
Notfall-Fernunterricht in Österreich

Christine Trültzsch-Wijnen und Sascha Trültzsch-Wijnen

Zusammenfassung des Beitrags

In Österreich wurden drei Erhebungen zum Fernunterricht während der Covid-19 Pandemie durchgeführt: eine Repräsentativbefragung von zehn- bis 18-jährigen Schüler*innen (N=510) und der Eltern (N=510), eine qualitative Befragung von zehn Familien mit Kindern zwischen sechs und 12 Jahren und eine quantitative Lehrendenbefragung (N=212). Eine vergleichende Auswertung dieser Daten erlaubt eine differenzierte Betrachtung der Herausforderungen und positiven Erfahrungen des Distanzlernens. Anhand der empirischen Ergebnisse werden Empfehlungen formuliert, wie Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern zukünftig besser auf ähnliche Situationen vorbereitet werden können und wie das Lehren und Lernen mit digitalen Medien gefördert werden kann.

Schlüsselbegriffe: Covid-19 ● Fernunterricht ● Distance Learning

Einleitung

Mit der weltweiten Ausbreitung des COVID-19 Virus kam es im Frühjahr 2020 in den meisten europäischen Ländern zur Schließung der Schulen und einer Verlagerung auf Fernunterricht: In Österreich wurden ab 16. März Schulen der Sekundarstufe und ab 18. März Grundschulen und Kindergärten geschlossen. Im öffentlichen Diskurs wurden für diese Situation unterschiedliche Begriffe verwendet – oft uneinheitlich und selten klar definiert. Der häufig gebrauchte Begriff des *home schooling* wird in der (vor allem US-amerikanischen) Tradition für das freiwillige, dauerhafte Unterrichten zuhause – in der Regel durch die Eltern – verwendet, mit der bewussten Verweigerung öffentlicher Bildungseinrichtungen und einer zumindest potentiellen ideologischen Aufladung (vgl. Helm/Huber/Loisinger 2021). Dies trifft auf die Praxis während des Lockdowns im Frühling 2020 nicht zu. Hier kann vielmehr von *distance learning* oder *remote schooling* gesprochen werden, um sowohl das Lehren als auch das Lernen von zu Hause aus bzw. auf Abstand einzuschließen. Um der Situation während des Covid-19-Lockdowns im Frühling 2020 gerecht zu werden, wird daher im Folgenden der deutsche Begriff des Fernunterrichts verwendet.

Der Fernunterricht brachte vor dem Hintergrund einer weitreichenden Krisensituation für alle erhebliche Herausforderungen mit sich. Eltern mussten von zuhause aus arbeiten, waren in Kurzarbeit oder gar arbeitslos und die Familien waren mit Ängsten vor einer Erkrankung

und sozialer Isolation konfrontiert (vgl. Langmeyer et al. 2020; Andresen et al. 2020; Vuorikari et al. 2020). Der Schulunterricht wurde nicht einfach nur nach Hause verlagert, sondern fand in einem durch Unsicherheiten und soziale Isolation geprägten Umfeld statt. Dazu kamen technische Hindernisse wie etwa eine schlechte technische Ausstattung, aber auch die räumliche Aufteilung der Wohnung in Arbeits- und Erholungsbereiche musste häufig neu justiert werden (vgl. Trültzsch-Wijnen S./Trültzsch-Wijnen C. 2020). Mit diesen und weiteren Herausforderungen waren nicht nur Familien mit schulpflichtigen Kindern, sondern ebenso die Lehrpersonen konfrontiert (vgl. Trültzsch-Wijnen/Sturm 2021; Helm/Huber/Loisinger 2021).

Das Projekt Kids' Digital Lives in COVID-19 Times

Das Projekt *Kids' Digital Lives in COVID-19 Times* (KiDiCoTi) beleuchtet den Medienumgang Heranwachsender und ihrer Eltern in jener Zeit vor dem Hintergrund ebendieser Herausforderungen. Wissenschaftler*innen aus 26 Forschungszentren in 17 europäischen Ländern sowie des Forschungsbüros der UNICEF arbeiten dabei in einem internationalen und interdisziplinären Forschungsnetzwerk zusammen, das vom Joint Research Centre der Europäischen Kommission koordiniert wird. Die Erhebungen wurden zum Teil von nationalen Partnerorganisationen kofinanziert; in Österreich erfolgte dies durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Im Rahmen dieses Projektes wurden unterschiedliche Studien durchgeführt mit dem Ziel zu untersuchen, welche Rolle digitale Medien während des Lockdowns im Familienalltag gespielt haben sowie um die Identifikation von diesbezüglichen Veränderungen im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie. Im Mittelpunkt standen die Nutzung digitaler Medien als Freizeitbeschäftigung, zur Aufrechterhaltung sozialer Kontakte sowie für das Lernen und Arbeiten von zuhause aus. Neben dem Umgang mit dem Fernunterricht wurde auch der Frage nachgegangen, ob und wie sich die Erfahrungen des Lockdowns auf das Wohlbefinden und die allgemeine Mediennutzung von Familien sowie auf die Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen (bzgl. Sicherheit, Datenschutz, Chancen und Risiken) ausgewirkt haben. Es wurde untersucht, ob und wie der Lockdown das Verhalten und die Aktivitäten von Heranwachsenden und Familien im Zusammenhang mit digitalen Technologien verändert hat, ob sich Einstellungen von Kindern und Eltern gegenüber Online-Aktivitäten gewandelt haben, wie damit verbundene Chancen und Risiken von Eltern wahrgenommen wurden, und welche Auswirkungen die Erfahrungen des Lockdowns aus Perspektive der Familien haben könnten (vgl. Trültzsch-Wijnen S./Trültzsch-Wijnen C. 2020).

