

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zwischen Kinder- und Klassenzimmer - Wie erleben Kinder und Jugendliche Lernen in der Corona-Pandemie und welche Rolle spielt ihre soziale Herkunft dabei?

verfasst von | submitted by

Anna Konle BA

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

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Abstract

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit dem Datenmaterial des Projekts „Wege in die Zukunft“. Bei dem Projekt handelt es sich um eine Längsschnittstudie des Instituts für Soziologie der Universität Wien. Der Fokus dieser Arbeit liegt dabei auf siebzehn qualitativen Interviews der fünften Erhebungswelle. In Anlehnung an die Grounded Theory wurde erforscht, wie Jugendliche während des dritten Lockdowns in Österreich die Umstellung ihrer Schulen von Präsenzunterricht auf *distance learning* erlebten. Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit ihre soziale Herkunft dabei ausschlaggebend ist. Durch die Analyse wurde festgestellt, dass die soziale Herkunft, die sich für diese Arbeit an Bourdieus Überlegungen dahingehend orientiert, und deren Auswirkungen eine tragende Rolle einnehmen. Sie kann jedoch für die Frage nach dem Erleben von *distance learning* nicht allein genannt werden, sondern steht im Wechselspiel mit diversen anderen Umständen.

Abstract II

This research paper examines data from the project "Wege in die Zukunft", a longitudinal study conducted by the Institute of Sociology at the University of Vienna. It focuses on seventeen qualitative interviews from the fifth wave of the survey. Drawing on grounded theory, the study explored how young people experienced the transition from in-person instruction to distance learning during Austria's third lockdown. Furthermore, it examined the extent to which their social background played a decisive role in this process. The analysis revealed that social background, which is based on Bourdieu's ideas in this regard, and its effects play a key role. However, social background cannot be considered the sole factor in determining the experience of distance learning but interacts with various other factors.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	4
1. Einleitung	6
2. Forschungsfrage	9
3. Stand der Forschung und theoretische Grundlagen	11
3.1 Bedeutung des sozio-ökonomischen Umfelds	12
3.2 <i>Soziale Herkunft</i> nach Bourdieu	13
3.2.1 Kapitalarten	13
3.2.2 Stellung im sozialen Raum	18
3.2.3 Habitus	20
3.3 Schule als Ort der Sozialisation	22
3.3 Neues Lernen	25
3.3.1 <i>Homeschooling, distance learning, e-learning</i>	25
3.3.2 Rahmenbedingungen von <i>distance learning</i>	27
4. Projektbeschreibung und methodisches Vorgehen	29
4.1 Das Projekt „Wege in die Zukunft“	29
4.2 Vorgehen und Forschungsdesign	31
4.3 Sample fünfte Erhebungswelle	33
4.4 Maßnahmen COVID-19 Lockdown zum Erhebungszeitpunkt	41
4.5 Datenanalyse	43
5. Ergebnisse	49
5.1 Veränderte Lern- und Arbeitssituation	51
5.1.1 Umstände Schule und Beruf	51
5.1.2 Empfinden neuer Situation	53
5.1.3 Schwierigkeiten durch <i>distance learning</i>	56
5.1.4 Resümee	60
5.2 Direktes soziales Umfeld	64
5.2.1 Alltag und Einbindung in das Sozialsystem Familie	64
5.2.2 Unterstützung durch Familie	67
5.2.3 Ressourcen und Anteile an Kapitalien	69
5.2.4 Resümee	75
5.3 Freizeitgestaltung und Hobbies	78
5.3.1 Freund:innen und soziales Umfeld	78

5.3.2 Veränderungen seit Lockdownbeginn	84
5.3.3 Resümee	85
6. Fazit und Ausblick	88
Literaturverzeichnis.....	94
Internetquellen	100

1. Einleitung

Die Corona-Pandemie, welche die ganze Welt in Atem hielt, ist mittlerweile jeder Person ein Begriff. Nachdem Ende Februar 2020 die ersten Fälle in Österreich bestätigt wurde, folgten Mitte März einschneidende Beschränkungen im alltäglichen Leben der Einwohner:innen Österreichs (vgl. Pollak/Kowarz/Partheymüller, 2020). Rasend schnell entschieden hochrangige Politiker:innen einen landesweiten Lockdown. Genauer ging es um eine Schließung aller Geschäfte, die als nicht-systemrelevant galten; gemeint sind damit Cafés, Restaurants und Kaufhäuser (vgl. ebd.). Pädagogische Einrichtungen waren von den Schließungen genauso betroffen. Bis auf eine Notbetreuung von Kindern, deren Eltern in systemrelevanten Berufen arbeiteten, fand in den Schulen kein Präsenzunterricht statt (vgl. Bock-Schappelwein/Famira-Mühlberger 2021, 78). Stattdessen wurde das *distance learning* eingeführt. Der gesamte Schulbetrieb fand nun online statt. Dies stellte nicht nur Lehrer:innen und Eltern, sondern vor allem auch die Kinder und Jugendlichen vor große Herausforderungen.

Da das öffentliche Leben, wie zuvor beschrieben, größtenteils lahm lag, läge die Schlussfolgerung nahe, dass alle Personen gleichermaßen in ihrem Alltag eingeschränkt waren und gleiche Bedingungen erlebten. Doch dies war so nicht der Fall. Eltern mit Kindern mussten nun das Arbeiten im Home-Office und eine Ganztagskinderbetreuung unter einen Hut bringen (vgl. Moser et al 2021, 267), teilweise auf relativ kleinem Wohnraum, wohingegen beispielsweise Menschen ohne Kinder und mit einem gut bezahlten Job in einer großen Wohnung dahingehend weniger belastet waren.

So wie Erwachsene nicht die gleichen Voraussetzungen im Lockdown hatten, gab es auch für Kinder und Jugendliche unterschiedliche Ausgangsbedingungen. Ein Beispiel, was sich anführen lässt, sind verschiedene Lebensumstände bezogen auf das häusliche Leben: manche Schüler:innen sind aufgrund von mit den Geschwistern geteilten Zimmern gezwungen, einen Teil der eigenen Privatsphäre aufzugeben (vgl. Voigts 2020, 219). Durch den Lockdown und der am Anfang herrschenden Ausgangssperre verbrachten quasi alle Menschen ihre Zeit in ihren Wohnungen und in dem Fall der Kinder und Jugendlichen in ihrem (teilweise geteilten) Zimmer. Andere Kinder und Jugendliche hatten durch ein eigenes Zimmer und Endgeräte mehr Raum und Möglichkeiten für sich. Doch für Schüler:innen fiel durch die temporäre Schulschließung nicht nur der Raum zum Lernen weg, sondern auch ein wichtiger Ort der

Sozialisation. Bei diesem Thema werde ich mich in dieser Arbeit auf das Werk „Schulische Sozialisation“ von Hummrich und Kramer (2017) beziehen. Die Autor:innen heben hervor, dass für Kinder und Jugendliche die primäre Sozialisationsinstanz die Familie sei und unmittelbar danach die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz stehe (vgl. ebd., 3). Dies unterstreicht die Relevanz von Schule im Leben von Schüler:innen. Mit schulischer Sozialisation ist hier unter anderem gemeint, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich an Regeln und Normen, die von der Institution Schule vorgegeben sind, zu halten (vgl. ebd., 11). So vollzieht sich eine Vergesellschaftung. Gleichzeitig sorgt Schule auch dafür, dass die Schüler:innen sich als Individuum wahrnehmen und sich mit der Gesellschaft und deren Werten auseinandersetzen. Nach Hummrich und Kramer (2017) geschehe diese Vergesellschaftung und Personwerdung in Interaktion mit anderen Menschen und der Umwelt (vgl. ebd., 18). Damit ist allerdings nicht ausschließlich der Unterricht gemeint, sondern das Erleben von *Schule* als Ganzes: beispielsweise die Interaktion mit *peers*, also Gleichaltrigen Freund:innen und Bekanntschaften (vgl. Harring et al 2010, 12) und Lehrpersonen, das Verbringen von Pausen etc. (vgl. ebd.). Jede Erfahrung in jeder Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt gehört dazu. Während der Corona-Maßnahmen fielen diese Interaktionen aus oder fanden in eingeschränktem Ausmaß statt.

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf dem Erleben der Jugendlichen, die von den Schulschließungen betroffen waren. Diese mussten sich in kürzester Zeit mit *distance learning*, digitalem Lernen, arrangieren. Als Grundlage für die Arbeit dient die Längsschnittstudie des Projekts „Wege in die Zukunft“, ein Projekt des Instituts für Soziologie der Universität Wien (vgl. Flecker/Zartler 2020, 7). Dieses Projekt besteht aus insgesamt fünf Erhebungswellen und nimmt „[...] verschiedene, miteinander verbundene Bereiche der Lebensphase Jugend in den Blick [...]“ (ebd.). Die Jugendlichen, mit denen zusammengearbeitet wurde, befanden sich zu Beginn der Forschung in der Neuen Mittelschule (NMS). Eine Steuerungsgruppe, bestehend aus Wissenschaftler:innen unter der Leitung von Prof. Jörg Flecker, konzeptionierten und organisierten die Erhebungen und Auswertungen der Daten. Das Projekt hat den Anspruch, die Lebensbereiche der Jugendlichen als Ganzes zu erforschen. So kommt eine

„[...] ganzheitliche Perspektive zum Tragen, die es ermöglicht, das Zusammenwirken und die Widersprüche verschiedener gesellschaftlicher Sphären - von der Familie über das Bildungssystem und die Jugendkultur bis zum Arbeitsmarkt - im Leben und im Lebensverlauf einzelner Personen zu analysieren.“ (Flecker/Zartler 2020, 13).

Ich durfte bei der fünften Erhebungswelle im Zuge eines Seminars des soziologischen Instituts Wien mitwirken und ein qualitatives Interview mit einer Schülerin führen. Den Abschluss des Interviews bildet ein Sozialstatistikfragebogen, welchen die interviewte Person ausfüllt und gemeinsam mit dem:der Interviewer:in bespricht. So wird das qualitative Interview durch eine quantitative Erhebung ergänzt (vgl. Flecker/Zartler 2020, 28). Jede Erhebungswelle nimmt einen Aspekt im Leben der Jugendlichen in den Blick. In der fünften Welle (Wintersemester 2020/2021) lag der Schwerpunkt auf *soziale(n) Ungleichheiten in Bildungs- und Berufswegen*. Ebendieser Schwerpunkt wird in dieser Arbeit mit der Corona-Pandemie beziehungsweise deren Auswirkungen verbunden und konkret in Verbindung mit den neuen Lernsituationen der Jugendlichen gesetzt. Genauer wird das Arbeiten von zuhause respektive *distance learning* im Fokus stehen.

Konkreter wird im nächsten Kapitel die Forschungsfrage vorgestellt und Begriffe, die für die Arbeit bedeutend sind, erklärt. Um die Forschungsfrage und das Anliegen dieser wissenschaftlichen Abhandlung in einen Kontext zu setzen, wird im dritten Kapitel der Stand der Forschung dargelegt. Dabei geht es darum, bereits veröffentlichte Literatur, die in Verbindung mit dieser Arbeit stehen, vorzustellen. Passend dazu wird in diesem Kapitel zudem die theoretische Grundlage, auf welche sich bezogen wird, ausgeführt. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit einer ausführlichen Vorstellung des Projektes „Wege in die Zukunft“ und der empirischen Daten, die bei diesem erhoben wurden. Da das Datenmaterial in dieser Arbeit mithilfe einer Adaption der Grounded Theory ausgewertet wird, wird diese im vierten Kapitel detailliert dargestellt. Die Begründung, aus welchem Grund bestimmte Interviews ausgewertet wurden, findet sich auch dort. Das fünfte Kapitel dient der Darstellung der Ergebnisse. Final sollen diese Ergebnisse im letzten sechsten Kapitel zusammengefasst werden und mit den vorhergehenden Thesen in Verbindung gesetzt werden. Ein Ausblick, wie sich die behandelten Schwerpunkte in Zukunft entwickeln könnten, wird diese Masterarbeit abrunden.

2. Forschungsfrage

In dem Projekt „Wege in die Zukunft“ wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben (vgl. Flecker/Zartler 2020, 7). Für die vorliegende Masterarbeit wird sich auf den qualitativen Teil der Forschung konzentriert. Im Zuge des Projekts wurden problemzentrierte Interviews in fünf Erhebungswellen durchgeführt. Diese sind in der Regel sehr offen konzipiert. Genauso offen gestaltet sich die Fragestellung dieser Arbeit; konkret lautet sie:

Wie erleben Jugendliche Lernen in der Corona-Pandemie und welche Rolle spielt ihre soziale Herkunft dabei?

Eine zentrale Begrifflichkeit hier ist die *Corona-Pandemie*. In diesem Kontext ist damit konkret der Zeitpunkt vom Ausbruch der Pandemie bis zu den in der fünften Welle geführten Interviews gemeint. Diese wurden zwischen Dezember 2020 und Februar 2021 geführt. Dies bedeutet also, dass wenn es im Datenmaterial (von der Person oder interviewten Person) um die Corona-Pandemie geht, der Wissensstand zum Februar 2021 gemeint ist. Alle weiteren Beschränkungen oder Erkenntnisse nach diesem Zeitpunkt konnten demnach im Datenmaterial nicht festgestellt werden.

Des Weiteren ist in der Fragestellung von *Lernen* die Rede. Abt und Schumsal (2020) definieren Lernen als einen Prozess, der über eine reine Wissensanhäufung hinaus geht. Dabei gilt Lernen für sie als „[...] individueller, selbst bestimmter und selbst gesteuerter Prozess.“ (17). Für Schule ist das Lernen die zentrale Aufgabe. Der Auftrag von Schule ist hierbei Wissen zu vermitteln und gleichzeitig Schüler:innen Möglichkeiten des Lernens mit Räumen und Grenzen zu schaffen. Die Autoren sind der Ansicht, dass bei schulischem Lernen eine Umgebung voll Rücksicht, Respekt und Engagement wichtig sei; dies falle unter den Aufgabenbereich von Schule (vgl. ebd., 13). Da das Datenmaterial, auf das sich diese Forschungsarbeit stützt, Interviews mit Jugendlichen sind, die eine Schule besuchen und in diesem Kontext Aussagen zu Schule und Unterricht tätigen, meint *Lernen* in dieser Forschungsarbeit schulisches Lernen.

Der wichtigste Terminus der Forschungsfrage ist die *soziale Herkunft*. Dabei werde ich mich hauptsächlich auf Pierre Bourdieu und seine Theorien zur Stellung im sozialen Raum beziehen (vgl. Abels/König 2016, 182). Diese Stellung geht einher mit einer Bestimmung von sogenannten Kapitalien, die Bourdieu verschieden aufteilt und definiert. Genauer erläutert wird dies im folgenden Kapitel.

3. Stand der Forschung und theoretische Grundlagen

Die Thematik *soziale Herkunft* und damit einhergehende potenziellen Ungleichheiten werden seit Jahrzehnten im bildungswissenschaftlichen Kontext diskutiert. In der Regel wird bei sozialer Herkunft im nächsten Schritt die hierarchische Einordnung ebendieser erörtert. Bereits 1966 prägte Dahrendorf den Ausdruck des *katholischen Arbeitermädchens vom Lande* (65), das metaphorisch für das Zusammenspiel mehrerer Ungleichheitskategorien steht. Diese umfasst die Religion, die Stellung des Berufs der Eltern und den Wohnort. *Soziale Herkunft* wird meist hierarchisch aufgestellt; bestimmte Kategorien wiegen mehr und bieten bessere Chancen im weiteren Lebenslauf. Andere Einordnungen sind mit mehr Hürden belegt, ein sozialer Aufstieg wird erschwert. Die Universität Heidelberg definiert *soziale Herkunft* als Erbe der Eltern, im soziokulturellem und ökonomischen Sinn. Dieses Erbe erhält jede Person von Geburt an und wird in das soziale Umfeld eingebettet (vgl. Universität Heidelberg 2025). Die Charta der Vielfalt fügt neben diese Merkmale die ethnische Herkunft und den Bildungsstand des Elternhauses hinzu (vgl. Charta der Vielfalt 2025). Bildung wird somit „vererbt“ (vgl. Astleithner et al 2021, 234).

Pierre Bourdieu definiert die soziale Herkunft nach Anteilen an Ressourcen, auf die das Elternhaus zurückgreifen kann. Diese bestimmen den Habitus mit. Dabei ist mit Habitus die „Haltung des Individuums in der sozialen Welt“ gemeint und inkludiert „[...] Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen.“ (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, 89).

Die soziale Herkunft hat Einfluss auf den Bildungsweg eines Individuums. Bildungsferne Familien besitzen weniger kulturelles Kapital (weiter ausgeführt in Kapitel 3.2.1) und so erzielen deren Kinder und Jugendliche oft niedrigere schulische Abschlüsse als Kinder und Jugendliche aus Familien mit mehr Anteilen an Kapitalien (vgl. Schimpl-Neimanns 2000, 639). Zudem fehlt bildungsfernen Familien oft hinreichendes Wissen über verschiedene Möglichkeiten innerhalb des Bildungssystems, da sie selbst früh aus diesem ausgeschieden sind. Ein ausgeprägtes Wissen über Bildungswege und eine positive Einstellung ihnen gegenüber erhöht die Wahrscheinlichkeit eines hohen Bildungsabschlusses (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, 30).

Für diese Forschungsarbeit wird sich auf die Definition von Bourdieu gestützt. Sie bietet die theoretische Grundlage und wird in Kapitel 3.2 ausführlicher dargestellt.

Das Recht auf Chancengleichheit im Bildungswesen ist gesetzlich verankert. Im österreichischen Grundgesetz heißt es, dass Schule und ihre Werte „[...] der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert.“ (§ 14 Absatz 5a B-VG). In der Theorie ist also legal abgesichert, dass alle Schüler:innen die gleichen Chancen erhalten.

3.1 Bedeutung des sozio-ökonomischen Umfelds

Die formale Chancengleichheit, wie im Gesetz verankert, hängt auch von den individuellen Leistungen und Motivationen einer Person ab. Allerdings können diese Kategorien nie ganz vom ökonomischen und sozialen Umfeld der Familie getrennt werden (vgl. Gniewosz/Walper 2017, 189). Passend dazu gehen Gniewosz und Walper (2017) der Frage nach, inwiefern das Elternhaus, in diesem Sinne die *soziale Herkunft*, bedeutend für den Bildungserfolg ihrer Kinder ist. Dafür teilen sie die Effekte der Eltern auf die schulische Laufbahn ihrer Kinder in vier Kategorien ein. An erster Stelle stehen die Einstellung, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Motivation der Schüler:innen laut der Autoren:innen im direkten Zusammenhang mit der *positiven Teilhabe* der Eltern am schulischen Leben ihrer Kinder (vgl. ebd., 189). Genauer meint dies die Übertragung der Überzeugung der Eltern von der Wichtigkeit von Schule auf die Schüler:innen. Laut der Verfasser:innen seien Eltern mit einem sozio-ökonomisch stärkeren Hintergrund unterstützender und interessierter an der schulischen Laufbahn ihrer Kinder (vgl. Gniewosz/Walper 2017, 190). Zweitens seien ebendiese Elternhäuser in punkto *Erziehungsstil* den Schüler:innen gegenüber fördernder als Eltern aus sozio-ökonomisch schwächeren Umfeldern. Bei Ersteren ließe sich ein „[...] positive[r] Effekt des Erziehungsstils auf die akademische Entwicklung“ (ebd., 191) feststellen. Der von den Autoren:innen angeführte dritte Punkt ist das *direkte Verhalten der Eltern* bezüglich der Schule: auch hier sollen Eltern mit einem sozio-ökonomisch stärkeren Hintergrund aktiver agieren (vgl. ebd., 192). Das Engagement der Eltern wird hier in drei Teilaspekte eingeteilt: die Teilnahme zu Hause, in der Schule und Sozialisation, die auf die

Schule bezogen ist (vgl. ebd., 191). Erstere meint die Unterstützung des Kindes im häuslichen Kontext; beispielsweise Hilfestellung bei Hausübungen. Mit Schulteilnahme sind regelmäßige Interaktionen im Schulkontext gemeint, zum Beispiel im Austausch mit Lehrkräften oder Unterstützung bei Exkursionen. Die letzte Anführung, Sozialisation in der Schule, meint vor allem den

„[...] Erwerb von sozial akzeptierten Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensbereitschaften, die für die schulische Karriere und die weitere Bildungslaufbahn der Kinder und Jugendlichen wichtig sind.“ (ebd., 192).

Der letzte von den Autor:innen angeführte Punkt bildet eine Brücke zu einer der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit: die Ausführungen Pierre Bourdieus (1983a; 1998) rund um den sozialen Raum und die Stellung einer Person darin. Dabei geht es ihm um die Auswirkung ebendieser Stellung und den damit verbundenen sozialen Strukturen. Bestimmt werde die Stellung durch verschieden aufgeteilte Kapitalien, bei Gniewosz und Walper (2017) als Ressourcen tituiert. Letztere seien ausschlaggebend für die *Lernumgebung*, die die Eltern ihren Kindern ermöglichen können (vgl. ebd., 192). Hohe Anteile an Kapitalien wie beispielsweise dem (in Kapitel 3.2.1.2 ausführlich erläuterten) *ökonomischen Kapital*, können den Schüler:innen mehr Unterstützung ermöglichen, in diesem Fall beispielsweise durch Nachhilfe. Dies könne sich laut der Autor:innen bedeutend auf die schulische Laufbahn auswirken.

3.2 Soziale Herkunft nach Bourdieu

Um den letzten Punkt der Autor:innen besser verstehen zu können, sollen nun Pierre Bourdieus Theorien weiter ausgeführt werden. In den 1970er Jahren beschäftigte sich der französische Soziologe unter anderem mit dem Thema *soziale Herkunft*. Dabei geht es ihm um die *Stellung im sozialen Raum*. Jeder Mensch habe einen bestimmten Anteil an Kapitalien (vgl. Abels/König 2016, 182); die Anteile daran bestimmen die Positionierung im sozialen Raum, in welchem Akteur:innen mit ähnlichen Kapitalausprägungen geclustert werden.

3.2.1 Kapitalarten

Ganz allgemein definiert Pierre Bourdieu Kapital als „[...] kumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form.“ (Bourdieu 1983a, 229). Dies bedeute, dass Kapital sowohl verdinglicht sein kann als auch in Individuen innewohnen kann. Dabei habe es verschiedene Eigenschaften: Kapital könne angeeignet werden, sei aber ebenso zu gewissen Teilen angeboren; das hieße, dass jede Person von Geburt an mit bestimmten Anteilen an Kapitalien ausgestattet ist. Die Aneignung von Kapitalien brauche, im Gegensatz zu den Anteilen, die bereits mit der Geburt feststehen, Zeit und könne nicht über Nacht erworben werden (vgl. ebd., 229). Gleichzeitig würden die verschiedenen Kategorien und Unterkategorien ein Abbild der Strukturen repräsentieren, die der Gesellschaft innewohnen. Der Kapitalbegriff war bis zu den Ausführungen Bourdieus ökonomisch geprägt. Bourdieu geht mit seiner Theorie ebenso auf ökonomische Faktoren ein, ergänzt diese allerdings mit weiteren Kapitalarten. Neben dem *ökonomischen* Kapital führt er das *kulturelle* und das *soziale* Kapital ein. Diese erlauben laut Bourdieu einen ganzheitlichen Blick auf Personen und deren Stellung im sozialen Raum respektive im gesellschaftlichen Leben (vgl. ebd., 232).

Bourdieu definiert in seiner Theorie die Kapitalien auf drei verschiedene Arten, wobei das *kulturelle* Kapital wiederum dreifach unterteilt wird. Seine Ausführungen dazu sind sehr umfangreich, durch die Unterteilungen allerdings übersichtlich und verständlich dargestellt.

3.2.1.1. Das kulturelle Kapital

Das *kulturelle Kapital* kann nach Bourdieu drei Formen annehmen:

- a) Inkorporiert (verinnerlicht)
- b) Objektiviert
- c) Institutionalisiert

Um direkt einen Zusammenhang zu Schüler:innen und Schule zu schaffen, soll dazu gesagt werden, dass mit dieser Form des Kapitals eine Erklärung zu verschiedenen, ungleichen schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen angeführt wird. A) Inkorporiertes kulturelles Kapital sei an den Körper des Individuums gebunden und bilde es weiter (vgl. Bourdieu 1983a, 232; Fuchs-Heinritz/König 2014, 130). Es sei nicht übertragbar und müsse selbst angeeignet werden; als praktisches Beispiel sei hier der Schulunterricht genannt. Die Wissensvermittlung kann nicht einfach geschenkt werden, sondern muss über die Zeit selbst

erarbeitet werden. Dabei wird am Unterricht bewusst teilgenommen. Das inkorporierte kulturelle Kapital zeichne sich auf der anderen Seite auch durch seine Unbewusstheit aus: durch das Leben in einer bestimmten Region könne beispielsweise die Sprechart in Form von Dialekten angeeignet werden. Diese zählt auch zu dieser Form des Kapitals und wird unbewusst angeeignet. Die *soziale Herkunft* ist laut Bourdieu bei der Aneignung von Kapitalanteilen wichtig: die Möglichkeiten und Grenzen der Aneignung würden unter anderem von den Mitteln und Ausprägungen der Familie mitbestimmt (vgl. Bourdieu 1983a, 234). Zusammengefasst müsse sich inkorporiertes Kulturkapital vom Individuum selbst über Zeit hinweg angeeignet werden, sei aber gleichzeitig vom Elternhaus beeinflusst. Der Faktor Zeit soll hier hervorgehoben werden, da sie essenziell für die Bildung sei. Diese könne nur gegeben werden, wenn genug *ökonomisches* und *kulturelles* Kapital in der Familie bzw. dem sozialen Umfeld vorhanden ist; so werden diese beiden Kapitalien in Verbindung gesetzt. Ein Beispiel aus der Praxis wäre ein Jugendlicher, der von Haus aus ein hohes *ökonomisches* Kapital besitzt und sich so Zeit bei der Akkumulierung von Bildung lassen könne. Ein Jugendlicher, dessen Familie weniger von diesem Kapital besitzt, müsse seine Zeit besser einteilen und möglicherweise schneller zu mehr ökonomischen Kapital kommen.

Die zweite Form des *kulturellen* Kapitals, das b) objektivierte kulturelle Kapital steht in enger Beziehung zum zuvor ausgeführten inkorporierten kulturellen Kapital. Objektiviertes kulturelles Kapital bestehe aus Materiellem, wie beispielsweise Gemälde oder Bücher. Diese können zwar einfach übertragen werden, angemessen genutzt werden allerdings nur von Personen, die einen ausreichenden Anteil an inkorporiertem Kapital besitzen. In Verbindung stehe dies auch mit Anteilen von *ökonomischem* Kapital: da diese Kapitalform eine Übertragung ermögliche, beispielsweise in Form von Schenkungen, bedeute dies darüber hinaus, dass die Objekte auch finanziell erworben werden können. Angemessen genutzt werden, könnten diese Objekte nur bei ausreichendem inkorporiertem kulturellem Kapital: ein sehr schönes, möglicherweise teures Buch kann finanziell erworben werden; wenn aber die Person, die es nun besitzt, nicht lesen oder den Inhalt des Buches nicht verstehen kann, kann es dementsprechend nicht angemessen genutzt werden (vgl. ebd., 236).

Die dritte und damit letzte Form des *kulturellen* Kapitals bezeichnet Bourdieu als c) institutionalisiertes kulturelles Kapital. Damit umschreibt er die Umwandlung von verinnerlichtem (inkorporiertem) Wissen in Titel und Abschlüsse. Diese Titel und Abschlüsse

lassen andere Personen von der eigenen Kompetenz überzeugen, da die Bildung so quasi garantiert ist (vgl. ebd., 237). Eine bestandene Prüfung oder ein Dokortitel trenne die „[...] offiziell anerkannte und garantierte *Kompetenz* vom einfachen Kulturkapital“ (Bourdieu 1983a, 237). Zudem verknüpft das institutionalisierte Kulturkapital das kulturelle Kapital mit dem ökonomischen. Dies meint die unterschiedliche Gehaltseinstufung für Titel; beispielsweise verdienen Personen mit einem Bachelorabschluss in der Regel weniger als solche mit einem Dokortitel. Daraus ließe sich schließen, dass Individuen mit hohem institutionalisiertem Kulturkapital auch Zugriff auf ein höheres *ökonomisches* Kapital haben (vgl. ebd., 237). Dieser von Bourdieu als „Wechselkurs“ bezeichnete Vorgang könne sich jedoch ändern: je seltener ein Titel oder Abschluss, desto mehr ist er auf dem Arbeitsmarkt wert, desto höher schlägt sich das auf das *ökonomische* Kapital nieder.

