

Das OS auf Distanz: Wie erlebten Kollegiat*innen in der Eingangsphase das Lernen unter Corona-Bedingungen?

**Online-Supplement:
Kurzfassung des Originalbeitrags**

Johanna Lojewski¹, Cornelia Stiller^{1,*} & Sebastian Udo Kuhnen²

¹ *Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld*

² *Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW*

* *Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universität Bielefeld,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
cornelia.stiller@uni-bielefeld.de*

Zitationshinweis:

Lojewski, J., Stiller, C., & Kuhnen, S.U. (2021). Das OS auf Distanz: Wie erlebten Kollegiat*innen in der Eingangsphase das Lernen unter Corona-Bedingungen? [Online-Supplement: Kurzfassung des Originalbeitrags]. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg*, 4, 7–43. https://doi.org/10.11576/we_os-4943

Online verfügbar: 29.12.2021

ISSN: 2627-4450



1 Einleitung und Fragestellung

Deutschland wurde wie auch der Rest der Welt zu Beginn des Jahres 2021 von der Corona-Pandemie und ihre Folgen für die gesamte Bevölkerung (Lockdown inkl. Schulschließungen) überrascht. Ab Mitte März wurden die Schulen für ca. zwei Monate ganz geschlossen, und der Unterricht fand für die Schüler*innen nur noch auf Distanz statt. Auch nach den zwei Monaten konnte noch nicht vollständig wieder auf Präsenzunterricht umgestellt werden, sondern Schüler*innen und Lehrer*innen waren größtenteils mit verschiedenen neueren Unterrichtsvarianten – die, u.a. in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe, sowohl Elemente des Distanz- als auch des Präsenzunterrichts enthielten – konfrontiert. Diese unvorhersehbaren Schulschließungen sowie die späteren Hybridvarianten aus Präsenz- und Distanzunterricht stellten insbesondere die Schulen vor immense Herausforderungen, da diese in der Regel nicht gut auf Distanzunterricht vorbereitet waren (Huber et al., 2020).

Wie die Schüler*innen jeder anderer Schule waren auch die Kollegiat*innen des Oberstufen-Kollegs Bielefeld von den Schulschließungen und den damit im Zusammenhang stehenden veränderten Lernbedingungen im Distanzunterricht konfrontiert. Im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Erhebungen der Verlaufs- und Absolventenstudie des Oberstufen-Kollegs (VAmOS) wurden deswegen Kollegiat*innen zu ihren Erfahrungen während der coronabedingten Schulschließungen in der Eingangsphase befragt, um die Perspektive von Kollegiat*innen auf ihr Lernen während der Schulschließungen und den Distanzunterricht darzustellen. Im Fokus dieses Beitrags stehen dabei folgende Fragen, die den Distanzunterricht am Oberstufen-Kolleg während der ersten Schulschließung in der Corona-Pandemie adressieren:

Forschungsfrage 1: Wie haben die Kollegiat*innen den Distanzunterricht erlebt?

Forschungsfrage 2: Durch welche Faktoren wird die Lernqualität der Kollegiat*innen im Distanzunterricht beeinflusst?

Forschungsfrage 3: Durch welche Faktoren wird das Belastungserleben der Kollegiat*innen im Distanzunterricht beeinflusst?

Bisherige Forschung zu Lehren und Lernen während der Schulschließungen lässt sich am ehesten mit den Begriffen der Situations- und Problemanalyse beschreiben (vgl. Helm, Huber & Loisinger, 2021). Implizit wird damit eine eher problemorientierte Perspektive auf die Zeit der Schulschließungen eingenommen. Im Projekt VAmOS wurde demgegenüber versucht, eine ressourcenorientierte Perspektive einzubringen, indem auch positive Aspekte der Schulschließungen in den Blick genommen wurden. Mit diesem Ansatz soll schließlich die folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Forschungsfrage 4: Welche positiven Aspekte haben Kollegiat*innen in der Zeit der Schulschließungen erlebt?

Im Folgenden wird zunächst kurz die methodische Vorgehensweise der eigenen Untersuchung dargelegt. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse. Für eine ausführliche Darstellung des empirischen Forschungsstandes, des methodischen Vorgehens incl. der Instrumentierung und der Ergebnisse sei auf die Langfassung des Beitrags verwiesen (Stiller, Lojewski & Kuhnen, S. 7–43 in diesem Heft).

2 Methode

2.1 Stichprobe

Die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung bildet eine Befragung von Kollegiat*innen der Jahrgangsstufe 12, die während der Schulschließungen die Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg besucht haben (Schuljahr 2019/20). Die Erhebung fand zu Beginn des Schuljahres 2020/21 im September 2020 statt.

Insgesamt konnten mit der Befragung 164 von 195 der Kollegiat*innen in der Jahrgangsstufe 12 erreicht werden, was einer Ausschöpfungsquote von 84,1 Prozent entspricht. Von diesen 164 Kollegiat*innen wurden alle Fälle ausgeschlossen, die angaben, Quereinsteiger*innen ($n = 17$) bzw. Wiederholer*innen der Jahrgangsstufe 12 ($n = 12$) zu sein oder die in dem Teil zu den Schulschließungen keine Angaben machten ($n = 8$). Damit bilden die restlichen 127 Personen die Grundlage der folgenden Darstellung.

2.2 Instrumente

In Anlehnung an das Modell von Züchner und Jäkel (2021), in dem das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2012) um Faktoren aus Theoriemodellen zur Distance Education erweitert wurde, lassen sich die in der VAmOS-Untersuchung eingesetzten Fragebogenskalen einzelnen Dimensionen und den darin enthaltenen Aspekten zuordnen (s. Abb. 1).

Alle Konstrukte wurden einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) unterzogen und auf ihre Reliabilität hin geprüft (vgl. Stiller et al., S. 7–43 in diesem Heft).