In elf Ländern¹ wurde eine Repräsentativerhebung von Kindern im Alter von zehn bis 18 Jahren und deren Eltern mittels computergestützter, standardisierter Onlinebefragung (CAWI) durchgeführt. Pro Land wurden jeweils ca. 500 Familien mit Kindern zwischen zehn und 18

¹ Österreich, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Norwegen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien und die Schweiz

Jahren befragt und im Zeitraum von Juni bis August 2020 insgesamt 6195 Kinder und 6195 Eltern interviewt. In Österreich wurden 510 Familien (jeweils ein Kind und ein Elternteil) befragt (Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020).

Ergänzt wurde diese quantitative Erhebung durch eine international vergleichende qualitative Studie mit Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren und deren Eltern in 15 Ländern.² Hier nahmen pro Familie ebenfalls jeweils ein Elternteil und ein Kind an der Untersuchung teil. Die Erhebungsinstrumente umfassten einen kurzen Screeningfragebogen zur allgemeinen Medienausstattung und Mediennutzung der Familie, welcher sich an die Eltern richtete, Leitfäden für teilstrukturierte Interviews mit Eltern und Kindern sowie eine sogenannte Zeitkapsel für Kinder. Diese diente zum einen als Erhebungsinstrument, zum anderen war sie so konzipiert, dass Kinder ihre Erfahrungen und Gedanken bezüglich der aktuellen Situation während der Covid-19 Pandemie für später in Form von Zeichnungen und der Beschreibung ihres Alltags (mit Hilfe von Piktogrammen) sowie ihrer Wünsche und Gefühle (mit Hilfe von Emoticons) festhalten konnten (Trültzsch-Wijnen S./Trültzsch-Wijnen C. 2020).

Zusätzlich zu den beiden beschriebenen international vergleichenden Studien wurde in Österreich eine weitere quantitative Erhebung durchgeführt. Ausgehend von dem im Rahmen des KiDiCoTi-Projekts entwickelten quantitativen Fragebogens wurden einzelne Module (allgemeine Mediennutzung, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien, Fernunterricht über digitale Medien) für eine Befragung von Lehrpersonen adaptiert. Das Ziel war, der Perspektive der Heranwachsenden und ihrer Eltern auch jene der Lehrer*innen hinzuzufügen. Zusätzlich zu den übernommenen Modulen wurden die Lehrpersonen zu allgemeinen Herausforderungen des Fernunterrichts, zu ihrer Arbeitssituation während des Lockdowns und ihrem persönlichen Management des Notfall-Fernunterrichts befragt. Die Befragung erfolgte in den letzten Wochen vor den Sommerferien und in der ersten Ferienwoche (Ende Juni/Anfang Juli 2020) mithilfe eines Onlinefragebogens. Über die Schulleitungen wurden alle Lehrer*innen eines österreichischen Bundeslandes zur Teilnahme eingeladen. Die darüber erlangte Stichprobe umfasst 212 Lehrer*innen: die Genderverteilung entspricht in etwa dem tatsächlichen Anteil an männlichen und weiblichen Lehrpersonen, Lehrer*innen aus berufsbildenden und polytechnischen Schulen waren etwas überrepräsentiert (Trültzsch-Wijnen/Sturm 2021).

Die Situation des Notfall-Fernunterrichts in Österreich

Die oben beschriebenen Studien liefern sehr umfangreiche Ergebnisse. Im Folgenden wird der Fokus auf die Situation des Notfall-Fernunterrichts während des ersten Lockdowns im Frühling 2020 gelegt. Ergebnisse zum allgemeinen Umgang mit digitalen Technologien, zum Umgang mit potentiellen Chancen und Risiken sowie zur familiären Medienerziehung werden in diesem Beitrag nur am Rande berücksichtigt, da der Schwerpunkt auf das Lehren und Lernen von zuhause aus und auf die Rolle digitaler Technologien im Kontext des Notfall-

² Österreich, Belgien, Kroatien, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Litauen, Norwegen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien und die Schweiz

Fernunterrichts gelegt wird. Nähere Informationen dazu finden sich in Lobe et al. (vgl. 2021) sowie in Trültzsch-Wijnen und Trültzsch-Wijnen (vgl. 2021a und b).³ Im Folgenden werden die Informationen aus den einzelnen Studien zusammengeführt und in einander ergänzender Weise die Perspektiven von Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen dargestellt. Der Schwerpunkt liegt auf der Situation in Österreich, Ergebnisse aus anderen Ländern fließen nur am Rande ein.