Zusammengefasst stehen die Unterteilungen des *kulturellen* Kapitals nicht allein da, sondern beziehen sich, wie zuvor ausgeführt, aufeinander. Auch können Verbindungen oder Umwandlungen zu den anderen Kapitalarten geschaffen werden, beispielsweise zum *ökonomischen* Kapital.

3.2.1.2 Das soziale Kapital

Das *soziale* Kapital umfasst laut Bourdieu verschiedene soziale Beziehungen von Personen untereinander. Diese inkludieren sowohl private Freundschaften als auch Geschäftsbeziehungen oder Mitgliedschaften in Vereinen. Dabei gehe es um gegenseitiges Schätzen und den Austausch von Gefälligkeiten (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, 133; Bourdieu 1983a, 238). Das mehr oder weniger hohe Kapital könne Verschiedenes bedeuten. Zum einen zielen es auf materielle respektive symbolische Tauschbeziehungen ab. Am Beispiel von Schüler:innen könnte dies ein sogenannter Freundschaftsdienst in Form von Nachhilfe von anderen Personen sein. Diese Gefälligkeit könnte dann auf eine andere Art und Weise zurückgegeben werden. Zum anderen könne *soziales* Kapital gesellschaftlich institutionalisiert und somit auch garantiert werden; konkret geht es in der Praxis hierbei beispielsweise um offizielle Zugehörigkeiten zu Klassen, Parteien, einer Familie etc. (vgl. Bourdieu 1983a, 238). Durch ebensolche Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen werden diese real-existierend und „[...] durch Austauschbeziehungen am Leben erhalten und verstärkt.“ (ebd., 238). Die

materiellen respektive symbolischen Tauschbeziehungen sind laut den Ausführungen des Autors miteinander verknüpft und werden durch fortlaufende Pflege am Leben erhalten. Mit Pflege ist hier der stetige Austausch von Gefälligkeiten gemeint. Wie das *soziale* Kapital einer Person mit den anderen Kapitalarten zusammenhängt, kann gut anhand von Beispielen von Lebensläufen dargestellt werden: wenn von zwei Individuen (A und B) mit ähnlichen Kapitalausprägungen im *kulturellen* und *ökonomischen* Bereich ausgegangen wird, wäre es gut möglich, dass Person A wegen einem höheren Anteil an *sozialem* Kapital andere Schulen besuchen oder auf dem Arbeitsmarkt mehr profitieren kann als Person B mit geringerem *sozialem* Kapital. Daraus resultierend könnte die Person A, die anfangs ungefähr gleich ausgeprägten Kapitalien in ein höheres Einkommen, demnach *ökonomisches* Kapital verwandeln (vgl. ebd., 238). Um *soziales* Kapital zu sichern, sei die ständige Pflege der sozialen Beziehungen und Anerkennungen essenziell.

3.2.1.3 Das ökonomische Kapital und Umwandlungen

In den vorherigen Kapiteln wurden die Verbindungen zwischen den verschiedenen Kapitalformen immer wieder verdeutlicht. Das letzte Kapital, das hier näher vorgestellt werden soll, ist das *ökonomische*, welches laut Bourdieu mit allen anderen Formen der Kapitalien zusammenhängt. Alleinstehend ist diese Art selbsterklärend: es geht um die finanziellen Mittel und die Kreditwürdigkeit von Individuen. Sind diese hoch, sind es die Anteile an Kapitalien auch.

Dabei liegen nach Bourdieu dem *ökonomischen* Kapital zwei Annahmen vor. Erstens wird angenommen, dass ebendieses Kapital allen anderen Kapitalformen zu Grunde liege und letztere schlussendlich in ihrer Wirkung bestimme (vgl. Bourdieu 1983a, 240; Fuchs-Heinritz/König 2014, 129). Die zweite Annahme geht davon aus, dass die anderen Kapitalien und ihre Ausprägungen in letzter Instanz nie vollkommen auf das ökonomische Kapital zurückzuführen sind. Diese Doppelannahme, die sich konträr liest, ist von der gemeinsamen Annahme geprägt, dass sich Kapitalien umwandeln lassen; je geringer diese Umwandlungsarbeit ausfällt, desto mehr Kapital kann reproduziert werden (vgl. Bourdieu 1983a, 240). Dabei gilt die Regel, je unsichtbarer die Übertragung der Kapitalanteile geschieht, desto mehr kann erhalten werden. Je unsichtbarer (dabei trotzdem vorhanden) das

ökonomische Kapital, desto niedriger der Verlust bei der generationsübergreifenden Kapitalübertragung.

Nachdem nun laut Bourdieus Theorie jedes Individuum bestimmte Anteile an Kapitalien hält, bestimmt dies ihre Stellung im sozialen Raum respektive Feld. Personen mit ähnlich ausgeprägten Kapitalanteilen, werden in diesem Raum geclustert. Wie die Stellung im sozialen Raum genauer definiert wird, soll im Folgenden ausgeführt werden.

3.2.2 Stellung im sozialen Raum

Jede Person, also auch die Jugendlichen, die im Zuge des Projekts „Wege in die Zukunft“ interviewt wurden, hat nach Bourdieu eine bestimmte Stellung im sozialen Raum, die an ihrem Kapitalvolumen gemessen wird. Der soziale Raum, der vom Bourdieu des Öfteren dem Begriff *soziales Feld* gleichgesetzt wird, ist das Gegenstück zum *Habitus* (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, 110); letzterer wird im nächsten Unterkapitel näher erläutert. Durch die Clusterung von Individuen im sozialen Raum, die ähnliche Kapitalausprägungen aufweisen, werden sie zu Mitgliedern einer Gruppe. Die Stellung im sozialen Raum setzt „[...] den Individuen Grenzen und geben ihnen Möglichkeiten vor“ (ebd.). So wird die individuelle Verortung von anderen Gruppen abgegrenzt und kann so genau bestimmt werden. Wo genau diese steht, ist von den Anteilen an den verschiedenen Kapitalien abhängig. Innerhalb der Gruppe sind eigene Spielregeln und Wertevorstellungen vorgegeben, innerhalb deren die Akteur:innen agieren. Diese werden von den Kapitalanteilen bestimmt. Die Akteur:innen haben innerhalb ihres Feldes verschiedene Möglichkeiten, wie sie sich verhalten können: anhand ihrer Stellung und der Zugehörigkeit einer geclusterten Gruppe können sie beispielsweise versuchen, ihre Kapitalien zu verbessern, indem sie sie erhöhen (vgl. ebd., 115). So kann innerhalb der Gruppierung mehr Macht und Spielraum erarbeitet werden. Wie die Kapitalien vermehrt werden, wird vor allem von anderen Mitgliedern der geclusterten Gruppe verstanden; für Außenstehende können diese Strategien gar befremdlich wirken. Die Akteur:innen, die diese Strategie verfolgen, glauben an den Sinn ihres Spielraumes und bekräftigen ihn durch ihr Handeln.

Um den sozialen Raum besser verstehen zu können, findet sich im Folgenden eine an Bourdieu angelehnte Darstellung der verschiedenen Verortungen von Gruppen im Raum; hierbei werden die Gruppen durch ihre berufliche Zuschreibung eingeteilt (Abbildung 1, siehe unten).

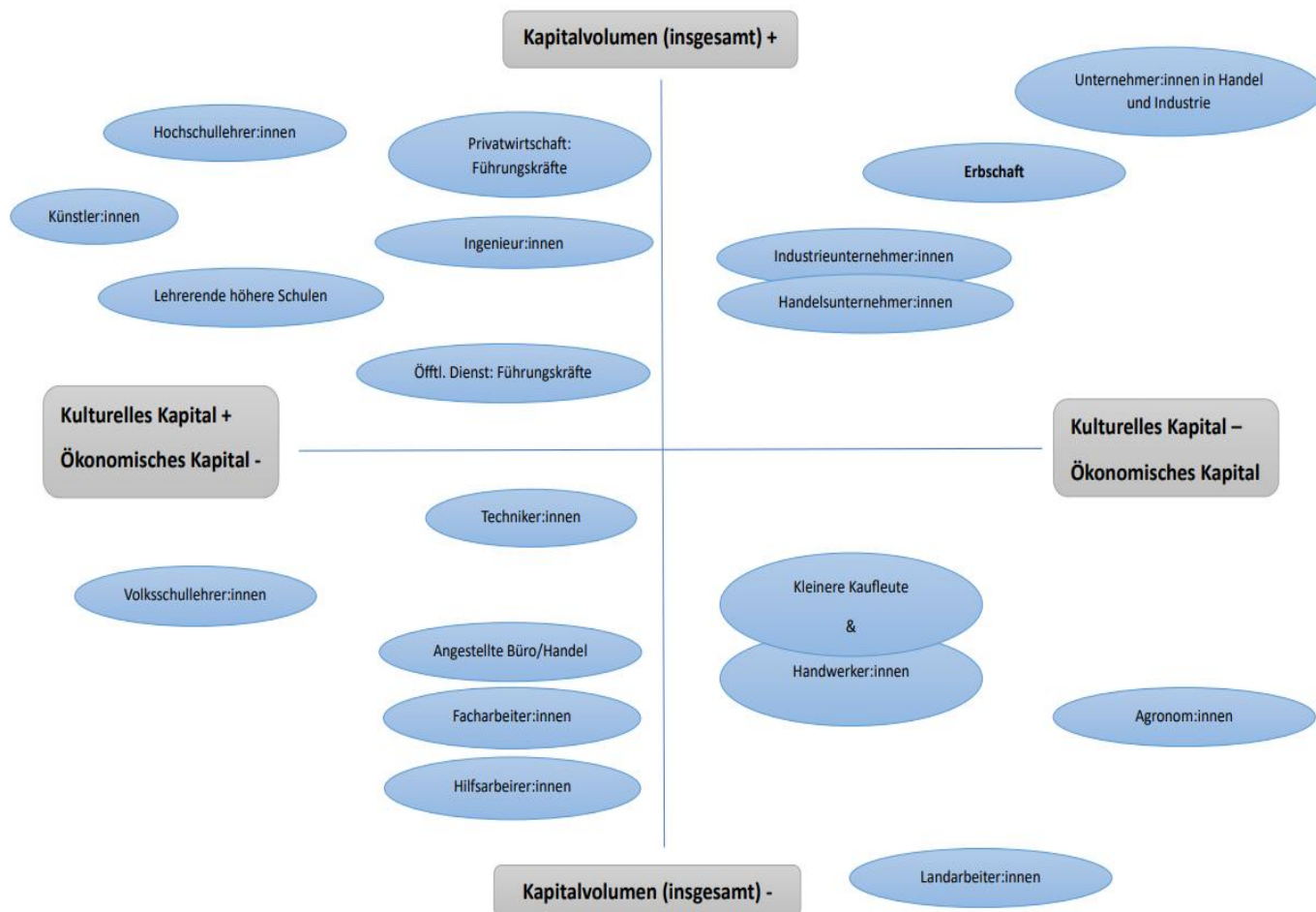


Abbildung 1: selbst erstellte, vereinfachte Darstellung des Sozialen Raums nach Bourdieu 1998, 212.

Grob wird die Tabelle in vier Teile seziiert, die Berufsgruppen finden sich also in ebendiesen Zellen wieder. Um den Bogen zum Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ zu schlagen, gäbe es den Ansatz, den Jugendlichen eine Profession zuzuordnen. Da die meisten von ihnen sich noch in einer weiterführenden Schule bzw. in einer Lehre befinden, kann dies für diese Abbildung nicht vorgenommen werden. Daher beziehe ich mich hier auf die Lehrkräfte der Schüler:innen: die beiden linken Zellen der Tabelle stellen Berufsgruppen dar, die insgesamt ein hohes kulturelles Kapital besitzen, ökonomisches Kapital allerdings mehr (obere Zelle,

links) oder weniger (untere Zelle, links) begrenzt ist. Volksschullehrer:innen befinden sich hier in der unteren Zelle, verfügen demnach über hohes kulturelles Kapital und eher geringeres ökonomisches Kapital. Dies lässt sich einfach mit Gehaltsnachweisen von dieser Berufsgruppe belegen (vgl. Gewerkschaft öffentlicher Dienst 2023). Lehrer:innen an höheren Schulen, also auch der Neuen Mittelschule, haben ein höheres ökonomisches Kapital. Beim Gehalt äußert sich dies in einer höheren Entlohnung, doch bedeutet ökonomisches Kapital bei Bourdieu nicht nur Geld, sondern umfasst alles Materielle, was in Geld umgewandelt werden kann. Somit kann die Stellung von Lehrkräften in höheren Schulen auch so gedeutet werden, dass nicht nur das Gehalt relativ hoch ist, sondern sie zudem im Besitz wertvoller materieller Güter sein könnten.

Die Abbildung weiter betrachtend und interpretierend stellt sich heraus, dass die Forschenden aus der Steuerungsgruppe, hier die Gruppe Hochschullehrer:innen, den gleichen Anteil an kulturellem Kapital wie Volksschullehrer:innen besitzen, allerdings mehr ökonomisches Kapital zur Verfügung haben. So erhöht sich der Anteil des Gesamtkapitalvolumens. Die abgebildete Abbildung ist an Pierre Bourdieus Darstellung des sozialen Raums (1998, 212) orientiert. Der Anspruch ist hier, die Gesellschaft abzubilden, die während seiner Forschung in Frankreich bestand.

Zusammenfassend stellt der soziale Raum nach Pierre Bourdieu ein Feld dar, in dem sich Individuen anhand ihrer Kapitalausprägungen zu Gruppierungen zusammenfinden. Die Stellung im sozialen Raum definiert ihre Grenzen und Möglichkeiten (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2014, 110), definiert demnach das Handeln der Individuen. Wie zu Beginn dieses Unterkapitels bereits angerissen, wird anschließend der nächste zu dieser Theorie gehörende Begriff, der *Habitus* im Folgenden erläutert. Ebendieser ist ein zentrales Konzept in Pierre Bourdieus Theorie zu sozialer Herkunft.

3.2.3 Habitus

Aus dem vorherigen Kapitel lässt sich festhalten, dass es laut Bourdieu verschiedene Kapitalarten (ökonomisch, kulturell und sozial) gibt, die ein Individuum zu diversen Anteilen besitzt. Diese Zusammensetzung an geringeren oder höheren Kapitalien bestimmt die Stellung

im sozialen Raum bzw. Feld. Relevant sind die Anteile an den Kapitalien auch für den Habitus: aus ihnen ergeben sich „[...] klassenspezifische Dispositionen des Denkens und Handelns.“ (Abels/König 2016, 181). Ebendiese Verfügung über spezifisches Denken und Handeln produziert den Habitus, der die Alltagspraxis mitbestimmt. Durch die gelebte Praxis im Alltag reproduziert sich der Habitus fortlaufend selbst. Somit gibt der Habitus auf der einen Seite eine Struktur vor, durch das Leben innerhalb dieser Strukturen schafft er diese auch selbst. Die speziellen Denk- und Handelsmuster finden sich in verschiedenen Gruppen; diese werden bei Bourdieu zu einer Klasse zusammengefasst. Der Habitus der Individuen dieser Gruppierungen umfasst also „[...] die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertevorstellungen“ (Fuchs-Heinritz/König 2014, 89). So wird die eigene Welt der Individuen genau geordnet. Da die Individuen mit gleichen Anteilen an Kapitalien der gleichen Klasse angehören, ist der Habitus ebendieser kein Unikat; er gibt den Klassenhabitus wieder und reproduziert ihn dadurch (vgl. ebd., 185). Der Habitus, also die Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkmuster der Klasse, ist nicht individuell.

Das Handeln innerhalb der Klassen wird vom Habitus bestimmt und gibt den Individuen Sicherheit. Innerhalb ihrer Strukturen und Normen kennen sie angemessene Handlungen in der sozialen Praxis, die sie in der Regel routiniert verfolgen. Durch angebrachtes Handeln innerhalb ihrer Gewohnheiten schaffen die Individuen es, Anerkennung zu erhalten (vgl. ebd., 187). Nach den Ausführungen Bourdieus ist dieses Erhalten von Anerkennung ein Prinzip, dass in der Alltagspraxis hauptsächlich verfolgt wird. Durch die Grenzen, die der Klassenhabitus vorgibt und innerhalb derer gehandelt wird, fühlen sich die Angehörigen der Klasse mit dem gleichen Habitus wohl in ihrer Umgebung.

Nach diesem ausführlichen Überblick rund um Kapitalien und die *soziale Herkunft*, ist für den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit die Bedeutung von Schule relevant. Der Ort Schule fällt durch das Umstellen des Unterrichts auf *distance learning* weg; alles, was Schule definiert, wird in das persönliche Umfeld, in die eigenen vier Wände verlagert. Mit der Frage, welche Rolle die Schule im Leben der Jugendlichen spielt, beschäftigte sich Bourdieu ebenfalls. Die folgende Theorie bildet eine Brücke und ähnelt den Ausführungen von Gniewosz und Walper (2017), welche in Kapitel 3.1 angeführt wurden. Laut Bourdieu wird die Wahl einer

Schullaufbahn maßgeblich von dem kulturellen Kapital, welches von den Eltern und dem sozialen Umfeld mitgegeben wird, beeinflusst (vgl. Bourdieu 2006, 26). Zudem hängt das Selbstbewusstsein und die Motivation ebenfalls mit dem Elternhaus zusammen: je nach Anteil an kulturellem Kapital und Praxis, glauben viele Eltern mehr oder weniger an eine erfolgreiche Schullaufbahn ihrer Kinder; dies hat direkte Auswirkungen darauf, was das Kind oder der Jugendliche sich zutraut (vgl. Abels/König 2016, 188). Dabei spielt das Bildungsniveau der Eltern eine der wichtigsten Rollen; dieses hat direkten Einfluss auf kulturelle Praktiken und Sprache der Schüler:innen. Für die Masterarbeit kann das Bildungsniveau der Eltern mithilfe des Sozialstatistik Fragebogens, welchen die Jugendlichen am Ende ihres Interviews ausgefüllt haben, ermittelt werden. Schule bzw. das Bildungssystem als Ganzes hält laut Bourdieu die bereits bestehende gesellschaftliche Ordnung aufrecht und manifestiert soziale Ungleichheiten (vgl. ebd., 25) nicht zuletzt dadurch, dass alle Schüler:innen trotz unterschiedlicher Ausgangslagen gleichbehandelt werden.

Während die Schulen temporär geschlossen wurden und eine andere Art des Lernens und Unterrichtens eingeführt wurde (*distance learning*), fiel Schule sowohl als Ort des Lernens als auch als Ort der Sozialisation weg. Bevor das *distance* oder auch *e-learning* weiter ausgeführt wird, soll nun ein Blick auf die Bedeutung des Verlusts von Schule geworfen werden.

3.3 Schule als Ort der Sozialisation

Dabei wird sich auf das Werk von Hummrich und Kramers mit dem Titel „Schulische Sozialisation“ (2017) gestützt. Der Begriff *Sozialisation* meint bei ihnen den Vorgang „[...] in dem das Individuum sich innerhalb der Gesellschaft entwickelt und an sie anpasst, ihre Normen aneignet und in angemessener Welt übernimmt“ (ebd., 1). Die Person eignet sich laut der Autor:innen über ihr Leben hinweg „[...] die Fähigkeit (an, A.K.), selbstständig mit den gesellschaftlichen Regeln umzugehen und sie kreativ anzuwenden.“ (ebd.). Dabei ist die wechselseitige Beeinflussung von Individuum und Gesellschaft, von der für dieses Werk ausgegangen wurde, essenziell. *Sozialisation* meint eine Vergesellschaftung, in der „[...] der Mensch soziokulturelle Werte, Normen und soziale Rollen übernimmt und lernt, sich ‚angemessen‘ zu verhalten.“ (ebd., 11). Auf der anderen Seite entwickelt sich das Individuum weiter, da es sich mit seiner Lebenswirklichkeit und der Gesellschaft, die es umgibt,

beschäftigt. Da das Individuum ebendarin eingebunden ist, bleibt ihm auch kaum eine andere Wahl. Zusammengefasst ist *Sozialisation* ein duales System aus Vergesellschaftung und Individuation (vgl. Hummrich/Kramer 2017, 11). Dabei ist das Verhalten von Individuen nicht ausschließlich vom Elternhaus und der Familie bestimmt, sondern ebenso von Einflüssen von außen; Einflüsse meint hier Interaktionen und Berührungspunkte mit anderen Menschen (vgl. ebd., 2). Beim Blick auf Kinder und Jugendliche bleibe die Familie zwar das primäre Organ für Sozialisation, direkt danach folge allerdings die Schule und habe somit einen sehr hohen Stellenwert. Im weiteren Lebenslauf würden neue Institutionen den Ort Schule ersetzen; diese werden als „tertiäre Sozialisationsinstanzen“ (ebd., 3) bezeichnet. Dies betrifft bereits einige Interviewpartner:innen, die sich bereits in einem Arbeitsverhältnis befinden.

Wie der Begriff *Sozialisation* in diesem Werk definiert wird, wurde im vorherigen Absatz bereits vorgestellt. Bei der *Sozialisation* in der *Schule* wird nach Hummrich und Kramer (2017) für Kinder und Jugendliche erstmals eine neue Institution wichtig, die Werte und Normen vermittelt, ohne in die Familie eingebunden zu sein. Diese zu vermittelnden Werte beziehen sich unter anderem auf Schulkamerad:innen und sind zudem spezifisch auf Schule bezogen. Dabei reproduziere sie die Gesellschaft, in der sie eingebettet ist (vgl. Hummrich/Kramer 2017, 18). Sie zeige so die dominante Ordnung ersterer auf. Des Weiteren umfasse Sozialisation in der *Schule* nicht nur vorgegebene Auseinandersetzungen mit der Umwelt, sondern auch unwissentliche Prozesse; damit ist also nicht nur das vorgegebene Gerüst *Schule*, bestehend auf Unterricht und den daraus zu vermittelnden Werten und Normen gemeint, sondern auch die Gesamtheit des schulischen Lebens. Genauer umfasst dies die Interaktionen der Schüler:innen mit allen Personen, die im Kontext Schule auftreten; das Zusammenspiel untereinander (sowohl im Unterricht als auch in Pausen) und Berührungspunkte mit anderen Akteur:innen wie Lehrpersonen anderer Klassen, Eltern oder Sekretär:innen (vgl. ebd., 18).

Besonders die Interaktion zwischen den Schüler:innen untereinander soll im Kontext *schulischer Sozialisation* hervorgehoben werden. Aus dem familiären Kontext seien es Kinder und Jugendliche gewohnt, in hierarchischen Strukturen zu leben und zu interagieren, während sie dabei in der Rangfolge eher untergeordnet seien (vgl. Hummrich/Kramer 2017., 24). Im Zusammenspiel mit Gleichaltrigen, den sogenannten *peers*, würden sie Anerkennung außerhalb der Strukturen des Elternhauses erfahren. Die Verknüpfung von *peers* und Individuen unterscheide sich von der zur Schule: während die Beziehung zu Gleichaltrigen von

Freundschaft, Erfahrung von Gemeinschaft und Gemeinsamkeiten geprägt sei, stelle Schule eine Form der Vermittlung dar (vgl. ebd., 24). Der Unterricht sei dabei zentral und definiere sich durch ein Wechselspiel von ebendieser Vermittlung seitens Schule und Aneignung seitens der Schüler:innen.

Zusammengefasst ist Schule laut der Autor:innen dieses Werkes ein Ort der Erfahrung für Kinder und Jugendliche, der einzigartig ist und nicht durch andere Sozialisationsinstanzen gemacht werden kann (vgl. ebd., 26). Andere Institutionen wie Familie und *peers* stünden zwar in einem Verhältnis zu Schule, könnten diese als Sozialisationsinstanz allerdings nicht ersetzen. Schule gebe den Schüler:innen zweierlei Komponenten mit: Wissen und Normen. Zudem Sorge Schule und Beziehungen zu Gleichaltrigen dafür, dass die Kinder und Jugendlichen einer gemeinsamen Gruppe angehören: sie sind alle Schüler:innen, lernen dieselben Sachen und werden als Einheit wahrgenommen.

Diese Doppelfunktion von Schule wurde während der Corona-Pandemie und den einhergehenden Schulschließungen dezimiert. Durch die Umstellung des Unterrichts auf *distance learning* oder Hybridveranstaltungen statt durchgehendem Präsenzunterricht, fielen Funktionen der *Sozialisation* von *Schule* wie das gemeinsame Verbringen von Pausen oder die Interaktionen mit Personen aus dem schulischen Kontext weg. Zwar konnte durch die Kommunikation online Kontakt bestehen bleiben- nicht nur zu den Lehrenden, sondern auch zu den *peers*- nichtsdestotrotz kann diese Umstellung die Dynamik verändern. Auch veränderten sich, nach Erkenntnissen aus den Interviews im Zuge des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“, durch die räumliche Distanz bzw. die Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen einige Freundschaften der Schüler:innen untereinander. Genauer wird die in Kapitel 5.3.2 erörtert.

Die Funktion der Wissensvermittlung durch Schule wurde, wie bereits erwähnt, aufgrund der Beschränkungen durch die Regierungsaufgaben infolge der Corona-Pandemie, von Präsenzunterricht auf digitales Lernen umgestellt. Für diese Masterarbeit ist es essenziell, die Art der neuen Unterrichtsform darzustellen und genauer darauf einzugehen.

3.3 Neues Lernen

Das *Lernen* für die Schule geschah also sowohl im ersten, zweiten als auch im dritten Lockdown online. Da die Begriffe zu diesem Thema wie *Homeschooling*, *distance learning* und *e-learning* oft gleichgesetzt werden, wird im Folgenden genau dargestellt, wie sich die einzelnen Begriffe definieren lassen.

3.3.1 *Homeschooling, distance learning, e-learning*

Zuerst soll der Begriff *Homeschooling* in seiner eigentlichen Bedeutung erklärt werden. In Österreich gibt es eine allgemeine Unterrichtspflicht. Eltern, die ihre Kinder nicht in eine Schule schicken möchten, haben die Möglichkeit, sie von zuhause aus zu unterrichten. Essenziell ist dabei die Vorgabe, dass der Unterricht im häuslichen Umfeld gleichwertig zu dem in einer Schule steht (vgl. BGB 1985, Art. 1 §14 (1)); ansonsten ist das Fernbleiben der Institution Schule nicht rechtens. Um dies zu gewährleisten, müssen die Schüler:innen, die im Elternhaus unterrichtet werden, zum Ende des Schuljahres eine externe Prüfung ablegen, die den für das jeweilige Schuljahr relevanten Unterrichtsstoff stichprobenweise abfragt (vgl. Tengler et. al 2020, 6). Dabei wird beim *Homeschooling* davon ausgegangen, dass die Erziehungsberechtigten die Aufgaben der Lehrer:innen gleichwertig übernehmen. Während der Schulschließungen im Zuge der pandemischen Auflagen der Regierung wurde *distance learning* von den Schulen praktiziert. In dieser Arbeit wird dieser Begriff, sobald es um digitalen Unterricht handelt, primär verwendet werden.

Das sogenannte *distance learning* bezeichnet die Lehre fernab der Schule, gestützt durch Medien, passend zum Unterrichtsinhalt (vgl. ebd., 6). Der entscheidende Unterschied zum eben vorgestellten *Homeschooling* ist, dass der Unterrichtsstoff weiter von einer Lehrkraft vermittelt wird- bei dem zuvor vorgestelltem *Homeschooling* übernehmen die Eltern oder zumindest keine staatlich anerkannte Lehrperson die Rolle der Lehrkraft.

E-learning wurde im öffentlichen Diskurs meist dem *distance learning* gleichgesetzt. Nach Schulmeister (2006) steht ersteres für eine Kombination aus online-Unterricht und Lehre in Präsenz (191). Zudem erarbeitete er eine Übersicht verschiedener Seminarformen heraus. Er

bezieht seine Einteilung auf Seminare an Universitäten, dabei könnten sie auch auf den schulischen Unterricht übertragen werden. Er teilt in vier verschiedene Kategorien ein:

1. Präsenzseminar

Dabei zeichnet sich der Unterricht dadurch aus, dass er ausnahmslos in Präsenz abgehalten wird. Die das Lernen unterstützenden Materialien lassen sich nur vor Ort (Schule oder Universität) finden. Digitales Lernen findet nicht statt (außer in äußerst marginalem Ausmaß im Sinne von Internetrecherche).

2. Präsenzbegleitend

Hier findet die Wissensvermittlung wie bei Punkt 1 in Präsenz statt. Der Unterschied zur ersten Kategorie besteht darin, dass die Lernmaterialien auch online gefunden werden können.

3. Blended Learning

Präsenz im Unterricht spielt auch hier eine Rolle; allerdings finden mehrere Sitzungen online statt. Ergebnisse aus dem Unterricht in Form von Recherchen oder Hausarbeiten werden online auf einer Plattform hochgeladen.

4. Virtuelles Seminar

In der letzten Kategorie stellt Schulmeister eine lediglich online stattfindende Wissensvermittlung vor. Alles darüber hinaus wird auch online behandelt: Diskussionen in Gruppe, hochladen von Arbeitsergebnissen etc. (vgl. Schulmeister 2006, 192).

