MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Auswertung qualitativer Interviews: Welche Faktoren beeinflussen das Zurechtkommen von Schüler*innen im Distance Learning

verfasst von | submitted by

Mag.pharm. Christina Kramarsch BSc. BSc

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

Master of Science (MSc)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 840
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Psychologie
Betreut von | Supervisor:	Assoz. Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger Privatdoz.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 6

Abstract 7

1 Einleitung 8

2 Theoretischer Hintergrund 9

2.1 Das ökosystemische Modell nach Urie Bronfenbrenner 9

2.1.1 Das PPCT Modell 10

2.1.2 Anpassung an eine digitale Welt 13

2.1.3 Distance Learning und das ökosystemische Modell 14

2.2 Selbstreguliertes Lernen (SRL) 15

2.2.1 Definition SRL 15

2.2.2 SRL Zusammenhang und Einordnung in das bioökosystemische Modell 17

2.2.3 SRL und Distance Learning 18

2.3 Reflexionsfähigkeit 20

2.3.1 Definition und Entwicklung von Reflexionsfähigkeit 20

2.3.2 Reflexionsfähigkeit im Bildungsbereich 22

2.3.3 Reflexionsfähigkeit und das ökosystemische Modell 22

2.3.4 Reflexionsfähigkeit und SRL 23

3 Forschungsfragen und Hypothesen 24

4 Methodik 26

4.1 Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrument 26

4.2 Stichprobenbeschreibung 27

4.3 Auswertungsverfahren 28

5 Ergebnisse 33

5.1 Setting 34

5.1.1 Setting Familie 1 34

5.1.2 Setting Familie 2 35

5.1.3 Setting Distance Learning 35
5.1.4 Setting Schule Schichtbetrieb 37
5.2 Beziehungen 38
5.2.1 Beziehungen Familie 1 38
5.2.2 Beziehungen Familie 2 40
5.2.3 Beziehungen Distance Learning 41
5.2.4 Beziehungen Schule Schichtbetrieb 43
5.2.5 Beziehungen außer Familie und Schule 45
5.3 Aktivitäten 45
5.3.1 Aktivitäten Familie 1 45
5.3.2 Aktivitäten Familie 2 46
5.3.3 Aktivitäten außer Familie und Schule 47
5.4 Welche Unterschiede gibt es im Mikrosystem Familie? 48
5.5 SRL 50
5.5.1 SRL präaktionale Phase 50
5.5.1.1 Situation 51
5.5.1.2 Aufgabe 53
5.5.1.3 Emotion 54
5.5.1.4 Ziele 54
5.5.1.5 Motivation 55
5.5.1.6 Plan 56
5.5.1.7 Selbstwirksamkeit 57
5.5.2 SRL aktionale Phase 58
5.5.2.1 Lernstrategie 58
5.5.2.2 Volition 59
5.5.2.3 Unterstützung 60

5.5.2.4 Zeit 61
5.5.2.5 Monitoring 62
5.5.2.6 Leistung 62
5.5.2.7 Emotion 63
5.5.3 SRL postaktionale Phase 63
5.5.3.1 Selbstbewertung 63
5.5.3.2 Fremdbewertung 64
5.5.3.3 Vergleich 65
5.5.3.4 Emotion 65
5.5.3.5 Modifikation 66
5.5.4 Gesamtbewertung SRL 67
5.5.5 F3.1 Welche Unterschiede gibt es in der Fähigkeit des SRLs? 67
5.5.6 Anpassungsfähigkeit durch SRL 69
5.6 F2 Welche Unterschiede gibt es in den proximalen Prozessen? 71
5.7 F1.2 Welche Unterschiede gibt es im Mikrosystem Distance Learning? 73
5.8 F1.3 Welche Unterschiede gibt es im Mikrosystem Schule Schichtbetrieb? 75
5.9 Links zwischen Mikrosystemen 77
5.10 F1.4 Welche Unterschiede gibt es im Mesosystem? 78
5.11 Exosystem 80
5.11.1 F1.5 Welche Unterschiede gibt es im Exosystem? 82
5.12 Makrosystem 83
5.12.1 F1.6 Welche Unterschiede gibt es im Makrosystem? 84
5.13 Gesamtbewertung Kontextkomponenten Ökosystem 84
5.13.1 F1 Welche Unterschiede gibt es in den Kontextkomponenten des Ökosystems? . 84
5.13.2 Anpassung durch entwicklungsförderliche Kontextkomponenten des Ökosystems 85