Ein Großteil der Familien mit Kindern zwischen zehn und 18 Jahren war gut mit digitalen Geräten ausgestattet; 65% hatten eine unlimitierte Hochgeschwindigkeitsbreitbandverbindung und 11% nutzen das Internet über das Smartphone (4G oder 3G-Verbindung). Schüler*innen hatten damit gute Voraussetzungen, um an Online-Lernaktivitäten teilzunehmen (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020, S. 14–15). Ebenso gut waren Lehrer*innen technisch für den Onlineunterricht vorbereitet (vgl. Trültzsch-Wijnen/Sturm 2021, S. 13). Trotzdem ist nicht außer Acht zu lassen, dass immerhin 19 % der Familien lediglich über eine langsame Internetverbindung verfügten und ein Viertel nicht genügend digitale Geräte hatte, damit alle Familienmitglieder ihren schulischen und beruflichen Aufgaben (Home Office) nachkommen konnten (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020, S. 14–15). Auch ein Viertel der Lehrpersonen musste mit einem langsamen Internetanschluss zurechtkommen und fast ebenso viele berichteten, dass der Fernunterricht zumindest teilweise aufgrund technischer Hindernisse unmöglich war (vgl. Trültzsch-Wijnen/Sturm, S. 13, 22). Wie für viele andere Arbeitnehmer*innen, die von einem Tag auf den anderen ins *home office* wechseln mussten, entsprach die private Mediene Ausstattung dieser Lehrer*innen nicht oder nur bedingt den beruflichen Anforderungen des Fernunterrichts. Da die Nachfrage nach schnelleren Internetanschlüssen und neuen Geräten pandemiebedingt im Frühling 2020 hoch und mit langen Wartezeiten verbunden war, ließ sich dies nicht sofort beheben. Darüber hinaus fanden es 57 % der Lehrer*innen nicht gerechtfertigt, für den Fernunterricht private finanzielle Mittel aufwenden zu müssen; 12 % stimmten dieser Aussage zumindest teilweise zu (vgl. Trültzsch-Wijnen/Sturm 2021, S. 26). Die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen hatte aber keine technischen Probleme.

Schüler*innen zwischen zehn und 18 Jahren nutzten zur Zeit des Lockdowns ungefähr sechs Stunden pro Tag digitale Technologien; die Hälfte dieser Zeit wurde für Schulaufgaben aufgewendet. 44 % der Heranwachsenden empfanden den Arbeitsaufwand für die Schule höher als im Vergleich zur Zeit vor dem Lockdown. Ältere Schüler*innen hatten häufiger als jüngere das Gefühl, mehr Zeit als vor dem Lockdown für die Schule aufzuwenden; unter den 16- bis 18-Jährigen waren dies 48 % (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020, S. 19–20). Grundschulkindern empfanden den Umfang des Arbeitsaufwandes während des Lockdowns ähnlich wie die Zehn- bis 18-Jährigen. Manche Eltern hatten den Eindruck, dass ihre Kinder zu viele Hausaufgaben während des Fernunterrichts bekommen haben (vgl. Trültzsch-Wijnen

³ Weitere Berichte zu den KiDiCoTi-Studien wurden bzw. werden noch auf der Projekt-Homepage veröffentlicht: kowi.uni-salzburg.at/covid19familien/

S./Trültzsch-Wijnen C. 2020). Unter den Lehrer*innen gaben sogar 76 % an, mehr Zeit als für den klassischen Präsenzunterricht aufzuwenden (vgl. Trültzsch-Wijnen/Sturm 2021, S. 18).

Über die Hälfte der Zehn- bis 18-Jährigen hatte mit ihren Lehrer*innen wöchentlich Kontakt über digitale Medien, 41 % berichteten sogar von täglichen Kontakten. Aus internationaler Perspektive sind diese Zahlen niedrig, hier befindet sich Österreich vor Deutschland an vorletzter Position. In Italien berichteten hingegen 84 % der Schüler*innen von einem täglichen Kontakt mit ihren Lehrer*innen und in Norwegen, Portugal und Rumänien waren dies ebenfalls über 75 % (vgl. Vuorikari et al. 2020, S. 7). Über die Gründe für diese Unterschiede kann nur spekuliert werden, sie sind vermutlich ein Resultat unterschiedlicher nationaler Strategien im Umgang mit dem Fernunterricht sowie unterschiedlicher Schulsysteme. Etwas mehr als ein Drittel der Zehn- bis 18-Jährigen hatte zumindest einmal pro Woche tatsächlichen Onlineunterricht (z.B. über Videokonferenz etc.); tägliche online Lernaktivitäten fanden selten statt. Aus der Lehrendenbefragung geht hervor, dass Schüler*innen vorrangig über digitale Technologien kontaktiert wurden, um Arbeitsaufträge zu erteilen bzw. einzusammeln, jedoch weniger, um tatsächlich online zu lehren; Emails wurden diesbezüglich als häufigste Form der Kommunikation mit Schüler*innen genannt. (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Sturm 2021, S. 16–18). Dies erklärt, warum 18% der Sekundarstufenschüler*innen berichteten, dass sie zwar täglich oder zumindest wöchentlich Kontakt zu Lehrpersonen hatten, aber dass zugleich keine Online-Lernaktivitäten stattgefunden hätten (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020, S. 16-18). Ein Viertel der befragten Lehrer*innen gab an, täglich oder mehrmals am Tag online unterrichtet zu haben und 39 % taten dies zumindest einmal pro Woche.

Die zehn- bis 18-jährigen Schüler*innen machten zwar ähnliche Angaben hinsichtlich des wöchentlichen Onlineunterrichts, nannten aber kaum tägliche Online-Lernaktivitäten. Hier zeigt sich zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen ein unterschiedliches Verständnis von Onlineunterricht – entweder als tatsächliche (synchrone) Online-Lernaktivitäten, oder als Nutzung digitaler Technologien zum Management von Arbeitsaufträgen (vgl. Trültzsch-Wijnen/Sturm 2021, S. 14–18). Aus der Befragung von Familien mit Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren geht hervor, dass Primarstufenlehrer*innen kaum Lernplattformen oder andere digitale Technologien eingesetzt haben. Stattdessen wurden in den Grundschulen zu meist Arbeitsblätter verteilt, die persönlich an der Schule abgeholt und wieder zurückgebracht werden mussten. Außerschulische Institutionen aber setzten auch für diese Altersgruppe erfolgreich digitale Technologien für den Fernunterricht ein. Eltern berichteten beispielsweise, dass Videokonferenzen und Videochats im Instrumentalunterricht, im Tanzunterricht sowie in der Sprachförderung eingesetzt wurden. Die Kinder erzählten äußerst positiv von diesen Erfahrungen und zeigten damit, dass der Einsatz digitaler Technologien zur synchronen (z.B. Videokonferenzen) und asynchronen Kommunikation (z.B. Videos von Lehrpersonen sowie von Schüler*innen selbst erstellte Videos, Videochats, Audiodateien, MessengerApps) auch in dieser Altersgruppe gewinnbringend zum Lehren und Lernen eingesetzt werden können (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020).