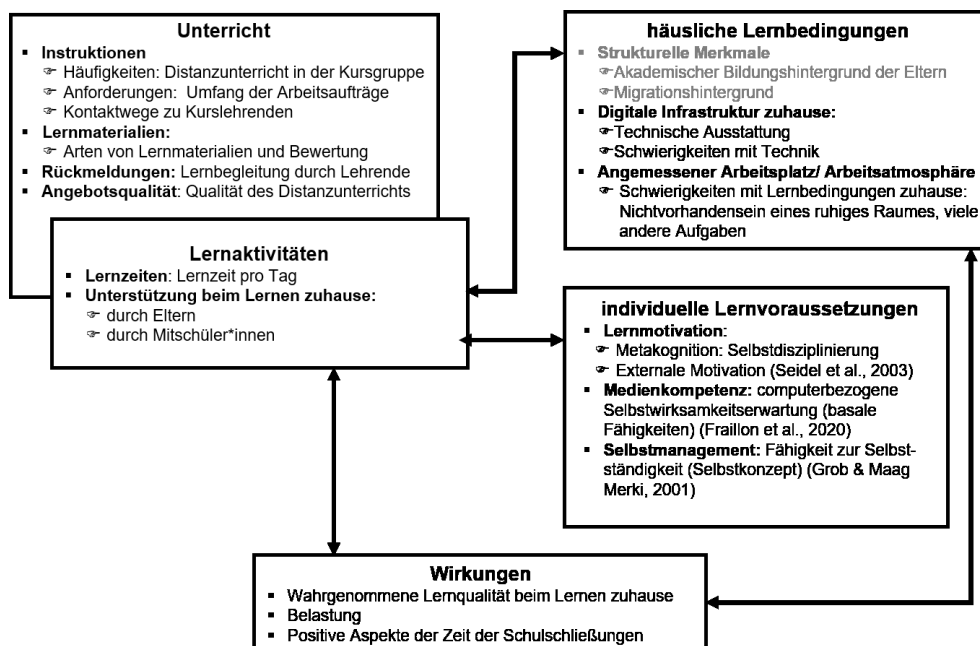


Abbildung 1: Übersicht über die eingesetzten Messinstrumente, adaptiert nach Züchner & Jäkel (2021) (eigene Darstellung)

2.3 Auswertungsmethoden

Für einen ersten Überblick, wie am OS der Distanzunterricht von den Kollegiat*innen wahrgenommen wurde (Forschungsfrage 1), erfolgt eine Darstellung ausgewählter deskriptiver Befunde. Mit einem multivariaten Regressionsmodell wurde untersucht, inwieweit die vier Dimensionen (häusliche Lernbedingungen, individuelle Lernressourcen, Unterricht und Lernaktivitäten) einen Einfluss auf die wahrgenommene Lernqualität zuhause (Forschungsfrage 2) und die Belastung (Forschungsfrage 3) der Kollegiat*innen haben. Die Antworten der Kollegiat*innen auf die Frage nach positiven Aspekten während der Schulschließungen (Forschungsfrage 4) wurde kategorienbasiert ausgewertet (Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer, 2009), wobei ein Kategoriensystem mit sieben Kategorien resultierte.

3 Ergebnisse

3.1 Forschungsfrage 1: Lernen unter Coronabedingungen (Deskriptive Befunde)

Im Folgenden wird ein deskriptiver Überblick über ausgewählte Variablen gegeben, wobei der Fokus auf den häuslichen und schulischen Bedingungen des Lernens im Distanzunterricht liegt.

3.1.1 Häusliche Lernbedingungen

In Bezug auf die digitale Infrastruktur ist zunächst festzuhalten, dass die *technische Ausstattung* der Kollegiat*innen weitgehend unproblematisch ist (ohne Abb.). Der überwiegende Teil der Kollegiat*innen gibt an, über einen PC, einen Laptop oder ein Tablet zu verfügen. Nur 6,3 Prozent ($n = 8$) geben an, keines dieser Geräte zur Verfügung zu haben. Ergänzend dazu wurden die Kollegiat*innen nach äußeren Umständen gefragt, die ihnen Schwierigkeiten beim Distanzunterricht bereitet haben (s. Abb. 2). Hier zeigt sich, dass *Schwierigkeiten mit der Technik* weniger aufgrund der fehlenden technischen Ausstattung (mit PC/Laptop oder Internet bzw. WLAN) berichtet werden, sondern eher aufgrund von Problemen bei der Benutzung selbiger. So gibt rund ein Viertel der Befragten an, dass Programme nicht funktionierten, und ein Drittel der Kollegiat*innen berichtet von einer zu schlechten Internetverbindung.

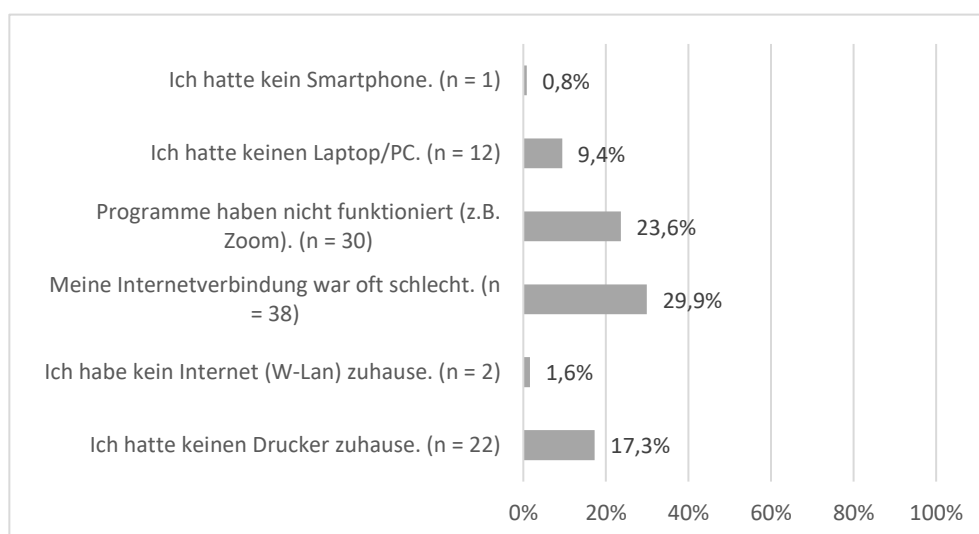


Abbildung 2: Schwierigkeiten mit der Technik, Mehrfachnennungen, Angaben in Prozent

Bezogen auf potenzielle *Schwierigkeiten aufgrund der Lernbedingungen zuhause* (s. Abb. 3) bemängelt ein Fünftel der Kollegiat*innen, keinen ruhigen Raum für den Distanzunterricht gehabt zu haben, und mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dass die Vereinbarkeit mit anderen Aufgaben problematisch war. Auf was genau sich in diesem Zusammenhang die „anderen Aufgaben“ aus der Frage beziehen, bleibt jedoch unklar. Es lässt sich allerdings aufgrund der Angaben unter „Sonstiges“, die persönliche und familiäre Aspekte ansprechen, annehmen, dass diese anderen Aufgaben größtenteils mit außerschulischen Aktivitäten zusammenhängen. Daneben wurden hier insbesondere Motivationsprobleme und Ablenkungen im häuslichen Umfeld als problematisch für den Distanzunterricht genannt.