5.14 Chronosystem Veränderungen 87
5.14.1 Veränderungen Übergang Distance Learning 87
5.14.2 Veränderungen während Distance Learning 88
5.14.2.1 Veränderungen zum Besseren 88
5.14.2.2 Veränderungen zum Schlechteren 89
5.14.2.3 Veränderungen durch Lehrer*innen 90
5.14.2.4 Persönliche Veränderungen 91
5.14.3 Veränderungen Schichtbetrieb 91
5.14.4 Zukunft 93
5.14.5 F4 Welche Unterschiede gibt es im Chronosystem? 93
5.15 Reflexionsfähigkeit 94
5.15.1 Reflexion nach innen 95
5.15.1.1 Reflexion nach innen Stufe 1 Bewertung 95
5.15.1.2 Reflexion nach innen Stufe 2 Begründung 96
5.15.1.3 Reflexion nach innen Stufe 3 Vernetzung 97
5.15.2 Reflexion nach außen 98
5.15.2.1 Reflexion nach außen Stufe 1 Bewertung 98
5.15.2.2 Reflexion nach außen Stufe 2 Begründung 99
5.15.2.3 Reflexion nach außen Stufe 3 Vernetzung 100
5.15.3 Gesamtbewertung Reflexionsfähigkeit 102
5.15.4 F3.2 Welche Unterschiede gibt es in der Reflexionsfähigkeit? 102
5.15.5 Anpassung durch Reflexionsfähigkeit 103
5.16 F5 Unterschiede in der Entwicklungsförderlichkeit des gesamten Ökosystems 104
6 Diskussion 107
6.1 Limitationen 110
6.2 Praktische Implikationen 111

6.3 Ausblick 113
Literaturverzeichnis 114
Abbildungsverzeichnis 121
Tabellenverzeichnis 122
Anhang A 123
Anhang B 149
Anhang C 153
Anhang D 154
Anhang E 155
Anhang F 157
Anhang G 164
Anhang H 256

Zusammenfassung

Im März 2020 kam es im Zuge der COVID-19 Pandemie durch zeitlich begrenzte Schulschließungen zu einer plötzlichen Umstellung auf Distance Learning. Im Rahmen dieser Studie werden anhand von 22 qualitativ-explorativ geführten Interviews von Sekundarschüler*innen an Wiener Schulen die zugehörigen Entwicklungsprozesse untersucht und die Faktoren herausgearbeitet, die dazu geführt haben können, dass manche Schüler*innen überraschend gut oder überraschend schlecht mit der neuen Situation zurechtkamen. Dazu wurden die Interviews transkribiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse sowohl inhaltlich strukturierend als auch evaluativ nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Um den Entwicklungsprozess und die Einflussfaktoren zu untersuchen, wurden im Kategoriensystem die Bestandteile des ökosystemischen Modells nach Urie Bronfenbrenner (1979), die Komponenten des Selbstregulierten Lernens (SRL) nach Schmitz (2001) und die Reflexionsfähigkeit (Jahncke, 2019) erfasst. Beim Vergleich der Schüler*innen, die überraschend gut und überraschend schlecht zurechtgekommen sind, zeigten sich bei folgenden Faktoren deutliche Unterschiede: in den Kontextkomponenten des Ökosystems, vor allem in den Beziehungen des Mikrosystems Familie, im technischen Setting, den Aktivitäten und den Beziehungen zu den Lehrer*innen im Mikrosystem Distance Learning, und in der Verbindung zwischen diesen beiden Mikrosystemen. Beim SRL wurden vor allem in der aktionalen Phase Unterschiede in der Aufrechterhaltung einer Lern- und Tagesstruktur, der zeitnahen Unterstützung, den günstigen Lernstrategien und der Volition sichtbar. Auch in der Reflexionsfähigkeit unterschieden sich, bei Berücksichtigung der Altersabhängigkeit, die beiden Gruppen. Aus den Ergebnissen konnten Empfehlungen für die Unterstützung von Schüler*innen bei herausfordernden Übergängen abgeleitet werden.