Mehr als die Hälfte der Eltern der Zehn- bis 18-Jährigen unterstützte ihre Kinder durch das Angebot ergänzender Lernmaterialien wie kostenlose Onlinematerialien und -übungen, Videos, MOOCs, Bücher oder Bildungsfernsehen; 21 % nutzten auch kostenpflichtige Angebote (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020, S. 24). Auch die Eltern der Sechs- bis Zwölfjährigen waren sehr bemüht, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen und nutzen dafür ebenfalls zusätzliche Lernmaterialien (vgl. Trültzsch-Wijnen S./Trültzsch-Wijnen C. 2020, S. 49). Zwei Drittel der Eltern von Sekundarstufenschüler*innen sowie die Mehrheit der, in der qualitativen Studie befragten, Eltern von Grund- und Vorschulkindern wünschte sich daher im Falle einer zukünftigen ähnlichen Situation des Fernunterrichts mehr Vorgaben und Tipps zur Unterstützung ihrer Kinder beim Fernunterricht sowie Ideen für außerschulische Aktivitäten, die von zuhause aus gemacht werden können. Die Hälfte der Eltern der Zehn- bis 18-Jährigen forderte darüber hinaus Richtlinien und Handreichungen zur psychologischen Unterstützung ihrer Kinder während des Fernunterrichts; 41 % äußerten den Wunsch nach einer psychologischen Betreuung der Kinder und 40 % der gesamten Familie (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen 2020, S. 34-35).

In Österreich sorgten sich sowohl zehn- bis 18-jährige Schüler*innen als auch deren Eltern wenig hinsichtlich potentiell negativer Auswirkungen des Fernunterrichts. Im internationalen Vergleich gehört Österreich (Mittelwertvergleich auf 5-stufiger Skala: Schüler*innen und Eltern 2,6) gemeinsam mit Norwegen (Schüler*innen 2,6; Eltern 2,2) und Slowenien (Schüler*innen und Eltern 2,6) zu jenen Ländern, in denen sich Familien diesbezüglich am wenigsten Sorgen machten. Im Vergleich dazu machten sich in Deutschland vor allem Eltern (3,1), aber auch Schüler*innen (2,8) deutlich mehr Sorgen (vgl. Vuorikari et al. 2020, S. 11). Über die Gründe kann auch hier nur spekuliert werden, vermutlich ist aber auch hier das Bildungssystem ausschlaggebend. So existiert bspw. in Österreich kein numerus clausus für die Zulassung zu bestimmten Studienrichtungen und für die Matura (das Abitur) werden nur die Maturaleistungen, nicht aber Noten der vorhergehenden Schuljahre herangezogen. Österreichische Schüler*innen, die während des Fernunterrichts nicht in einer Abschlussklasse waren, hatten dadurch möglicherweise weniger Notendruck als Gleichaltrige in Deutschland oder anderen Ländern.

So hatten in Österreich 43 % der Heranwachsenden und Eltern gar keine Bedenken hinsichtlich eines negativen Einflusses des Notfall-Fernunterrichts auf die schulischen Leistungen, der Rest war zumindest teilweise besorgt. Eltern jüngerer Kinder zeigten sich etwas besorgter als Eltern älterer Heranwachsender. Jungen und Mädchen zwischen 13 und 15 Jahren machten sich weniger Sorgen als jüngere (zehn bis zwölf Jahre) und ältere (16-18 Jahre) Schüler*innen (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020, S. 24–25). Als positive Effekte des Fernunterrichts stellte die Mehrheit der Eltern der Zehn- bis 18-Jährigen fest, dass ihre Kinder neue Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien und in Bezug auf das Lernen mittels digitaler Medien erworben haben (84 %), dass sie eine stärkere Selbstbestimmung bei der Bearbeitung (86 %) und dem Management von Schulaufgaben (80 %) erlangt haben sowie insgesamt ein höheres Engagement in der Bearbeitung von Schulaufgaben (68 %) zeigten (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020, S. 33).

Auch die Heranwachsenden haben positive Erfahrungen gemacht. Zwei Drittel gaben an, schnell gelernt zu haben, an Online-Lernaktivitäten teilzunehmen, und die Hälfte hatte das Gefühl, im Online-Fernunterricht gut zu sein und auch den schwierigsten Inhalten gut folgen zu können. Vor dem Hintergrund, dass die Befragung zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde, an dem die Schüler*innen bereits zwei Monate lang zuhause waren, ist es bemerkenswert, dass 46 % angaben, weiterhin motiviert zu sein, am Onlineunterricht teilzunehmen; 27 % bestätigten dies zumindest teilweise (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020a, S. 26).