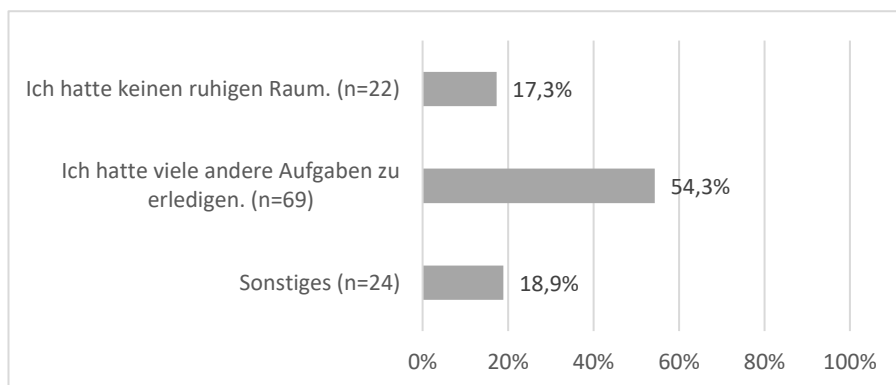


Abbildung 3: Schwierigkeiten aufgrund der Lernbedingungen zuhause, Mehrfachnennungen, Angaben in Prozent

3.1.2 Individuelle Lernvoraussetzungen

In Abbildung 4 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die individuellen Lernvoraussetzungen dargestellt. Bezogen auf ihre Lernmotivation zeigt sich anhand der Mittelwerte für die Skalen *Selbstdisziplinierung* und *Externale Motivation*, dass die Kollegiat*innen in der Selbstwahrnehmung eher nicht auf externe Anreize angewiesen und in der Lage sind, diszipliniert zu arbeiten. Den Aspekt des Selbstmanagements betreffend scheint die *Fähigkeit zur Selbstständigkeit* in der Selbstwahrnehmung der Kollegiat*innen insgesamt hoch ausgeprägt zu sein.

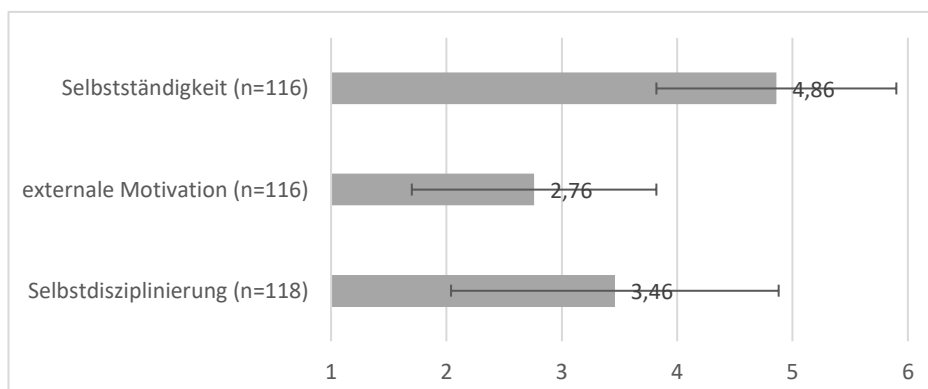


Abbildung 4: Individuelle Lernvoraussetzungen, Mittelwerte und Standardabweichungen, Antwortskala: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“

Für die *computerbezogene Selbstwirksamkeit* zeigt sich (ohne Abb.) wie auch in anderen Studien (vgl. z.B. Gerick, Massek, Eickelmann & Labusch, 2019) erwartungsgemäß, dass

sich ein sehr hoher Anteil der Kollegiat*innen als kompetent im Umgang mit digitalen Medien einschätzt. Entsprechend lassen sich 92,7 Prozent der befragten Kollegiat*innen der Gruppe mit hoher computerbezogener Selbstwirksamkeit zuordnen.

3.1.3 Unterricht

Bezogen auf die Häufigkeit von *Distanzunterricht in der Kursgruppe* (ohne Abb.) berichteten 79 Prozent der Kollegiat*innen, dass in den Studienfachkursen (regelmäßig oder unregelmäßig) Distanzunterricht per Videokonferenzen in den Kursgruppen stattgefunden hat; für die Grundkurse trifft das nur auf 42 Prozent der Kollegiat*innen zu. Etwa jede*r Zehnte (11,1 %) berichtet, keine Videokonferenzen in Studienfachkursen gehabt zu haben, und etwa jede*r Sechste (16,8 %) gibt dies für die Grundkurse an.

Im Hinblick auf die *Kontaktwege während der Schulschließungen* (ohne Abb.) berichten nahezu alle befragten Kollegiat*innen (96,9 %), dass sie per E-Mail mit den Lehrenden in Kontakt standen. Die Moodle-Lernplattform (65,4 %) und Messenger-Dienste (52,8 %) wurden ebenfalls von mehr als der Hälfte der Befragten zur Kommunikation mit ihren Lehrenden genutzt, während postalische und telefonische Kontakte eher die Ausnahme darstellen (24,4 % bzw. 11,0 %). Dass E-Mail das am häufigsten genutzte Kontaktmedium ist, spiegelt sich auch in anderen Studien wieder (Huber et al., 2020; Wacker, Unger & Rey, 2020).

Im Hinblick auf die angebotenen *Lernmaterialien und deren Bewertung* (s. Abb. 5) wird deutlich, dass von den Lehrenden am OS für die Kollegiat*innen verschiedene Arten von Lern- und Unterstützungsangeboten eingesetzt wurden und diese auch von den Kollegiat*innen positiv bewertet wurden.

