppen jedoch besonders

wichtig ist. Hatten im Lockdown insgesamt 22% Schwierigkeiten mit der Aufgabenbewältigung, so berichten das nach der teilweisen Schulöffnung nur noch 10% der Befragten. Die Abstände zwischen deutschsprachigen und mehrsprachigen Schüler_innen, zwischen denen, die mit beiden bzw. nur mit einem Elternteil zusammenleben und zwischen denen aus den einfach- bzw. höherqualifizierten Familien werden beachtlich kleiner – auch wenn die Benachteiligten sich weiterhin schwerer tun.

Die Bilanz des Frühjahrs 2020

In der Bilanz, die die befragten Schüler_innen am Ende des Schuljahres 2019/2020 vornehmen, rangiert bei den positiven Erfahrungen aus der neuen Lernsituation ganz oben, dass man gelernt habe, selbstständig zu arbeiten. Das trifft für 81% der Befragten zu. 76% haben es genossen, im eigenen Tempo zu arbeiten, 67% gefiel die freie Zeiteinteilung allgemein. Auch hier sind die Freiräume überwiegend zeitlicher Art. 46% der Schüler_innen haben auch inhaltliche Freiräume genutzt und berichten, sie hätten sich mehr mit Themen beschäftigt, die sie interessieren. Der Weg zum selbstorganisierten Lernen ist jedoch nicht immer einfach und man kann auch auf Dilemmata der Planung stoßen:

„An sich mag ich die Idee, dass man alles einteilen kann, aber dies ist bei mir leider nicht so, weil ich schon in der Früh jeden Tag kostbare Stunden verwende, nur um die darauf kommenden Stunden einzuteilen.“⁵ (Schüler, 15, Mittelqualifizierten-Familie)

In der bilanzierenden Befragung meinten 44%, sie hätten mehr Aufgaben in kürzerer Zeit erledigen können als in der Schule. Das ist ein Motiv, das wir auch in den qualitativen Daten finden. Sodann haben 39% die Ruhe zuhause als angenehm empfunden. 19% fanden es sogar einfacher, ihre Lehrer_innen persönlich zu erreichen.

Die als positiv beschriebenen Aspekte des Lernens zuhause sind in den offenen Antworten jedoch nicht frei von Ambivalenz. Gerade Schüler_innen aus einfach qualifizierten Familien und mit Migrationshintergrund schätzen zwar die Freiräume aber sind sich sehr klar darüber, dass sie die Unterstützung durch Lehrer_innen und Freund_innen brauchen:

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

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

In der Bilanz der negativen Aspekte sind es ganz deutlich die Mitschüler_innen, die den meisten (67%) der Befragten gefehlt haben. Auch bei der teilweisen Schulöffnung berichten einige, dass sie mit ihren Freund_innen nicht gleichzeitig in der Schule waren und ihnen diese weiterhin fehlten. Der Versuch, Infektionsrisiken zu verringern, stößt sich mit den sozialen Beziehungen der Schüler_innen, die sich oftmals nicht auf Klassenverbände beschränken. 43% meinten, dass die Betreuungs- und Unterstützungsressourcen ihrer Eltern beim Home Learning vorausgesetzt wurden. Das hat zu wahrnehmbaren Belastungen der Familien geführt. Diese liegen – so die Antworten auf offene Fragen – nicht immer in fehlenden Kompetenzen der Eltern. Zeitmangel spielt auch dann eine Rolle, wenn diese im Home Office sind, Erwartungen und Tagesrhythmen müssen abgestimmt werden, und

⁵ Bei den Zitaten aus „offenen“ Antworten wurden Rechtschreibung und Zeichensetzung für bessere Lesbarkeit behutsam angepasst, da wir Rückschlüsse auf die Kompetenzen der Befragten vermeiden wollen. Diese wurden in unserer Untersuchung nicht erfasst.