Drei Viertel der befragten Lehrer*innen berichteten ebenso, dass die Onlinekommunikation mit Schüler*innen gut funktioniert hat und etwa zwei Drittel hatten den Eindruck, dass die Heranwachsenden motiviert waren, am Fernunterricht teilzunehmen. Ebenso viele empfanden ihre Schüler*innen zumindest teilweise engagierter als im Präsenzunterricht. Allerdings hatten 43 % der Lehrer*innen auch den Eindruck, dass der Online-Fernunterricht für manche Schüler*innen zu anspruchsvoll war und ein Drittel bestätigte diese Aussage zumindest teilweise (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Sturm 2021, S 17). Nach Angaben der Heranwachsenden fiel es 12 % schwer, am Online-Fernunterricht teilzunehmen und 18 % hatten wirklich Probleme damit, schwierigen Unterrichtsinhalten online zu folgen (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020, S. 27). Daraus ließe sich schließen, dass Lehrpersonen eventuell die Fähigkeit schwächerer Schüler*innen, am Onlineunterricht teilzunehmen, etwas unterschätzten. Allerdings handelt es sich bei den Angaben der Heranwachsenden um Selbsteinschätzungen, die möglicherweise von manchen zu hoch angesetzt waren.

Auch in der qualitativen Untersuchung der Familien mit jüngeren Kindern, berichteten Eltern, dass Mädchen und Jungen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien erlangt haben. Sie lernten den Umgang mit Lern-Apps (die von den Eltern zur Verfügung gestellt wurden) sowie Nachrichten von der Schule zu erhalten und zu beantworten (zumeist Emails). Allerdings beinhaltete der Fernunterricht für die Mehrheit der Grundschulkindern weder den Umgang mit Videokonferenzen, noch mit Lernplattformen oder digitalen Arbeitsblättern. Nichtsdestotrotz lernten viele in dieser Zeit mit Dateien auf dem Computer umzugehen sowie Dokumente zu drucken oder diese (per Email) an die Lehrperson zu schicken. Grundschulkindern erwarben neue Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem in der freizeitorientierten Nutzung digitaler Technologien (z.B. Umgang mit Audio-Streamingplattformen und Onlinespielen oder Erstellung eigener, kreativer Inhalte) (vgl. Trültzsch-Wijnen S./Trültzsch-Wijnen C. 2020, S. 52–53).

60 % der Eltern der Zehn- bis 18-Jährigen verfügte laut Selbsteinschätzung über genügend Wissen in einzelnen Schulfächern, um ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen; ebenso viele (61 %) hatten ausreichende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien. Obwohl der Großteil während des Lockdowns berufstätig war (68 % waren entweder an ihrem Arbeitsplatz anwesend oder arbeiteten von zuhause aus), hatten die meisten Mütter und Väter genügend Zeit für die Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen. Ein Viertel äußerte jedoch das Gefühl, nicht genügend Zeit für die Unterstützung der Kinder zu haben. Darüber hinaus hatte ein Drittel Schwierigkeiten, den Überblick über Schulaufgaben und

Abgabetermine zu behalten; 29 % bestätigten dies zumindest teilweise. Ein Großteil der Eltern war dazu in der Lage, seine Kinder zu motivieren, wenn sie frustriert waren, oder das Interesse an den Schulaufgaben verloren hatten; 14 % fiel dies allerdings schwer (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Trültzsch-Wijnen S. 2020, S. 27–28). Aus der qualitativen Befragung von Familien mit Kindern zwischen sechs und zehn Jahren geht hervor, dass die Koordination des gleichzeitigen Arbeitens der Eltern von zuhause aus und der Fernunterricht eine spezifische zeitliche Planung erforderte. Eltern, die im Home Office waren und zugleich Grundschulkindern zu betreuen hatten, erlebten den Lockdown als anstrengende Zeit. Für Alleinerziehende war es besonders wichtig, genaue zeitliche Regeln aufzustellen, um die eigene Arbeit, den Fernunterricht der Kinder sowie häusliche Pflichten vereinbaren zu können (vgl. Trültzsch-Wijnen S./Trültzsch-Wijnen C. 2020, S. 50).

Auch für die befragten Lehrer*innen bedeutete der Fernunterricht einen erhöhten Aufwand an Zeit und Energie; drei Viertel benötigten dafür deutlich mehr Zeit als für den Präsenzunterricht. Drei Viertel fiel die Trennung zwischen Beruf und Privatleben schwer und 47 % hatten das Gefühl, dadurch weniger Zeit für die eigene Familie zu haben. Trotzdem fühlten sich 93 % dazu in der Lage, sich in der Familie gut organisieren zu können, damit jeder und jede seinen bzw. ihren beruflichen und schulischen Verpflichtungen nachkommen konnte; zugleich fanden es aber 21 % schwierig, sich in der Familie gegenseitig nicht zu stören (vgl. Trültzsch-Wijnen/Sturm, S. 19–20, 26). Darüber hinaus bekam nur die Hälfte der Lehrpersonen von ihrer Schule konkrete Vorgaben für die Gestaltung des Fernunterrichts, weshalb 74 % selbstständig nach geeigneten Apps und geeigneter Software recherchierten. Auch wenn letztendlich die Mehrheit gut mit der Situation des Fernunterrichts zurechtkam, hätten sich 39 % mehr Unterstützung gewünscht. Ebenso viele fühlten sich zumindest teilweise allein gelassen und 23 % fühlten sich mit dem Onlineunterricht überfordert. (und setzten vermutlich daher in erster Linie klassische Medien wie Schulbücher oder per Email übermittelte Arbeitsaufträge ein). Als positives Resultat der Erfahrungen des Fernunterrichts erwähnten 73 %, dass sie zukünftig mehr digitale Medien in ihrem Unterricht einsetzen möchten und äußerten daher den Wunsch nach entsprechenden Fortbildungsangeboten (57 %) (vgl. Trültzsch-Wijnen/Sturm, S. 31–35).