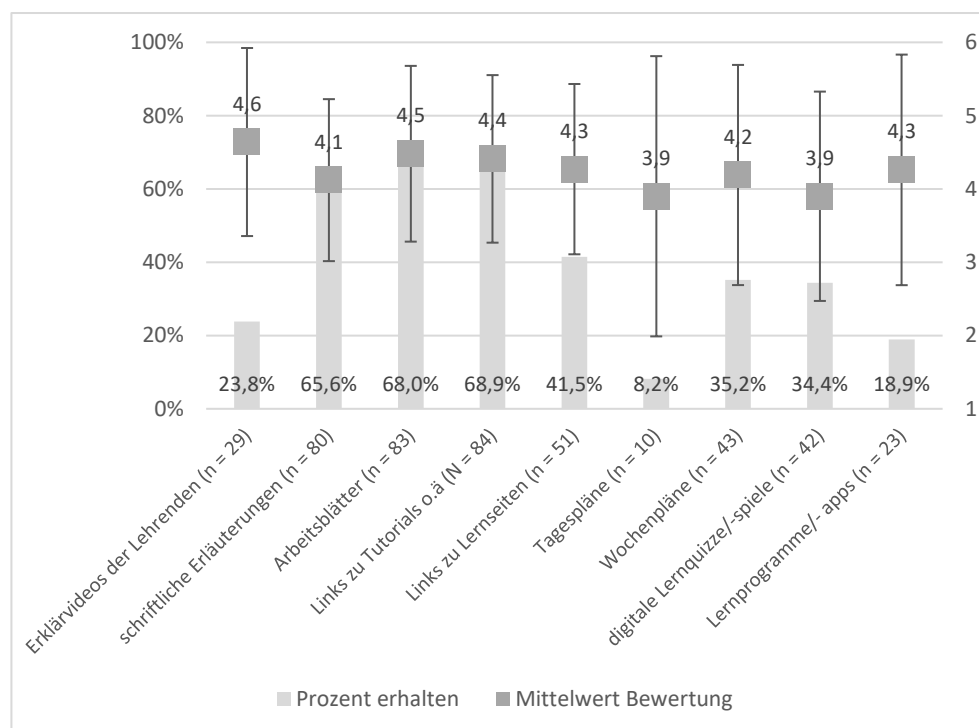


Abbildung 5: Eingesetzte Lernmaterialien und ihre Bewertung; Häufigkeiten, Mittelwerte und Standardabweichungen, Antwortskala: 1 = „gar nicht hilfreich“ bis 6 = „sehr hilfreich“

Allen Lern- und Unterstützungsangeboten ist gemein, dass sie auf der Bewertungsskala im positiven Bereich, deutlich über dem theoretischen Mittel von 3,5, bewertet wurden. Dies spricht insgesamt für die Qualität der eingesetzten Materialien, wobei insbesondere

diejenigen Materialien positiv bewertet wurden, die durch die Lehrenden selbst erstellt wurden.

Über die Bewertung des Distanzunterrichts durch die Kollegiat*innen hinsichtlich der Anforderungen, der Lernbegleitung durch Lehrende und der Qualität gibt Abbildung 6 Auskunft. Die Mittelwerte der beiden Items zu Anforderungen gemessen an *Anzahl und Umfang der Arbeitsaufträge* liegen über dem Skalenmittelwert, demnach im Bereich der Zustimmung und deuten damit auf eine eher kritische Einschätzung der Kollegiat*innen zu den Anforderungen im Distanzunterricht hin. Aus den relativ hohen Standardabweichungen lässt sich darüber hinaus eine hohe Varianz in der Wahrnehmung von Anzahl und Umfang der Arbeitsaufträge bei den Kollegiat*innen annehmen. Allerdings sollten der Umfang und die Anzahl der Aufgaben auch unter dem Aspekt der tatsächlich eher geringen mittleren Lernzeit (s. Kap. 3.1.4: „Lernaktivitäten“) betrachtet werden, so dass die Frage aufgeworfen wird, wo die subjektive Wahrnehmung des hohen Arbeitspensums herkommt, wenn doch eher wenig Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben genutzt wurde.

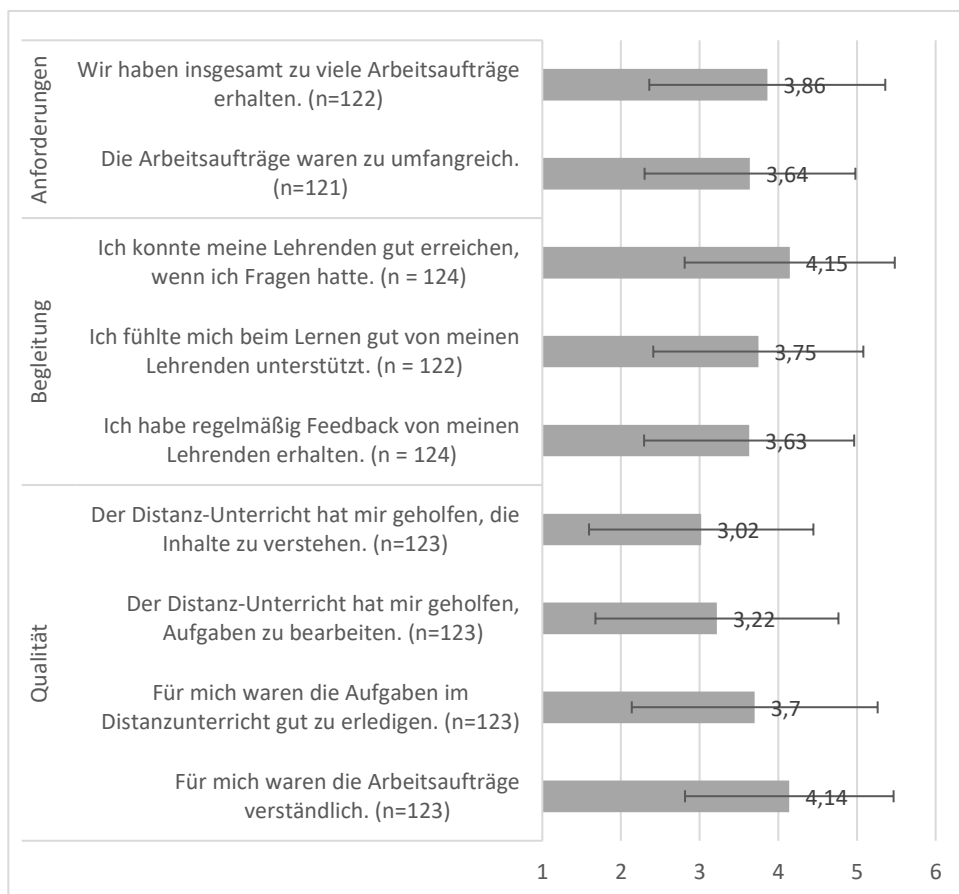


Abbildung 6: Bewertung des Distanzunterrichts, Mittelwerte und Standardabweichungen, Antwortskala 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 6 = „stimme voll zu“

Während die *Lernbegleitung durch die Lehrenden*, insbesondere die Erreichbarkeit und die Lernunterstützung, überwiegend positiv wahrgenommen wird ($M = 3,84$, $SD = 1,06$), zeigt sich in Bezug auf die Bewertung der *Qualität des Distanzunterrichts* ein ambivalentes Bild. Bei einem Skalenmittelwert nahe des theoretischen Mittels ($M = 3,51$, $SD = 1,22$) weist die Bewertung der einzelnen Items eine hohe Varianz auf, sodass der Distanzunterricht von den Kollegiat*innen sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Mit Werten unterhalb des theoretischen Mittels bei gleichzeitig hohen Standardabweichungen werden insbesondere die Aussagen „Der Distanzunterricht hat mir geholfen,

die Inhalte zu verstehen.“ und „Der Distanzunterricht hat mir geholfen, die Aufgaben zu bearbeiten.“ eher kritisch bewertet. Vergleichsweise positiv schneidet die Bewertung zur Verständlichkeit der Arbeitsaufträge ab.