Die interviewten Jugendlichen fanden sich zwar teilweise im Blended Learning wieder, vorwiegend wurde allerdings das virtuelle Seminar respektive in diesem Fall Unterricht praktiziert. Die letztere Praxis (4. Virtuelles Seminar) war zeitweise die einzig mögliche Form des Unterrichtens, da die Schulen zwischenzeitlich zu Gänze geschlossen wurden. Dabei stimmt die Form mit dem oben bereits erläuterte Begriff *distance learning* überein und wird deswegen in dieser Arbeit verwendet.

3.3.2 Rahmenbedingungen von *distance learning*

Damit das Arbeiten von zuhause für die Schüler:innen funktionieren kann, veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) einen Leitfaden für das *distance learning* für Lehrpersonal und unterrichtende Eltern (vgl. BMBWF 2020). Dieser Leitfaden gab eine Checkliste vor, die Schulen und Lehrpersonen nutzen konnten und sollten, um den anfangs eher chaotischen Unterricht online zu sichern. Chaotisch war dieser, da er nicht genau vorbereitet werden konnte, da die Ankündigung der Schulschließungen im Zuge der Auflagen der Regierung hinsichtlich der Eindämmung der Corona-Pandemie und die tatsächliche Schulschließung schnell erfolgte. Durch fehlende Vorbereitung musste das *distance learning* streckenweise improvisiert werden. Die Checkliste im Leitfaden enthielt Punkte wie „Wiederholung und Festigung bereits durchgenommenen Lehrstoffs“ (1) und das Wegfallen von „Leistungsfeststellungen“ (2), also Benotungen. Bei diesem Leitfaden wird deutlich, dass auch das Lehrpersonal zusätzliche Aufgaben aufgetragen bekamen: gezieltere Förderung von Schüler:innen, die dem Unterricht oder Hausübungen nicht folgen können, wird hier explizit gefordert (vgl. ebd., 4).

Um einen solchen Leitfaden angemessen folgen zu können, ist es von Nöten, Bedingungen für das *distance learning* zu erfüllen, sowohl von Seite der Schüler:innen als auch vom Lehrpersonal. Tengler et al (2020) fassen diese in ihrem Artikel „Lernen trotz Corona“ zusammen: *Vorkenntnisse* sowohl von Seiten des Lehrpersonals als auch der Schüler:innen zum Thema *distance learning* seien zwar ein großer Vorteil, die *technische Umsetzung* allerdings sei essenziell für die erfolgreiche Durchführung von *distance learning*. Sowohl die Soft- als auch die Hardware müsse vorhanden sein. In der Praxis hieße dies, dass ein Endgerät wie beispielsweise ein Laptop, Tablet oder zumindest ein Smartphone vorhanden sein muss. Zudem wird eine stabile Internetverbindung benötigt (vgl. ebd., 7). Auch die Medien, die zur Verwendung kommen, sollen passend eingesetzt werden. Ein Tool, das schwer zu bedienen ist und die Lernstoffvermittlung aufhält, sei nicht im Sinne des Unterrichtens. Der folgende Punkt, die *Zeitressourcen*, schließt daran an: Der Unterricht im online-Format solle gut durchdacht und geplant sein, damit die Zeit am effizientesten genutzt wird. Diese Planung, hier *didaktische Organisation*, umfasse auch die Entscheidungen über den Umfang des Lernmaterials. Dabei unterscheide sich das *distance learning* vom Präsenzunterricht:

„Da bei individuellen Schwierigkeiten oder Fragen, nicht wie beim traditionellen Unterricht [Präsenzunterricht, Anm. A.K., 02.06.2025], gleich auf die Schüler:innen und Schüler eingegangen werden kann, ist es besonders wichtig, dass das mediengestützte Angebot sehr überlegt und präzise erfolgen muss.“ (Tengler et al 2020, 8).

Ein ebenso wichtiger Punkt sei die erfolgreiche *Kommunikation* der Lehrkräfte mit den Schüler:innen. Dies beginne bei der Wahl der Kommunikationsart wie beispielsweise ein Portal, über das sich ausgetauscht wird. Nur so könne *distance learning* für alle Teilhabenden zum Erfolg werden.

Wie sich das coronabedingte *distance learning* auf Betroffene auswirkte, wurde in verschiedenen Studien im DACH-Raum versucht zu eruieren. Eine Studie von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich beschäftigt sich damit, wie das *homeschooling* oder *distance learning* funktioniert und „[...] welche Schwachstellen, Herausforderungen und Chancen dokumentiert werden können.“ (Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2020). Besonders interessant ist dabei, dass sich die Studie nur mit der Sicht der Lehrenden, Schulleiter:innen und Eltern beschäftigt. Schüler:innen wurden, obwohl sie ebenso Akteur:innen im Konstrukt *distance learning* sind, außen vorgelassen und es wurde vorgezogen, *über* statt *mit* den Kindern und Jugendlichen zu sprechen. Dem entgegen steht das Projekt „Wege in die Zukunft“, das als Langzeitstudie vor Ausbruch der Corona-pandemie begann, dessen fünfte Erhebungswelle sich dem Thema allerdings widmete.

Im folgenden Kapitel soll die Datenanalyse, mit der in dieser Masterarbeit gearbeitet wurde, sowie das eben genannte Projekt „Wege in die Zukunft“ vorgestellt werden. Anschließend werden die für die Arbeit relevanten Fälle hervorgehoben und kurz dargestellt.

4. Projektbeschreibung und methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage, auf die sich diese Arbeit stützt, stammen aus dem Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“, genauer aus der fünften Erhebungswelle desselbigen. Um was es sich genau bei diesem Projekt handelt und wie es durchgeführt wurde, wird im nächsten Unterkapitel vorgestellt. Das darauffolgende zweite Unterkapitel beschäftigt sich damit, wie die Daten für diese Arbeit analysiert wurden. Das letzte Unterkapitel geht genauer auf die für diese Arbeit untersuchten Fälle ein und beschreibt diese.

4.1 Das Projekt „Wege in die Zukunft“

Im Jahr 2016 begann das Institut für Soziologie der Universität Wien eine Längsschnittstudie mit dem Titel „Wege in die Zukunft“. Dieses Projekt wurde zudem von der Bildungsdirektion Wien, dem Wiener Arbeitnehmer:innen Förderungsfond (WAFF), der Wiener Arbeiterkammer (AK Wien) und zwei Bundesministerien gefördert; sowohl vom Ministerium für Arbeit, Familie und Jugend (BMAFJ) als auch vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (vgl. Flecker et al 2020, 9).

Das Projekt erstreckte sich über einen Zeitraum von fünf Jahren und es wurde sowohl qualitativ mithilfe problemzentrierter Interviews als auch quantitativ durch Online-Fragebögen geforscht. Im Mittelpunkt standen Jugendliche aus Wien, die eine NMS besuchten. NMS steht für Neue Mittelschule, war eine relativ neue Schulform im österreichischen Schulsystem und wurde zum Schuljahr 2020/21 erneut umbenannt. Zum Zeitpunkt des Erstellens dieser Arbeit wurde der Name offiziell zu Mittelschule geändert. Da das Projekt „Wege in die Zukunft“ begann, als es noch Neue Mittelschule hieß, wird im Verlauf von der Nutzung des neuesten Namens abgesehen. Die Neue Mittelschule wurde 2015 als Substitut für Hauptschulen eingeführt; in der Regel wird sie von Jugendlichen besucht, deren Noten für höhere Schulen wie AHS nicht ausreichen (vgl. Flecker et al 2022, 11). Nicht ausreichende Noten müssen nicht zwingend der Grund sein, eine NMS zu besuchen; sie kann beispielsweise auch aufgrund persönlicher Wünsche besucht werden. Der Besuch einer AHS (allgemeinbildender höheren Schule) erstreckt sich in der Regelzeit auf einen Zeitraum von acht Jahren und berechtigt die Jugendlichen nach Abschluss in Form von der Matura zum Besuch einer Universität oder

Fachhochschule. Die NMS hingegen dauert vier Jahre und „[...] bereitet Jugendliche auch für eine nachfolgende Berufsausbildung vor.“ (ebd., 11). Durch die *soziale Herkunft* und den Verlauf ihrer schulischen Karriere wird zumeist vermutet, die Schüler:innen der NMS seien eine unterprivilegierte Gruppierung und mit größeren Problemstellungen bezüglich der individuellen Auf- und Umbrüche im Lebensverlauf konfrontiert als Jugendliche, die eine AHS besuchen (vgl. Flecker et al 2022, 11f.). Interessanterweise zeigten die ersten Ergebnisse des Projekts, dass „[...] die Gruppe der NMS-Schüler_innen sowohl in ihrer sozialen Zusammensetzung als auch hinsichtlich Aspirationen und Plänen für die Zukunft weit heterogener ist als vermutet.“ (ebd., 12). Eine weitere des Projekts vorausgehende Annahme war, dass die Stellung der Jugendlichen innerhalb der Gesellschaft bereits vorbestimmt sei, beispielsweise durch ihr Elternhaus, der Klassenlage, des Befindens in bestimmten Milieus. Der weitere Lebensverlauf werde unter anderem von dieser Position vorgeschrieben und habe durch die heterogenen Situationen der Jugendlichen unterschiedliche Wahrscheinlichkeiten, bestimmte Endpositionen zu erreichen (vgl. ebd., 13). Simultan daneben wird für dieses Projekt angenommen, dass die Jugendlichen nicht einzig von den Strukturen, in denen sie sich befinden, bestimmt werden, sondern auch *aktiv handeln*, um so ihren Lebensverlauf mitzubestimmen.

Das Projekt verfolgte das Ziel, die Vergesellschaftung von Schüler:innen in und nach der NMS in Wien nicht anhand eines Merkmals darzustellen, sondern einen ganzheitlichen Blick darauf zu gewähren und die Ergebnisse zu analysieren (vgl. Flecker et al 2020, 7). Dabei wurden verschiedene Lebensbereiche der Jugendliche in den Fokus gesetzt: „Bildungssystem und Berufsausbildung, Erwerbsarbeit und Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik, familiäre Beziehungen und soziale Verflechtungen sowie Identitätsbildungsprozesse und jugendkulturelle Dynamiken“ (ebd., 7). Durch ein ganzheitliches Abbild ist es möglich, diverse gesellschaftliche Bereiche im Lebensverlauf der Jugendliche zu analysieren; beispielsweise das Familienleben und die Beziehungen zueinander, die Jugendkultur, in der sich die Schüler:innen bewegen oder ihre berufliche Situation. Durch den langen Zeitraum des Projekts und dessen umfangreicher Ergebnisse ist es nun umsetzbar, umfassende Einsichten in Wünsche und Vorstellungen der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Zukunft und Bildung zu erhalten (vgl. Wöhrer et al 2022, 7). Die Ergebnisse des Projekts ermöglichen es auch, ihren tatsächlichen Lebensverlauf (innerhalb der fünf begleitenden Jahre) zu verfolgen. Die zuvor genannten fokussierten Lebensbereiche können so beobachtet werden.

4.2 Vorgehen und Forschungsdesign

Zu Beginn der ersten Erhebungswelle standen die Jugendlichen vor der Frage, wie es nach der Neuen Mittelschule für sie weitergehen solle oder könne (vgl. Wöhrer et al 2022, 29). Dafür wurden Schüler:innen aus fünf verschiedenen NMS in Wien in ihrem gewohnten Umfeld Schule befragt. Während die Zahl der qualitativen Erhebungen bei 107 (Interviews) lag, partizipierten knapp 3.000 Schüler:innen bei einer standardisierten Online-Befragung (vgl. ebd., 30). Zusätzlich zu den qualitativen Interviews gab es in der ersten Erhebungswelle 22 Schulpaziergänge. Dabei handelte es sich um von Schüler:innen geführte Begehung ihrer Schule; Masterstudierende, die am Projekt beteiligt waren, waren die Zuhörenden. Diese Spaziergänge geschahen in fünf Schulklassen, nachdem ihnen das Projekt von Mitgliedern der Steuerungsgruppe vorgestellt wurde. So sollte unter anderem das Interesse der Jugendlichen für die Teilnahme an dem Projekt geweckt werden und so von den Jugendlichen mehr über ihre Schule und ihren Alltag erfahren werden (vgl. Vogl/Wöhrer/Jesser 2020, 64). In 36 Fällen stellten an dem Projekt teilnehmende Studierende Beobachtungen im Unterricht und in Pausen an. Dies geschah in ausgewählten Schulklassen und hatte zum Ziel, die Studierenden weiter in das Forschungsfeld zu führen. Des Weiteren konnten so erste Beobachtungen zu Beziehungsdynamiken zwischen Lehrkräften und Schüler:innen gemacht und protokolliert werden (vgl. ebd., 65). Als Ergänzung, und dies war in den weiteren Erhebungswellen nicht mehr der Fall, wurden mit 17 Lehrpersonen von den fünf Schulen Interviews geführt (vgl. Wöhrer et al 2022, 32). Die problemzentrierten Interviews sind das Hauptstück der Erhebungswellen; um der interviewten Person so die Möglichkeit zu geben, „[...] eigene Erzählungen zu generieren und diese entsprechend ihrem individuellen Relevanzsystem zu entfalten“ (Wöhrer et al 2022, 33). Dafür beginnt diese Art von Interview, die auf Andreas Witzel (2000) zurückgeht, damit, dass die Interviewpartner:innen aufgefordert werden, ohne Einschränkungen und Vorgaben über ihr Leben zu sprechen. Anschließend an die Erzählung gibt es einen Nachfrageteil. Falls Themenbereiche wie Familie, Kindheit, Freundschaften, Schulzeit, Freizeitgestaltung und Vorstellungen für die Zukunft durch das offene Erzählen der interviewten Personen nicht abgedeckt werden, wird in ebendiesem exmanenten Nachfrageteil von der interviewenden Person danach gefragt (vgl. Wöhrer et al 2022, 33). Danach geht es um den spezifischen thematischen Schwerpunkt einer jeden Forschungswelle: im ersten Jahr ging es um Schule und die Zeit nach der NMS, im zweiten um Familie,

Freundschaften und Beziehungen, darauffolgend um Leben in der Stadt (3), im vierten Jahr um politisches Interesse und in der fünften und damit letzten Erhebungswelle ging es um soziale Ungleichheiten durch Corona (vgl. Wege in die Zukunft- Universität Wien, 2017-2022). Mit letzterem beschäftigt sich diese Masterarbeit. Das problemzentrierte Interview endet mit dem Erstellen einer Netzwerkkarte (vgl. Wöhrer et al 2022, 33), bei dem die interviewende Person den Jugendlichen bei Bedarf helfen kann. Dabei werden Personen, die den Jugendlichen wichtig sind und eine Rolle in ihrem Leben spielen, eingetragen. Anschließend wird von den Jugendlichen ein kurzer Fragenbogen ausgefüllt, der dazu dient, sozialstatistische und die Demographie betreffende Daten zu ermitteln.

Im Gegensatz zur ersten Erhebungswelle fanden die Interviews in den folgenden Erhebungen nicht mehr im schulischen Umfeld statt. Der Ort wurde in diesen Fällen von den Jugendlichen selbst gewählt; viele entschieden sich für Räume des Instituts für Soziologie Wien, andere Orte waren Cafés oder Jugendzentren (vgl. ebd., 34). Während zu Beginn der Erhebungen 107 Interviews zustande kamen, schrumpfte diese Zahl im zweiten Jahr auf 48 Jugendliche. Einige waren nicht mehr erreichbar, andere wollten an dem Projekt nicht mehr partizipieren. Auch hier wurden Daten mithilfe problemzentrierter Interviews erfasst. Der thematische Schwerpunkt änderte sich im Vergleich zur ersten Welle: in der zweiten Welle lag der Fokus der Datenerhebung auf den Themen Familie und Freundschaften.

Die Anzahl der Jugendlichen, die für ein Interview bereit waren, nahm stetig ab. Um neue Interviewpartner:innen für die Teilnahme am Projekt zu gewinnen, wurden Jugendliche kontaktiert, die sich in der Maßnahme „Ausbildung bis 18“ befanden. Bei „AusBildung bis 18“ handelt es sich um ein Unterstützungsprogramm für Jugendliche; in Österreich herrscht Ausbildungspflicht. Damit soll sichergestellt werden, dass Jugendliche eine höhere Bildung als den Pflichtschulabschluss erhalten. Diese Pflicht gilt bis zum 18. Lebensjahr oder „[...] bis zum positiven Abschluss einer weiterführenden Bildung oder Ausbildung“ (BMDW 2025). Orientierung für die Jugendlichen bieten Koordinierungsstellen, Jugendcoaching und das AMS; hier werden die Jugendlichen bei ihrer individuellen Zukunftsplanung unterstützt. Für das Anwerben neuer Interviewpartner:innen wurden zuerst die Institutionen wie Tageseinrichtungen und überbetriebliche Lehrstellen kontaktiert und anschließend die Jugendlichen, die sich in deren Kontext bewegten (vgl. Wöhrer et al 2022, 35).

Die für die vorliegende Arbeit relevanteste Welle, nämlich die fünfte, bestand aus 20 problemzentrierten Interviews, von denen neunzehn online durchgeführt wurden und eines mit physischem Abstand in einem Park. Die Nachfragen in dieser Welle bezogen sich auch auf die Corona-Pandemie und die ebendieser geschuldeten Maßnahmen, wie vorübergehende Schulschließungen. Wie bei den Erhebungswellen zuvor, endeten die Interviews mit dem Ausfüllen der Netzwerkkarte und dem Sozialstatistikfragebogen.

4.3 Sample fünfte Erhebungswelle

Nach der Darstellung des Vorgehens der Interviews in den verschiedenen Wellen, folgt nun eine Übersicht des Samples der fünften Erhebungswelle, auf die sich diese Forschungsarbeit bezieht.

In jener Welle, in der die qualitative Datenerhebung mittels Interviews zwischen Dezember 2020 und Februar 2021 geschah, wurden insgesamt 19 Interviews geführt (vgl. Wöhrer et al 2022, 40). Dreizehn, demnach knapp 68% identifizierten sich als weiblich und sechs Jugendliche (32%) als männlich. Dieser Anteil unterscheidet sich zu früheren Wellen, in denen das Verhältnis von weiblich und männlich identifizierend ein anderes war. In der ersten und zweiten Welle waren es noch 67% respektive 60% Jugendliche, die sich als männlich identifizierten (vgl. ebd., 40).

Von den neunzehn geführten Interviews der fünften Welle wurden für diese Arbeit siebzehn Interview Transkripte analysiert. Die Interviews, die diverse *distance learning* Situationen individuell beschreiben und in Verbindung mit einem schulischen Kontext stehen, wurden ausgewählt. Dabei wurden sowohl Interviews herangezogen, bei denen die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Erhebung *distance learning* erfahren haben als auch solche, in denen Jugendliche zwar nicht zum Erhebungszeitpunkt davon betroffen waren, allerdings im ersten Lockdown damit Erfahrungen gemacht hatten. So konnten Thesen durch minimale oder maximale Kontrastierungen gefestigt, verworfen oder angepasst werden. Ob die Jugendlichen nur von zuhause aus lernten oder ob sie von einer Hybridform des *distance learnings* betroffen waren, wurde zunächst außer Acht gelassen. Im Laufe der Analyse wurde diese Tatsache dann mit in die Thesen eingebunden.

Zwei Interviews wurden aussortiert. Die Jugendliche Nicole Glisic (Fall 10) beispielsweise kam weder im ersten Lockdown noch in den folgenden Lockdowns mit dem damit verbundenen *distance learning* in Berührung. Sie hatte ihre Schullaufbahn und ihre Lehre schon vor dieser Zeit abgebrochen. Fall 48, in dem der Jugendliche Alexander Stankovic von seiner Lehre bei der ÖBB erzählt, erlebte lediglich während des ersten Lockdowns *distance learning*, seine Erzählungen konnten allerdings trotzdem für eine generierte These rund um Freundschaften im virtuellen Raum herangezogen werden. Da die Analyse anschließend ergab, dass das Interview auf die These bezogen nicht ergiebig war und auch sonstige Thesen nicht mit seinem Interview in Verbindung gebracht werden konnten, wurde sein Interview schlussendlich außen vorgelassen. Ein Gegenbeispiel für Interviewpartner:innen, die zum Zeitpunkt der Erhebung kein *distance learning* erfuhren, doch im ersten Lockdown schon damit Erfahrungen gemacht hatten, ist Fall 137 (Florian Kofler), dessen Ausführungen unter anderem zu Thesen rund um die „Schulischen Sozialisation“ beigetragen haben.

Um die Interviews hinsichtlich des Erlebens von *distance learning* besser einordnen zu können, wurde für diese Arbeit eine Skala bezüglich der von den Jugendlichen erlebten Belastungsintensität erstellt. Ein Fall (137) wurde nicht eingeordnet, da der Jugendliche sich zum Erhebungszeitpunkt nicht im *distance learning* befand. Diese Skala ermöglicht es, generierte Thesen hinsichtlich des Erlebens von *distance learning* zu überprüfen. Da dies weder im qualitativen Teil noch im quantitativen Teil explizit erfragt wurde, wurden die Transkripte sehr genau herangezogen, um eine Einordnung durchzuführen. Die Einordnung, die im Folgenden dargestellt wird, hat die Funktion, einen Überblick zu erschaffen. Sie erwies sich als hilfreich, um bei den verschiedenen generierten Thesen im Blick zu behalten, welche Interviewpartner:innen sich wie stark belastet gefühlt haben.

Die Einordnung in die Tabelle erfolgte nach bestimmten Kriterien. Das Datenmaterial wurde auf die Aussagen der Jugendlichen in Bezug auf *distance learning* untersucht. Fälle wurden in die Tabelle als **nicht belastet** eingetragen, wenn sie von ihren Erfahrungen von digitalem Lernen positiv berichteten oder dieses Erlebnis als unproblematisch beschrieben. Beispielsweise berichtete die Jugendliche aus Fall 139 ihre *distance learning* Erfahrung als „[...] nicht wirklich anstrengend“ mit „[...] nicht schwere Aufgaben“ (Fall 139, 1/12f.).

Fälle, die in der Spalte **teilweise belastet** eingetragen wurden, wiesen folgende Kriterien auf: sie sprechen von *distance learning* zwar als Belastung, berichten allerdings auch von positiven

Nebenerscheinungen; einige erhalten Unterstützung durch ihr soziales Umfeld (Fälle 34 und 52) oder hatten die Möglichkeit, am digitalen Unterricht ohne größere Störungen teilzunehmen (Fälle 112, 52, 71, 34, 30). Die Jugendlichen dieser Fälle berichten trotz Belastung von erfolgreichem *distance learning*. Hier wurden auch Fälle eingetragen, die sich ambivalent bezüglich des Erlebens von *distance learning* äußerten; Fall 52 beispielsweise berichtet im ersten Drittel des Interviews über den Unterschied der zum Interviewzeitpunkt aktuellen Intensität der Hausübungen im Vergleich zum ersten Lockdown:

„Mit der Arbeit muss ich sagen mit den Arbeitsaufträgen wars wunderschön im ersten Lockdown. Jetzt denken sie, dass wir irgendwie nichts zutun haben in unserer Freizeit also wirklich ich versteh das nicht, das regt mich so auf. [...] Es ist so anstrengend, es sind so viele Arbeitsaufträge in letzter Zeit.“

Fall 52 (12/17ff.)

Im Folgenden berichtet sie von einem anderen Status quo:

„Ja, es ist so sehr viel Freizeit, sehr viel allein also sehr viel es ist einfach, man kann sozusagen lernen, wie man das alles alleine macht.“

Fall 52 (15/21f.)

Hier wurde versucht, beide Aussagen in Verbindung zu setzen. Dabei wurde die erste Aussage explizit auf den quantitativen Workload der Hausübungen bezogen. Die zweite Aussage wurde so interpretiert, dass die Hausübungen zwar in der Anzahl zahlreich seien, doch durch den Wegfall vieler freizeitlichen Aktivitäten durch Schließungen und Verboten von größeren Treffen allgemein mehr freie Zeit im Alltag vorhanden sei. Aufgrund dieser leicht widersprüchlichen Aussagen wurde dieser Fall in der Tabelle bei **teilweise belastet** eingeordnet, da auch positive Begleiterscheinungen der Umstellung auf *distance learning* beschrieben wurden.

Jugendliche, deren Fälle in der Tabelle in der Spalte **belastet** eingeordnet wurden, wiesen verschiedene Gemeinsamkeiten auf: der Fokus ihrer Erzählungen in Bezug auf *distance learning* war vorwiegend negativ. Zudem wurden von diesen Jugendlichen durchweg multiple Gründe der Belastung genannt; Fall 01 fehlt nicht nur die ruhige Lernatmosphäre der Schule, sondern auch ein eigenes Endgerät. Die Jugendliche aus Fall 95 berichtet nicht nur von Online-Nachhilfe, die nun schwerer zu verstehen ist, sondern auch von zu viel Ablenkung im

häuslichen Umfeld und Verständnisproblemen bei der Einführung neuer Themen in digitalen Formaten.

Bei **sehr belastet** wurde eine Jugendliche (Fall 107) eingeordnet, da sie sich dies im Interview selbst explizit zuschreibt:

„[...] wenn wir sehr belastet sind, dass wir auch nicht zum Beispiel [...] (-) positiv abzuschließen. Also zum Beispiel auch Wiederholungen, dass wir keine Zeit uns für die Wiederholung vorbereiten zu können und dadurch die dann wieder negative bewertet werden und dass ich dann wieder (-) die Note beeinflusst“ Fall 107 (6/10ff.)

Sie nannte keinen einzigen positiven Aspekt hinsichtlich ihrer schulischen Erfahrungen während des Lockdowns. Zudem übernahm sie häusliche Aufgaben wie Einkaufen und Geschwistern bei deren Hausübungen zu helfen; sie verfügte nicht über einen eigenen Rückzugsort. So ist auch hier eine Mehrfachbelastung in Bezug auf die Rahmenbedingungen für *distance learning* zu erkennen.

Tabelle 1: Belastungsintensität

Wie stark fühlten sich die Jugendlichen von *distance-learning* belastet?

nicht belastet	teilweise belastet	belastet	sehr belastet
Fall 127	Fall 30	Fall 01	Fall 107
Fall 131	Fall 34	Fall 83	
Fall 139	Fall 52	Fall 95	
	Fall 71	Fall 111	
	Fall 112	Fall 121	
	Fall 132	Fall 126	

Auch wenn nur ein Fall bei **sehr belastet** eingeordnet wurde, fällt doch auf, dass lediglich drei von sechzehn hier eingeordneten Interviewpartner:innen als **nicht belastet** eingeordnet

wurden. Dementsprechend berichten die restlichen dreizehn Jugendliche von Schwierigkeiten unterschiedlichen Ausmaßes während oder durch die Erfahrungen mit *distance learning*.

Im Folgenden werden mithilfe einer Tabelle die Daten der Interviews, die genauer untersucht wurden zusammengefasst, um so eine Übersicht gewährleisten zu können. Dabei liegt der Fokus auf den individuellen Rahmenbedingungen von *distance learning*. So können die Fälle danach geordnet dargestellt werden. Die Namen, die für die Fälle der Jugendlichen genutzt werden und alle weiteren Namen oder sensiblen Daten wurden in allen Fällen in sämtlichen Wellen pseudonymisiert.