Abstract

In March 2020, the COVID-19 pandemic led to a sudden switch to distance learning due to temporary school closures. This study uses 22 qualitative-explorative interviews with secondary school students at Viennese schools to examine the associated developmental processes and to identify the factors that may have led to some students coping surprisingly well or surprisingly poorly with the new situation. To this end, the interviews were transcribed and analyzed using qualitative content analysis, both in terms of content structuring and evaluation according to Kuckartz (2018). In order to examine the developmental processes and the influencing factors, the components of the ecosystemic model according to Urie Bronfenbrenner (1979), the components of self-regulated learning according to Schmitz (2001) and the ability to reflect (Jahncke, 2019) were integrated in the category system. When comparing the students who did surprisingly well and surprisingly poorly, there were clear differences in the following factors: in the context components of the ecosystem, especially in the relationships of the microsystem family, in the technical setting, the activities and the relationships with the teachers in the microsystem distance learning, and in the connection between these two microsystems. In the case of self-regulated learning, differences in maintaining a learning and daily structure, prompt support, favorable learning strategies and volition were particularly evident in the actional phase. The two groups also differed in their ability to reflect, taking age dependency into account. Recommendations for supporting pupils during challenging transitions were derived from the results.

1 Einleitung

Aufgrund der COVID-19 Pandemie wurden im Frühjahr 2020 zahlreiche Maßnahmen getroffen, um die Verbreitung des Virus zu verlangsamen. Eine dieser Maßnahmen war die Schließung der Schulen und die Umstellung auf Distance Learning. Dabei wurde abhängig von der Schulstufe und den technischen Voraussetzungen bei Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulen in unterschiedlichem Ausmaß auf digitales Lernen umgestellt. Manche Schulen stellten den Schüler*innen ausgedruckte Aufgabenpakete zum Abholen zur Verfügung, während andere über Online-Plattformen das Lernen neu organisierten und auch Online-Konferenzen zum neuen Schulalltag werden ließen. Die zeitliche und örtliche Lernstruktur, wie der Stundenplan und der Lernort Klassenzimmer, die davor von der Schule zur Verfügung gestellt wurde, fiel plötzlich weg und musste zu einem großen Teil von den Schüler*innen und deren Familien selbstständig ersetzt werden.

Der Umstieg auf Distance Learning war mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden, dazu zählten vor allem zu Beginn technische Schwierigkeiten und fehlendes Knowhow sowohl auf Seite der Lehrer*innen als auch der Schüler*innen. Es war unklar, wie neuer Schulstoff vermittelt werden sollte und es wurde befürchtet, dass die Bildungsschere weiter aufgeht und ohnehin schon benachteiligte Schüler*innengruppen durch die Herausforderungen im Distance Learning noch weiter in ihren schulischen Leistungen zurückfallen würden (Ackeren et al., 2020).