3.1.4 Lernaktivitäten

Bezogen auf die *tägliche Lernzeit* (s. Abb. 7) gaben 51,3 Prozent der Befragten an, ein bis zwei Stunden täglich mit Schularbeiten befasst gewesen zu sein; drei bis fünf Stunden haben etwa ein Drittel (31,1 %) gearbeitet, während mehr Arbeitsstunden eher die Ausnahme sind. Im Mittel führt dies zu einem Wert von zweieinhalb Stunden Schularbeit pro Tag ($M = 2,55$, $SD = 2,12$). Des Weiteren ist zur *täglichen Lernzeit* festzuhalten, dass fast 10 Prozent der Kollegiat*innen angeben, während der Schulschließung gar keine Zeit für Schularbeiten aufgewendet zu haben.

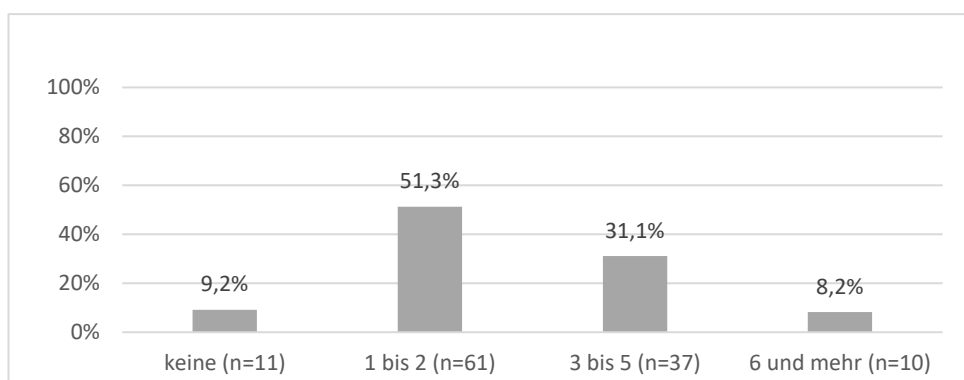


Abbildung 7: Tägliche Lernzeit in Stunden, Angaben in Prozent

Zum Thema *Lernunterstützung durch Mitschüler*innen* geben 65,6 Prozent der Kollegiat*innen an, dass Mitschüler*innen ihnen manchmal bis (fast) immer beim Lernen zuhause bzw. beim Erledigen der Schulaufgaben während der Schulschließungen geholfen haben; rund ein Fünftel (20 %) erledigte die Schulaufgaben ganz ohne Hilfe von Mitschüler*innen. *Elterliche Unterstützung* beim Lernen und Bearbeiten der Schulaufgaben während der Schulschließungen kam im Vergleich dazu seltener vor, wie sich an den niedrigeren Mittelwerten zeigt (s. Abb. 8). So erhielt ein Drittel der Kollegiat*innen (32,8 %) mindestens manchmal Unterstützung durch die Mutter und etwa ein Viertel (23,4 %) durch den Vater. 49,6 bzw. 61,3 Prozent geben an, während der Schulschließungen nie bei den Schularbeiten durch Mutter bzw. Vater unterstützt worden zu sein.

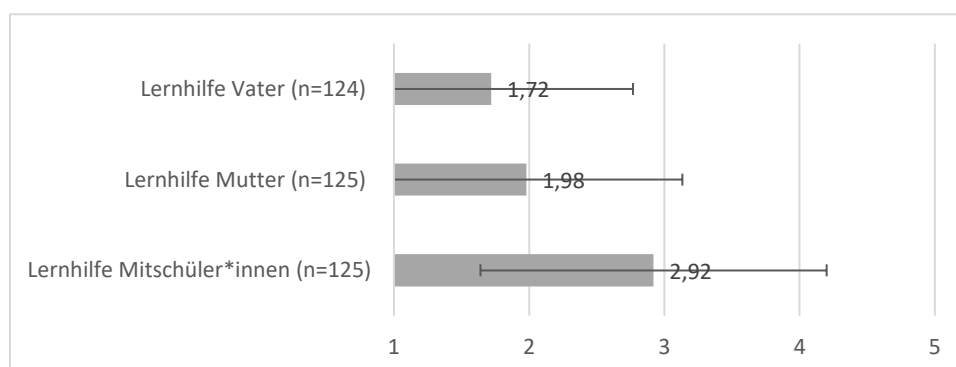


Abbildung 8: Lernunterstützung durch Mitschüler*innen und Eltern, Mittelwerte und Standardabweichungen, Antwortskala: 1 = „nie“ bis 5 = „(fast) immer“

Insgesamt betrachtet scheint demnach für die Kollegiat*innen die Hilfe durch Mitschüler*innen bedeutender zu sein als elterliche Unterstützung.

3.1.5 Wirkungen

In Abbildung 9 sind die Mittelwerte für die Einzelitems der Skala der *wahrgenommenen Lernqualität zuhause* sowie für das Item zum *Belastungsempfinden durch die Schulschließungen* dargestellt. Zunächst fällt auf, dass die einzelnen Items hohe Standardabweichungen aufweisen, d.h., man kann in Bezug auf fast alle Aussagen festhalten, dass die Antworten stark streuen. Besonders Aussagen, die sich auf Aspekte der Selbstorganisation sowie der Motivation beziehen, liegen unter dem theoretischen Mittelwert von 3,5. Hier wird für die Zeit der Schulschließung deutlich, dass vermutlich viele Kollegiat*innen der Eingangsphase mit Motivationsproblemen während der Schulschließungen zu kämpfen hatten. Ähnliche Befunde gibt es auch in Untersuchungen mit anderen Populationen (Grundschulen, Realschulen, Gymnasien, Berufliche Schulen sowie Gemeinschaftsschulen; vgl. Wacker et al., 2020). Ergänzend dazu zeigt sich bei den Aussagen zur Selbstorganisation („Ich konnte meinen Tag strukturieren/mir meine Zeit beim Arbeiten zu Hause gut einteilen“) ein gemischtes Bild. Mit Mittelwerten leicht unterhalb des theoretischen Mittels und einer beträchtlichen Standardabweichung kann für diese beiden Aspekte festgehalten werden, dass es sowohl Kollegiat*innen gab, die mit diesen Anforderungen gut zurechtgekommen sind, als auch solche, die hierbei offenbar größere Unterstützung brauchten. Vergleichsweise hoch (und damit positiv) fallen die Mittelwerte zu den Fragen aus, ob die Kollegiat*innen selbstständig bzw. ungestört ihre Arbeiten erledigen konnten. Der Skalenmittelwert für *wahrgenommene Lernqualität zuhause* liegt nur leicht über dem theoretischen Mittel ($M = 3,61$, $SD = 1,29$).