Tabelle 2: Überblick der analysierten Fälle

Fall	Anonymisierter Name	Geschlecht	Alter	Beschreibung <i>distance learning</i> zum Interviewzeitpunkt
01	Zehra Music	W	17	Die Jugendliche befindet sich in einer Berufsschule, die Schule führt „Blended Learning“ durch (vgl. Kapitel 3.3.1). Sie ist bei zeitlich beschränkten Abgaben und Anwesenheit auf die Toleranz von Lehrkräften angewiesen. Das liegt daran, dass sie ein Endgerät mit zwei Geschwistern teilt und ihre Schwester beim Lernen unterstützen muss.
30	Sabira Hadi	W	19	Die Interviewpartnerin ist im zweiten Jahr einer Fachschule für soziale Bildung, dort findet <i>distance learning</i> statt. Ein Förderkurs, den sie besuchte, fällt wegen Corona aus und ihre kostenlose Nachhilfe fällt zudem weg, da sie nun zu alt dafür ist.
34	Viktor Bauer	M	17	Der Jugendliche befindet sich im zweiten Jahr einer Sozialfachschule. Seine Schule lässt Tests online schreiben und Arbeiten vor Ort. Zuhause hat er ein eigenes Endgerät und kann in Ruhe arbeiten. Die Lehrkräfte geben sehr viele Hausübungen

				auf; so kann er nur wenig Aufgaben im Haushalt ausführen.
52	Manar Al-kaysi	W	17	Die Schülerin schreibt in diesem Schuljahr ihre Matura. <i>Distance learning</i> wird an ihrer Schule ausschließlich virtuell durchgeführt. Die Lehrkräfte geben viele Hausübungen auf; gleichzeitig berichtet sie von viel Freizeit.
71	Elena Leitner	W	17	Der Unterricht findet für die Schülerin virtuell statt. Die Jugendliche berichtet von vielen Hausübungen und Aufträgen, hat intrinsische Motivation, sich in der Schule anzustrengen. Zudem erhält sie online schulische Unterstützung in Form von Nachhilfe.
83	Simone Baumgartner	W	18	Ihre Schule praktiziert „Blended Learning“. Sie arbeitet nicht gerne zuhause allein vor dem Endgerät. Die Intensität der Hausübungen variiert und hängt von der jeweiligen Lehrkraft ab.
95	Carolin Riegler	W	17	Die Schülerin besucht einen Maturaaufbaulehrgang, den sie als anspruchsvoll empfindet. Das <i>distance learning</i> an ihrer Schule hat sich vom ersten zum zweiten und dritten Lockdown verändert: die Lehrkräfte benoten strenger und geben mehr Hausübungen auf. Einführung neuer Themen erscheinen ihr online unübersichtlicher als in der Schule. Ihre Mutter hilft ihr bei Matheübungen.
107	Dahlia Adel	W	17	Sie möchte dieses Schuljahr die Matura abschließen. Im <i>distance learning</i> muss sie viele Hausübungen machen und erfährt viel Druck von Seiten der Lehrkräfte. Zudem wird ihr das Lernen für die Schule durch ein mit Geschwistern geteiltes Zimmer erschwert. Diese unterstützt sie auch in deren Schullaufbahn. Zusätzlich übernimmt sie Aufgaben im Haushalt.
111	Lena Fischer	W	17	Sie besucht die BISOP (Bundesschule für Sozialpädagogik). Die Klasse wurde in zwei

				Gruppen aufgeteilt, die jeweils abwechselnd für zwei Tage vor Ort in der Schule sind. Das Vorgehen der Schule im <i>distance learning</i> empfindet sie als unkoordiniert und die Anzahl der Hausübungen als zu hoch. Durch Druck der Mutter strengt sich die Jugendliche mehr in der Schule an. Sie erhält zudem Nachhilfeunterricht.
112	Adarsh Suresh	M	19	Der Interviewpartner besucht eine dreijährige technische Fachschule. An vier Tagen in der Woche findet ausschließlich <i>distance learning</i> statt, am fünften ist er in der Werkstatt der Schule. Auch hier geben die Lehrkräfte sehr viel Hausübungen auf.
121	Laura Hofer	W	17	Die Jugendliche besucht eine private Maturaschule, die ihr einen Maturaabschluss ermöglicht. Das <i>distance learning</i> der Schule erschwert das Schulkonzept zum Maturaantritt: Dafür müssen die Tests vor Ort geschrieben werden; es war nicht absehbar, wann dies der Fall sein wird. Zuhause muss sie keine zusätzlichen Aufgaben übernehmen und hat sowohl einen Laptop als auch ein Smartphone.
126	Alexandra „Selina“ Radu	W	17	Die Jugendliche hat in ihrer Woche Berufsschule und Arbeit aufgeteilt. Das <i>distance learning</i> an ihrer Schule sei okay, beschränke sich laut ihrer Aussage allerdings auf Arbeitsaufträge, ohne dass diese erläutert werden oder neue Themen angemessen eingeführt werden. ¹
127	Nesrin Nabi	W	17	Die Jugendliche besucht eine Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. Dorthin wechselte sie erst zwei Monate bevor der zweite Lockdown begann. Sie hat wenig

¹Das häusliche Umfeld sticht hier hervor, da die Jugendliche in einer großen Wohngemeinschaft lebt, während ihre Mutter in einem Frauenhaus wohnhaft ist. Die beiden sehen sich nur ein bis zwei Mal in der Woche.

				Probleme mit <i>distance learning</i> . Manche Erklärungen von Schulstoff durch Lehrkräfte sei schwer zu verstehen. Sie übernimmt Aufgaben im Haushalt.
131	Benjamin Cerny	M	18	Der Jugendliche partizipiert am Projekt „Potential Jugend“. ² Dies findet online statt, womit der Interviewpartner gut zurechtkommt.
132	Goran Pavlovic	M	18	Der Jugendliche absolviert eine Lehre als Metallbearbeiter bei der ÖBB. Im Zuge dessen geht er auf eine Berufsschule, die sich zum Interviewzeitpunkt im Modus <i>distance learning</i> befand. Vom Arbeitgeber würde er einen Arbeitslaptop gestellt bekommen. Das möchte er nicht, da ihm sein Smartphone ausreicht.
137	Florian Kofler	M	18	Aktuell arbeitet er als Bürokaufmann, im ersten Lockdown hat er Erfahrungen mit <i>distance learning</i> gemacht. Daran nahm er gewissenhaft teil.
139	Samira Akerele	W	18	Die Interviewpartnerin absolviert eine Lehre als Industriekauffrau und besucht im Zuge dessen eine Berufsschule. An ebendieser nimmt sie einmal die Woche am <i>distance learning</i> teil.

² „Potential Jugend“ von KOST Wien ist eine Maßnahme im Rahmen der AusBildung bis 18. Es handelt sich um ein Vormodul für Jugendliche vor einer Ausbildung. Dieses soll Jugendliche auf ihren nächsten Schritten begleiten, um sie bestmöglich auf die gewünschte Ausbildung vorzubereiten. Das erfolgt unter anderem durch Training und Gewinnung sozialer Kompetenzen.

Das Vormodul richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene mit entweder sonderpädagogischem Förderbedarf oder einer Behinderung (vgl. KOST Wien 2025).

4.4 Maßnahmen COVID-19 Lockdown zum Erhebungszeitpunkt

Da sich Österreich zum Zeitpunkt der fünften Erhebungswelle in einem gesellschaftlichen Ausnahmezustand befand, ist es wichtig, diesen zu erläutern. Im Zuge der Eindämmung der COVID-19 Pandemie legten Nationen weltweit verschiedene Maßnahmen fest. Diese unterschieden sich teilweise erheblich voneinander; im Folgenden sollen die Einschränkungen und Maßnahmen, die von der Bundesregierung Österreichs und vom Land Wien festgelegt wurden, übersichtlich dargestellt werden. So wird klar, unter welchen Einschränkungen die Interviewpartner:innen zum Zeitpunkt der Erhebung lebten.

Die interviewten Jugendlichen befanden sich zum Interviewzeitpunkt überwiegend in einer Oberstufe oder Berufsschule. Diese Schulen waren von den (Teil-)Schulschließungen insgesamt länger betroffen als Volksschulen, Mittelschulen oder AHS-Unterstufen. Die interviewten Jugendlichen befanden sich demnach länger in einem schulischen Ausnahmezustand als andere Schüler:innen (APA Science 2021).

Aufgrund sehr hoher Infektionszahlen im Herbst 2020 verordnete die Bundesregierung zum 03. November 2020 einen „Lockdown ‚light‘“ (vgl. Pollak/Kowarz/Partheymüller 2021), der eine nächtliche Ausgangsbeschränkungen und geschlossene Gastronomie, Freizeitinstitute und Museen beinhaltete. Für den Kontext Schule bedeutete dies eine Umstellung auf *distance learning*. Darauf folgte der zweite Lockdown, der zusätzlich den Einzelhandel schloss. Anfang Dezember 2020 wurden viele Schulen zeitweise wieder geöffnet und stellten auf Hybridlehre um; nach nur etwas mehr als zwei Wochen begann aufgrund der weiterhin sehr hohen Infektionsrate dritte Lockdown. Dieser zog sich bis zum 07. Februar 2021 und bedeutete für die Interviewpartner:innen eine erneute komplette Schließung der Schule und Umstellung auf *distance learning*. Genauer betraf dies neun Interviews.

Ab dem 08. Februar wurden die Unterrichtsform der Schulen erneut geändert und viele Schulen stellten ihren Betrieb auf Blended Learning um; oft wurden die Schüler:innen so in Gruppen aufgeteilt und verbrachten die Hälfte der Woche in Präsenz in der Schule, die andere Hälfte zuhause (vgl. ebd.). Dazu kamen Regulierungen wie Abstandsregeln im öffentlichen Raum und das Tragen von FFP2-Masken in geschlossenen Räumen (vgl. Parlament Österreich Nr. 114, 2021). Masken mussten also auch zu jeder Zeit in der Schule getragen werden; davon waren alle Interviewpartner:innen betroffen. All diese Maßnahmen können sich zusätzlich

belastend auf die Schüler:innen ausgewirkt haben; ein Beispiel ist Fall 111, in dem die Interviewpartnerin berichtet, dass die Klassenvorständin von der Schule ging und durch die gesetzlich vorgegebenen Abstandsregeln nicht richtig verabschiedet werden konnte:

„Das war ja richtig beschissen, weil unsere alte Klassenvorständin, die wir schon zwei Jahre gehabt hatten, musste von der Schule gehen //okay// und wegen Corona durften wir ihr nicht mal eine Abschiedsumarmung geben“

Fall 111 (10/17ff.).

Dieses Zitat zeigt durch die Einleitung „Das war ja richtig beschissen (...)“, ein Frustgefühl bezüglich der Einhaltung der gesetzlich vorgeschriebenen Maßnahmen- zusätzlich zum eingeschränkten Schulbesuch.

Abschließend sollte die emotionale Belastung nicht außer Acht gelassen werden, die die Interviewpartner:innen betreffen kann, deren Bezugspersonen im sozialen Umfeld zeitweise an COVID-19 erkrankt waren oder die zu sogenannten Risikopatient:innen gehörten. Der Interviewpartner in Fall 131 berichtet beispielsweise, dass seine Mutter einer Risikogruppe angehört und er deshalb versuche „halt Nähe, halt Abstand zu halten, kaum Kontakt zu fremden Menschen und so weiter.“ (22/24f.)

Ein weiterer Interviewpartner ist selbst an COVID-19 erkrankt: „Ahm (-) ja ein Monat gings mir dann ziemlich schlecht (-), danach gings mir dann auch nicht unbedingt gut (...)“ Fall 137 (25/4ff.), nachdem er sich nach eigener Aussage an die Maßnahmen der Regierung gehalten hatte. Auch seine Schwester ermahnte er zur Einhaltung der Regeln; sie wies ihn während seiner Infektion darauf hin, dass „(-) ich quasi gesagt hab, dass sie zu hause bleiben soll und dann ich quasi des Corona mit nach hause genommen hab“ (22/28ff.). Dieser Vorwurf sei zwar nicht von Dauer gewesen, weist allerdings darauf hin, dass eine Erkrankung zu Konflikten führen kann. Diese Art der Belastung kommt also zu den schulischen und sozialen Belastungen aufgrund der Einschränkungen hinzu.

Daher sollte für diese Forschungsarbeit stets mitgedacht werden, dass die Interviewpartner:innen einer Mehrfachbelastung ausgesetzt waren. Die mögliche Belastung durch *distance learning* steht daher potenziell nicht allein, sondern kann durch die erörterten Umstände verstärkt werden.

4.5 Datenanalyse

Die Auswertung der vorliegenden Daten erfolgte angelehnt an die Grounded Theory, entwickelt von Corbin und Strauss. Sie erfolgte lediglich *angelehnt*, da durch die bereits abgeschlossene Erhebung des Datenmaterials nicht alle Schritte der Grounded Theory angewendet werden konnten. Durch die Fülle des Datenmaterials war es allerdings möglich, Interviews nach und nach zur Theoriegenerierung heranzuziehen und so die vorgegebene Vorgehensweise der Grounded Theory nur minimal abändern zu müssen. Die Methode zur Generierung einer Theorie zu erhobenem Datenmaterial soll ebensolche formulieren können und zudem „[...] eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene [...] liefern.“ (Böhm 2019, 476).

Die Fallauswahl orientierte sich am Theoretical Sampling, um die Theoriegenerierung zu unterstützen und die Interviews so oft wie nötig zu analysieren. Um das zur Beantwortung der Forschungsfrage relevante Datenmaterial zu erfassen, wurden die Interviewtranskripte aus der fünften Welle herangezogen. Das Theoretical Sampling sieht vor, gezielt Datenmaterial heranzuziehen, das helfen soll, Theorien weiterzuentwickeln (vgl. ebd.) und im Prozess der ersten Hypothesenbildung und Theorieentwicklung laufend neue Daten zu erheben. Diese „[...] aus Empirie wiederkehrende Zyklen [...]“ (Mey/Mruck 2011, 15) konnten hier, wie bereits angeschnitten, nicht durchgeführt werden, da zum Zeitpunkt der Analyse die Erhebungswelle bereits abgeschlossen war. Allerdings konnten die Interviews nach und nach herangezogen werden, um so stets neue Thesen zu generieren, bestätigen oder verwerfen. Die für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Interviews wurden nicht im Vorhinein bestimmt. Viel mehr wurden Schritt für Schritt „[...] theoretische Kategorien entwickelt, die dann die Auswahl der nächsten Untersuchungseinheit leiten.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 232). In diesem Fall bedeutet das, dass nach dem Vergeben der ersten Codes und Kategorien das Datenmaterial nach passenden Passagen untersucht wurde. Dafür wurden sowohl sehr ähnliche Phänomene als auch besonders unterschiedliche gesucht. So wurde es möglich, minimal zu kontrastieren, um bereits gefundene Annahmen zu unterstützen. Auch konnten Phänomene gesucht werden, die sich maximal von dem Gefundenen abheben; durch diese maximale Kontrastierung konnte das zu untersuchende Feld eingeschränkt werden, bis eine theoretische Sättigung erreicht war (vgl. ebd., 233). Diese Sättigung ist erreicht, wenn keine

neuen Codes zu einer Kategorie zu finden sind (vgl. Böhm 2019, 484). Ebendieses Vorgehen erwies sich in der Praxis als umfangreich und führte zu einer Fülle an Vergleichen, die die Theoriegenerierung unterstützten und Strukturen des Erlebens von *distance learning* offenlegten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, 233).

Die Grounded Theory wurde im Laufe der Zeit in verschiedene Richtungen weiterentwickelt, die Grundelemente blieben dabei größtenteils erhalten (vgl. Mey/Mruck 2011, 15). Dass neue Theorien entdeckt werden, macht nicht von der Rückbindung und Überprüfung bereits entwickelter Theorien Halt. Damit wird deutlich, dass diese Methode die einzelnen Phasen im Verlauf einer Forschung nicht voneinander separiert betrachtet, sondern sie zirkulär verläuft und aufeinander bezogen wird (vgl. ebd. 23; Hunger/Müller 2014, 261). Die Phasen beginnen bereits mit der Planung eines Projekts und enden mit der Analyse und Generierung von Theorien.

Darüber hinaus wird die Grounded Theory bei der Theoriengenerierung sowohl durch Kodieren des vorhandenen Materials als auch durch das Erstellen von Memos unterstützt, die während des Auswertungsprozesses angefertigt werden. Sie ermöglichen das Formulieren erster Gedanken zu dem ausgewerteten Material und bilden so die Grundlage für die Entwicklung von Theorien. Das Kodieren gilt hierbei laut Strauss und Corbin (1996) als grundlegendes Prozedere in der Grounded Theory (39). Dabei werden die „[...] Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt“. Der Prozess findet dreiteilig statt; durch offenes, axiales und schließlich selektives Kodieren.

Die zuvor genannten Grundelemente wurden in dieser Arbeit berücksichtigt und angewendet. Dabei half das Auswertungstool MAXQDA. Dieses erleichterte den Prozess des Kodierens erheblich. Auch konnten dort direkt Memos angefertigt werden. Eine Unterstützung zur Theoriegenerierung war zudem das Anfertigen von Mindmaps. Diese halfen dabei, die vielen Codes und daraus folgenden Kategorien zu ordnen und übersichtlich darzustellen. Da die ausgewerteten Daten aus dem Forschungsprojekt sehr umfangreich waren, in diesem Fall siebzehn Transkripte ausgewertet wurden, erwies sich sowohl das Erstellen von Memos als auch die Mindmaps als essenziell, um nicht den Überblick zu verlieren.

Da die Forschungsfrage auf das „Erleben von *distance learning*“ zielt, wurden die Interviews genau auf diese beiden Schlagwörter untersucht. Genauer wurde geprüft, welche Interviewpartner:innen Erfahrungen mit *distance learning* gemacht hatten, vor allem während des zweiten und dritten Lockdowns, da dies der Zeitraum der Interviewerhebung war. Wie bereits in Kapitel 4.3 (Sample fünfte Erhebungswelle) ausgeführt, wurden von den neunzehn geführten Interviews lediglich zwei aussortiert. Eine Interviewpartnerin davon hatte weder im ersten noch in den weiteren Lockdowns Berührungspunkte mit *distance learning*; im anderen hatte der Interviewpartner zwar zuvor im ersten Lockdown Erfahrungen damit gemacht, doch waren seine Ausführungen zu wenig gehaltvoll und erwiesen sich als nicht relevant für die Theoriegenerierung.

Die bereits zuvor erwähnten Memos waren im Laufe der Forschung und auch im Schreibprozess eine große Hilfe. Da solche laufend angefertigt wurden, konnten so abstraktere Gedankengänge und vermutete Verbindungen zwischen den Interviews sichtbar gemacht werden. Zu Beginn der Auswertung mithilfe des Kodierens halfen die Memos, um die ausgemachten Textstellen nicht nur zu paraphrasieren (vgl. Böhm 2019, 477), sondern mit der Theoriegenerierung zu verknüpfen. Für jedes Interview wurde ein Fallmemo erstellt, das sowohl den Inhalt des Interviews überschaubar darstellte als auch erste Interpretationsansätze formulierte (vgl. Kukartz 2010, 140). Beispielsweise war ein Ansatz im Fallmemo zu Fall 95, neben einer allgemeinen Fallbeschreibung, das schlechte Verhältnis der Interviewpartnerin zu ihrem Vater. Im Fallmemo wurde dahingehend die Vermutung angestellt, dass dies zu einem negativen Erleben von *distance learning* geführt haben könnte. Das Memo zu Fall 71 hatte bezüglich des Verhältnisses zum Vater die gleiche Lesart vermerkt; so konnte dieser theoretische Ansatz übersichtlich dargestellt und dem anschließend nachgegangen werden. Zudem war es durch die Fallmemos einfacher, bestimmte Interviews wieder zu finden; durch die Fülle an Datenmaterial innerhalb der siebzehn Interviews konnte so eine Übersicht generiert werden. Ergänzend zu den Memos wurden Mindmaps erstellt. Zu Beginn waren diese nur mit einigen Punkten versehen, doch umso mehr Codes benannt wurden, desto ausführlicher wurden die Mindmaps. Um sich im Schreibprozess nicht zu verlieren, waren sie eine wichtige Stütze, da sie es ermöglichten, die Codes und Kategorien zu ordnen und vor allem in Beziehung miteinander zu setzen. Memos von Studierenden, die das Material im Rahmen eines Seminars bearbeitet hatten, wurden zwar zusätzlich gelesen, allerdings mehr zum Verständnis des Interviews und nicht zur Interpretation einzelner Passagen.

Zusätzlich zu den Memos wurde eine Tabelle (Tabelle 1, S. 36) erstellt, die die Interviews in vier Belastungsbereiche einteilt (**nicht belastet**, **teilweise belastet**, **belastet** und **sehr belastet**). Dies half, ähnlich wie die Fallmemos, einen schnellen Überblick zu erhalten und bei der Überprüfung einzelner Thesen nicht jedes Mal neu die Belastungsintensität der Interviewpartner:innen bestimmen zu müssen. Die Einteilung in die Tabelle ermöglichte nur eine generelle erste Einordnung der Interviews. Im Laufe der Überprüfung mittels des Datenmaterials wurden die Interviews hinsichtlich der für die These relevanten Gesichtspunkte genauer analysiert.

Die Grounded Theory sieht es vor, das zu untersuchende Datenmaterial zu Kodieren. Dafür sind drei Schritte vorgesehen, die sich aufeinander beziehen; aufgeteilt ist das Verfahren in offenes, axiales und selektives Kodieren (vgl. Böhm 2019, 477; Strauss/Corbin 1996, 40). Beim offenen Kodieren wurden Codes vergeben; dabei bezogen sich diese auf kleine Textpassagen. Teilweise wurden diese Zeile für Zeile an den passenden Stellen vergeben (vgl. Böhm 2019, 477). Was bei diesem Schritt der Forschungsarbeit half, war die stetige Erinnerung, das Gelesene nicht nur zu paraphrasieren, sondern erste Überlegungen und Interpretationsansätze anzumerken. Dabei half es nicht nur Lektüre zu der Thematik gelesen zu haben, sondern vor allem selbst geforscht zu haben. Da ich bei der Erhebung der Interviewwelle 5 selbst ein Interview führen durfte, fiel es mir leichter, mich in die Situation der Erhebung zu versetzen; genauer: zurückzusetzen.

Auf das offene Kodieren folgt das axiale Kodieren. Dabei werden bereits gefundene Codes zu Kategorien zusammengefasst (vgl. ebd., 479). Diese Kategorien sollen dann in Relation zueinander gesetzt werden, wobei Bedingungen, der Kontext des Codes und die Konsequenzen daraus miteinbezogen werden. Vorgesehen ist, dass diese Relationen untereinander fortlaufend anhand neuen Datenmaterials geprüft werden; die Interviewphase der Erhebungswelle 5 war allerdings bereits abgeschlossen. Daher wurden, wie bereits in der Einleitung dieses Kapitel erwähnt, in dieser Arbeit stattdessen stetig weitere Interviews herangezogen (vgl. ebd.)

Anschließend folgt das selektive Kodieren. Die im vorherigen Schritt ausgemachten Kategorien werden gebündelt, damit sich so Kernkategorien (oder Schlüsselkategorien) herauskristallisieren (vgl. Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2021, 266). Diese zeichneten sich dadurch aus, dass sie sich im Laufe des Kodierens als besonders relevant für die Frage nach dem Erleben

von *distance learning* herausgestellt haben. Für diese Arbeit wurden insgesamt drei Schlüsselkategorien identifiziert; der Weg dahin war nicht starr, denn einige gebildeten Thesen wurden nach Analyse der Codes und Kategorien wieder verworfen.

Die drei Schlüsselkategorien lauten **a)** *Veränderte Lern- und Arbeitssituation*, **b)** *direktes soziales Umfeld* und **c)** *Freizeitgestaltung und Hobbies*. Die Schlüsselkategorien wurden durch Subkategorien ergänzt. **A)** *Veränderte Lern- und Arbeitssituation* wurde unterteilt in *Umstände Schule/Beruf*, *Empfinden neue Situation* und *Schwierigkeiten durch distance learning*. Die zweite Schlüsselkategorie **b)** *direktes soziales Umfeld* wurde weiter in *Alltag und Einbindung in Sozialsystem Familie*, *Unterstützung durch Familie* und *Ressourcen und Anteile an Kapitalien* aufgeteilt. **C)** *Freizeitgestaltung und Hobbies* wurde in *Freund:innen und soziales Umfeld* und *Veränderung seit Pandemie/Lockdown* unterteilt.

Die Grounded Theory sieht vor, das oben genannte Kodierverfahren am Material nicht nur einmalig abzuarbeiten und anschließend zum nächsten Datenmaterial überzugehen. Wie bereits bei der Ausführung zu Beginn dieses Kapitels über die Grundelemente der Grounded Theory ausgeführt, sollen die ausgemachten Thesen nicht benannt und damit abgeschlossen sein. Vielmehr wurden sie durch erneutes Untersuchen des Datenmaterials mehrmals überprüft. So konnten die Hypothesen unterstützt und bestärkt werden, gegebenenfalls auch geändert oder sogar verworfen werden. Daher wird der Erkenntnisgewinn durch die Grounded Theory als nicht-linearer und in ständiger Wechselbeziehung von theoretischen Annahmen und Belegen dazu im Datenmaterial verstanden (vgl. Hunger/Müller 2016, 261).

Ein Beispiel einer aufgestellten These findet sich in der Kategorie **a)** *Veränderte Lern- und Arbeitssituation*, genauer in der Subkategorie *Empfinden neue Situation* wurde die Überlegung angestellt, dass Interviewpartner:innen, die keinen regelmäßigen Tagesrhythmus etabliert haben, *distance learning* als belastender erleben und weniger motiviert sind als die, die immer zu einer bestimmten Uhrzeit aufstehen und ihren Alltag strukturiert gestaltet haben. Während der physische Schulbesuch aus einem geregelten Tagesablauf mit festen Uhrzeiten zum Aufstehen, zur Schule gehen, Pausen machen etc. besteht, muss beim *distance learning* dahingehend auf mehr Eigenverantwortung gesetzt werden. Einige Schüler:innen reizten dieses Unterrichtsformat aus, indem sie Kamera und Ton ausliessen oder/und nebenher anderen Aktivitäten nachgingen, beispielsweise Kochen oder am Handy chatten. Um diese These zu prüfen, wurde zunächst ein Blick auf die selbst angefertigte Tabelle (Tabelle 1, S. 36)

geworden, um die Fälle, in denen Interviewpartner:innen vom *distance learning* als **belastet** oder **sehr belastet** eingeordnet wurden. Zudem halfen die Fallmemos, um sich besser an den Inhalt des Interviews und die Stimmung darin zu erinnern. Hierbei wurden einige Fälle gefunden, die diese These bestätigen. Beispielsweise berichtet Fall 83 von weniger Motivation für den Unterricht und dessen Inhalte durch einen beeinträchtigten Schlafrhythmus. Im Fall 111 wird berichtet, dass sich die Bildschirmzeit am Handy sehr erhöht hat und gleichzeitig keine Motivation für Hausübungen vorhanden ist. Darüber hinaus wurde allerdings nur ein weiterer Fall gefunden, der die These bestärkte. Dies allein reichte nicht aus, um die Annahme stehen zu lassen; daher wurde mehr Datenmaterial durchgesehen (ganz im Sinne des zirkulären Vorgehens der Grounded Theory). Auch Interviews von Schüler:innen, die **teilweise** oder **nicht belastet** waren, wurden herangezogen. Hierbei wurden im Datenmaterial Fälle gefunden, die sich trotz eines unregelmäßigen Tagesrhythmus **nicht belastet** fühlten. Auf der anderen Seite fanden sich einige Fälle, die sich **belastet** bzw. **sehr belastet** fühlten, obwohl sie für sich eine stetige Tagesstruktur gefunden hatten.

So wurde die Annahme, dass ein unstrukturierter Rhythmus zu einer hohen Belastung in Bezug auf das Erleben von *distance learning* führte, durch das stetige Durchsehen des Datenmaterials in diesem Fall nicht gestärkt, sondern überprüft und anschließend verworfen. Wäre das Datenmaterial hinsichtlich der aufgestellten These nur einmal überprüft worden, wäre sie möglicherweise bestehen geblieben. Durch das mehrmalige Durchsehen der Interviews in Kombination mit den Fallmemos kristallisierte sich so heraus, dass die These nur auf die wenigsten Interviewpartner:innen zutreffen kann; vielmehr wurden gegenteilige Aussagen gefunden.

Nach dieser Darstellung des methodischen Vorgehens dieser Arbeit, sollen im Folgenden die Ergebnisse der Forschung vorgestellt werden.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung vorgestellt und versucht, sie miteinander in Verbindung zu setzen. Eine übersichtliche Darstellung abzubilden, stellte eine Herausforderung dar. Der Anspruch war, die verschiedenen ausgearbeiteten Thesen geordnet darzustellen und gleichzeitig den Bezug untereinander aufzuzeigen. Zuerst wurden die Annahmen so geordnet, dass sie dem Aufbau des theoretischen Teils dieser Arbeit entsprachen. Dies erwies sich als unübersichtlich und die Zusammenhänge waren nicht gut erkennbar. Daher wurde auf den Aufbau der Schlüsselkategorien und deren Anordnung zurückgegriffen. Die Thesen wurden anhand dieser anschaulich ausgearbeitet.

Gleichzeitig erwies sich der Schreibprozess insofern als spannend, als dass Zusammenhänge zwischen den Thesen verworfen wurden, da sie nicht wie erwartet zusammenpassten. Auf der anderen Seite wurden auch neue Annahmen ausgearbeitet und Zusammenhänge zwischen ebendiesen erkannt.

Die Schlüsselkategorien und deren Subkategorien, die bereits am Ende des vorherigen Kapitels (4.5 Datenanalyse) vorgestellt wurden, legen nun die Gliederung fest. Den Kategorien werden Thesen zugeordnet; diese werden vorgestellt und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zuletzt in einem Resümee zusammengefasst. Diese Resümees werden im abschließenden Kapitel dieser Arbeit (6. Fazit und Ausblick) miteinander in Verbindung gesetzt.