Die plötzliche Umstellung auf Distance Learning war eine große Veränderung, und große Veränderungen stoßen einen Entwicklungsprozess an, der positiv oder negativ verlaufen kann (Epp, 2018). Die Umstellung auf Distance Learning war damit auch eine große Lernchance für alle Beteiligten. Nach einer ersten Phase der Anpassung kam ein Teil der Schüler*innen gut mit der neuen Situation zurecht, während andere anhaltend Probleme mit dem Distance-Learning hatten (Schneider et al., 2020; Helm & Huber, 2022). Dabei können unterschiedliche Faktoren eine Rolle gespielt haben, wie zum Beispiel die Fähigkeit zum SRL, sie half zum einen bei der Umstellung auf die neue Schulsituation, zum anderen auch beim konkreten Lernen, bei dem jetzt vermehrt Selbstorganisation von den Schüler*innen verlangt wurde (Hadwin et al., 2022). Auch der familiäre und soziale Hintergrund wurde oft als ein möglicher Faktor genannt, der auf das Zurechtkommen der Schüler*innen einen Einfluss gehabt haben könnte (Ackeren et al., 2020).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde anhand eines qualitativen Forschungsansatzes untersucht, welche Faktoren dazu beigetragen haben können, dass manche Schüler*innen besonders gut oder schlecht mit der neuen Situation zurechtkamen. Dazu wurden die zugehörigen Entwicklungsprozesse analysiert und Empfehlungen herausgearbeitet, wie Schüler*innen in Zukunft bei herausfordernden Übergängen unterstützt werden können.

2 Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden zuerst die theoretischen Grundlagen und der aktuelle Forschungsstand zu Bronfenbrenners ökosystemischem Modell und dessen Weiterentwicklung beschrieben, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Die einzelnen Komponenten des verwendeten ökosystemischen Modells werden erklärt. Anschließend werden die Theorien zu SRL und der Reflexionsfähigkeit zusammengefasst, deren Bezug zum ökosystemischen Modell und zueinander erläutert und mit dem Forschungsvorhaben in Beziehung gesetzt.

2.1 Das ökosystemische Modell nach Urie Bronfenbrenner

Um die Faktoren identifizieren zu können, die das Zurechtkommen der Schüler*innen während des Distance Learnings beeinflusst haben, war ein Modell notwendig, das auf der einen Seite einen möglichst umfassenden Blick auf Faktoren erlaubt, die zum Gelingen oder Scheitern des Distance Learnings beigetragen haben können und auf der anderen Seite einen begrenzenden Rahmen bietet. Das ökosystemische Modell nach Urie Bronfenbrenner erfüllt diese Bedingungen. Es werden im Folgenden die einzelnen Elemente des verwendeten Modells beschrieben, die Anpassung des Modells an die digitalen Bedingungen unserer Zeit durch Navarro und Tudge (2022) vorgestellt und schließlich wird der Umstieg auf das Distance Learning aus der Sicht des ökosystemischen Modells betrachtet.

Das ökosystemische Modell wurde von Urie Bronfenbrenner (* 1917, † 2005) erarbeitet und von ihm Zeit seines Lebens weiterentwickelt. Er begann in den 1980er Jahren mit der Definition eines neuen Entwicklungsmodells, das es ermöglichen sollte, den Entwicklungsprozess wissenschaftlich zu untersuchen. Er überarbeitete und erweiterte sein Modell in jahrzehntelanger Arbeit bis zu seinem Tod 2005 (Bronfenbrenner & Evans, 2002; Rosa & Tudge, 2013). Im Rahmen dieser Masterarbeit wird das PPCT Modell (**p**roximale Prozesse, **P**erson, **C**ontext, **T**ime) von Bronfenbrenner verwendet, das er in der dritten und letzten Entwicklungsphase seines Modells definiert hat und das aufgrund des technologischen Fortschritts der letzten Jahre von Navarro und Tudge (2022) noch einmal überarbeitet wurde.

2.1.1 Das PPCT Modell

Das ökosystemische Modell wurde von Urie Bronfenbrenner (* 1917, † 2005) erarbeitet und von ihm Zeit seines Lebens weiterentwickelt. Er begann in den 1980er Jahren mit der Definition eines neuen Entwicklungsmodells, das es ermöglichen sollte, den Entwicklungsprozess wissenschaftlich zu untersuchen. Er überarbeitete und erweiterte sein Modell in jahrzehntelanger Arbeit bis zu seinem Tod 2005 (Bronfenbrenner & Evans, 2002; Rosa & Tudge, 2013). Im Rahmen dieser Masterarbeit wird das PPCT Modell von Bronfenbrenner verwendet, das er in der dritten und letzten Entwicklungsphase seines Modells definiert hat und das aufgrund des technologischen Fortschritts der letzten Jahre von Navarro und Tudge (2022) noch einmal überarbeitet wurde.