Der Mittelwert für das Item zur *Belastung* deutet an, dass aus Sicht der Kollegiat*innen die Zeit der Schulschließung im Mittel als weniger belastend wahrgenommen wurde. Die hohe Standardabweichung deutet allerdings darauf hin, dass das Belastungserleben in der Kollegiat*innenschaft unterschiedlich wahrgenommen wurde. Ein Blick auf die Verteilung der Antworten offenbart, dass 40,3 Prozent der Kollegiat*innen dieser Aussage eher bis stark zustimmen.

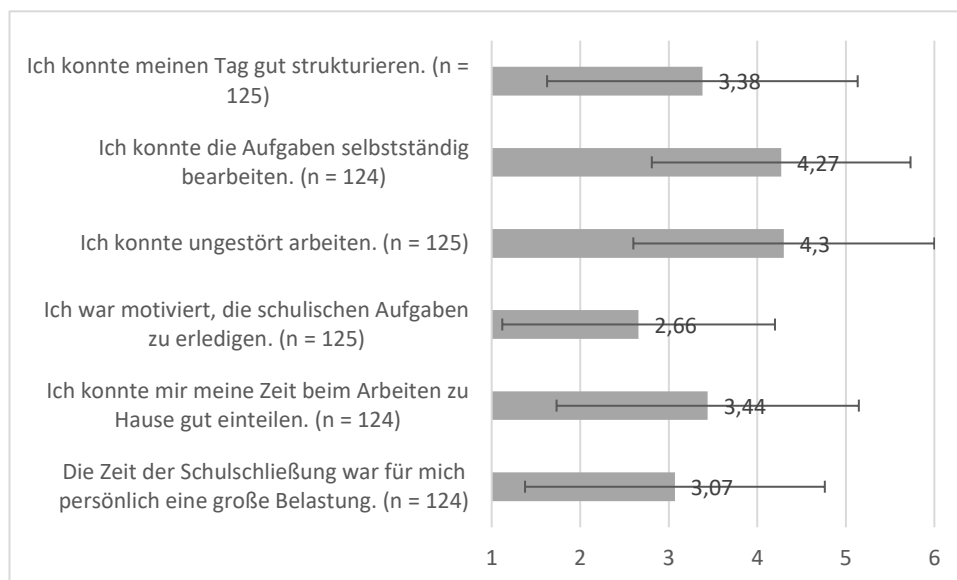


Abbildung 9: Wahrgenommene Lernqualität und Belastungsempfinden, Mittelwerte und Standardabweichungen, Antwortskala: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“

3.2 Forschungsfrage 2: Einfluss auf die Lernqualität zuhause

In Abbildung 10 sind die Ergebnisse des Regressionsmodells für die wahrgenommene Lernqualität zuhause als abhängige Variable dargestellt.

Es lässt sich insgesamt festhalten, dass Kollegiat*innen eine höhere Lernqualität zuhause erlebten, wenn sie einen ruhigen Raum zum Erledigen ihrer schulischen Aufgaben zur Verfügung hatten. Des Weiteren ist die Lernqualität zuhause höher, je selbstdisziplinierter sich die Kollegiat*innen generell wahrnehmen und je besser sie die Qualität des Distanzunterrichts einschätzen, wobei letztere den stärksten Prädiktor darstellt.

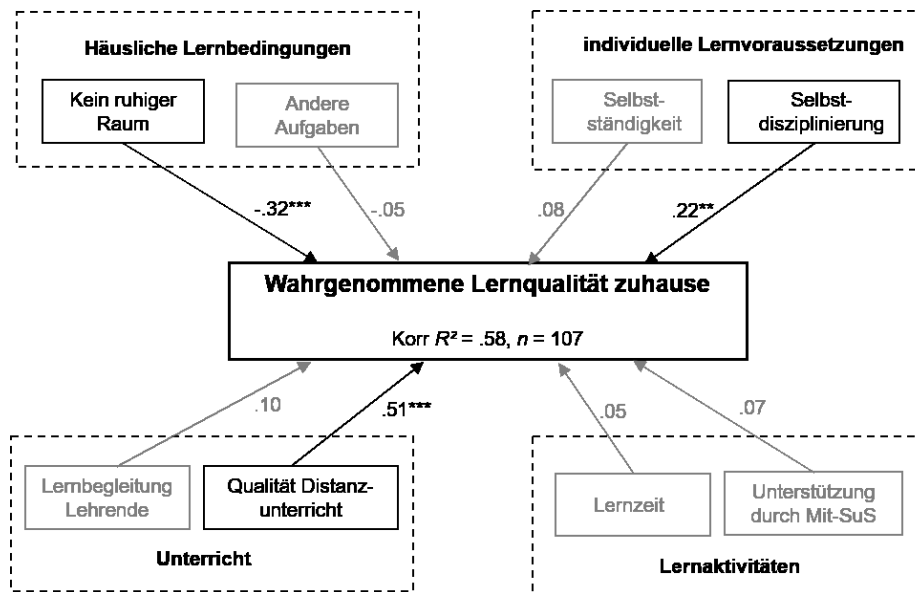


Abbildung 10: Regressionsanalyse zur Lernqualität zuhause, standardisierte Regressionskoeffizienten; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die Lernqualität zuhause hängt demnach zum Teil von den häuslichen Lernbedingungen (in Form eines ruhigen Raumes) ab; wesentlich größer ist allerdings der Einfluss der wahrgenommenen Qualität des Distanzunterrichts. Zusätzlich sind aber auch individuelle Lernressourcen (Selbstdisziplinierung) für die wahrgenommene Lernqualität zuhause relevant. Die Erklärungskraft des Gesamtmodells ist mit $R^2 = .58$ als gut zu bewerten, d.h., 58 Prozent der Unterschiede in der wahrgenommenen Lernqualität zuhause werden durch die aufgenommenen Variablen erklärt.

3.3 Forschungsfrage 3: Einfluss auf das Belastungsempfinden

In Abbildung 11 auf der folgenden Seite sind die Ergebnisse des vollständigen Regressionsmodells für das Belastungsempfinden als abhängige Variable dargestellt. Anders als bei der wahrgenommenen Lernqualität zuhause erweist sich im Gesamtmodell lediglich die Unterrichtsqualität als signifikanter Prädiktor, d.h., je besser die Kollegiat*innen den Distanzunterricht bewerten, desto weniger belastet fühlten sie sich. Alle anderen Modellvariablen weisen nur schwache Beziehungen zum Belastungsempfinden auf.