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass sich die Thesen auf das Erleben von *distance learning* in Verbindung mit der familiären Situation, der Umstände der schulischen Ansprüche und dem direkten und indirekten sozialen Umfeld beziehen. Dabei werden andere Belastungsfaktoren, die der von der Regierung vorgegebenen Auflagen im Zuge des Lockdowns geschuldet waren, erwähnt und versucht zu beachten. Der Fokus bleibt allerdings auf Familie, sozialem Umfeld und schulischer Ansprüche. Anderenfalls wäre der Rahmen dieser Arbeit überschritten und der Fokus der Forschung verschoben worden. Die Beschränkungen, von denen alle Interviewpartner:innen (und auch alle in Österreich lebenden Menschen) zu diesem Zeitpunkt betroffen waren, wurden in Kapitel 4.5 dargestellt.

Zitate aus den Interviews, die im Folgenden zu finden sind, wurden mit Fall XX (Seite/Zeile) vermerkt. Dabei wird sich auf die offiziellen Transkripte bezogen.

Die Transkripte wurden in jeder Erhebungswelle des Projekts „Wege in die Zukunft“ einheitlich verwendet. Die folgenden Zeichen sind in dieser Forschungsarbeit zu finden:

- | | |
|-----------------------------|---|
| (-), (--), (---), (Pause 6) | bezeichnet die Sekundenanzahl der Pausen, ab vier Sekunden wird der Bindestrich durch die Zahl ersetzt. |
| (/) | bezeichnet eine Unterbrechung des Satzes |
| (lacht) | beschreibt ein gehörtes Geräusch in Klammern |

Für diese Forschungsarbeit wurden die ausgewählten Zitate teilweise gekürzt. Die ausgelassenen Teile eines Zitats sind mit [...] markiert.

Nachfolgend werden die Thesen und Schlussfolgerungen vorgestellt, beginnend mit der ersten Schlüsselkategorie und deren Subkategorien.

5.1 Veränderte Lern- und Arbeitssituation

Wie bereits in vorherigen Kapiteln erläutert, haben sich die Lernsituation und Begebenheiten für die Interviewpartner:innen durch die Auflagen der Bundesregierung verändert. Während der Präsenzunterricht die Regelschulform in Österreich darstellt, wurden die Schulen nach dem Ausbruch der COVID-19 Pandemie auf *distance learning* umgestellt. Das bedeutet „[...] dass die gewohnten Lernstrukturen, Abläufe, Hilfestellungen und Sozialgefüge wegfallen, die in der Schule vorhanden sind.“ (Schobesberger 2021, 26). Ein erfolgreiches *distance learning* geht mit Voraussetzungen einher; Endgeräte wie Laptops oder Tablets, ein (im Idealfall ruhiger) Arbeitsplatz und eine stabile Internetverbindung sind dabei essenziell (vgl. ebd., 27). Genauere Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 1.

5.1.1 Umstände Schule und Beruf

Erzählungen und Beschreibungen aus den Interviews von und über diese neuen Umstände, wurden in der Subkategorie „Umstände Schule und Beruf“ gesammelt. Die Bezeichnung „Beruf“ wurde ebenfalls berücksichtigt, da sich einige Interviewpartner:innen in einer Berufsschule befanden und somit sowohl von den schulischen Umständen während des Lockdowns als auch von solchen im Job betroffen waren. Ein Sonderbeispiel ist Fall 137, da der Interviewpartner lediglich während des ersten Lockdowns Erfahrungen mit *distance learning* gemacht hat, in dieser Forschung nichtsdestotrotz miteinbezogen wird, um einen Vergleich zum dritten Lockdown herstellen zu können. Er findet sich zum Zeitpunkt der Interviewerhebung in einer fachlichen Anstellung als Bürokaufmann und berichtet

„[...] ich bin eigentlich ganz normal arbeiten //okay// von Montag bis Freitag halt.“ Fall 137 (20/13).

Ein Beispiel für eine Hybridform aus *distance learning* und Beruf ist Fall 139. Die Interviewpartnerin befindet sich in einer Lehre als Industriekauffrau; im Zuge ihrer Lehre besucht sie eine Berufsschule. Ihre berufliche und schulische Situation beschreibt sie:

„Ja, also jetzt gerade ham wir Kurzarbeit [...] (/) also es is eigentlich ein Plus für mich, weil äh ich arbeite halt drei Mal in der Woche //ah// und krieg halt

den selben Lohn //mhm// und äh (-) das is so ich hab am Dienstag zum Beispiel Schule (-) [...] und dann hab ich noch zwei Tage in der Woche die ich arbeiten muss, also ja“ Fall 139 (26/7ff.)

Daher kann die Interviewpartnerin Einblicke sowohl in die Umstände von Schule als auch von beruflicher Tätigkeit während des dritten Lockdowns geben.

Sie verbringt nur ein Fünftel der Werktage mit *distance learning*, während viele der anderen Interviewpartner:innen jeden Werktag Übungen abgeben und am (digitalen) Unterricht teilnehmen müssen. *Distance Learning* empfindet sie **nicht belastend**, auch die restlichen Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19 Pandemie sind ihrer Aussage nach aushaltbar. Allerdings lebt sie in einem sehr stabilen Elternhaus, bezeichnet ihre Mutter als beste Freundin und nutzt ihre Arbeitsstelle als Ort für die Durchführung von *distance learning*. Auch berichtet sie, dass ihr die schulischen Aufgaben größtenteils leichtfallen; diese Beschreibungen sind im Folgenden wichtig.

Ähnlich wenige Tage verbringt die Interviewpartnerin aus Fall 126 mit schulischen Aktivitäten; genauer zwei Tage. Auch sie arbeitet zusätzlich zwei Tage die Woche. Im Gegensatz zum vorherigen Fall 139 berichtet sie von einer großen Belastung durch die Auflagen der Bundesregierung; den Umgang von *distance learning* ihrer Berufsschule beschreibt sie als „schon gut“ (4/35), fügt allerdings hinzu, dass es im Laufe des Lockdowns schwerer war, dem Unterricht zu folgen:

„Man tut halt nicht viel verstehen und alles“ Fall 126 (4/37)

Die Interviewpartnerin lebt in einer großen Wohngemeinschaft und berichtet, dass ihr ihre Mutter sehr fehle, diese lebt in einem Frauenhaus; sie berichtet von instabilen Familienstrukturen. Zwar hat sie in dieser Wohngemeinschaft ein Einzelzimmer, gibt allerdings an, dort schlechter als in der Schule lernen zu können.

Ein großer Unterschied zwischen den Fällen liegt also nicht in der Intensität des *distance learning*, welches eine Interviewpartnerin als eher leicht, die andere als okay bis mühsam beschreibt. Auch geschieht an ihren Berufsschulen an nur einem respektive zwei Tagen *distance learning*. Daher lässt sich die unterschiedliche Belastungsintensität des Erlebens von *distance learning* nicht auf die Quantität zurückführen. Vielmehr stechen die Unterschiede in den Umständen hervor: während die erste Interviewpartnerin dem Unterricht gut folgen kann,

einen für sie adäquaten Ort zum Lernen hat und ihre Mutter als enge Bezugsperson, befindet sich die andere Interviewpartnerin an einem für sie nicht ausreichenden Ort für die schulischen Aktivitäten. Zudem lebt sie in einer betreuten Wohngemeinschaft, ist also von ihrer Familie separiert und fremduntergebracht. Sie hat ein unbeständiges, belastendes Verhältnis zu ihrer Mutter und gibt an, sie sehr zu vermissen. Sie empfindet den Inhalt und das Erleben des *distance learnings* durchwachsen.

Daher liegt die Annahme nah, dass die räumlichen, sozialen und psychischen Umstände einen weitaus größeren Einfluss auf das Erleben von *distance learning* haben als der Anspruch, die Quantität und Anforderungen des *distance learnings*.

5.1.2 Empfinden neuer Situation

Mit direktem Bezug auf die neue Lernsituation äußert eine Vielzahl von Jugendlichen Kritik hinsichtlich des Umfangs und der Intensität der ihnen gestellten schulischen Abgaben. Dazu gehören neben Hausübungen auch Referate und Tests. Die Jugendlichen berichten außerdem von einem Anstieg der Intensität des *distance learnings* im Vergleich vom ersten zu den weiteren Lockdowns und (Teil-)Schulschließungen der Schulen. Über die ersten Erfahrungen mit *distance learning* während des ersten Lockdowns wird berichtet:

„Da haben sich am Anfang die Lehrer halt nicht zurecht gefunden und so, und deswegen war das, äh, ja relativ easy eigentlich. Du musstest da nur Zeit verbringen und so. Also halt teilnehmen ein bisschen mitmachen dann hast du eigentlich schon deine gute Note.“ Fall 34 Auswertung 1 (9/25ff.)

Die Lehrkräfte scheinen von dem plötzlichen Umstieg auf digitalen Unterricht ebenso überfordert wie die Schüler:innen; dies erklärt die zunächst mildere Vorgehensweise der Lehrkräfte bezüglich Abgaben, Benotung und Hausübungen. Zudem scheint die Anwendung der digitalen Tools zur Lehrvermittlung eine Überforderung dargestellt zu haben:

„wir ham halt nur noch Onlineunterricht gehabt und so weiter äh und der einzige Unterschied praktisch an den beiden Lockdown is, dass im ersten

Lockdown die Lehrer noch nicht wussten, wie sie mit dem Programm umgehen solln und die Schüler halt logischerweise halt auch nicht, deswegen hat man viel weniger Stunden gehabt. Manche Lehrer haben gar nicht sich zurecht gefunden und deswegen gabs gar kein Unterricht in dem Fall“

Fall 34 Auswertung 2 (22/1ff.)

Für die kommenden Schulschließungen scheinen die Lehrkräfte allerdings genauere Vorgaben bekommen zu haben; für die folgenden Ausführungen konkret auf den dritten Lockdown. Nichtsdestotrotz scheinen die Lehrkräfte in vielen Fällen die Tools, die zur Durchführung einer Unterrichtseinheit sehr hilfreich sein können, entweder nicht zu kennen oder nutzen wollen. Besonders für die Einführung neuer Themen ist dies kontraproduktiv; je verständlicher der Einstieg, desto besser kann für die folgenden Unterrichtseinheiten darauf aufgebaut werden:

„aber dadurch, dass es neu ist [...], an der Tafel ist es viel leichter als im Online Unterricht, wo die Lehrerin halt am Computer irgendwie so erklärt und naja ist nicht so wirklich prickelnd“ Fall 95 (15/16ff.)

„Ja, das finde ich etwas schwer, weil sie kann nicht so gut erklären, also wir verstehen nichts. Okay sie schreibt so [...] was wir machen sollen, aber man muss ein bisschen klären und so. Aber zum Beispiel diese Lehrerin was sie jetzt macht nur Arbeitsaufträge“ Fall 30 (10/26ff.)

Die Annahme liegt nahe, dass die Schüler:innen selbst den Mehraufwand betreiben müssen, dem Unterricht besser (oder überhaupt) folgen zu können. Darauf bezogen wird vom Ansehen von YouTube Videos berichtet, die manchen Jugendlichen helfen, in das Thema besser einzutauchen. Natürlich ist dies eine gehaltvolle Möglichkeit, sich den Stoff zusätzlich zu erarbeiten; doch sollte es nicht im Aufgabenbereich der Schüler:innen liegen, darauf angewiesen zu sein und so einen Teil der Arbeit ihrer Lehrkräfte zu übernehmen.

Anschließend daran berichten die Jugendlichen, dass der Unterricht sowohl im zweiten als auch im dritten Lockdown deutlich strenger vonstattenging. Nach ersten Erfahrungen mit *distance learning* konnten die Lehrkräfte darauf aufbauen und den Unterricht intensivieren.

„Du hast halt den online Unterricht standardmäßig und dazu hast du noch extremst viele Hausaufgabe. Das heißt es ist nicht nur so als würdest du deine Stunden genauso wie in der Schule praktisch absolvieren. Nein du auch noch zwanzig Million Hausaufgabe die du erledigen musst. Und die du dir auch einteilen musst.“

Fall 34 Auswertung 1 (10/2ff.)

„und halt wirklich lange Aufträge ab und zu auch hergeben (-) und wir haben halt(/) ich weiß nicht wie viele Fächer ich hab, aber ich glaub zwölf jetzt dann [...] und das is halt dann, wenn jedes Fach eine Hausaufgabe gibt schon sehr viel am Ende zusammen //das stimmt ja// und in Englisch kriegen wir meistens drei so, oder vier pro“

Fall 71 (25/12)

Es stellt sich die Frage, warum die Lehrkräfte in dieser gesellschaftlichen Ausnahmesituation, so viel von ihren Schüler:innen erwarten, und dabei scheinbar sehr oft nicht auf die Rahmenbedingungen des Lernens und das psychische Wohlbefinden achten. Einige Jugendliche äußern sich in den Interviews über ihre Lehrkräfte verständnisvoll und benennen den Aspekt, dass diese ebenso wie sie selbst, ins kalte Wasser gestoßen wurden und einen Weg zur Stoffvermittlung finden mussten. Die meisten Jugendlichen allerdings zeigen sich enttäuscht und überfordert von den Ansprüchen, die die Mehrheit ihrer Lehrkräfte an sie stellt.

Der Vollständigkeit halber sollen allerdings auch die Erfahrungen mit einigen wenigen Lehrkräften, die sich um die Belange ihrer Schüler:innen sorgen und mehr Verständnis für die Gesamtsituation zeigen, erwähnt werden. Sie werden von den Interviewpartner:innen besonders positiv dargestellt und von ebendiesen durch ihr Verhalten sehr geschätzt.

Die Jugendliche aus Fall 01 ist durch ihre familiäre Situation besonders auf Toleranz im digitalen Schulbetrieb angewiesen. Sie muss zusätzlich zu ihren eigenen Aufgaben ihren zwei Schwestern bei deren Hausübungen helfen; daher kann es zu zeitlichen Engpässen kommen.

Am schwierigsten gestaltet sich die Endgerätsituation: Die drei Schwestern teilten sich bis zuletzt zu dritt einen Laptop. Zum Zeitpunkt des dritten Lockdowns fasst sie es wie folgt zusammen:

„Ja manchmal ist es halt blöd, weil wir haben nur einen Laptop zuhause //mhm//. Meine mittlere Schwester, sie benutzt den auch oft für ihre Schule weil sie hat oft Videokonferenzen und sie kann das nicht am Handy machen, weil sie muss da was schreiben, immer mitschreiben (--) und ja, so dass ich halt öfters nicht prä- (/) dabei sein kann bei Videochats oder so, aber die Lehrer wissen eh immer Bescheid //ja//, so dass ich dann immer im Vorhinaus sag, wenn ich ein bissi später was abgebe dann eben aus dem und dem Grund“

Fall 01 (11/14ff.)

Ihren Ausführungen nach zeigen sich ihre Lehrkräfte verständnisvoll für ihre Situation. Nichtsdestotrotz berichtet der Großteil der Jugendlichen von einer sehr herausfordernden Situation durch das Verhalten ihrer Lehrkräfte in der Durchführung des *distance learnings*. Sie verspüren eine Belastung durch den Druck der Lehrkräfte und der hohen Anzahl an schulischen Leistungsnachweisen. Die Lehrkräfte scheinen sich größtenteils wenig mit dem Druck, dem ihre Schüler:innen durch diese besondere Lage ausgesetzt sind, auseinander zu setzen. Der Fokus der Lehrkräfte scheint statt auf dem psychischen Befinden ihrer Schüler:innen eher auf Leistungsnachweisen zu liegen. Dies, gepaart mit wenig Abwechslung im methodischen Vorgehen bei der Vermittlung des Schulstoffes im digitalen Raum, erweckt den Anschein, dass die Lehrkräfte wenig Verständnis und Empathie für ihre Schüler:innen zeigen. Ein möglicher Erklärungsansatz kann sein, dass auch die Lehrkräfte mit der schulischen Ausnahmesituation überfordert waren.

5.1.3 Schwierigkeiten durch *distance learning*

Der im vorherigen Kapitel genannte Druck hat nicht bei allen Jugendlichen dieselbe Auswirkung. Die herkunftsbedingte Ausgangslage der Jugendlichen ist hier von Bedeutung. Die Thesen in diesem Kapitel versuchen an die im vorherigen Kapitel anzuknüpfen. Dort wurde

festgestellt, dass Lehrkräfte, sowohl durch fehlendes Verständnis für Digitales als auch für die Rahmenbedingungen, in denen die Schüler:innen leben, eine Mehrfachbelastung bei den Jugendlichen hervorrufen. Daher stellt sich die Frage, inwieweit *distance learning* im dritten Lockdown die verschiedenen Ausgangsbedingungen und Startschwierigkeiten der Jugendlichen manifestieren.

Während die Jugendlichen im Präsenzbetrieb der Schulen einen Ort fernab des Elternhauses haben, den sie verbindlich jeden Tag aufsuchen, sind sie nunmehr zuhause. Aufgaben, wie Unterstützung der jüngeren Geschwister oder das Kümmern um den Haushalt kann nun auch in die digitale Schulzeit gelegt werden. So kann *distance learning* fordernde Ausgangsbedingungen verstärken.

Die Jugendliche aus Fall 107 erlebt die digitale Unterrichtsstoffvermittlung als **belastend**. Zu den zahlreichen Hausübungen und Referaten - ein Anforderung, die die verantwortlichen Lehrkräfte stellen - muss sie sich ein Zimmer mit ihren Geschwistern teilen (sie sind erst zu dritt, später dann zu zweit in einem Raum). Dies erschwert die Teilnahme am *distance learning* insofern, als dass ein eigener, ruhiger Ort zum Lernen fehlt. Ähnlich geht es der Jugendlichen aus Fall 01; auch sie teilt sich ein Zimmer und sie und ihre zwei Geschwister können nur auf einen Laptop zu dritt zurückgreifen (S.56, Fall 01 (11/14)).

Ob die zusätzlichen Aufgaben - wie die Geschwister bei ihren Schulaufgaben unterstützen oder Mithilfe im Haushalt - nicht auch ohne *distance learning* und mit normalem Schulbetrieb angefallen wären, geht aus den Interviews nicht hervor. Daher ist diese Hypothese, obwohl erwähnenswert und durchaus interessant, kaum nachhaltig zu prüfen.

Was sich jedoch überprüfen lässt, ist die Annahme bezüglich der Kommunikation- sowohl die der Schüler:innen untereinander als auch die mit den Lehrkräften. Obwohl Hausübungen in der Regel allein bearbeitet werden (sollen), gibt es im Schulalltag genug Gründe, mit den eigenen Mitschüler:innen im Kontakt zu bleiben. Nachfragen zu Unterrichtsinhalten, die vor Ort beispielsweise in einer Pause gestellt werden können, wurden in den digitalen Raum verlegt. Gruppenprojekte, die in der Schule bearbeitet und gemeinsam besprochen werden können, müssen ebenfalls im virtuellen Raum einen Platz finden. Eine Jugendliche, die den Raum Schule zu Beginn der Ausgangsbeschränkungen *wenig* vermisst hat, berichtet:

„(-) Aber dir geht es dann doch ab, diese Gruppenarbeiten, wenn du neben einer Person sitzt und mit der das besprechen kannst. //mhm// Das ist mir dann doch relativ schnell abgegangen.“ Fall 83 (38/5ff.)

Der fehlende Kontakt in Präsenz im Kontext Schule wird vermisst. Es liegt nahe, dass dabei nicht die inhaltliche Erarbeitung bei Gruppenarbeiten im Fokus steht. Vielmehr fehlen die informellen Berührungspunkte untereinander, die durch den Ort Schule automatisch entstehen. Auch bei der Vermittlung der Lehrinhalte fehlt der Ort Schule. Dort war es den Lehrkräften möglich, ihre „Hardware“ vor Ort wie beispielsweise die Tafel oder ein Whiteboard für den Unterricht zu nutzen. Die Schüler:innen kennen diese und sind an sie gewöhnt. Lehrkräfte haben zwar Zugriff auf viele virtuelle Möglichkeiten, Lehrinhalte zu präsentieren; diese finden laut der Berichte der Jugendlichen allerdings oft ohne hinreichende Erklärungen statt. Die Jugendliche aus Fall 95 kann dem Unterricht im klassischen Setting im Klassenraum mit Erklärungen an der Tafel besser folgen als Erläuterungen von Unterrichtsinhalten im digitalen Raum (S. 54, Fall 95 (15/16ff.)).

Des Weiteren wird berichtet:

„Also z.B. bei Schule haben wir eigentlich nicht wirklich, sie schicken uns einfach nur Aufgaben //mhm// und einen kurzen Text. Und dann, das müssen wir dann bis zu einer Uhrzeit machen. Und Mathematik geben sie uns zum Beispiel Sachen, die wir nicht mal gelernt haben und dann am Ende bekommen wir halt. [...] Und wir haben gesagt, wir brauchen wir haben Schwierigkeiten und die sollten uns das erklären und vielleicht fünf Minuten im Videochat anrufen und uns das vielleicht erklären. Aber das machen sie nicht.“ Fall 126 (8/22ff.)

Wenn den Schüler:innen schwer verständliche Übungen gestellt werden, wird deutlich, welche anderen Barrieren beim *distance learning* hinzukommen. Die Hürde, online Verständnisfragen zu stellen, ist hierbei ein Thema. Die Jugendlichen berichten, dass es ihnen unangenehm ist vor der ganzen Klasse Nachfragen zu stellen; ein Grund dafür könnte sein, dass es für sie online schwer einzuschätzen ist, ob sie die Inhalte als einzige nicht verstanden haben. Hinzu kann die Scham kommen, die Aufgabe auch bei erneuter Erklärung möglicherweise nicht zu verstehen:

„also Schule war viel besser mit erklären und verstehen [...]. Natürlich kann man sich bei Distance learning sich fragen, aber man fühlt sich nicht wohl. Aber in Schule kann man viel Fragen und so.“ Fall 30 (6/16ff.)

„ich hasse Computerunterricht. Ich kann keine Fragen stellen //mhm//“
Fall 121 (22/29)

Schule als Ort bietet die Möglichkeit in einem „safe space“ zu lernen. Es ist räumlich von dem Elternhaus getrennt und Ablenkungen im Unterricht sind seltener. Ablenken können sich die Schüler:innen im Unterricht vorwiegend nur untereinander; zuhause jedoch gibt es zahlreiche Möglichkeiten abgelenkt zu werden oder auch sich selbst abzulenken. Daher liegt die Annahme nah, dass die Schule als Ort die Bearbeitungen von Übungen und das Verstehen von Unterrichtsinhalten begünstigt.

„distance learning ist halt scheiße, weil man durch so vieles abgelenkt wird, durchs Handy und ich merks selber“ Fall 95 (7/4f.)

Die Lernumgebung zu Hause bietet nicht immer die erforderliche Ruhe. Diese belastenden Umstände führen dazu, dass eine erfolgreiche Teilnahme am *distance learning* erschwert wird.

„wenn man sich mit den Geschwistern zum Beispiel ein Zimmer teilt und dann trotzdem ahm (-) noch halt zum Beispiel gemeinsam Meetings hat, im gemeinsam Raum oder irgend also ja, also gab bisschen so kleine Schwierigkeiten und Hürden“ Fall 107 (2/13ff.)

„Es ist anstrengend //ja// muss ich ehrlich sagen, weil es ist viel schöner (gedehnt) wenn ich in der Schule bin, da meine Ruhe hab und eben zuhören kann.“

Fall 01 (19/21f.)

Diese Hürden, die vor allem die Jugendlichen betrifft, die sich aufgrund ihrer räumlichen Situation nicht zurückziehen können, sind nicht zu unterschätzen. Jugendliche, die sich ein Zimmer teilen müssen, kommen in der Regel aus Familien, die mit wenig ökonomischen Kapital ausgestattet sind; ansonsten könnten diese sich eine größere Wohnung mit Rückzugsort für alle Familienmitglieder leisten. Bei der Analyse fällt hierzu auf, dass ebendiese Jugendliche das Thema Arbeitsplatz zu Sprache bringen; nichtsdestotrotz gibt auch Schüler:innen, die mit mehr ökonomischen Kapital ausgestattet sind, und unter der Situation leiden. Ablenkung durch Handys sind auch für sie ein Problem. Die aufgezeigte Problematik kann also nicht ausschließlich auf die sozialen Umstände übertragen werden. Dennoch sind die Hürden für Jugendlichen mit weniger Anteilen an ökonomischem Kapital deutlich höher.

5.1.4 Resümee

Kapitel 5.1.1 machte deutlich, in welcher verschiedenen Lern- und Arbeitssituationen sich die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Erhebung befanden. Ebendieses Kapitel bezog sich auf Jugendliche, die eine Berufsschule besuchten (oder Fall 137, der bereits Vollzeit in die Arbeitswelt eingebunden ist). Auf die Anzahl der Tage bezogen wurde *distance learning* nichtdestotrotz verschieden erlebt; die sozialen Strukturen und deren Stabilität spielen für das Erleben von *distance learning* eine Rolle. Während in der theoretischen Lektüre bezüglich sozialer Ungleichheit häufig die Bedeutung des Elternhauses herangezogen wird, geht es dabei in den meisten Fällen um den Bildungshintergrund der Eltern. Die Partizipation der direkten Familie im schulischen Kontext wird ähnlich häufig untersucht (vgl. Gerleigner/Aulinger 2017, 42f.; Becker/Lauterbach 2016, 25); eine hohe Partizipation wirke sich positiv auf die Schullaufbahn der Schüler:innen aus.

Für die Jugendlichen, die von nur wenigen Tagen *distance learning* berichteten, scheint allerdings vor allem die Stabilität des unmittelbaren sozialen Umfelds eine große Rolle zu

spielen. Die Interviewpartner:innen, die sich von ihrer familiären Situation belastet fühlen, erleben *distance learning* bei ähnlicher Intensität als belastender als Jugendliche aus einem stabilen Elternhaus; dieses „Familienklima“ wird bei Gniewosz und Walper (2017, 190) für die Forschung über einen erfolgreichen Bildungsweg genauer betrachtet und als wichtig erachtet. Die Kommunikation und das Verhältnis zwischen Schüler:innen und deren Eltern wirkt sich bei einer bedürfnisorientierten Interaktion unterstützend aus (vgl. ebd.).

Was sich eher wenig unterstützend auswirkt, ist das Vorgehen der Lehrkräfte im Kontext *distance learning*. Von einigen Ausnahmen abgesehen, übersteigen die Abgaben, die die Jugendlichen für die Schule abgeben müssen, das Maß, dass sie aus der Präsenzschulzeit gewohnt sind. Für ein möglichst effizientes *distance learning* ist nach Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020) allerdings genau dieses Maß ein wichtiger Faktor, der bei der Planung und Durchführung miteinbezogen werden muss. Lehrkräfte müssen das Zeitmanagement im Blick behalten (vgl. ebd., 7). Einseitige Methoden erschweren, neben der vielen potenziellen Ablenkungen vom *distance learning*, Konzentration auf den Unterricht und Verständnis des Inhalts. Im Vergleich von dem ersten zu den nächsten Schulschließungen wurde die Intensität stark erhöht; dies verdeutlicht unter anderem ein Reformvorhaben des Schuljahres 2020/21, welches vorsah den durch das *distance learning* „entstandenen Lernrückständen und Bildungsverlusten effektiv entgegen zu wirken“ (BMBWF 2021, 4). Von den geplanten Maßnahmen wie zusätzlichen Förderstunden profitierten die Jugendlichen ihren Erzählungen nach leider nicht. Dennoch macht es deutlich, dass durch die erste Schulschließung Defizite und zu wenig aufgearbeiteter Lernstoff entstanden. Einseitige Nutzung von Medientools kann darauf zurück gerührt werden, dass die Lehrkräfte vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung bereits für die erste Schulschließung die Empfehlung erhielten, dass „Auf Klassenebene [...] dabei so wenig wie möglich unterschiedliche Systeme zum Einsatz kommen [...]“ sollen (BMBWF 2020, 4). In der Fachliteratur bezüglich Lehrgestaltung werden Lehrende zwar bestärkt, digitale Medien zu verwenden- jedoch nur, wenn die Inhalte wenig anfordernd sind (vgl. Horz 2021, 146). Dies konnte nicht ausgewählt werden, der gesamte Unterrichtsstoff musste zwangsweise digital vermittelt werden.

Ein weiterer Grund für das Lehrverhalten der Lehrkräfte ist die Ausnahmesituation durch die COVID-19 Pandemie. Es soll nicht außer Acht gelassen werden, dass Lehrkräfte „auch nur Menschen“ sind und genauso im Ausnahmezustand leben. Der schulische Kontext,

Absprachen unter Lehrkräften, neue Unterrichtsmethoden, die eigene Familiensituation und das soziale Umfeld zuhause und möglicherweise kein ruhiger Arbeitsplatz sind Probleme, mit denen sich die Lehrenden auseinandersetzen müssen. Hinzu kommt der Druck, den durch das erste, teilweise improvisierte *distance learning* verpassten Unterrichtsstoff aufzuholen. Ohne ihn haben die Schüler:innen Probleme, in die nächste Klassenstufe überzugehen oder ihren Abschluss zu schaffen. Dies soll den Druck, unter dem die befragten Jugendlichen teilweise leiden, nicht relativieren, sondern lediglich einen anderen Blickwinkel auf die Umstände aufzeigen.