Schüler_innen und Eltern stellen fest, dass das Unterrichten aus guten Gründen ein eigener Beruf ist. In der Bilanz meinen nur 18% der Schüler_innen, es habe ihnen die Motivation gefehlt. Von zu wenig Hilfe bei den Aufgaben berichten nur 15%. 9% waren besorgt um den Abschluss der Klasse. Da während der Schulschließung merklich mehr Schüler_innen von Überforderung berichtet haben, kann es gut sein, dass die Vorfreude auf die Ferien diese Bilanz etwas positiver erscheinen lässt als aufgrund der vorherigen Ergebnisse erwartet.

Wünsche an ein besseres Lernumfeld

Auch bei den Wünschen der Schüler_innen für die Weiterentwicklung der Schule führt die Möglichkeit, **im eigenen Tempo zu lernen**, die Rangliste mit 79% an. Es ist insbesondere ein Thema für die Älteren (85%) und für Schüler_innen, die zuhause Deutsch sprechen (83%). Schülerinnen stimmen hier etwas häufiger zu als Schüler (80% gegenüber 74%).

Abbildung 9: Wünsche an die Schule von allen Befragten ⁶



⁶ Die im Folgenden dargestellten Prozentwerte basieren jeweils auf Antworten den variierenden Gruppengrößen. Gezählt werden die Antworten von Personen die eine entsprechende Veränderung als wünschenswert oder sehr wünschenswert eingestuft haben. Diese Zahl wird ins Verhältnis zu den Antwortenden der jeweiligen Gruppe gesetzt.

hat formatiert: Deutsch (Deutschland)

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

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

Spannend ist auf Listenplatz 2 der Wunsch nach **neuen, attraktiven Räumen** für das selbstbestimmte Lernen. Hier stimmen insgesamt 73% zu. Die Geschwisterzahl im Haushalt macht einen Unterschied. Einzelkinder liegen knapp über dem Durchschnitt (74%), Schüler_innen mit einem Bruder oder einer Schwester zuhause darunter (65%), sodann steigt die Zustimmung zu diesem Angebot bei Schüler_innen mit 3 und mehr Geschwistern auf 81%. Es ist auch ein markantes Mädchen-Thema und nimmt bei den Schülerinnen mit 82% Nennungen den Spitzenplatz ein. Analog sieht es bei den Älteren aus (85%). Burschen finden neue Räume im Schulgebäude nur zu 47% wichtig, unter 15jährige zu 61%. Neue, attraktive Lernräume am Schulstandort werden zudem vermehrt von jenen gewünscht, die solche zu Hause weniger vorfinden. Während Schüler_innen aus einfachqualifizierten Haushalten mit 81% die Schaffung neuer Lernräume als wichtig bewerten, meinten dies 79% der Schüler_innen aus mittelqualifizierten Haushalten und nur 62% der Schüler_innen aus Haushalten mit hoher Qualifikation. Auch mehrsprachige Schüler_innen messen die Schaffung von Lernräumen häufiger Bedeutung zu (75%), als deutschsprachige (67%). Der Wunsch nach attraktiven Räumen für selbstbestimmtes Lernen rangiert also bei genau den Gruppen am höchsten, die durch die Schulschließung besonders belastet waren. Überraschend ist das nicht, wir sehen auch in anderen Befunden, dass die Schulschließungen für jene Schüler_innen besser auszuhalten waren, die zuhause ein attraktiveres Umfeld haben. Kreativräume, Lesecken, Gruppenräume multifunktionale Räume sollten also, sowohl im Lichte der Förderung selbstbestimmten Lernens als auch der Resilienz von Schulen und Bildungs-Infrastrukturen bei etwaigen flexiblen (Teil-)Schließungen, vermehrt erschlossen werden. „*Ich will auch ein bisschen Luxus*“, sagte uns eine 14jährige AHS-Schülerin mit nichtdeutscher Muttersprache dazu.