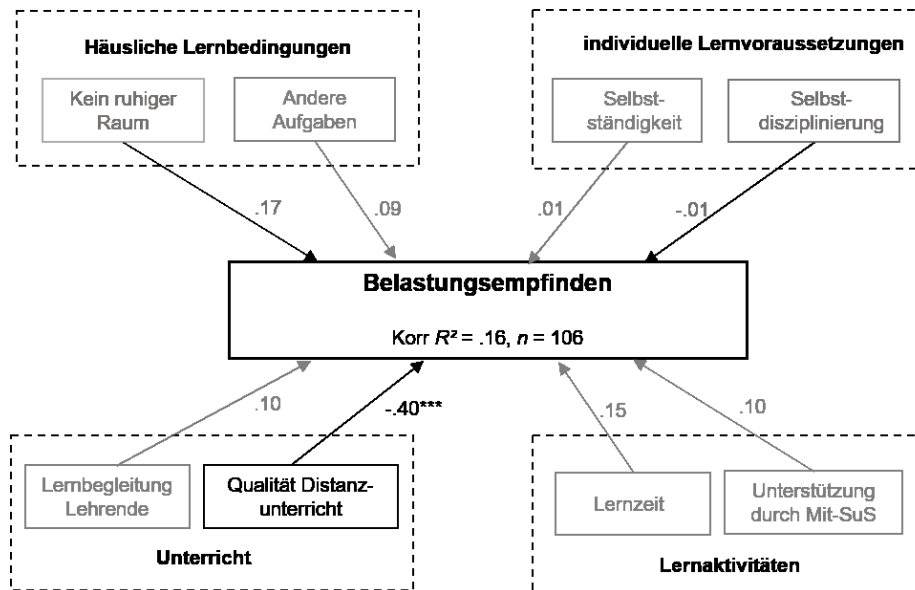


Abbildung 11: Regressionsanalyse zum Belastungsempfinden, standardisierte Regressionskoeffizienten; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Mit einer aufgeklärten Varianz von $R^2 = .16$ ist die Erklärungskraft dieses Modells als schwach zu bezeichnen, womit angenommen werden kann, dass für das individuelle Belastungsempfinden während der Schulschließungen andere Faktoren ausschlaggebender sind als die hier berücksichtigten.

3.4 Forschungsfrage 4: Positive Aspekte der Schulschließung aus der Perspektive der Kollegiat*innen

Die Antworten auf die Frage nach positiven Aspekten der Schulschließung fallen vielfältig aus, wobei sich nicht alle Kollegiat*innen hierzu geäußert haben ($n = 71$).

Insgesamt konnten 106 Sinneinheiten kodiert werden, da die Kollegiat*innen in ihren Antworten teilweise mehrere Aspekte benennen. Eine Übersicht über die Kategorien und die Anzahl der Nennungen können Tabelle 1 auf der folgenden Seite entnommen werden.

Anhand der Häufigkeit der Nennungen ist zu erkennen, dass für viele Befragte die Zeit der Schulschließungen in erster Linie als Entlastung (Kategorie 4) empfunden wurde. Hierunter sind Aussagen zu finden, die sich explizit auf Aspekte wie z.B. Stress- und Druckreduktion, Entspannung, mehr Ruhe oder die Möglichkeit des Ausschlafens etc. beziehen.

Ähnlich häufig sind Aussagen, die sich auf die Möglichkeit des Verfolgens eigener Bedürfnisse und Interessen (Kategorie 2) beziehen, d.h., neue Dinge anzufangen, neue Interessen zu entwickeln oder alte zu beleben und generell mehr Zeit für sich selbst zu haben.

Die Kollegiat*innen benennen auch Aspekte der Selbstbestimmung in Bezug auf Tagesstruktur und Lernen (Kategorie 1) als positive Erfahrungen. Hierunter sind Aussagen zu finden, die sich darauf beziehen, den Tag selbst strukturieren zu können, mehr Freiheit in der Zeitplanung oder Aufgabeneinteilung zu haben, aber auch Aussagen, die sich auf selbstständiges Lernen beziehen, d.h., im eigenen Tempo bzw. in Eigenregie zu lernen.

Einigen Kollegiat*innen bot die Zeit der Schulschließungen die Gelegenheit zur Selbstreflexion und zu persönlicher Entwicklung (Kategorie 3), d.h., sich selbst aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen und eigene Schwierigkeiten und/oder positive Dinge zu erkennen oder etwas über bzw. für sich (neu) zu lernen.

Tabelle 1: Übersicht über die Kategorien der Nennungen der thematischen Kodierung zur Frage nach den positiven Aspekten und deren Anzahl

Kategorie	Beispielzitat	Anzahl
1. Selbstbestimmtes Leben und Lernen	<i>„Ich war nicht an einen gewissen vordefinierten Tagesrhythmus gebunden und konnte mir selbst einteilen, wann ich welche Aufgaben erledigte.“</i>	17
2. Verfolgen eigener Bedürfnisse und Interessen	<i>„Ich habe mich viel mit eigenen Projekten beschäftigt, viele Reportagen geguckt und mich sehr viel außerschulisch informiert, das hat mir sehr viel Spaß gemacht. In einem Fach habe ich auch aus Spaß eine kleine Facharbeit auf Absprache mit dem Lehrenden geschrieben“</i>	22
3. Gelegenheit zur Selbstreflexion und zu persönlicher Entwicklung	<i>„Einmal ins kalte Wasser geworfen zu werden und mitzubekommen wie schlecht ich im selbstständigen Arbeiten bin kann man als positiv werten.“</i>	12
4. Entlastung / Stressreduktion	<i>„Ich war in der Lage mal ausgeschlafen zu sein, zu Zeiten schlafen zu gehen und auf zu stehen, wo es der eigene Körper will, ist eine Sache die ich stark vermissen werde, stattdessen muss ich an Zeiten aufstehen wo ich mich krank fühle und ständig erschöpft bin.“</i>	28
5. Günstigere Lern- / Unterrichtsbedingungen	<i>„Ich hatte deutlich mehr Zeit, da ich wenn ich die Aufgaben fertig hatte, was bei mir meist schneller als bei den anderen geht, einfach was anderes machen konnte und nicht im Unterricht sitzen bleiben musste ohne etwas zu tun zu haben.“</i>	10
6. Sonstiges / unklar	<i>„mehr Individualität“</i>	5
7. Keine positiven Aspekte	<i>„Keine.“</i>	10

Nicht zuletzt gingen die Schulschließungen für einige der Kollegiat*innen auch mit einer Verbesserung der Lernbedingungen (Kategorie 5) einher, indem ein Lernen ermöglicht wurde, das als weniger abhängig von äußeren Unterrichtsbedingungen und -störungen oder Rücksichtnahme auf leistungsschwächere Mitkollegiat*innen erlebt wurde. Vereinzelt wird auch die Qualität der Unterrichtsangebote gelobt.

Einige der Kollegiat*innen verneinten die Frage nach positiven Aspekten während der Schulschließungen explizit (Kategorie 7), und einige der Antworten konnten keiner der Kategorien zugeordnet werden (Kategorie 6).