Kommunikation im physischen Raum Schule fällt für alle am Schulalltag Teilnehmenden weg. Schüler:innen lernen bei *kooperiertem Lernen* (Gruppenarbeiten) am besten durch „Face-to-Face-Kommunikation [...], von Formen gegenseitiger Unterstützung und wechselseitiger Rückmeldung“ (Lipowsky 2021, 86). Verlegt in den digitalen Raum ist die Umsetzung mit mehr Hürden belegt. Spontan kann keine Kommunikation stattfinden, es muss sich gezielt gemeldet werden.

Ein Ort zum Lernen, der nicht von äußerlichen Einflüssen wie Lärm betroffen ist, hilft, das Erleben von *distance learning* als weniger belastend wahrzunehmen. Die Jugendlichen, die dadurch eingeschränkt werden, müssen flexibel und provisorisch reagieren (vgl. Grundmann et al 2016, 70) - beispielsweise beim Arrangieren von Endgeräten. Die Jugendliche aus Fall 01 berichtet davon, bei Videocalls des Öfteren nicht anwesend sein zu können, da sie nicht immer auf ein Endgerät zugreifen kann (S. 56, Fall 01 (11/14ff.)).

Auch die Parentifizierung in Form von Mithilfe bei Alltagsaufgaben oder in der Betreuung jüngerer Familienmitglieder erschwert ein erfolgreiches Bildungserlebnis, besonders im Fall von *distance learning*. Hier ist die aus der Psychologie stammende „instrumentelle Parentifizierung“ gemeint. Diese meint, dass „Bezugspersonen aufgrund eigener Defizite in der Erziehungsfähigkeit entscheidende Aufgaben und Pflichten in der Erziehung vernachlässigen [...]“ (Neuerburg 2024, 18). Im klinisch psychologischen Sinn meint der Begriff extreme Dysfunktionen innerhalb eines Familienhaushaltes. In den untersuchten Interviews konnten solche ausgeprägten Fälle nicht ausgemacht werden; daher ist das Phänomen „Parentifizierung“ hier nur an der zuerst genannten Definition orientiert zu verstehen.

Unter diesen Umständen kann sich nicht gänzlich auf den Unterricht konzentriert werden. Auch sind die Jugendlichen neben Schularbeiten und Hausübungen in andere Aufgaben

zu Hause eingebunden (vgl. Schobesberger 2021, 27). Allerdings waren alle Schüler:innen, unabhängig von den Anteilen an Kapitalien in der Familie, während der Schulschließungen auf ihr Elternhaus und dessen Rahmenbedingungen angewiesen (vgl. Huebner/Schmitz 2020, 2). Zudem mussten sie mehr eigene Motivation aufbringen, um die Schularbeiten konsequent zu erledigen. Die Nutzung von Handys während der Unterrichtszeit oder Erledigungen von angefallenen Aufgaben im Alltag – also Ablenkungen vom Unterrichtsgeschehen – geschah bei geringem eigenem Antrieb schneller. Über Belastung durch diese Ablenkungen klagten sowohl Jugendliche mit Zusatzaufgaben im Alltag als auch diese ohne.

5.2 Direktes soziales Umfeld

Ein soziales Umfeld umgibt jede:n, der:die sich in Gesellschaft bewegt. Ein Individuum bewegt sich demnach in einem Wechselspiel zwischen sich selbst und der Gesellschaft (vgl. Hummrich/Kramer 2017, 1). Selbst Menschen, die sich vollkommen von dieser abgrenzen, sind durch die aktive Separation von Gesellschaft mit ihr in Interaktion (vgl. ebd.).

Die Sozialisationsinstanz Schule hat sich während der Schulschließungen, aufgrund der Umstellung des Unterrichts auf digitale Formate, sehr verändert. Die Jugendlichen wurden aus ihrem Alltag herausgerissen. Lernen und Schule fand nur digital, statt mit physisch anwesender Lehrkraft statt; Freizeit mit der *peer-group* konnte weder in der Schule in den Pausen noch außerhalb stattfinden und auch andere Bildungsformate (wie Nachhilfe, Begegnungsorte) wurden entweder ausgesetzt oder in den digitalen Raum gelegt (vgl. Budde et al. 2022, 22). Lernen im geschützten Raum Schule wurde ins Elternhaus verlagert. Im folgenden Teil soll dargestellt werden, welche unterschiedlichen Faktoren dadurch eine verstärkte Rolle erhielten.

5.2.1 Alltag und Einbindung in das Sozialsystem Familie

Der Alltag der Jugendlichen gestaltet sich während der Schulzeit im Präsenzbetrieb weitestgehend homogen. Zur selben Zeit müssen alle am selben physischen Ort sein. Alle Schüler:innen haben in der Regel dieselbe Struktur. Welche Gegebenheiten in den Familien vorherrschen, spielen für den Unterricht und die Schule eine untergeordnete Rolle. Mit der Veränderung von Präsenzunterricht zu *distance learning*, findet Schule gezwungenermaßen im privaten Raum statt. Individuelle Lebensumstände haben auf Lernen einen viel größeren Einfluss als zuvor (vgl. Schobesberger 2021, 24). Manche der interviewten Jugendlichen müssen zusätzlich zur Teilnahme am Unterricht auf jüngere Geschwister aufpassen und im Haushalt mithelfen. Andere müssen dies nicht, haben teilweise keine Geschwister, die den Raum im Elternhaus sowohl mit Lärm als auch mit Leben füllen. Während einige Interviewpartner:innen sich ein Zimmer mit ihren Geschwistern teilen müssen und ihren Lernplatz für die Schule im eigenen Bett einrichten, haben andere eigene Zimmer für sich allein. Im Folgenden wird die Annahme untersucht, dass Jugendliche durch familiäre Aufgaben und Eingebundenheit in Pflichten *distance learning* als belastender empfinden.

Das Erleben von *distance learning* wird von diesen Rahmenbedingungen mitbestimmt. Fall 01, der aufgrund der Schilderungen der interviewten Jugendlichen als **belastet** eingeordnet wurde, berichtet über die Einbindung familiärer Aufgaben bezüglich ihrer jüngeren Geschwister:

„Lesen kann sie auch schon, zum Glück (schmunzelt), haben wir ihr auch beibringen müssen“ Fall 01 (19, 28f.)

Es geht nicht hervor, wen die Jugendliche mit „wir“ meint. Das Zitat handelt von ihrer Schwester, die in der Volksschule ist; sie hat allerdings noch eine weitere Schwester, die 14 Jahre alt ist. Demnach kann das „wir“ sowohl für den Einbezug der Eltern als auch den der anderen Schwester stehen. Für diese Ausführungen sollte im Blick behalten werden, dass die Interviewpartnerin in jedem Fall mitgewirkt hat. So scheint sie für den schulischen Erfolg oder Misserfolg ihrer Schwester mitverantwortlich zu sein. Auch kann es in ihrem Sozial- und Lernumfeld zu Störungen kommen; über schulische Aktivitäten berichtet sie:

„Ist halt nur manchmal nervig, wenn ich am Nachmittag Unterricht hab und da ist Videokonferenz und die dann draußen laut YouTube schauen“ Fall 01 (19/33ff.)

Im Folgenden gibt sie an, dass es nach einer Aufforderung zur Ruhe an ihre Geschwister dann funktionieren würde. Nichtsdestotrotz sollte die Tatsache nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die Jugendliche stetig um eine ruhige Lernatmosphäre kümmern muss. Sie ist ihr vom Elternhaus aus nicht gegeben; sie muss sich einen ruhigen Ort zum Folgen des Unterrichts ständig selbst schaffen.

Eine andere Jugendliche, die ihre *distance learning* Erfahrung als sehr erschöpfend beschreibt, ist in die alltäglich anfallenden Aufgaben in ihrem Elternhaus ebenso stark eingebunden. Sie ist als einzige auf der Tabelle in Kapitel 4.3 (S. 36) als **sehr belastet** eingeordnet worden; sie berichtet von großem Druck durch *distance learning*, überdurchschnittlich vielen Abgaben und Übungen. Dieser Druck wird durch ihre häusliche Situation noch verstärkt. Sie bewohnt ihr Zimmer nicht allein, sondern teilt sich dies zu Beginn der Schulschließungen mit zwei Geschwistern, später dann „nur noch“ mit einer Schwester.

„B: Und ähm damals hab ich noch mit meinen zwei Geschwistern ein Zimmer geteilt, //mhm// das war kein großes Zimmer, also unsere Wohnung ist ein

bisschen eher klein [...] ab einem gewissen Zeitpunkt ähm kommt das dann auch zu Komplikationen, zum Beispiel Meetings, wenn man zeitgleich, also wenn man Meetings gleichzeitig hat, [...] zum Beispiel mit dem Raumaufteilung, wer wo sitzt, wer wann wo sitzt. (-) [...] also ein ziemlich großes Durcheinander eigentlich.“ Fall 107 (3/16ff.)

Diese Passage zeigt exemplarisch auf, dass schulischer Druck allein zwar schon als belastend empfunden wird, dazu durch beengte Wohnverhältnisse andere Komplikationen aufkommen, die es zu lösen gilt. Während einer COVID-19 Erkrankung in der Familie wurde die Belastung (soweit das möglich war) noch mehr verstärkt:

„[...] dann muss ich meine kleinen Geschwister aufpassen, immer schauen, ob sie die Hausaufgaben haben, mal schauen, ob ähm wir eh alle Lebensmittel zu Hause haben also ich muss das schon so eh auf alle aufpassen //mhm// ähm und dazwischen noch die Schule nebenbei.“ Fall 107 (2/25ff.)

Die Jugendliche ist in dieser Zeit allein für den Haushalt und die Aufrechterhaltung der Alltagsstrukturen verantwortlich- alles neben ihren schulischen Verpflichtungen. Aus dieser Passage geht außerdem hervor, dass sie nicht nur in dieser doppelten Ausnahmesituation, sondern auch ohne Erkrankung in der Familie für ihre jüngeren Geschwister mitverantwortlich ist. Selbst ohne im Elternhaus lebende Geschwister sind Jugendliche aus sozial und ökonomisch weniger privilegierten Haushalten Aufgaben auferlegt- ob erwünscht oder nicht. Organisatorische Aufträge werden von ihnen übernommen. Der Interviewpartner aus Fall 34 versucht sich zwar, trotz schwieriger Umstände im häuslichen Umfeld (Krankheit, Jobverlust), so gut es geht auf die Schule zu konzentrieren, muss allerdings trotzdem andere Aufgaben übernehmen:

„Das heißt alles Aufgaben (-) alles administrative, alle Briefe schreiben, alles mögliche besorgen und kümmern in der ganzen Familie ging auf mich über.“ Fall 34, Auswertung 1 (5/15ff.)

Um diesen Verpflichtungen nachzukommen, erledigt er seine Hausübungen und Abgaben strategisch- um Fächer, mit denen er Schwierigkeiten hat, kümmert er sich zuerst, und wenn die Zeit reicht, danach mit solchen, in denen er sich auskennt. Dies ist sinnbildlich, wie flexibel

Schüler:innen agieren müssen, um die auf sie auferlegten Aufgaben im Familienalltag nachzukommen. Diese Vorgehensweise scheint nötig zu sein, um Schule und Verpflichtungen im Sozialsystem Familie erfolgreich zu meistern. Jugendliche aus Familien mit mehr Anteilen an Kapitalien müssen sich mit solchen Überlegungen und Doppelbelastungen nicht auseinandersetzen, da sie diese Aufgaben nicht zu erledigen haben. Daher liegt die Annahme nahe, dass diese zusätzlichen Verpflichtungen zu einem Erleben von *distance learning* führt, welches als belastender empfunden wird.

5.2.2 Unterstützung durch Familie

Nicht nur die Jugendlichen verspüren eine Belastung durch die Schulschließungen und auferlegten Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19 Pandemie. Auch ihre Eltern erleben eine Umstellung; sie befinden sich teilweise in Kurzarbeit, einige verloren ihren Job und ihre Kinder sind den ganzen Tag mit ihnen zuhause. Allein letzteres führt zu einer Veränderung im Ökosystem Familie.

Die Vermutung liegt nahe, dass Eltern, die nicht arbeiten, mehr Zeit haben um sich um die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu kümmern. Dies ist in der Regel zu kurz gedacht; sich um die Schullaufbahn zu kümmern, impliziert zu unterstützen. Dies beinhaltet beispielweise das Kontrollieren von Hausübungen oder die Beantwortung von Fragen zu Unterrichtsinhalten. Eltern, die weniger kulturelles Kapital mitbringen, finden sich in der Lage wieder, den Unterrichtsinhalt ihrer Kinder teilweise nicht zu verstehen. So können sie keine Fragen dazu beantworten oder die Inhalte gemeinsam aufarbeiten. Mütter und Väter wiederum, die mehr kulturelles Kapital besitzen und eine höhere Bildungslaufbahn durchgegangen sind, können hier unterstützender wirken. Selbst wenn sie durch die Einbindung in ihre Jobs möglicherweise weniger Zeit haben, können sie einen besseren Überblick über die schulische Laufbahn ihrer Kinder haben. Die Familiensituation der Interviewpartnerin aus Fall 111 spiegelt diese Annahme wider. Zwar arbeitet die Mutter tagsüber und kann so nicht den Schulalltag ihrer Tochter verfolgen, ist allerdings interessiert daran und motiviert sie, die Rahmenbedingungen für erfolgreiches *distance learning* zu erfüllen:

„und ich glaub, dass gegen Ende vom Jahr, wenn sie dann auch gemeint hat, ich muss meinen Orsch hochkrigen [...] auch so ein wichtiger Punkt war, der

mir dann geholfen hat, mich wieder aufzuraffen und mich bisschen besser zu organisieren [...], dann hat sie auch immer nachgefragt, was ich denn tun muss und was ich schon gemacht hab“ Fall 111 (22/18ff.)

Durch ihren Vollzeitjob kann sie ihrer Tochter zudem außerschulische Hilfe ermöglichen, die Familien mit weniger ökonomischen Kapitalien nicht möglich ist. In diesem Fall geht es speziell um Defizite im Mathematikunterricht, die die Schülerin belasten.

I: „Ja klar und die Mathe Nachhilfe, die hat dir auch deine Mama finanziert?

B: ja“ Fall 111 (39/5f.)

Wenn Eltern Interesse am schulischen Geschehen zeigen und Motivation erzeugen, hilft es Schüler:innen ihre Schullaufbahn effektiv zu lenken. Auch inhaltliche Unterstützung wirkt sich positiv auf ebendiese aus; eine Jugendliche, mit Problemen in einem Fach, erfreut sich der Hilfe ihrer Mutter, die sich Zeit nimmt, um ihrer Tochter den Unterrichtsinhalt verständlicher zu machen:

„ich kann nur sagen, wie die Mathe Schularbeit war, die war ziemlich ja hmm nicht prickelnd, ehm wie gesagt weil da hab ich ne fünf geschrieben, [...] weil meine Mutter kann bissl Mathe halt und sie bringt es mir halt bissl bei und so, ist ganz chillig“ Fall 95 (6/25ff.)

Diese Beispiele zeigen exemplarisch, wie Elternhäuser mit mehr Anteilen an Kapitalien – sowohl ökonomisches als auch kulturelles – ihren Kindern eine erleichterte Schullaufbahn ermöglichen können. Zwar sind beide hier als Beispiel angeführte Fälle als von *distance learning* **belastet** eingeordnet; trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass es ohne die Unterstützung ihrer Mütter potenziell als noch diffiziler erlebt worden wäre. Das Elternhaus sorgte durch das zuvor erörterte Verhalten für eine Reduktion negativer Umstände. Im Resümee zu diesem Kapitel wird erörtert, wie dieses Verhalten das Potenzial bietet, den Bildungsweg ihrer Kinder positiv zu beeinflussen.

5.2.3 Ressourcen und Anteile an Kapitalien

Um an die vorangegangene These anzuknüpfen, geht es im Folgenden um die Ressourcen, auf die die Familien zurückgreifen können. Generell sind damit alle Anteile an Kapitalien gemeint; der Fokus liegt allerdings auf dem ökonomischen und dem kulturellen. Nochmals kurz zusammengefasst wurde im Kapitel 5.2.2 die These aufgestellt, dass Schüler:innen mit Eltern, die die Möglichkeit haben – und auch nutzen – ihre Kinder dabei zu unterstützen, eine vielversprechendere Schullaufbahn erleben können. Verknüpft mit der Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit nach dem „Erleben von *distance learning*“ wurde die These aufgestellt, dass ebendieses Erleben dadurch positiv beeinflusst wird.

Daher stellt sich im Umkehrschluss die Frage, ob die Jugendlichen, deren Eltern auf weniger ökonomisches und kulturelles Kapital zurückgreifen können, *distance learning* aus diesem Grund belastender erleben. Der Jugendliche in Fall 34 berichtet über einen Tiefpunkt in seinem Leben, gezeichnet von Schicksalsschlägen, beispielsweise die Krankheit seines Vaters, wegen der er ein Bein verlor. Halt erfuhr der Jugendliche unter anderem durch eine Lehrkraft, die sich nach seinem Wohlbegehen erkundigte und Interesse zeigte:

„Und ich hab ihr halt das erzählt was bei mir privat abgeht, zumindest ein Teil davon //mhm// und da hat sie mir geholfen, hat mir halt geraten: so ja, (-) musst stark bleiben dadurch. Lass dich nicht von diesen negativen Gedanken beeinflussen [...] und wenn es schlimm wird einen Therapeuten oder so irgendwas aufrufen.“ Fall 34, Auswertung 1 (13/6ff.)

Nicht nur auf der psychischen Ebene erfuhr er Unterstützung seitens seiner Lehrkräfte. Formelle Informationen und Tipps bezüglich seiner Bildung erhielt er von einer anderen Lehrkraft, die sich dadurch zusätzlich zum Unterrichten engagierte. Dies führte zu einem neuen Antrieb und eigenständigerem Arbeiten.

„Und dann hat sie mich halt unterstützt hat mir gesagt: Ja wo kann ich dahin gehen, ähm, was ich da (-) machen kann eventuell und so weiter. Sie hat mir

gesagt: ja, wenn du willst kann ich dir so n paar Adressen aufschreiben. Ich kann mich da privat informieren, äh, wo du da hingehen kannst und dann kannst du dir was aussuchen.“ Fall 34, Auswertung 1 (16/3ff.)

Hier liegt die Vermutung nahe, dass seine Mutter diese Unterstützung nicht leisten konnte oder wollte. Sowohl die emotionale als auch die fachliche Unterstützung des Jugendlichen setzen Bedingungen voraus. Psychische Unterstützung kann nur gegeben werden, wenn genug persönliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Eine Frau, deren Mann schwer krank ist und von ihr gepflegt werden muss, hat diese Kapazität wahrscheinlich weniger. Somit ist es bewundernswert, dass sie es trotzdem aufbrachte, ihren Sohn emotional zu unterstützen:

„Auch den Support, auch die Hilfe, die ich von meiner Familie bekommen habe, also von meiner Mutter, speziell, hat mir halt geholfen“ Fall 34, Auswertung 1 (18/35ff.)

Fachliches Wissen, um den Schüler inhaltlich zu unterstützen, gestaltet sich bei weniger kulturellen Kapital schwerer; die Mutter des Jugendlichen hat einen Pflichtschulabschluss und somit weniger Fachwissen. So wird dieser Fall zu einem Beispiel für das nötige Zusammenspiel von Lehrkräften und Familie; emotionale Unterstützung der Mutter wirkt hier in Kombination mit fachlichem Input der Lehrerin.

Die These, dass Jugendliche aus Haushalten mit geringem kulturellem (und damit verbundenen ökonomischem) Kapital, *distance learning* als **belastend** erleben, wird durch Fall 30 weiter untermauert. Die Schülerin, deren Eltern einzig einen Volksschulabschluss haben und Geld vom AMS beziehen, wohnt in einer kleinen Wohnung. Sie empfindet Verständnisfragen im Onlineformat als unangenehm und traut sich nicht, diese zu stellen. Daher hat sie Schwierigkeiten, die Unterrichtsinhalte zu verstehen. Ihre Eltern können sie bei diesen nicht unterstützen. Zusätzliche Hilfen der Lehrkräfte werden auch eingeschränkt.

„Bevor diese Lockdown [...] der Lehrer hat mir (/) uns sehr geholfen mit der Arbeits-(blätter) und Beispielen. [...] wir hatten Förderkurs mit ihm

I: Und ist dieser Eh (/) wird dieser Förderkurs jetzt auch gehalten, online

B: nein, nicht mehr //Nicht mehr// wegen Corona“ Fall 30 (9/10ff.)

Mit einem höheren Haushaltsbudget wären die Eltern in der Lage, der Jugendlichen eine kostenpflichtige Nachhilfe zu ermöglichen. Ein höheres Haushaltsbudget geht oft mit einem besser bezahlten Job einher- der wiederum mit einem höheren Schulabschluss erreicht wird.

Aus einem bezüglich der finanziellen Mittel konträren Haushalt stammt die Jugendliche aus Fall 71; ihre Mutter bezahlt ihr Nachhilfe, die nun online stattfindet. Diese ist laut ihrer Aussage teuer. Die Jugendliche fühlt sich durch *distance learning* **weniger belastet**, und ist somit eine Kontrastierung zu den zuvor genannten Fällen. Sie besucht eine Privatschule, hat keine Geschwister zu versorgen und benennt auch keine Aufgaben im Haushalt, die sie übernehmen muss. Ihre Eltern haben eine abgeschlossene Lehre respektive Studium und halten höhere Anteile an kulturellem Kapital.

Die Ausnahme bestätigt die Regel; in diesem Fall eine Jugendliche, deren Eltern einen Pflichtschulabschluss beziehungsweise keinen Abschluss vorweisen können. Sie fühlt sich vom *distance learning* **nicht belastet**, obwohl sie Aufgaben im Elternhaus zu erledigen hat:

„Also jetzt momentan (--) nur Aufgaben machen, halt die Aufgaben erledig(/) erledigen, meiner Mama helfen, meine Bruder vom Kindergarten abholen (-) oder bringen (--) mit ihm spielen“ Fall 127 (8/3ff.)

Die Interviewpartnerin scheint dieser Verpflichtungen mit Selbstverständlichkeit nachzugehen. Allerdings hat sie nur zweimal in der Woche Schule und die Unterrichtsinhalte fallen ihr leicht. Dadurch wird klar, dass die Theorie rund um kulturelle und ökonomische Kapitalienanteile nur anzuwenden ist, wenn sich der inhaltliche Workload des Unterrichts ähnelt.

Auch verdeutlichte diese These, dass die Kapitalsorten (kulturell, ökonomisch, sozial) stets miteinander zusammenhängen. Obwohl sich diese ursprünglich auf das kulturelle bezog, wurde das ökonomische Kapital automatisch miteinbezogen. Wie Ressourcen, auf die die Jugendlichen in ihrem Elternhaus zurückgreifen können, das Erleben von *distance learning* beeinflussen, wird auch in der nächsten These erörtert. In dieser soll der Fokus weitestgehend auf dem ökonomischen Kapital einer Familie liegen. In den vorherigen Annahmen wurde deutlich, dass höhere Anteile an Kapitalien das Erleben von *distance learning* positiv beeinflussen kann; welchen Einfluss hat das ökonomische Kapital?

Hohe Anteile davon besitzt die Familie der Jugendliche aus Fall 71, die über ein neues Endgerät sowie einen ungestörten Ort zum Lernen verfügt. Außerdem besitzt ihre Familie einige Immobilien; nachdem sie den Wunsch äußert, auszuziehen, bietet ihr ihr Vater sogar an, in eine dieser einzuziehen.

„ähm dann hat mir mein Papa spontan angeboten, weil er die Wohnung(/)
also meine Oma hat eine Wohnung bei der Volksoper [...] dann hat er mir
angeboten ich kann mich da anmelden und da einziehen.“ Fall 71
(35/25ff.)

Die Interviewpartnerin erfreut sich dieser Möglichkeiten, die andere Familien, ohne solches Eigentum ihren Kindern nicht bieten können. Sie fühlt sich vom *distance learning* zwar **teilweise belastet**, empfindet es allerdings laut eigener Aussage im Großen und Ganzen als erträglich.

In gänzlich anderen Umständen findet sich die Jugendliche aus Fall 107 wieder. Sie gibt an, *distance learning* als **sehr belastend** zu erleben. Neben unverhältnismäßig vielen Hausübungen und Referaten, erschwert die räumliche Situation den virtuellen schulischen Alltag.

„Und ähm damals hab ich noch mit meinen zwei Geschwistern ein Zimmer
geteilt, //mhm// das war kein großes Zimmer, also unsere Wohnung ist ein
bisschen eher klein.“ Fall 107 (3/17ff.)

Im späteren gibt sie genau an, dass sich ihr Alltag während des Lockdowns auf 64m² abspielte; insgesamt lebt die Familie dort zu fünft. Im Zitat spricht sie von einem Zimmer zu dritt, zum Zeitpunkt des Interviews waren sie nur noch zu zweit in dem Zimmer. Nichtsdestotrotz führt diese räumliche Einschränkung zu Komplikationen und belastet so das Erleben des *distance learnings*. Videocalls, die auf dieselbe Zeit fallen, stellen eine Herausforderung dar (S. 65, Fall 107 (3/19ff.)).

Die Eltern der Jugendlichen schlafen mittlerweile im Wohnzimmer, damit sich ihre drei Kinder zumindest auf zwei Zimmer aufteilen können. Würde die Familie über mehr ökonomisches Kapital verfügen, wäre es möglich, eine größere Wohnung anzumieten und das von der Jugendlichen erwähnte „große Durcheinander“ zu vermeiden. Doch höheres ökonomisches Kapital bezieht sich nicht ausschließlich auf teurere und größere Wohnungen; mit mehr finanziellen Mitteln kann beispielsweise außerschulische Förderung finanziert werden. Diese kann *distance learning* erfolgreicher gestalten; die Eltern von der Jugendlichen aus Fall 71 können der Interviewpartnerin kostenpflichtige Nachhilfe bieten. Obwohl sie ebenfalls nur im virtuellen Raum stattfinden kann, erlebt die Jugendliche sie als eine kleine Entlastung, um dem Unterricht besser folgen zu können:

„ich mein es macht schon ein Unterschied, weil er sich dann Zeit für mich nimmt //mhm// aber (--) meine Mama hat eh auch gemeint das is halt teuer“

Fall 71 (26/2ff.)

Neben räumlichen Gegebenheiten und Nachhilfe, spielen Endgeräte wie Laptops oder Tablets im *distance learning* eine große Rolle. Ohne die Hardware ist es nicht möglich, erfolgreich am digitalen Unterricht teilzunehmen. Diese muss in der Regel selbst finanziert werden. Die Jugendliche aus Fall 01 hat dafür nicht die optimalen Voraussetzungen; ihre Familie hat nicht die Ressourcen, um Endgeräte für jedes ihrer drei Kinder zu finanzieren. Daher teilen sich die Geschwister einen Laptop. Zwar besitzt die Interviewpartnerin ein Smartphone, an diesem kann sie allerdings nicht alle Inhalte des digitalen Unterrichts bearbeiten (vgl. S. 56; Fall 01 (11/14ff.)).

Die Jugendliche fühlt sich vom *distance learning* **belastet**, obwohl ihre Lehrkräfte Verständnis für spätere Abgaben der Hausübungen zeigen. Bei uneingeschränktem Zugang zu einem

eigenen Laptop, müsste sie sich weniger mit ihren Schwestern absprechen und wäre nicht auf die Toleranz ihrer Lehrkräfte angewiesen; die Annahme liegt nahe, dass ebendiese Umstände das Erleben des digitalen Unterrichts belasten.

Diese Annahme trifft auf den Großteil der untersuchten Fälle zu. Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle ein Beispiel dargestellt werden, das gegensätzlich zu der vorgestellten These steht. Die Jugendliche bewegt sich in einem finanziell gut gestellten Elternhaus; ihre Eltern gehen beide einer stabilen Beschäftigung nach (Bürokauffachkräfte). Sie selbst hat einen Rückzugsort in ihrem Zimmer, der über einen Schreibtisch, Endgerät und auch ein Musikinstrument verfügt. Zusätzlich zu der Unterstützung durch ihre Mutter (S. 68, Fall 95 (6/29f.)), hilft ihr ein Nachhilfelehrer:

„Ich hab Spanisch Lehrer eh Nachhilfelehrer“ Fall 95 (3/19)

Trotz dieser Ausgangsbedingungen fühlt sich die Interviewpartner:in durch das *distance learning* **belastet**. Dies kann daher rühren, dass sie sich zuhause durch ein schlechtes Beziehungsverhältnis zwischen ihr und ihrem Vater, nicht immer wohl fühlt. Dies führt dazu, dass sie zu ihren Großeltern ziehen möchte:

„B: Nur mein Vater, also sonst, wenn mein Vater normal wäre, so wie meine Mutter oder so ähnlich, wäre ich nicht mal ausgezogen, aber ja wie gesagt, es ist nur wegen meinem Vater.“ Fall 95 (30/25f.) ³

Dieser individuelle Umstand kann zu einer Belastung des Erlebens des *distance learnings* - trotz sehr guter finanzieller Ausgangsbedingungen - führen.