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

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

Um eine angenehme Lernkultur in der Schule zu schaffen, bewerten 64% der Schüler_innen auch die Entwicklung der während der (teilweisen) Schulschließung zum Teil praktizierten **anderen Formen der Leistungsüberprüfung**, anstelle von Tests und Schularbeiten, als wichtig. Schüler stimmen hier etwas häufiger zu als Schülerinnen (68% gegenüber 64%). Es ist desgleichen eher ein Thema für die Älteren (69%). Betrachtet nach Bildungsschichten ist die Zustimmung bei Schüler_innen aus einfachqualifizierten Familien am höchsten (69%). Für Kinder aus mittelqualifizierten Haushalten sind es 42%, die aus Hochqualifizierten-Familien stimmen wiederum mit 65% zu. Zudem wünschen sich mehrsprachige Schüler_innen öfter andere Formen der Leistungsüberprüfung (63%) als deutschsprachige (57%). Der Wunsch nach anderen Formen der Leistungsüberprüfung spiegelt, wie wir annehmen, einerseits den Wunsch nach einer von der etablierten „Fehlerkultur“ abweichenden Pädagogik wieder, welche die positiven Leistungen der Schüler_innen in den Fokus nimmt und nicht

deren mögliche Schwächen. Andererseits zeigt sich darin der Wunsch, Leistung in ihren unterschiedlichen Facetten sichtbar und bewertbar zu machen.

Gleichermaßen wichtig sind den Schüler_innen **eine vertrauensvolle Kommunikation mit den Lehrenden (62%) und kleinere Lerngruppen und Klassen (62%)**. Eine vertrauensvolle Kommunikation mit den Lehrenden wird insbesondere von Schülern als wünschenswert eingestuft (68%). Auch Schüler_innen aus niedrig qualifizierten Haushalten meinen vergleichsweise häufig, dass die Förderung einer vertrauensvollen Kommunikation mit den Lehrenden wichtig ist (63%). Von den Schüler_innen aus hochqualifizierten Haushalten sehen nur 48% darin eine wünschenswerte Veränderung. Das weist darauf hin, dass Schüler_innen aus niedriger qualifizierten Haushalten hier potenziell einen stärkeren Mangel wahrnehmen.

Kleinere Lerngruppen und Klassen werden überproportional häufig von Schülern (68%) und über 15jährigen (69%) gewünscht. Zudem halten dies insbesondere Schüler_innen mit drei und mehr Geschwistern (81%), Schüler_innen aus einfachqualifizierten Haushalten (69%) (gegenüber denen aus hochqualifizierten Familien mit 56%) und mehrsprachige Schüler_innen (68%) für wichtig (deutschsprachige 57%). Kleinere Lerngruppen sind demnach, ebenso wie die Schaffung neuer Lernräume verstärkt ein Thema für die benachteiligten Gruppen.

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

Mehr **Schulung der Schüler_innen im digitalen Lernen** wünschen sich 58%. Tendenziell melden Kinder aus mittelqualifizierten Familien und Schülerinnen einen stärkeren Bedarf daran an.

Je 55% der Befragten wünschen sich mehr **Gruppenarbeit in der Schule und individuellere Formen der Leistungsbeurteilung**. Bei beiden Wünschen liegen Kinder ohne Geschwister zuhause vorn. 61% möchten mehr gemeinsam mit anderen lernen, 68% individueller beurteilt werden. Überdurchschnittlich oft stimmen hier auch die Kinder von Alleinerziehenden zu. Beides sind Wünsche, die von den Schüler_innen aus höherqualifizierten Familien stärker vertreten werden. Nur 38% der Schüler_innen aus einfachqualifizierten Familien wünschen individuellere Formen der Beurteilung, 44% von ihnen wollen mehr Gruppenarbeit. Bei den Schüler_innen aus hochqualifizierten Familien sind es 65 bzw. 64%. Die mehrsprachigen Schüler_innen wünschen jedoch etwas überproportional mehr Gruppenarbeit. Anders als der Wunsch nach neuen Formen der Leistungsüberprüfung, die vermehrt auch von Schüler_innengruppen gefordert wird, die im Schulsystem benachteiligt sind, bleiben der Wunsch nach alternativen Formen der Leistungsbeurteilung und die darin zum Ausdruck kommende Orientierung an alternativpädagogischen Ansätzen mithin ein Thema von Schüler_innen aus höherqualifizierten Haushalten. Sie sind qua Herkunft und Bildungskapital weniger darauf angewiesen, schulischen Erfolg in der „legitimsten Währung des Schulsystems“, den Noten, darzustellen und können mit ihrer habituellen Bildungsnähe damit rechnen, auch mit neuen und offenen Lern- und Beurteilungsformaten zurechtzukommen (Sertl 2007). Ihre Verhandlungsposition um die Sichtbarmachung von Leistung und eine positive Anerkennungskultur in der Schule ist damit eine andere.