Einschränkend bleibt zu erwähnen, dass sich ein großer Teil der Kollegiat*innen nicht zu der Frage geäußert hat, sei es, weil sie die Frage nicht beantworten wollten oder weil sie keine positiven Erfahrungen benennen konnten, weil sie keine gemacht haben. Zählt man die zehn Kollegiat*innen, die die Frage nach positiven Erfahrungen explizit verneint haben, hinzu, so liegen von mehr als der Hälfte der Befragten keine Aussagen zu dieser Frage vor.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt weisen unsere Ergebnisse große Ähnlichkeit zu denen vergleichbarer Befragungen von Schüler*innen zu den coronabedingten Schulschließungen auf, bei denen die Vor- und Nachteile von Fernunterricht und die Arbeitsbedingungen zuhause aus Schüler*innensicht untersucht wurden (vgl. Helm et al., 2021; Huber et al., 2020).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Distanzunterricht und die Zeit der Schulschließungen von den befragten Kollegiat*innen sehr unterschiedlich wahrgenommen wurden, was sich an den teilweise hohen Streuungen im Antwortverhalten zeigt. Für einen nicht unbeträchtlichen Teil der Kollegiat*innenschaft war die Zeit der Schulschließungen belastend; zudem hatten nicht wenige mit Motivations- und Selbstorganisationsproblemen zu kämpfen, worunter die Lernqualität zuhause litt. Auch die häuslichen Lernbedingungen waren für viele Kollegiat*innen nicht optimal, sei es aufgrund von technischen Problemen oder aufgrund außerschulischer Aufgaben, die sie zu erledigen hatten. Auf der anderen Seite scheinen die individuellen Voraussetzungen in Bezug auf Selbständigkeit und Motivation mehrheitlich günstig gewesen zu sein, so dass sich die Frage stellt, welchen Einfluss die verschiedenen Faktoren und Aspekte im Hinblick auf die Bewältigung der Anforderungen im Distanzunterricht und das persönliche Erleben der Schulschließungen ausüben. Dies war Gegenstand der multivariaten Analysen.

In den Regressionsanalysen zeigte sich, dass die wahrgenommene Lernqualität zuhause in erster Linie von der wahrgenommenen Qualität des Distanzunterrichts abhängt, aber auch von den häuslichen Lernbedingungen sowie motivationalen Ressourcen der Kollegiat*innen. Lernaktivitäten wie die tägliche Lernzeit oder der Austausch mit Mitschüler*innen in Form von Lernunterstützung, die Lernbegleitung der Lehrenden sowie die selbsteingeschätzte Fähigkeit zur Selbständigkeit zeigen in unserem Modell keine signifikanten Beziehungen zur Lernqualität zuhause. In Bezug auf das individuelle Belastungsempfinden konnten die von uns berücksichtigten Variablen nur wenig zur Aufklärung der Unterschiede zwischen den Kollegiat*innen beitragen; lediglich die wahrgenommene Qualität des Distanzunterrichts hatte hier einen signifikanten Einfluss. Dementsprechend liegt die Vermutung nahe, dass es eher außerschulische Faktoren sind, die das Belastungsempfinden der Kollegiat*innen während der Schulschließungen beeinflussen haben. Dabei scheinen es weniger die außerschulischen Aufgaben zu sein, die die Kollegiat*innen zu erledigen hatten (vgl. Abb. 11), sondern andere mit den Schulschließungen oder besser gesagt mit dem Lockdown insgesamt einhergehende Umstände, wie z.B. der Wegfall sozialer Kontakte, der Freizeitaktivitäten oder einer Tagesstruktur (vgl. den Beitrag von Fiedler-Ebke, Matthias, Gold & Vos, S. 55–75 in diesem Heft), die jedoch in unserem Modell nicht berücksichtigt sind.

Einschränkend ist zudem darauf hinzuweisen, dass die von uns untersuchte Stichprobe vergleichsweise klein ist und aufgrund hoher fehlender Werte in den relevanten Variablen keine Angaben zur sozialen Zusammensetzung der Befragten berücksichtigt werden konnten. Die bisherige Forschungslage zu Auswirkungen der Corona-Pandemie zeigt diesbezüglich zum Teil große Unterschiede zuungunsten von Schüler*innen aus sozioökonomisch schlechter aufgestellten Familien oder Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Helm et al., 2021; Dietrich, Patzina & Lerche, 2021; Anger et al., 2021). Da diese und andere möglicherweise relevante Einflussfaktoren – auch aufgrund der gebotenen Modellsparsamkeit – nicht berücksichtigt werden konnten, bleiben daher einige Fragen ungeklärt, etwa die zum Einfluss von Struktur- und Prozessmerkmalen der sozialen Herkunft oder von psychosozialen Merkmalen der Kollegiat*innen auf das Erleben während der Schulschließungen.

Literatur und Internetquellen

- Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A., Sandner, M., et al. (2021). Der Abiturjahrgang 2021 in Zeiten von Corona: Zukunftssorgen und psychische Belastungen nehmen zu. *IAB-Forum* (Serie „Corona-Krise: Folgen für den Arbeitsmarkt“). Zugriff am 10.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.iab-forum.de/der-abiturjahrgang-2021-in-zeiten-von-corona-zukunftssorgen-und-psychische-belastungen-nehmen-zu/>.
- Dietrich, H., Patzina, A., & Lerche, A. (2021). Social Inequality in the Homeschooling Efforts of German High School Students during a School Closing Period. *European Societies*, 23 (1), 348–369. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1826556>
- Fiedler-Ebke, W., Matthias, A., Gold, J., & Vos, I. (2021). „... dass ich da jeden Tag meine sozialen Kontakte habe. Das fehlt mir auf jeden Fall!“ Explorative Zugänge zur Lebenswelt Jugendlicher in pandemischen Zeiten. *WE_OS-Jb – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 55–75. https://doi.org/10.11576/we_os-4942.
- Gerick, J., Masek, C., Eickelmann, B., & Labusch, A. (2019). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Mädchen und Jungen im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018# Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 271–300). Münster & New York, NY: Waxmann.
- Helm, C., Huber, S., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A., et al. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2009). *Evaluation online – Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS & GWV Fachverlage GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91317-9>
- Stiller, C., Lojewski, J., & Kuhnen, S.U. (2021). Das OS auf Distanz: Wie erlebten Kollegiat*innen in der Eingangsphase das Lernen unter Corona-Bedingungen? *WE_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4, 7–43. https://doi.org/10.11576/we_os-4943
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum Fernunterricht. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 79–94). Münster & New York, NY: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Züchner, I., & Jäkel, H.R. (2021). Fernbeschulung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen weiterführender Schulen: Analysen zum Gelingen aus Sicht

von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (2), 479–502. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01006-7>