Das PPCT Modell setzt sich aus den proximalen Prozessen, der Person, dem Kontext und der Zeit zusammen. *Proximale Prozesse* sind reziproke Interaktionen, die sowohl mit anderen Personen, als auch mit Objekten und/oder Symbolen stattfinden können (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 2007). Damit Entwicklung passieren kann, müssen proximale Prozesse regelmäßig über eine längere Zeit stattfinden, sie sollen nicht unterbrochen werden und sie müssen immer komplexer werden. Die proximalen Prozesse werden auch als Motoren für die Entwicklung bezeichnet und können auch als Funktion von Person, Kontext und Zeit dargestellt werden (Navarro & Tudge, 2022).

Die *Person*, die im Zentrum des Entwicklungsprozesses steht, beeinflusst selbst maßgeblich die anderen Komponenten des Systems. Dabei unterscheidet Bronfenbrenner nach (a) Veranlagungen, wie zum Beispiel Neugier; (b) Ressourcen, wie zum Beispiel erlernte Fähigkeiten, Wissen oder Erfahrungen und (c) Aufforderung, wie zum Beispiel Attraktivität oder Temperament (Rosa & Tudge, 2013).

Der *Kontext* setzt sich aus dem Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem zusammen. Der oft zitierte Vergleich mit einer russischen verschachtelten Puppe wird dem komplexen Zusammenspiel der einzelnen Komponenten allerdings nicht ganz gerecht (Rosa & Tudge, 2013).

Das *Mikrosystem* besteht aus einem Setting, das den gegenständlichen Gegebenheiten (z.B. Räume, Möbel, Computer) entspricht; innerhalb eines Mikrosystems gibt es Beziehungen, Rollen und Aktivitäten. Das Mikrosystem zeichnet sich dadurch aus, dass die Person, deren Entwicklung betrachtet wird, Teil des Systems ist (Bronfenbrenner, 1979). Die relevantesten

Mikrosysteme für diese Arbeit sind das Mikrosystem Familie, das Mikrosystem Distance Learning und das Mikrosystem der Schule während des Schichtbetriebs. Das Setting umfasst hier die örtlichen Gegebenheiten und die jeweilige Ausstattung, z.B. ein eigenes Zimmer, Garten, technisches Equipment. Innerhalb dieses Settings kann es unterschiedliche Beziehungen zu Familienmitgliedern, Klassenkolleg*innen, Freund*innen und Lehrkräften geben. Dabei kann die zu betrachtende Person unterschiedliche Rollen einnehmen: Kind, Schwester*Bruder, Schüler*in, Freund*in, Schulkolleg*in. Als unterschiedliche Aktivitäten kommen zum Beispiel Freizeitbeschäftigungen, Essen, Frontalvorträge, Freiarbeit, Gruppenarbeiten, Experimente und diverse Pausenbeschäftigungen in Frage. Damit das Mikrosystem als entwicklungsförderlich gelten kann, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein: das Setting erlaubt vielfältige Möglichkeiten, um in Beziehung zu treten und fördert das Ausüben unterschiedlicher Aktivitäten; die gelebten Beziehungen innerhalb des Mikrosystems haben überwiegend einen positiven Affekt, sie sind reziprok und bewegen sich in Richtung ausgeglichener Machtverteilung; innerhalb des Systems gibt es unterschiedliche Rollen, die von einer Person eingenommen werden können; und die darin stattfindenden Aktivitäten sollten fordernd, aber nicht überfordernd sein und dabei immer komplexer werden (Bronfenbrenner, 1979; Shelton, 2018).