Die Kernthemen der Digitalisierung in der Schule liegen in der Rangliste der Wünsche der Schüler_innen eher hinten. 53% wünschen sich, dass **computerunterstütztes Arbeiten selbstverständlich in den Unterricht integriert** wird. Nach Bildungs- und Qualifikationsgrad der

Familien und häuslicher Situation gibt es hier wenig Unterschiede. Burschen stimmen hier mit 68% häufiger zu (Mädchen 53%). Jüngere sind etwas weniger interessiert.

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

Zwar haben die Schüler_innen, wie gesehen, während der Schulschließung das Ausschlafen genossen, ein **späterer Schulbeginn** rangiert unter den Wünschen jedoch an vorletzter Stelle. 41% stimmen hier zu. Potenziell sehen Schüler_innen aus einfach qualifizierten Haushalten im späteren Schulbeginn eher einen Vorteil (50%).

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

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

Schlussfolgerungen

Nach den Betroffenheiten und Schwierigkeiten im Lockdown lassen sich die erwarteten „Risikogruppen“ identifizieren. Von Überforderung und Schwierigkeiten bei den Aufgaben berichten insbesondere Schüler_innen aus weniger gebildeten und qualifizierten Familien, Schüler_innen mit nichtdeutscher Muttersprache, mit alleinerziehendem Elternteil. Nicht ganz so erwartbar war, dass auch Mädchen und junge Frauen sowie die über 15jährigen überproportional von Überforderung und Schwierigkeiten berichten. Ähnliches berichten allerdings auch Schober u. a. von Studierenden (Schober u. a. 2020). Dass man älteren Jugendlichen und jungen Frauen mehr an Selbstständigkeit zutraut, bedeutet also nicht, dass diese ihre Lernumgebungen und Kontakte nicht nötig brauchen, gerade weil sie von ihren Eltern beim Lernen weniger unterstützt werden können. Schulschließungen nur von den Betreuungsnotwendigkeiten her zu denken, wird dieser Gruppe also nicht gerecht.

Mit den (teilweisen) Schulöffnungen bessert sich die Stimmung der Schüler_innen, und das Gefühl der Überforderung nimmt ab. Das Lernen in der Schule gefällt allen deutlich besser, in besonderem Maß den Jüngeren. Bei den Schüler_innen aus hochqualifizierten Haushalten ist die Freude freilich geringer – sie hatten wahrscheinlich zuhause komfortablere und anregendere Lernumgebungen als die

anderen. Auch wenn die Freude, wieder in die Schule zu gehen, bei allen überwiegt, haben die Mädchen und die über 15jährigen damit auch überproportional Stress. Nach der Schulöffnung fällt den Schüler_innen auch die Bewältigung ihrer Aufgaben merklich leichter. Erklärungen und Unterstützung sind nun auch wieder persönlich zu bekommen, und das macht einen Unterschied. Wir haben auch gesehen, dass sich bei den Schwierigkeiten die Abstände der benachteiligten Gruppen zu den anderen mit der Schulöffnung verringern – aber sie heben sich nicht auf.