Obwohl das Beispiel des letztgenannten Falls ein gegensätzliches Bild zeichnet, bleibt die untersuchte Annahme ausreichend belegt bestehen. Ein finanziell eingeschränktes Elternhaus hat auf das Erleben von *distance learning* einen negativen Einfluss. Familien mit höheren Anteilen an ökonomischem Kapital können die Belastung, die mit einer engen Wohnung,

³ Zum Zeitpunkt des Interviews wohnt sie bei ihren Eltern, obwohl dieses Zitat den Eindruck gibt, dass sie umgesiedelt sei.

benötigter Nachhilfe oder/und eingeschränktem Zugang zu Endgeräten einhergehen würde, für die Jugendlichen verhindern.

5.2.4 Resümee

Dass das direkte soziale Umfeld der Jugendlichen eine große Rolle im Alltag und auch dem Erleben von *distance learning* spielt, wurde im Laufe des Kapitels 5.2 deutlich. Es wurden mehrere Thesen genau geprüft und vorgestellt. Welche Rolle die Ressourcen des Elternhauses und deren Anteile an Kapitalien spielt, wurde auf den letzten Seiten dargestellt. Die Kapitalsorten wurden bereits im Theorieteil dieser Arbeit (Kapitel 3.2) ausführlich vorgestellt.

Die Mehrfachbelastung, der die Jugendlichen ausgesetzt sind, die durch Aufgaben im Elternhaus zu den schulischen Anforderungen hinzukommen, verdient besondere Beachtung und wurde in der ersten These dieses Kapitels dargestellt. Diese zusätzlichen Pflichten im Alltag der Schüler:innen erschweren die Anforderungen, die das *distance learning* mit sich bringt. Die Aufgaben, die einige Jugendlichen übernehmen, werden in anderen Haushalten von den Eltern übernommen.

Die Einbindung in diese Aufgaben führt zur Annahme, dass die Eltern zu wenig Kapazität für die anfallenden Aufgaben haben. Noch immer ist das Elternhaus, in dem Schüler:innen leben, die bedeutendste Instanz ihrer Unterstützung und somit mitverantwortlich für die schulische Entwicklung (vgl. Dünser 2012, 121). Mehr Verpflichtungen neben den schulischen Aktivitäten führt zu weniger Unterstützung. Bezüglich der Ressourcen, auf die das Elternhaus zurückgreifen kann, kann eine Gleichung hinsichtlich der Anteile an Kapitalien aufgestellt werden: weniger Kapital führt zu mehr Aufgaben.

Die darauffolgenden Thesen bezogen sich ebenfalls auf den Rückhalt der Jugendlichen aus dem Elternhaus. Zuerst wurden Interviews auf die Annahme hin untersucht, dass Eltern, die sich in die schulischen Prozesse ihrer Kinder miteinbringen, einen positiven Effekt auf die schulische Laufbahn haben (vgl. Wild/Walper 2021, 243; Grgic/Bayer 2015, 187). Auf die Ausnahmesituation *distance learning* bezogen, zeigt sich mit positiver Einbindung der Eltern

eine geringere Belastung durch das digitale Lernen.⁴ Diese Einbindung wird mit Anteilen an kulturellem Kapital verbunden: Eltern mit höheren Anteilen an inkorporiertem, also internalisiertem kulturellem Kapital, haben in der Regel einen höheren Bildungsgrad; sie sind in der Lage, ihren Kinder bei Unklarheiten bezüglich des Unterrichtsinhaltes zu helfen (vgl. Gniewosz/Walper 2017, 192; vgl. Bourdieu 1983a, 232). Bei Hill et al (2004; zit. n. Gniewosz/Walper 2017, 191f.) wird dieser verschieden ausgeprägte Rückhalt, den die Jugendlichen haben, in drei Teile gegliedert: ersterer bezieht sich auf Rückhalt im Elternhaus durch Lernunterstützung oder ähnlichem, während sich zweiterer auf Unterstützung direkt auf die Schule bezieht. Dabei sind Interaktionen mit dem Schulumfeld gemeint, die außerhalb des Unterrichts von statten gehen. Exemplarisch angeführt wird hier die Zusammenarbeit im Elternbeirat oder das Erscheinen an Elternsprechtagen. Den dritten Teil macht die auf Schule bezogene Sozialisation aus: dabei sind die Werte und Einstellungen des Elternhauses zur Schule gemeint und dessen bewusste Beschäftigung damit. Die Autor:innen halten fest, dass Eltern mit einem höheren Bildungsgrad in die drei vorgestellten Bereiche involvierter seien als Eltern mit einer kürzeren Bildungslaufbahn (vgl. Gniewosz/Walper 2017, 192).

Danach wurde diese Theorie aus einer anderen Perspektive betrachtet. Genauer wurde untersucht, welche Auswirkungen ein Elternhaus mit wenig Anteilen an kulturellem Kapital und wenig Partizipation auf schulischer Ebene, auf das Erleben von *distance learning* hat. Wenig überraschend konnte festgehalten werden, dass geringere Anteile an kulturellem Kapital des Elternhauses zu weniger Rückhalt im schulischen Kontext führen kann (vgl. Steiner 2016, 18). Dies wiederum führt hier zu einem belastenderem Erleben des digitalen Unterrichts.

Um den Fokus auf die Ressourcen und Anteile an Kapitalien weiterzuführen, wurde daran anschließend untersucht, welchen Einfluss die monetäre Situation des Elternhauses auf das Erleben von *distance learning* hat. Dabei konnte festgestellt werden, dass eine finanzielle Einschränkung zu einer höheren Belastung führen kann; mit mehr Mitteln können beispielsweise Nachhilfe, Endgeräte oder private Rückzugsorte finanziert werden (vgl. Gniewosz/Walper 2017, 192). Die meisten Jugendlichen sind vollkommen (Jugendliche mit

⁴ Eine Randnotiz ist hier, dass Unterstützung der Jugendlichen aus dem Elternhaus Aufgabe der Mutter zu sein scheint. In den untersuchten Interviews motivieren sie ihre Kinder und ermöglichen ihnen teilweise Förderunterricht oder helfen ihnen selbst. In keinem der Interviews werden die Väter als Unterstützer erwähnt. Ausführungen zu dieser Beobachtung würden sich für eine Folgearbeit anbieten.

Jobs nur teilweise) auf den monetären Handlungsspielraum ihres Elternhauses angewiesen. Die Möglichkeiten respektive Einschränkungen lassen sich von ihnen nicht oder nur geringfügig verändern (vgl. Till-Tentschert/Till et al 2009, 72). Höhere Anteile an ökonomischem Kapital können Erleichterungen für die Anforderungen des digitalen Unterrichts bieten- Geringere können sie verhindern.

Auch verdeutlichen die vorherigen Analysen der aufgestellten Thesen, dass die Anteile an Kapitalien nicht vollends voneinander getrennt betrachtet werden können. Obwohl sich die Thesen jeweils auf spezifische Kapitalsorten fokussieren⁵, wurde sichtbar, dass diese zuletzt zusammenhängen. Bei der Auswertung wurde zudem deutlich, dass sich Anteile an Kapitalien übertragen lassen können (vgl. Bourdieu 1983a, 240; Fuchs-Heinritz/König 2014, 128). Anteile an ökonomischem Kapital können beispielsweise in kulturelles Kapital konvertiert werden: durch die Finanzierung von Nachhilfe können die Schüler:innen Inhalte besser verstehen und darauf zurückgreifen.

⁵ Das soziale Kapital wurde in den ausgeführten Thesen nicht explizit eingearbeitet, ließ sich nichtsdestotrotz in den Interviews finden. Beispielsweise besucht die Jugendliche aus Fall 121 eine Privatschule, für die ihre Familie weniger Beiträge zahlt. Dies rührt daher, dass ihr Vater den Rektor kennt. So kann ein Teil des sozialen Kapitals ihrer Familie zu ihrer Bildungslaufbahn beitragen. Für diese Arbeit wurden keine Thesen mit Anteilen an sozialem Kapital in den Vordergrund gestellt; im Datenmaterial ließen sich mehr Thesen mit Fokus auf ökonomischem und kulturellem Kapital ableiten. Sie zeigten einen größeren Einfluss auf das Erleben von *distance learning* und somit der Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit.

5.3 Freizeitgestaltung und Hobbies

Im vorherigen Kapitel wurde deutlich, welche einflussreiche Rolle das Elternhaus als primäre Sozialisationsinstanz im Leben der Jugendlichen spielt (vgl. Hummrich/Kramer 2017, 8).

Neben der Familie und der Schule haben die Jugendlichen (im Optimalfall) zudem Zeit für sich. Diese kann für Treffen mit Freund:innen genutzt werden oder auch um einer Sportart nachzugehen. Oft bieten Hobbies und Treffen mit *peers* für die Jugendlichen einen Ausgleich zu ihrem Alltag. Durch die COVID-19 Pandemie und die Ausgangsbeschränkungen war die Freizeitgestaltung sehr eingeschränkt. Nicht nur die Jugendlichen, sondern alle in Österreich lebenden Menschen mussten sich stetig informieren, welche Regeln aktuell zu befolgen waren.

Die Interviews wurden während zwei Lockdowns erhoben; dem zweiten und den dritten. Dabei bestand der zweite Lockdown aus einer strikten Ausgangssperre, während der dritte eine Höchstanzahl an zusammenkommenden Menschen vorsah. Dies betrifft auch die Freizeitgestaltung der Jugendlichen; zu manchen Interviewzeitpunkten wäre es nicht möglich gewesen, den Einzelhandel zu besuchen; zu anderen Zeitpunkten ist es mit Auflagen möglich gewesen. Die Erzählungen der Jugendlichen bezüglich ihrer außerschulischen und -familiären Aktivitäten befinden sich daher je nach Datum des Interviews in verschiedenen Kontexten.

5.3.1 Freund:innen und soziales Umfeld

Die einfachste Möglichkeit für Jugendliche ihre Freund:innen zu sehen, ist in der Schule. Sie befinden sich gemeinsam in einem Gebäude und nutzen dieselben Pausen- und Aufenthaltsräume. Es muss sich nicht privat verabredet werden, da die Schulpflicht alle Schüler:innen dazu bringt, sich in der Regel fünfmal in der Woche gemeinsam zu treffen. Durch die der Pandemie geschuldeten Schulschließungen, fiel diese Ausgangslage weg. Nicht nur mussten Verabredungen nun gezielt vorgenommen werden, sie waren teilweise durch die Regierung untersagt.

Schule ist für die Jugendlichen also nicht nur reine Wissensvermittlung und Ort des Lernens, sondern zudem eine Möglichkeit, ihre Freundschaften und Bekanntschaften tagtäglich zu pflegen. Der soziale Kontakt zur *peer-group* musste zu Zeiten des *distance learnings* in den digitalen Raum verlegt werden. Es liegt nahe zu untersuchen, welche Auswirkungen diese Ausnahmesituation auf das Erleben der Jugendlichen hat.

Kontakt und Zugang zu Freund:innen und einem sozialen Umfeld außerhalb der Familie wird durch den Wegfall von Schule erschwert. Das „Erlebnis“ Schule steht für die Jugendlichen für Freund:innen, Lernatmosphäre und einen Ortswechsel. Ein Wegfall von Schule als Ort des Lernens und der Sozialisation kann sich belastend auf die Jugendlichen auswirken. Diese Belastung hat Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden; bezüglich der Sozialisation auf die psychische Verfassung und bezüglich der Lernatmosphäre auf das Erleben von schulischen Aufgaben. Zuletzt kann sich so beides auf das Erleben von *distance learning* auswirken.

Im Kontext dieser Überlegungen wurden die Interviews auf die subjektiven Erlebensbeschreibungen der Jugendlichen untersucht. Folgende Annahme wurde dabei untersucht: Schule als Ort des Lernens mit einer guten Arbeitsatmosphäre fehlt den Schüler:innen nahezu immer- Schule als Ort der Sozialisation hingehend eher dann, wenn keine Treffen außerhalb des eigenen Haushaltes stattfinden. Es fanden sich zahlreiche Erzählungen von Interviewpartner:innen, die sich trotz teilweise strenger Ausgangsbeschränkungen untereinander getroffen haben. Um die vorgestellte Annahme anschaulich darzustellen, wurde eine Tabelle angefertigt. In dieser wurden die Fälle vermerkt, in welchen die Jugendlichen berichteten, dass ihnen Schule als Ort des Lernens fehlen würde („Lernort“). Anschließend wurden die Interviews nach Aussagen zum Wegfall von Schule als „Ort der Sozialisation“ untersucht. Um alle Fälle (bis auf einen Sonderfall) darzustellen, wurde die anschließend die Einteilung „Schule fehlt **nicht**“ vorgenommen. Da die These sich auch auf physische Treffen, weg vom digitalen Raum bezogen, wurden die Interviews auch dahingehend untersucht („Treffen außerhalb des Haushaltes“). Einige Jugendliche befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits in einer Hybridform des Unterrichts- wie das Blended Learning- bei diesen Fällen wurden Treffen außerhalb des Haushaltes mit einem **ja** eingetragen. Auch bei Jugendlichen, die eine Berufsschule besuchen und somit einige Tage in der Woche in einem Betrieb verbringen, wurde ein **ja** vermerkt. Auch wenn diese Treffen nicht im Kontext Schule stattfanden, so waren sie doch eine Art von sozialen Kontakten außerhalb

des eigenen Haushaltes. Das einzige Interview, das nicht in der Tabelle zu finden ist, ist Fall 137. Der Interviewpartner befand sich zum Zeitpunkt des Interviews Vollzeit im Arbeitsleben und erlebte *distance learning* nur während des ersten Lockdowns. Im Interview lassen sich keine für die These relevanten Aussagen zum Ort Schule finden; daher wird es hier außen vorgelassen.

Tabelle 3: *Der Ort Schule*

Wegfall Schule

Schule fehlt als...

Fall	Lernort	Ort der Sozialisation	fehlt nicht	Treffen außerhalb des Haushaltes
01	x			ja
30	x			nein
34	x	x		nein
52	x	x		ja
71			x	ja
83	x			ja
95	x			ja
107			x	nein
111			x	ja
112	x			ja
121		x		ja
126	x			ja
127			x	nein
131			x	ja
132	x			ja
139			x	ja

Bei Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass die Mehrheit der Jugendlichen in den Interviews angibt, Schule als Ort des Lernens mit einer ruhigen Atmosphäre zu vermissen. Spannend ist hierbei, dass dieses Bedürfnis weitestgehend unabhängig von den Ressourcen des

Elternhauses ist. Die Interviewpartnerin von Fall 95 hat sowohl eine Nachhilfe für den Spanischunterricht als auch eine Mutter, die ihr bei den Matheübungen hilft. Sie hat ein eigenes Zimmer und somit einen Rückzugsort, zudem angemessene Soft- und Hardware, um am digitalen Unterricht teilzunehmen. Dies spricht für ein Elternhaus mit hohen Anteilen an Kapitalien. Nichtsdestotrotz äußert sie den Wunsch, als bald möglich wieder in die Schule zu gehen; in ihrem Fall fühlt sie sich zuhause schnell abgelenkt:

„ich hab selber gemerkt in der Schule da kann man wenigstens nicht einschlafen [...]und sich einfach auf das konzentrieren kann was man wirklich machen kann“ Fall 95 (15/22ff.)

Im Gegensatz dazu teilt sich die Jugendliche aus Fall 01 ein Endgerät mit ihren Geschwistern, mit denen sie zusammen ein Zimmer bewohnt. In der Wohnung, in der sie mit ihrer Familie lebt, gibt es für sie keinen eigenen Rückzugsort. Zudem muss sie, für die Teilnahme am *distance learning*, Absprachen mit ihren Geschwistern treffen, um Zugriff auf das Endgerät zu erhalten und am Unterricht zu partizipieren. Dies spricht für einen Haushalt mit geringen Anteilen an Kapitalien. Auch sie äußert den Wunsch, wieder zurück zur Schule gehen zu können, um vor Ort am Unterricht teilzunehmen (S. 60, Fall 01 (19/21f.)). In der Schule könne sie besser zuhören.

Eine ruhige Atmosphäre und einen Ort ohne Ablenkungen werden hier mit Schule assoziiert. Durch den Wegfall des Lernorts Schule fehlt zudem die spontane Absprache der Schüler:innen untereinander; die Interviewpartnerin aus Fall 83 erwähnt dies explizit in Bezug auf Gruppenarbeiten (S. 58, Fall 83 (38/5f.)).

Aussagen, ähnlich wie die drei letztgenannten, finden sich im Datenmaterial zur Genüge. Dies unterstreicht die Wichtigkeit des Orts Schule. Dies wirkt sich im nächsten Schritt auf das Erleben von *distance learning* aus. Ohne Schule als ruhigen Ort mit wenig Ablenkungen muss Unterricht ungewohnter Weise zuhause stattfinden und erschwert mitunter ein erfolgreiches Lernerlebnis.

Während der Verzicht auf den Lernort Schule eindeutig eine Rolle für die Jugendlichen und ihr Erleben von *distance learning* spielt, scheint die Bedeutung von Sozialisation in der Schule eher untergeordnet zu sein. Dies scheint auf den ersten Blick überraschend; in der Fachliteratur wird Schule oft als wichtige Sozialisationsinstanz für Schüler:innen erklärt (vgl.

Hummrich/Kramer 2017, 8; Gerstner 2022, 50). Während die Jugendlichen in ihrem Elternhaus in der Regel einer Hierarchie unterworfen sind und in Bezug auf Rechte und Pflichten oft unter ihren Eltern stehen, sind sie in der Schule - von Lehrkräften und anderem Personal abgesehen - vorwiegend von Gleichaltrigen umgeben, die denselben Status wie sie haben (vgl. Kanevski/von Salisch 2011, 240). Nichtsdestotrotz geht bei genauer Untersuchung des Datenmaterials hervor, dass ebendiese Sozialisationsinstanz Schule den meisten **nicht** fehlt.

Da davon ausgegangen wird, dass der Mensch an sich ein soziales Wesen mit dem Bedürfnis nach Kontakt ist, stellt sich die Frage, warum Schule als Ort der Sozialisation hier deutlich weniger vermisst wird als der Lernort Schule. Daher liegt die Annahme nahe, dass die Jugendlichen die Sozialisation in der Schule an einem anderen Ort kompensieren. Obwohl Treffen außerhalb des Haushaltes durch die Einschränkungen der Lockdownbestimmungen weitestgehend untersagt waren, geht in den Erzählungen der Jugendlichen hervor, dass sie sich oft trotzdem getroffen haben.

„Also (2) viele (-) gehen überhaupt nicht raus wegen Corona (1) weil ihre Eltern es nicht erlauben (-) Aber ich treff mich mit einem Freund immer. Wir gehen immer raus (-) spazieren (-) oder zu ihm“ Fall 132 (14/16ff.)

Einige Partnerschaften der Jugendlichen werden auf diese Weise gepflegt. Die Jugendliche aus Fall 95 trifft sich mit ihrem festen Freund regelmäßig an den Wochenenden. Sie sieht ihn nicht nur für einen Spaziergang, sondern bei ihm zuhause.

„[...] mit dem Freund [...], aber halt ich seh ihn halt nur am Wochenende“ Fall 95 (8/18)

So geben viele Jugendliche an, sich trotz der Restriktionen außerhalb ihres Haushaltes mit ihren nicht-familiären Bezugspersonen zu treffen. So auch die Jugendliche aus Fall 111:

„Ahmm wir sehen uns und haben uns auch so einmal die Woche so ungefähr gesehen. [...] und ich muss zugeben, ich hab mich auch hin und wieder mit Freunden getroffen, aber halt eh meistens, nein eigentlich eh immer draußen“ Fall 111 (7/25ff.)

Ausnahmen der These, dass Sozialisation von Schule verlagert wurde, fanden sich in lediglich zwei Fällen wieder. Der Jugendlichen aus Fall 107 fehlt Schule weder als Ort der Sozialisation unter Gleichaltrigen noch die Lernatmosphäre; zum Erleben von *distance learning* gibt sie an, sich sehr belastet zu fühlen. Auch ist ihre Wohnsituation beengt mit wenig Platz, um sich zurückzuziehen. Nichtsdestotrotz äußert sie kein Verlangen, zurück in die Schule zu gehen. Diese Ausnahme könnte damit begründet werden, dass die Jugendliche in ihrem Interview angibt, so schnell wie möglich mit der Schule fertig sein zu wollen und „frei zu sein“. Auf die Nachfrage, was genau sie damit meine, antwortet sie:

„Ja also zum Beispiel frei im Sinne von (ähm) (-) die Schule hinter mir zu haben. Also das echte Erwachsenengefühl zu bekommen //mhm// also nicht mehr so als Schulkind zu sein nichtmehr zum Beispiel jeden Tag in die Schule gehen zu müssen, sondern eher zum Beispiel an die Uni.“ Fall 107 (7/24ff.)

Diese Aussage deutet darauf hin, dass sie psychisch mit der Schule abgeschlossen hat und sich bereits nach dem nächsten Kapitel ihres Lebens sehnt; für sie scheint dies ein Universitätsbesuch zu sein. Persönliche Begegnungen mit ihren Freund:innen sind selten, der soziale Austausch findet jedoch regelmäßig im digitalen Raum statt:

„Also hm (-), wir unterhalten uns eigentlich so per social media eigentlich, so nicht persönlich, eher eigentlich selten, vielleicht ein, zwei Mal.“ Fall 107 (15/13ff.)

Ihre sozialen Kontakte bleiben also weiterhin bestehen. Dieser Fall sticht, neben einem weiteren, in der Tabelle 3 (S. 80) hervor. Alle anderen Fälle, demnach die große Mehrheit, hält Freundschaften und soziales Umfeld weitestgehend aufrecht, vermisst den Schulbesuch allerdings. Einige wurden exemplarisch vorgestellt und unterstreichen die Annahme, dass Jugendliche einen Weg gefunden haben, sich außerhalb der Schule unter ihren *peers* zu treffen. Dies führt dazu, dass Schule als Sozialisationsinstanz weniger häufig vermisst wird. Diese Treffen trotz Verbote der Regierung zeigen, wie wichtig den Jugendlichen Treffen untereinander sind.

5.3.2 Veränderungen seit Lockdownbeginn

Im vorherigen Kapitel wurde deutlich gemacht, dass die Jugendlichen nicht nur über digitale Formate ihre Freundschaften pflegten, sondern sich trotz der Auflagen im Lockdown oft persönlich trafen. Diese persönlichen Treffen mussten gezielt ausgemacht werden und waren nichts, was zufällig zu Stande kommen konnte. Bei regulärem Präsenzbetrieb in der Schule finden eine hohe Anzahl sozialer Kontakte statt. Jeden Tag werden Freund:innen und Bekannte getroffen, ohne dass eine zusätzliche Kommunikation von Nöten ist. Durch die Umstellung von Präsenzunterricht auf *distance learning*, später auch Blended Learning, fielen diese Kontaktpunkte weg. Auch war es unwahrscheinlich, zufällig Bekanntschaften zu treffen, wie beispielsweise bei einem Kinobesuch oder einem gemeinsamen Einkauf im Einzelhandel. In diesem Kapitel soll untersucht werden, wie sich die Freundschaften, die vor allem über Messengerdienste aufrechterhalten wurden, verändert haben. Passend dazu wurde die These aufgestellt, dass rein digitaler Kontakt eine Freundschaft ausdünnen lassen kann.

Die Jugendliche aus Fall 111 berichtet, dass sich die Freundschaften, die sie führt, in Zeiten des Lockdowns verändert haben:

„so viele Menschen verloren habe, weil sich herausgestellt hat durch diese Quarantänezeit eben wer für einen wirklich da ist und wer nicht“

Fall 111 (2/18ff.)

Ihre Erzählungen deuten darauf hin, dass sich regelmäßiges Melden und Erkunden nach Wohlbefinden eine große Rolle für sie spielen. Freundschaften, die unter anderem in Präsenz in der Schule gepflegt werden, benötigen weniger außerschulischen Kontakt. Auch deutet dieses Zitat daraufhin, dass sich die Jugendliche während der Quarantäne belastet gefühlt hat. Andere Jugendliche merken, dass sich ihre Freundschaften durch die Lockdowns verändern. Die Interviewpartnerin aus Fall 83 berichtet zwar über Treffen mit Freund:innen, versucht diese laut eigener Aussage allerdings auf die Wenigsten zu beschränken. Andere Freundschaften sind in den digitalen Raum verlegt:

„Also so bei manchen merk ich so halt so wir ham fast gar keinen Kontakt.“

Fall 83 (42/19)

Weniger persönliche Treffen und das Aufrechterhalten einer Verbindung über Messengerdienste, benötigt ständigen Kontakt.

Den Wegfall des Ortes Schule als Sozialisation erwähnt der Jugendliche aus Fall 112 indirekt:

„Naja, also wie gesagt, also seit diesem Corona haben wir uns weniger getroffen und ähm wir sehen uns auch jetzt kaum, wegen Online-Schule und ja, wir schreiben uns ab und zu noch“ Fall 112 (4/15f.)

Er benennt *distance learning* und „weniger“ Treffen durch die COVID-19 Lockdown Bestimmungen als Belastungsfaktor der Freundschaft. Dies führt zu weniger Kontakt. Dieses Zitat steht exemplarisch für die Situation der meisten Interviewpartner:innen: die Auflagen des Lockdowns führen dazu, dass Jugendliche sich untereinander weniger treffen können-selbst diejenigen, die die Regeln ausreizen, können sich nicht so ausgiebig treffen, wie vor dem Ausbruch der COVID-19 Pandemie. Der persönliche Kontakt kann daher nur eingeschränkt stattfinden. Soziale Medien und Messengerdienste können Verbindungen aufrechterhalten, führen aber meist zu weniger Kontakt: „[...] schreiben uns ab und zu noch“ (Fall 112 (4/15f.).

5.3.3 Resümee

Das letzte Kapitel schneidet ein wichtiges Thema an, das nicht nur im Leben der Jugendlichen eine Rolle spielt: Freundschaften, die sehr häufig in den digitalen Raum verlegt werden mussten. Eine Freundschaft besteht aus mindestens zwei Menschen. Sie muss, damit sie erhalten bleibt, auf die eine oder andere Weise gepflegt werden.

Das Konstrukt Freundschaft ist durch individuelle Lebensumstände und Charaktereigenschaften schwer zu verallgemeinern. Wiertz (2020) definiert einige Hauptmerkmale: Freundschaft ist nicht einseitig, beide Parteien sind miteinander wechselseitig verbunden und stehen in einem gleichgewichtigen Verhältnis (7). Gleichzeitig wird eine gegenseitige Sympathie empfunden. In Freundschaften kennen sich beide Parteien gut und haben sich in der Regel frei ausgewählt (vgl. ebd., 8). Letzterer Punkt unterscheidet eine Freundschaft grundlegend von familiären Strukturen: Familienmitglieder sind miteinander verbunden, ohne dass sie sich gegenseitig ausgesucht haben. Freundschaften zwischen Jugendlichen bestehen laut der Autorin zudem aus der Funktion der „Selbstfindung“

und dem Aufbau eines „Selbstwertgefühls“ (vgl. ebd., 104f.). Jugendliche Freundschaften sind im Gegensatz zu familiären sozialen Beziehungen, besonders von Gleichberechtigung statt einem hierarchischen Gefälle geprägt (vgl. Schweiger 2023, 71).

Durch die teilweise oder gänzliche Verschiebung von Freundschaften in den digitalen Raum ändern sich die Rahmenbedingungen für eine wechselseitige Beziehung. Im Rahmen der Auflagen des Lockdowns zu den Interviewzeitpunkten war es essenziell online zu kommunizieren, um Freundschaften nicht zu verlieren. Die räumliche Distanz konnte so überwunden werden, Videochats können im Gegensatz zu Telefonaten eine engere Bindung erzeugen, da nicht nur auditiver Kontakt, sondern auch visueller vorhanden ist (vgl. ebd., 74). Freundschaften, die nur online gepflegt werden, sind jedoch auch eine Herausforderung. Im vorherigen Kapitel wurde aus dem Datenmaterial heraus die Annahme aufgestellt, dass Freundschaften, die lediglich online aufrechterhalten werden, schnell ausdünnen können. Onlinebeziehungen werden passend dazu in der Fachliteratur oft als weniger gefestigt beschrieben (vgl. ebd., 75). Der Wegfall von Schule und der Umstieg auf *distance learning* belastete die Jugendlichen in unterschiedlichem Ausmaß. Die Umstellung einiger Freundschaften auf reine Onlinekommunikation kann dabei als zusätzliche Bürde empfunden werden.