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Erhebungen der drei vorgestellten Studien fanden im Frühjahr 2020 statt und ermöglichen einen Einblick in das Notfallmanagement des Fernunterrichts während des ersten Lockdowns. Die Pandemie und damit verbundene Einschränkungen des öffentlichen Lebens sind zum Ende des Sommersemesters 2021 immer noch Teil des Alltags vieler Heranwachsender und ihrer Familien. Viele haben aus den Erfahrungen der ersten Lockdown-Welle gelernt und manches ist sowohl in den Schulen als auch in den Familien zur Routine geworden. Die damit verbundenen Veränderungen im Laufe der Jahre 2020 und 2021 können mit diesen Erhebungen nicht nachgezeichnet werden; sie sind Gegenstand anderer Forschungsprojekte. Viele Erkenntnisse aus dem Frühjahr 2020 bleiben allerdings relevant, da Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern immer noch mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind.

Die Studien zeigten, dass bereits zu Beginn der Covid-19 Pandemie in Österreich viele Familien über eine gute technische Ausstattung und einen schnellen Internetzugang verfügten. Dennoch hatten in Österreich 19 % der Familien nur eine langsame Internetverbindung und ein Viertel hatte nicht genügend Geräte, damit alle Familienmitglieder ihren schulischen und beruflichen Aufgaben nachkommen konnten. Je länger die Einschränkungen des Schulunterrichts andauern, desto größer wird die Gefahr, dass Heranwachsende aus diesen Familien zu den Verlierer*innen der Pandemie werden. Bildungsverantwortliche und Lehrer*innen müssen sich dessen bewusst sein, und dürfen diese Kinder und Jugendlichen nicht aus den Augen verlieren. Gerade sozial schwächere Familien mit einer weniger adäquaten Medianausstattung bedürfen besonderer Unterstützung. Auf technischer Ebene könnten sozial schwächere Familien entweder durch eine entsprechende finanzielle Unterstützung sowie durch Leihgeräte oder durch die Einrichtung spezieller Arbeitsplätze vor Ort an den Schulen unterstützt werden. Mit dem Blick auf eine bessere Vorbereitung für zukünftige Situationen, die einen raschen Umstieg auf einen medienunterstützten Fernunterricht erfordern, sollten diese Arbeitsplätze so eingerichtet sein, dass sie auch in der Situation von Epidemien und Pandemien genutzt werden können (z.B. abgeschirmte Einzelplätze). Abseits der Ermöglichung eines technischen Zugangs zu digitalen Medien bedarf es aber ebenso der Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang damit. Auch hinsichtlich des allgemeinen selbstbestimmten Umgangs mit digitalen Medien (vgl. Trültzsch-Wijnen, 2020a und b) und im Besonderen im Hinblick auf das Lernen zeigen sich sozial Schwächere unsicherer. Über alle, an der KiDiCoTi-Studie beteiligten, Länder hinweg konnte ein Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen Einkommen der Eltern und der positiven Selbsteinschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich der Teilnahme am Onlineunterricht festgestellt werden. Kinder und Jugendliche aus Familien mit unterdurchschnittlichem Einkommen waren diesbezüglich unsicherer als Gleichaltrige aus Familien mit einem durchschnittlichen Einkommen; Heranwachsende aus finanziell besser gestellten Familien zeigten sich besonders selbstbewusst (vgl. Vuorikari et al. 2020, S. 14). Sozial schwächere Kinder und Jugendliche brauchen daher eine besondere Förderung, um zukünftig sowohl für die schulische als auch die weiterführende berufliche Nutzung digitaler Technologien vorbereitet zu sein. Um dies leisten zu können müssen Lehrpersonen medienpädagogisch und mediendidaktisch besser geschult werden, um in der Medienkompetenzförderung nicht nur bildungsnahe Schüler*innen anzusprechen, sondern auch am Medienalltag sozial schwächerer und bildungsfernerer Heranwachsender anknüpfen zu können (vgl. Trültzsch-Wijnen 2020a und b).

Die Mehrheit der Lehrpersonen war ebenfalls technisch gut ausgestattet, aber auch hier verfügte ein Viertel nur über einen langsamen Internetanschluss. Der Fernunterricht wurde in der Regel von zuhause aus mit privaten Geräten durchgeführt. Langfristig und mit Blick auf zukünftige Situationen, die einen Fernunterricht erfordern, fand es aber ein Großteil der Lehrpersonen nicht gerechtfertigt, für den Unterricht mit digitalen Medien private finanzielle Mittel für digitale Geräte oder eine stabile Internetverbindung aufwenden zu müssen. Für die Zukunft sollten daher Konzepte entwickelt werden, wie Lehrpersonen für Situationen, die einen Fernunterricht erfordern, technisch vorbereitet bzw. ausgestattet werden können. Hier sind

unterschiedliche Szenarien denkbar, die von einer Einrichtung spezieller Räume für den Fernunterricht im Schulgebäude, über Leihgeräte bis hin zu einer finanziellen Bezuschussung der privaten technischen Ausstattung von Lehrpersonen reichen können. Dies ist auch im Hinblick auf jene, die für den Fernunterricht schlecht ausgestattet waren, von Bedeutung, denn schlecht ausgestattete Lehrer*innen können trotz großen Engagements keinen zufriedenstellenden Online-Unterricht leisten, was sich letztendlich zu Lasten der Bildung Heranwachsender auswirkt.