Die Identifizierung benachteiligter Gruppen oder Risikogruppen macht nun in der öffentlichen Diskussion über die Schulschließungen einen beachtlichen Teil aus. Vermutlich wird dieser Fokus verstärkt durch die das Jahr 2020 prägende Präsenz eines epidemiologischen Diskurses, in dem ungleich verteilte Infektionsrisiken von Bedeutung sind. Auch Maßnahmen zur Kompensation wie die Sommerschulen haben sich (wie schon die Deutschklassen) auf eine Gruppe und einen mutmaßlichen Nachteil (Deutschkenntnisse) konzentriert. Damit freilich kommt man aus einer Logik der Defizite und einer gewissen Stigmatisierung – wie bildungspolitische Kritiker_innen auch monieren – nicht heraus. Bekanntlich aber ist die Ungleichheit im Bildungssystem relational, weil dort gesellschaftliche Positionen verteilt werden. Die Benachteiligung der einen ist eben die Bevorzugung der anderen.

Indem wir die Schüler_innen auch nach Wünschen und Gestaltungsvorschlägen gefragt und auch diese nach Dimensionen sozialer Ungleichheit ausgewertet haben, versuchen wir, den Akzent zu verschieben: Es lassen sich Gestaltungs- und Reformwünsche an die Schule identifizieren, die von begünstigten und benachteiligten Gruppen in unterschiedlichem Maß vertreten werden. Unsere Auswahl an Items enthält einerseits reformpädagogische und andererseits eher konventionelle digitalisierungsbezogene Vorschläge, die wir sowohl theoriegeleitet als auch aus den Daten der beiden vorherigen Befragungswellen entwickelt haben.

Die Schüler_innen aus den bildungsbenachteiligten und einfachqualifizierten Haushalten wünschen sich attraktive Räume zum selbstbestimmten Lernen, vertrauensvolle Kommunikation mit den Lehrenden und kleinere Lerngruppen – also Freiräume *und* eher intensivere Betreuung. Mit den Schüler_innen aus bildungsbegünstigten Familien teilen sie den Wunsch nach anderen Formen der Leistungsüberprüfung und auch nach Möglichkeiten eigenständiger Arbeit. Beide Gruppen also möchten auf vielfältigere Weise lernen und anerkannt wissen, was sie gelernt haben – und die Bildungsbenachteiligten wollen und brauchen auch die geeignete Umgebung und persönliche Unterstützung dazu.

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

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

Inhalten und Prüfungsformaten anschließen und dass diese Erfahrung auch die Wünsche und Erwartungen der Schüler_innen prägt.

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

Literatur

- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2016): Bildung als Privileg - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer, S.3–53, abrufbar unter: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92484-7>, letzter Zugriff am 29.9.2020.
- bmbwf (2018): Masterplan Digitalisierung, Wien: bmbwf, abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf, letzter Zugriff am 23.4.2020.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamvburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart: Klett.
- Erler, Ingolf/Laimbauer, Viktoria/Sertl, Michael (Hrsg.) (2011): Wie Bourdieu in die Schule kommt: Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Schulheft 142, Innsbruck: StudienVerlag, abrufbar unter: <https://schulheft.at/wp-content/uploads/2018/02/schulheft-142.pdf>.
- Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane/Holzer, Julia/Kornat Ikanovic, Selma/Pelikan, Elisabeth/Fassl, Flora (2020): Was hat sich während der Zeit des Home-Learning verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Studierenden, Wien: Universität Wien, abrufbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Studierende_Erste_Ergebnisse_Befragung_2_FINAL.pdf, letzter Zugriff am 30.7.2020.
- Sertl, Michael (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein, in: Martin Heinrich/Ulrike Prexl-Krausz (Hrsg.), Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. Münster: LIT Verlag, S.79–97.
- Statistik Austria (2018): Vererbung von Bildungschancen. Statistics Brief Dezember 2018, Wien: Statistik Austria, abrufbar unter: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=119813.
- Steiner, Mario (2019): Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: ein sozialer Fortschritt durch Bildung? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung, Waxmann.

hat formatiert: Deutsch (Österreich)