Daher liegt der Schluss nahe, dass Jugendliche, die zwar ihre Bekanntschaften aus der Schule nicht mehr sahen, ihre engeren Freund:innen oder Partner:innen allerdings in Präsenz trafen, die Freundschaft „normaler“ weiterlaufen lassen konnten. Auch wenn die Planung der Treffen sorgfältig getroffen und mit den Erziehungsberechtigten abgesprochen werden musste, so ersetzten sie eine Funktion von der Sozialisationsinstanz Schule. Die Belastung durch die Umstellung auf *distance learning* wurde von den Jugendlichen verschieden ausgeprägt erlebt; die meisten gaben an, sich **teilweise** bis **sehr belastet** zu fühlen. Eine These schließt sich dem an: bei weniger sozialen Kontakten und Treffen außerhalb des Haushaltes könnte das Erleben von *distance learning* noch belastender erlebt worden sein. Die Jugendliche aus Fall 107 bietet ein Beispiel dafür: Sie gibt im Interview an, dass ihr die Schule nicht fehle und sie sich darüber hinaus nicht Menschen außerhalb ihres Haushaltes treffe. Mit Freund:innen hält sie Kontakt über Messengerdienste, Kontakt zu Schulbekanntschaften beschränkt sich auf schulische Themen:

„Eigentlich Thema, Schule ist Thema Nummer eins, also, immer zum Beispiel:
hast du diese Wiederholung gelernt, hast du -vielleicht - Test gelernt [...] Ja
also Thema Schule ist immer im Gespräch bei uns also“ Fall 107 (6/18ff.)

Die Interviewpartnerin fühlt sich durch *distance learning* **sehr belastet**- ihre Erfahrung wurde auf der Tabelle 1 (S. 36) als einzige in diese Kategorie eingeteilt. Möglicherweise kommt dies unter anderem durch die abgehenden sozialen Kontakte zustande. Auch berichten von den drei weiteren Jugendlichen, die angegeben haben, sich nicht außerhalb ihres Haushaltes zu treffen, zwei von einer Belastung durch *distance learning*. Dies unterstreicht die Bedeutung sozialer Kontakte untereinander; jeder Kontakt außerhalb des Haushaltes zur Pflege einer Freundschaft, kann die schwierige Situation etwas entlasten. Freundschaft unter *peers* lässt die Beteiligten „Gemeinschaft und Gegenseitigkeit“ (Hummrich/Kramer 2017, 24) erleben. Die Doppelfunktion von Schule, Wissen zu vermitteln und Normen zu lehren, wird für die Zeit des *distance learnings* ausgesetzt (vgl. ebd., 26).

6. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit ermöglichte einen Einblick in die Erfahrungen von Jugendlichen mit *distance learning* während des zweiten und dritten Lockdowns in Österreich. Es wurde übersichtlich dargestellt, wie sie die einhergehende Belastung erlebt haben. Das Datenmaterial der fünften Forschungswelle des Projekts „Wege in die Zukunft“ diente als Grundlage; die siebzehn herangezogenen qualitativen Interviews wurden auf relevante Schlagwörter untersucht und in Anlehnung an die Grounded Theory ausgewertet.

Durch sorgfältiges Kodieren und mehrfache Analyse des Datenmaterials konnten die Erzählungen der Interviewpartner:innen auf die Fragestellung dieser Forschungsarbeit hin untersucht werden. Da „Erleben“ von *distance learning* sehr subjektiv und individuell ist, war die Einteilung der Interviews auf einer Belastungsskala förderlich, um den Überblick zu gewähren. Die Einteilung erfolgte nach festgelegten, relevanten Gesichtspunkten; aufgrund dieser wurden die Interviews in der Skala gruppiert (genauer erläutert auf S. 34ff.). So konnten die aus den Schlüsselkategorien abgeleiteten Thesen stets mit der Belastungsskala der Interviews abgeglichen werden.

Bei der Untersuchung der veränderten Lern- und Arbeitssituation der Jugendlichen wurde deutlich, welche große Rolle das Verhalten der Lehrkräfte im Erleben von *distance learning* spielt. Ihre individuelle Vorgehensweise trägt maßgeblich zu einer Be- oder Entlastung bei. Dabei wurde darauf geachtet, nicht nur auf die Intensität der Vermittlung der Unterrichtsinhalte einzugehen, sondern diese in einen Kontext zu setzen; auch Lehrkräfte befanden sich in einer Ausnahmesituation. Nichtsdestotrotz ließ ihre Kommunikation mit den Schüler:innen laut letzteren zu wünschen übrig. Die neue Lernsituation belastete auch die Kommunikation der Schüler:innen untereinander; spontane Gespräche konnten nicht stattfinden. Zudem fanden staatliche Lernförderungen (vgl. BMBWF 2021, 4), die geplant worden sind, nicht den Weg zu den interviewten Jugendlichen- sie wären eine potenzielle Erleichterung für die Schullaufbahn, gerade für Jugendliche aus Elternhäusern mit wenig Anteilen an den Bourdieu'schen Kapitalien. All diese genannten Problembereiche wurden teilweise mit Aufgaben im Familienhaushalt gepaart und erzeugten so zusätzliche Belastung. Eine Schwierigkeit, mit der Jugendliche mit verschiedensten Ausgangsbedingungen und Elternhäusern konfrontiert sind, ist die Konzentration auf den Unterricht. Ablenkungen in Form

von sozialen Medien, die Küche benutzen oder das Bett in Reichweite haben, um es sich gemütlich zu machen- damit hatten alle interviewten Jugendlichen zu kämpfen.

Der soziale Kontext, in dem sich die Jugendlichen befinden, wurde anschließend genau untersucht. Dafür wurde sich zunächst auf das primäre Umfeld, die Familie und deren Mitglieder bezogen. Dieses soziale Umfeld kann sowohl belastend als auch entlastend wirken. Zusätzliche Aufgaben im Haushalt wie Kochen oder Einkaufen, sowie die Aufsicht für Geschwister ließen die Jugendlichen *distance learning* in der Regel als belastender erleben. Entlastung hingegen konnte durch Familienmitglieder entstehen, die entsprechende Motivation für die Schullaufbahn ihrer Kinder aufbrachten. Zusätzliche Unterstützung mit kostenpflichtiger Nachhilfe oder eigener fachlicher Hilfe der Eltern erwies sich als hilfreich, um die Belastung durch die Umstellung des Schulbetriebs zu senken. Die Untersuchung der Interviews hinsichtlich dieser Faktoren zeigte vor allem den Einfluss des Elternhauses auf die Jugendlichen, deren Lebenssituation und Schullaufbahn (vgl. Dünser 2012, 121). Die Abhängigkeit, in der sich die Jugendlichen ihren Eltern gegenüber befinden, wurde deutlich. Bis auf eine Jugendliche wohnen alle Interviewpartner:innen zuhause und sind zumindest ökonomisch von ihrem Elternhaus abhängig. Es wurde deutlich, dass Familien mit höheren Anteilen an Kapitalien ein weniger belastendes Erleben von *distance learning* bedingen können. Zudem war klar zu erkennen, dass sich die Kapitalsorten nicht gänzlich voneinander trennen lassen- Untersuchung einzelner Kapitalsorten konnte nur eingeschränkt vorgenommen werden, da sie zuletzt miteinander verwoben waren. Diese Erkenntnisse sind nicht neu, so wurden sie doch von Bourdieu (1983a&b) und sich unter anderem auf ihn beziehenden Autor:innen ausgeführt (Fuchs-Heinritz/König 2014; Gniewosz/Walper 2017). Für diese Forschungsarbeit stellte sich bei der Analyse des Datenmaterials heraus, dass nicht nur die soziale Herkunft eine für das Erleben von *distance learning* bestimmende Rolle spielt. Andere Faktoren mussten genauso berücksichtigt werden und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Diese Faktoren wurden in den Kapiteln der Ergebnisdarstellung vorgestellt. Es handelt sich um soziale Kontakte in und außerhalb der Schule, den Umfang der Aufgaben während des *distance learnings* und dem Verhältnis zu Eltern und Bezugspersonen. Auch unterschiedliche schulische Ausgangslagen spielten eine Rolle.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit soll eine Haupteckdatenbedeutung beigemessen werden. Das Erleben der Jugendlichen wurde durch die

Überprüfungen verschiedener Thesen dargestellt. In der Darstellung der Ergebnisse wurde deutlich, dass höhere Anteile an Kapitalien innerhalb der Familie zu einer geringen erlebten Belastung durch *distance learning* führe. Die soziale Herkunft der Jugendlichen spielt demnach eine große Rolle. Nichtsdestotrotz reicht dieses Ergebnis nicht, um die unterschiedlich erlebten Belastungen final einzuordnen. Es müssen zudem die diversen zusätzlichen Faktoren berücksichtigt werden, da sie im Erleben eine ebenfalls große Rolle spielen.

Für die Lockdowns in Österreich zwischen März 2020 und Juli 2023 (BMSGPK 2023) galten jeweils unterschiedliche Regelungen: „harte“ Lockdowns beinhalteten striktes Kontaktverbot und Schließung aller Einrichtungen und des Handels. Lediglich lebensnotwenige Läden wie Supermärkte, Drogerien und Apotheken waren weiterhin geöffnet. Andere Lockdowns „light“ hingegen, waren von weniger strikten Vorgaben geprägt: oft mussten in der Öffentlichkeit FFP-2 Masken getragen werden und ein bestimmter Abstand zu Mitmenschen gehalten werden. Treffen außerhalb des eigenen Haushaltes waren zeitweise grundlegend verboten oder unter Auflagen wie einer maximalen Anzahl an Personen erlaubt.

Die Umstände der Lockdowns zu den verschiedenen Interviewzeitpunkten im Blick zu behalten und die Interviews so in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu setzen, stellte sich als aufwendig heraus. Die Interviews und deren Aussagen in die Begebenheiten der Lockdownvorgaben zu setzen, erforderte wiederholte Kontrolle der Erhebungsdaten. Die Erfahrungsberichte der Jugendlichen waren zudem oft schwer chronologisch einzuordnen; manche Erzählungen über beispielsweise Treffen untereinander bezogen sich auf Zeiten eines vorherigen Lockdowns. Daher reichte es nicht aus, nur auf das Datum der Interviewerhebung zu achten. Die Interviews mussten sehr sorgfältig bearbeitet und mehrmals herangezogen werden. Bei siebzehn Interviews mit einer Dauer von bis zu mehreren Stunden, waren manche Transkripte so gehaltvoll, dass es eine Herausforderung war, den Überblick zu behalten und gleichzeitig jedes Interview einzuordnen.

Es wurde zudem deutlich, dass die Jugendlichen und deren Lebensumstände sehr heterogen sind. Einordnung in Belastungsintensität durch *distance learning* erforderte die Berücksichtigung der vielen Aussagen, die teilweise widersprüchlich waren. Gerade bei den angestellten Vergleichen soll deutlich gemacht werden, dass die Lebenssituationen der Jugendlichen teilweise weit auseinander liegen. Dass - bis auf eine Jugendliche - alle Interviewpartner:innen mit ihren Erziehungsberechtigten zusammenleben, war eine der

wenigen Übereinstimmungen. In früheren Erhebungswellen des Projekts „Wege in die Zukunft“ gab es gerade im schulischen Bereich die Gemeinsamkeit, dass alle Schüler:innen eine Neue Mittelschule besuchten. In der fünften Erhebungswelle, dessen Datenmaterial in Form der qualitativen Interviews ausgewertet wurde, befinden sich die Interviewpartner:innen auf ihrem Bildungsweg in unterschiedlichen Positionen. Während einige einen Abschluss auf einer Berufsschule anstreben und so neben der Schule bereits Erfahrungen in der Arbeitswelt sammeln, befinden sich andere noch Vollzeit in einer Schule. In Bezug auf *distance learning* und der Auswertung der Belastung war es daher nötig, diese diversen Verortungen zu berücksichtigen. So fanden sich Jugendliche, die fünf Tage die Woche Unterrichtsinhalte via *distance learning* bearbeiten müssen und sich durch den Wegfall von Schule eigenständig um die Pflege ihrer sozialen Kontakte kümmern. Andere Interviewpartner:innen kommen durch eine in Schule und Arbeit aufgeteilte Woche automatisch zu sozialen Kontakten, da sie in den Betrieben auf ihre Kolleg:innen treffen. Diese unterschiedlichen Umstände wurden bei der Auswertung miteingearbeitet.

Bei der Auswertung des Datenmaterials hinsichtlich der aufgestellten Thesen, wurde, soweit dies möglich war, die Grounded Theory angewendet. Die meisten Merkmale dieser Methode wurden erfüllt; das zirkuläre Vorgehen in der Auswertung war allerdings nur begrenzt möglich, da kein neues Datenmaterial erhoben werden konnte. Durch diese Einschränkung mussten bereits aufgestellte Thesen teilweise wieder verworfen werden. Beispielsweise wurde eine These bezüglich der persönlichen Beziehung zu den Familienmitgliedern herausgearbeitet. Dabei wurde der Annahme nachgegangen, dass sich angespannte Verhältnisse zu bestimmten Familienmitgliedern als belastend auf das Erleben von *distance learning* auswirken kann. Obwohl sich Anzeichen einer Belastung bei Interviewpartner:innen mit herausfordernden Beziehungen innerhalb der Familie abzeichneten, wurde bei genauer Analyse des Datenmaterials festgestellt, dass sich dahingehend - entgegen dem ersten Eindruck - lediglich drei Fälle ausmachen ließen; eine Belastung als Folge konnte nicht festgestellt werden. Nichtsdestotrotz wäre dies eine spannende Facette des gezwungen engen Zusammenleben der Familie und hätte in nicht abgeschlossenen Forschungen erneut aufgegriffen werden können. Dadurch, dass zu wenig Datenmaterial dahingehend vorhanden war, wäre ein Abschweifen in den Konjunktiv ohne ausreichende Belege der nächste Schritt gewesen. Für aufgestellte Thesen, bei denen mehrere Fälle gefunden worden sind, half das Vorgehen maximaler und minimaler Kontrastierung.

Für zukünftige Forschungsarbeiten am Datenmaterial und rund um die Thematik *distance learning* wäre es spannend, die Schule weiter in den Mittelpunkt zu stellen. Die Jugendlichen sprechen in ihren Interviews oft über sie, wurden aber meist nicht explizit nach der Bedeutung von Schule für sie gefragt. Es wäre spannend zu wissen, ob sich ihre Sicht auf Schule durch den Lockdown verändert hat. Auch das Thema „mental health“ interessierte einige Interviewpartner:innen. Hier wäre eine anschließende Forschung, um die Auswirkungen der Vernachlässigung dieser durch viele Hausübungen und weniger persönlichen Kontakt zu untersuchen, sehr interessant. Zudem könnte untersucht werden, wie sich das temporäre Aussetzen von Präsenzunterricht auf den weiteren Bildungsverlauf ausgewirkt hat.

In dieser Forschungsarbeit fanden Zukunftsvorstellungen und Wünsche der Jugendlichen leider keinen Platz. Sie wurden in den Interviews zwar untersucht, erwiesen sich für die Beantwortung der Fragestellung allerdings als nicht relevant. Daher soll hier angemerkt werden, dass ein Muster bei diesen Zukunftsszenarien ausgemacht werden konnte. Während viele Jugendliche ihrer Generation typisch progressive Ansichten zum Thema Gleichberechtigung und psychischer Gesundheit verlauten ließen, so wurden bei der Frage nach der eigenen Zukunft zu klassischen Szenarien gegriffen; nahezu die gleichen Parameter wurden ausfindig gemacht. Dabei ging es konkret um die eigene Hochzeit, ein bis drei Kinder und ein Haus, meist auf dem Land. In einigen Fällen war zudem von Haustieren die Rede. Wäre es in diesem Fall möglich, eine neue Datenerhebung zu starten, wäre es sicher von Interesse diesem Thema nachzugehen.

Für die Forschungsarbeit hilfreich erwies sich der Zeitpunkt des Schreibens der Arbeit. Erste Studien wurden bereits zu Beginn der COVID-19 Pandemie und dem ersten Lockdown erhoben und in den letzten Jahren kamen viele Beiträge hinzu (Bock-Schappelwein/Famira-Mühlberger 2021; Budde 2022). In zahlreichen Zeitschriften finden sich Artikel rund um das Lernen im Lockdown und dessen potenzielle Auswirkungen auf Jugendliche und auf das Bildungswesen (Moser et al, 2021). Zwar wurden die Restriktionen und Auflagen im deutschsprachigen Raum von Land zu Land oft nur zeitversetzt eingeführt, nichtsdestotrotz musste darauf geachtet werden, welches Land in welcher Studie im Mittelpunkt stand.

Auch wenn die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Forschungsarbeit höchstwahrscheinlich keine Schule mehr besuchen, so ist ihr Besuch ebendieser fester Bestandteil ihres Lebens gewesen. Schule mit all ihren Funktionen hatte großen Einfluss auf

ihr Leben und mit den Lockdowns wurde Schule auf einmal in den privaten Raum gelegt. Diese massive Änderung führt zu einer veränderten Dynamik im Leben der Jugendlichen; zu dieser kommen die Schwierigkeiten, die *distance learning* mit sich bringt. In Fachlektüre rund um Jugendliche, egal ob im Kontext Schule oder Freizeit, wird oft *über* sie geschrieben. Dabei werden Aussagen getroffen und Hypothesen aufgestellt. Projekte wie „Wege in die Zukunft“ bieten die Möglichkeit, die Sicht der Jugendlichen miteinzuschließen, um so ihre Lebensrealität besser darzustellen und verstehen zu können.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz/König, Alexandra (2016): Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. Wiesbaden: Springer VS.
- Abt, Andreas/Schumsal, Andreas (2020): Respekt tut gut! Ganzheitliches Lernen in der Schule- Modelle, Methoden und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG.
- Astleithner, Franz/Vogl, Susanne/Parzer, Michael(2021). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. *ÖZS. Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 46(3), 233–256.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2016): Bildung als Privileg- Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS, 3-56.
- BGB: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (1985): Wiederverlautbarung des Schulpflichtgesetzes. Wien, 537- 546.
- Bock-Schappelwein, Julia/Famira-Mühlberger, Ulrike (2021): COVID-19-bedingte Schulschliessungen: ökonomische Herausforderungen für Kinder, Eltern, Unternehmen und Gesellschaft. In: Filipič, Ursula/ Schönauer, Annika (Hrsg.) (2021): Ein Jahr Corona: Ausblick Zukunft der Arbeit, 77-86. Wien: ÖGB-Verlag.
- Böhm, Andreas (2019): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2019): Qualitative Forschung: ein Handbuch. (Originalausgabe, 13. Auflage). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1983a): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, 229-242. Wiesbaden: Springer VS.

- Bourdieu, Pierre (1983b): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1998): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt: über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.
- Budde, Jürgen et al. (2022): Ermüdete Normalisierung – Wohlbefinden und soziale Beziehungen von Grundschulkindern und ihren Familien während der Covid-19 Pandemie. In: Budde, Jürgen et al. (Hrsg.) (2022): Schule in Distanz – Kindheit in Krise. Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Wohlbefinden und Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, 19-52.
- Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Dünser, Christine (2012): Warum Schule nicht gelingen kann. Die Ohnmacht der Schüler, Lehrer, Eltern und Schulpolitik. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media.
- Flecker, Jörg/Wöhrer, Veronika/Rieder, Irene (Hrsg.) (2020): Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Wien: Vienna University Press.
- Flecker, Jörg/Zartler, Ulrike (2020): Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung „Wege in die Zukunft“. In: Flecker, Jörg/Wöhrer, Veronika/Rieder, Irene (Hrsg.) (2020): Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Wien: Vienna University Press, 13-32.
- Flecker, Jörg/Schels, Brigitte/Wöhrer, Veronika (Hrsg.) (2022): Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule. Göttingen: V&R Unipress.
- Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. (3. Aufl.) Konstanz/ München: UVK Verlagsgesellschaft.

- Gerleigner, Susanne/Aulinger, Juliane (2017): „Gymnasium? Das ist nichts für uns.“ Zum Einfluss von Rational Choice und Kapitalienausstattung auf die Entscheidung für oder gegen das Gymnasium. In: Eckert, Thomas/ Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) (2017): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS, 29-48.
- Gerstner, Dominik (2022): Freundschaftsnetzwerke und Delinquenz von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung mit Methoden der Sozialen Netzwerkanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Gniewosz, Burkhard/Walper, Sabine (2017): Bildungsungleichheit – Alles eine Frage der Familie?! In: Eckert, Thomas/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) (2017): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer VS, 187-200.
- Grgic, Mariana/Bayer, Michael (2015): Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern. In: *Journal of Family Research*, 27(2), 173–192.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2017): Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS, 57-86.
- Harring, Marius et al (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palantien, Christian (Hrsg.) (2010): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 9-20.
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 1–17.
- Hill, Nancy E. et al. (2004). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.

- Horz, Holger (2021): Medien: Medien in Bildungskontexten. In: Wild, Elke/ Möller, Jens (Hrsg.) (2021): Pädagogische Psychologie (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, 149-152.
- Huebner, Mathias/Schmitz, Laura (2020): Corona-Schulschließungen: Verlieren leistungsschwächerer SchülerInnen den Anschluss? In: DIW aktuell, Nr. 30- 6. April 2020.
- Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2017): Schulische Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.
- Hunger, Ina/Müller, Johannes (2014): Barney G. Glaser/Anselm L. Strauss: The Discovery of Grounded Theory. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.) (2014): Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait. Wiesbaden: Springer VS, S. 259-263.
- Kanevski, Rimma/von Salisch, Maria (2011): Fördert die Ganztagschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(Suppl 3), 237–259.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, Frank (2021): Lehren: Merkmale und Merkmalskonfigurationen erfolgreichen Unterrichts. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.) (2021): Pädagogische Psychologie.(3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, 79-106.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In *Grounded Theory Reader*. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Moser, Stephanie/Lewalter, Doris/Saalbach, Henrik/Köller, Olaf/Walper, Sabine (2021): Corona-Krise als Herausforderung für das Bildungswesen. Perspektiven aus Sicht der Bildungswissenschaften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (2021, Vol. 4), 267-270.
- Neuerburg, Caris Rosanna (2024): Von Unterforderung bis Parentifizierung. Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Aufgabenübernahme im Kindes- und Jugendalter. ProQuest Dissertations & Theses.

- Niederhoff, Horst-Udo/Orth, Peter (2023): Corona verändert ein Land : Neue Wege für Wirtschaft und Gesellschaft (2nd ed. 2023). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. (5. Auflage). Oldenburg: De Gruyter.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(4), 636–669.
- Schobesberger, Thomas (2021): Corona, die Schule und das Recht auf Bildung: Erfahrungsbericht eines Lehrers an einer Mittelschule. *Zeitschrift für kritik - recht - gesellschaft*, 2021(1), 22–30.
- Schulmeister, Rolf (2006): eLearning: Einsichten und Aussichten. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13, 3, 283-293.
- Schweiger, Gottfried (2023): Gelingende soziale Beziehungen von Jugendlichen unter den Bedingungen der Digitalisierung. In: Schweiger, Gottfried/Zichy, Michael (Hrsg.) (2023): Zwischenmenschliche Beziehungen im Zeitalter des Digitalen. Ethische und interdisziplinäre Perspektiven. (Band 7). Berlin: Springer Nature, 67-78.
- Steiner, Mario/Österreich Bundesministerium für Bildung (2016): Der zweite Bildungsweg: Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich. Bundesministerium für Bildung, Abteilung Erwachsenenbildung II/5.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Tengler, Karin/Schrammel, Natalie/Brandhofer, Gerhard (2020): Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des *distance learnings* an österreichischen Schulen. In: Medienimpulse (2020), Jg. 58, Nr.2.
- Till-Tentschert, Ursula/Till, Matthias/Österreich Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Statistik Austria, & Österreich Statistisches Zentralamt (2009):

Armutsgefährdung in Österreich (1. Aufl.). Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, (Abt. V/4, Abt. Kommunikation und Service).

Vogl, Susanne/Wöhrer, Veronika/Jesser, Andrea (2020): Das Forschungsdesign der ersten Welle des Projekts „Wege in die Zukunft“. In: Flecker, Jörg/Wöhrer, Veronika/Rieder, Irene (Hrsg.) (2020): Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Wien: Vienna University Press.

Voigts, Gunda (2020): „Jugendliche brauchen Freiräume!“ – ein Plädoyer, für die Perspektiven junger Menschen in Corona-Zeiten einzutreten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2-2020, 217-222.

Wiertz, Svenja (2020): Freundschaft. Berlin/Boston: De Gruyter.

Wild, Elke/Walper, Sabine (2021): Familie. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.) (2021): Pädagogische Psychologie (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, 237- 264.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum: Qualitative Sozialforschung 1 (1), Art. 22.

Wöhrer, Veronika/Vogl, Susanne/Schels, Brigitte/Malatoni, Barbara/Malschinger, Paul/Astleithner, Franz (2022): Methodische Grundlagen und Forschungsdesign der Panelstudie. In: Flecker, Jörg/Schels, Brigitte/Wöhrer, Veronika (Hrsg.) (2022): Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule. Göttingen: V&R Unipress, 29-58.

Internetquellen

APA Science: Austria Presse Agentur (2021): OECD: Schulschließung wegen Corona bei Jüngeren seltener, in Oberstufe häufiger. [Stand 20.08.2025: <https://science.apa.at/power-search/5372500425661941114>]

Bundesministerium: Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2023): Corona Maßnahmen enden. [Stand 06.08.2025: <https://www.gesundheit.gv.at/news/aktuelles/aktuell-2023/ende-corona-massnahmen.html>]

Bundesministerium: Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning nach den Osterferien. [Stand 02.06.2025: <https://www.bundeselternverband.at/?start=64>]

Bundesministerium: Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021): Evaluationsbericht des Covid-19-Maßnahmenpaketes. Für das Schuljahr 2020/21. Wien. [Stand 17.06.2025: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9f8f6dc-0fc9-4321-87bc-e1b58fa803f5/evab_covid_19.pdf&ved=2ahUKEwi-h-q1 feNAXUm8LSIHTO2Lm0QFnoECC8QAQ&usq=AOvVaw3bnaXmcCrMMIf_DR7Vljcl]

Bundesministerium: Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW). Österreich GV. (2025): AusBildung bis 18. [Stand 20.08.2025: https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/bildung_und_ausbildung/lehre-und-berufsbildende-schulen/ausbildung_bis_18]

Charta der Vielfalt (2025): Vielfaltsdimensionen: Soziale Herkunft. [Stand 19.08.2025: <https://www.charta-der-vielfalt.de/vielfaltsdimensionen#soziale-herkunft>]

Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (2023): Gehaltstabellen 2023: LehrerInnen. [Stand 15.05.2023: <https://www.goed.at/themen/gehaltstabellen-2023/lehrer-innen>]

KOST Wien (2025): AusbildungsFit Potential Jugend. [Stand 07.08.2025: <https://www.kost-wien-ausbildungberuf.at/angebot/ausbildungsfit-allgemein/ausbildungsfit-potenzial-jugend/>]

Parlament Österreich: Parlamentskorrespondenz Nr. 114 vom 04.02.2021: Coronabedingter Lockdown wird ab 8. Februar gelockert. [Stand 11.06.2025: https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2021/pk0114]

Pädagogische Hochschule Niederösterreich und weitere Hochschulen (2020). Lernen trotz Corona. LernentrotzCorona.at. [Stand 05.06.2025 [Lernen digital - Lernen digital \(lernentrotzcorona.at\)](https://lernentrotzcorona.at)]

Pollak, Markus/ Kowarz, Nikolaus/Partheymüller, Julia (2020): Chronologie zur Corona-Krise in Österreich-Teil 1: Vorgeschichte, der Weg in den Lockdown, die akute Phase und wirtschaftliche Folgen. In: ACPP (Austrian Corona Panel Project) (2020): Corona Blog, Blog 15. [Stand 07.08.2025: <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog51/>]

Pollak, Markus/ Kowarz, Nikolaus/Partheymüller, Julia (2021): Chronologie zur Corona-Krise in Österreich- Teil 4: Erneute Lockdowns, Massentests und Beginn der Impfkampagne. In: ACPP (Austrian Corona Panel Project) (2021): Corona Blog, Blog 100. [Stand 07.08.2025: <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog100/>]

Universität Heidelberg (2025): Unify: Unit for Family, Diversity and Equality. [Stand 19.08.2025: https://www.unify.uni-heidelberg.de/de/vielfalt/diversity-dimensionen/soziale-herkunft?utm_source=chatgpt.com]

Wege in die Zukunft- Universität Wien, Institut für Soziologie (2017-2022): Wie funktioniert „Wege in die Zukunft“? [Stand 09.06.2023: <https://wegeindiezukunft.at/>]