Ebenso muss die Arbeitsbelastung der Schüler*innen im Blick behalten werden, denn auch wenn der Unterricht nicht mehr in Präsenz, sondern online stattfindet, sollte diese nicht steigen. Dafür ist über die gesamte Zeit des Fernunterrichts eine intensive Kommunikation zwischen Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern nötig, um sensibel reagieren und auf eine entsprechende Differenzierung achten zu können. Um dies leisten zu können, müssen Lehrpersonen besser für den Onlineunterricht und die Nutzung digitaler Technologien im Unterricht geschult werden – sowohl mediendidaktisch als auch hinsichtlich des Zeitmanagements der Onlinelehre. Die mediendidaktische Aus- und Fortbildung sollte hier in enger Verknüpfung mit den Fachdidaktiken und Querschnittsmaterien (Gender, Migration etc.) erfolgen (vgl. Trültzsch-Wijnen, C. 2016), da Mediendidaktik nur dann erfolgreich umgesetzt wird, wenn sie von Lehrpersonen nicht lediglich als zusätzliches Vehikel begriffen, sondern als integrativer Bestandteil des Unterrichtens verstanden wird. Die Relevanz einer verstärkten mediendidaktischen Aus- und Fortbildung wurde von den befragten Lehrpersonen erkannt und als Wunsch nach entsprechenden Bildungsangeboten formuliert. In einer offenen Frage nach konkreten Wünschen wurden hier mediendidaktische Kompetenzen hinsichtlich allgemeiner Möglichkeiten der Lehre mit Hilfe digitaler Technologien und des Einsatzes von Lernplattformen, die Verbesserung eigener Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien sowie medienpädagogische Kompetenzen in Bezug auf die Förderung von Schüler*innen im Umgang mit digitalen Medien genannt (vgl. Trültzsch-Wijnen C./Sturm 2021, S. 31). Darüber hinaus sollten Lehrer*innen auch besser über rechtliche Rahmenbedingungen des Einsatzes digitaler Medien im schulischen Kontext aufgeklärt werden. Während des Lockdowns wurden mangels Unterstützung und konkreter Vorgaben viele Apps und Plattformen ausprobiert. Während der Situation des Notfall-Fernunterrichts erscheint dies legitim, allerdings müssen jene Werkzeuge, die auf diese Weise entdeckt und sich als geeignet erwiesen haben, zukünftig von Lehrpersonen auch hinsichtlich rechtlicher Bedingungen, wie etwa des Datenschutzes, beurteilt werden können, bevor sie im Unterricht eingesetzt werden. Dem, von den Lehrer*innen geäußerten, Bedürfnis nach mediendidaktischer und medienpädagogischer Fortbildung sollte rasch Folge geleistet werden, denn als positiven Effekt des Notfall-Fernunterrichts betonten viele, dass sie zukünftig mehr digitale Medien im Unterricht einsetzen möchten.

Eine bessere Aus- und Fortbildung wird allerdings nur Früchte tragen, wenn insgesamt die Verwendung digitaler Medien im Rahmen des regulären Schulunterrichts forciert und unterstützt wird. Digitale Medien und besonders Lernplattformen sollten ein integrativer Bestandteil des Unterrichts nicht nur in der Sekundarstufe II, sondern auch in der Sekundarstufe I

sowie in der Primarstufe werden. Wenn digitale Medien im Unterricht für Schüler*innen und Lehrer*innen zum Schulalltag gehören, wird es in zukünftigen Situationen, die einen Fernunterricht erfordern, für alle Beteiligten einfacher sein, den Unterricht von der Präsenzlehre in die Onlinelehre zu transferieren. Wichtig ist, dass Lehren und Lernen über digitale Medien auch in der Primarstufe einzuführen. Die Erfahrungen des ersten Lockdowns haben gezeigt, dass sich gerade jüngere Schüler*innen viele Kompetenzen vor allem im freizeitorientierten Umgang mit digitalen Technologien angeeignet haben, und dass der Einsatz digitaler Medien in der außerschulischen Bildung erfolgreich war. Insgesamt sollte über alle Schulstufen hinweg der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien weiter gefördert werden. Ein besonderer Fokus muss, wie bereits erwähnt, von Beginn an auch auf die Förderung schwächerer Schüler*innen gelegt werden, um diese besser für den Onlineunterricht und das Lernen mit digitalen Medien vorzubereiten.

Schulen sollten für zukünftige Situationen, die einen Fernunterricht in ähnlicher Form erfordern, besser vorbereitet sein. Dazu bedarf es Notfallpläne sowie der Entwicklung von Handreichungen und Richtlinien für Schulleitungen und Lehrpersonen. Viele Lehrer*innen hätten sich während des Lockdowns im Frühling und Frühsommer 2020 mehr Unterstützung gewünscht; in den meisten Fällen waren sie auf sich allein gestellt. Ein Teil dieser besseren Vorbereitung von Schulen könnte die Einigung auf eine einheitliche Lernplattform und insgesamt auf eine einheitliche Vorgangsweise der verschiedenen Lehrpersonen einer Schule im Falle der Anordnung von Fernunterricht sein. Jene Schüler*innen aber auch Eltern, die Schwierigkeiten hinsichtlich des Fernunterrichts äußerten, nannten besonders die Herausforderung, einen Überblick über Arbeitsaufträge und Abgabetermine zu wahren, die von verschiedenen Lehrer*innen über diverse Kommunikationswege, Apps und Lernplattformen kommuniziert wurden. Diese waren oft sehr unterschiedlich und hingen von der Vorliebe der jeweiligen Lehrperson ab. Eine einheitliche Vorgangsweise würde hier sowohl für Schüler*innen und Eltern als auch für Lehrer*innen von Vorteil sein.

Ebenso ist zu berücksichtigen, dass der Fernunterricht für einen Großteil der Lehrpersonen einen erhöhten Aufwand an Zeit und Energie bedeutete. Auch diese Erfahrung muss ernst genommen werden. Um Lehrpersonen auch zukünftig zu motivieren, bei Bedarf einen guten Fernunterricht zu leisten, muss der erhöhte Zeitaufwand dafür entsprechend anerkannt werden (z.B. Vergütung, Reduktion von Stundenkontingenten etc.).

Es braucht aber nicht nur die Unterstützung von Lehrpersonen, sondern auch der Eltern. Dies erfordert die Entwicklung und Zurverfügungstellung entsprechender Handreichungen und Empfehlungen, damit Eltern ihre Kinder zukünftig in ähnlichen Situationen bestmöglich unterstützen können. Hier könnte bereits auf manches zurückgegriffen werden, das von verschiedenen (z.T. außerschulischen) Bildungsinstitutionen und NGOs wie etwa *Saferinternet* in Österreich oder *Klicksafe* in Deutschland, entwickelt wurde. Bereits Existierendes könnte

gebündelt und auf nationaler Ebene für Österreich⁴ bzw. auf Länderebene für Deutschland weiterentwickelt werden. Von vielen Eltern wurden zudem mehr psychologische Angebote für die Unterstützung von Familien gefordert. Auch hier sollten entsprechende Angebote und Notfallpläne in Kooperation mit Institutionen, die bereits unterschiedliche Formen der psychologischen Unterstützung für Familien anbieten, entwickelt und gebündelt werden, um besser auf zukünftige Situationen, die ähnliche Maßnahmen wie die Covid-19 Pandemie erfordern, vorbereitet zu sein.

Literatur

- Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. URL: 10.18442/121.
- Helm, Christoph/Huber, Stefan/Loisinger, Tina (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 24, S. 237–311. URL: 10.1007/s11618-021-01000-z.
- Langmeyer, Alexandra/Guglhör-Rudan, Angelika/Naab, Thorsten/Urlen, Marc/Winklhofer, Ursula (2020): Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern. DJI. URL: dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf (27.04.2021)
- Lobe, Bojana/Velicu, Anca/Staksrud, Elisabeth/Chaudron, Stephane/Di Gioia, Rosanna (2021): How children (10-18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown - Spring 2020. Publications Office of the European Union. URL: 10.2760/066196.
- Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2016): Medienpädagogik als Querschnittsmaterie. In: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Wien: Studienverlag, S. 167–177.
- Trültzsch-Wijnen, Christine (2020a): Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy. Wiesbaden: Springer VS.
- Trültzsch-Wijnen, Christine (2020b): Media Literacy and the Effect of Socialization. Cham/Heidelberg: Springer.
- Trültzsch-Wijnen, Christine/Sturm, Wolfgang (2021): Lehren während des COVID-19 Lockdowns: die Perspektive österreichischer Lehrer*innen auf den Fernunterricht. URL: 10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-6.
- Trültzsch-Wijnen, Christine/Trültzsch-Wijnen, Sascha (2020): Fernunterricht während des COVID-19 Lockdowns in Österreich. URL: 10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-3.
- Trültzsch-Wijnen, Sascha/Trültzsch-Wijnen, Christine (2020): Kinder, digitale Medien und COVID-19. Digitale Praktiken, Sicherheit und Wohlbefinden der 6- bis 12-Jährigen. URL: 10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-4.
- Trültzsch-Wijnen, Christine/Trültzsch-Wijnen, Sascha (2021a): Der Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Herausforderungen des Internets während des Covid-19 Lockdowns in Österreich (Frühling 2020). KiDiCoTi Nationaler Bericht (im Druck).

⁴ Österreich hat ein national einheitliches Bildungssystem.

- Trültzsch-Wijnen, Christine/Trültzsch-Wijnen, Sascha (2021b): Medienerziehung in österreichischen Familien während der Covid-19 Pandemie. KiDiCoTi Nationaler Bericht (im Druck).
- Vuorikari, Riina/Chaudron, Stephane/Velicu, Anca/Cachia, Romina/Di Gioia, Rosanna (2020): How families handled emergency remote schooling during the time of Covid lockdown in spring 2020. Publications Office of the European Union. URL: [10.2760/31977](https://doi.org/10.2760/31977).

Informationen zu den Autor*innen



Christine Trültzsch-Wijnen ist Professorin für Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und assoziierte Professorin für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Karlsuniversität in Prag. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Mediensozialisation, Mediengebrauchs- und -nutzungsforschung, Medienkompetenz und Medienpädagogik.

christine.trueltzsch-wijnen@phsalzburg.at

Sascha Trültzsch-Wijnen ist assoziierter Professor für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Salzburg. Zu seinen Schwerpunkten zählen Mediennutzungsforschung (vor allem Social Media), Medien und Geschichte, Analyse audiovisueller Inhalte sowie Populärkultur und Medien.

sascha.trueltzsch-wijnen@sbg.ac.at



Zitationshinweis:

Trültzsch-Wijnen, Christine/Trültzsch-Wijnen, Sascha (2021): Notfall-Fernunterricht in Österreich. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 21/2021. URL: medienpaed-ludwigsburg.de/