Das *Mesosystem* beinhaltet alle Mikrosysteme, an denen eine Person direkt beteiligt ist, inklusive der Verbindungen zwischen diesen Mikrosystemen und auch inklusive aller möglichen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Bestandteilen (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Ein Mesosystem besteht zum Beispiel aus folgenden Mikrosystemen inklusive aller dazwischen existierenden Verbindungen: Schule, Zuhause, Sportverein, Großeltern, Musikschule, Park/Hof. Verbindungen können zum Beispiel Personen sein, die in mehreren Mikrosystemen beteiligt sind (z.B. Mitschüler*innen, die denselben Sportverein besuchen), oder das Wissen von einzelnen Mikrosystemen von anderen Mikrosystemen (zum Beispiel Austausch zwischen Eltern und Lehrerkräften). Ein entwicklungsförderliches Mesosystem zeichnet sich durch möglichst vielfältige Mikrosysteme aus, die jeweils selbst entwicklungsförderlich sind. Die Verbindungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen sollten positiv sein und die Entwicklung in anderen Mikrosystemen unterstützen, zum Beispiel eine positive Einstellung der Eltern zur Schule und den Lehrkräften.

Das *Exosystem* beinhaltet zusätzlich alle Mikrosysteme, an denen eine Person nicht direkt beteiligt ist, die aber einen Einfluss auf die Mikrosysteme der zu betrachtenden Person

haben können (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Auch hier werden wieder alle Verbindungen zwischen allen beteiligten Mikrosystemen mitberücksichtigt. Beispiele für Mikrosysteme, die dem Exosystem der Schüler*innen zugerechnet werden können, sind der Arbeitsplatz der Eltern oder das österreichische Schulsystem. Hier ist sowohl die Einstellung des Arbeitsplatzes gegenüber der Familie ausschlaggebend, als auch die Einstellung der Eltern der Arbeit gegenüber, um beurteilen zu können, ob ein entwicklungsförderliches Exosystem vorliegt. Das österreichische Schulsystem hat über die Bereitstellung von Rahmenbedingungen einen erheblichen Einfluss auf die Arbeit der Lehrer*innen und den Schulalltag. Die verschiedenen Systeme sollten einander möglichst positiv gegenüberstehen; sogenannte Power-Settings, die großen Einfluss auf viele Mikrosysteme haben, wie zum Beispiel das Bildungsministerium, sollten idealerweise direkt über Menschen verlinkt sein, die Teil der jeweiligen Mikrosysteme sind.

Das *Makrosystem* beinhaltet zusätzlich die Kultur, Subkultur, Glauben und Überzeugungen, die in der jeweiligen Gesellschaft vorhanden sind. Auch hier sind wieder die Verbindungen zu den jeweiligen Mikro-, Meso- und Exosystemen von Bedeutung (Bronfenbrenner 1979, 1994). Das Mikrosystem Schule ist zum Beispiel in westlichen Ländern ähnlich aufgebaut, weil auch das zugehörige Makrosystem ähnlich ist, es gibt z.B. ähnliche Überzeugungen, wie Bildung am besten umgesetzt werden kann. Eine Person kann auch Teil mehrerer Makrosysteme sein. Entwicklungsförderlich ist zum Beispiel, wenn sich diese Makrosysteme positiv gegenüberstehen und wenn man auch anderen Makrosystemen gegenüber aufgeschlossen ist.

Das *Ökosystem* ist das übergeordnete Ganze, das die Person, alle Kontextkomponenten, Beziehungen und Prozesse zueinander über die Zeit enthält, es wird immer aus der Perspektive des Individuums betrachtet; zwei Personen haben somit immer ein unterschiedliches Ökosystem (Bronfenbrenner 1979, 1994; Shelton, 2018). Die Betrachtung erfolgt immer subjektiv und bei gleichen äußeren Gegebenheiten, kann das individuelle Erleben ein ganz anderes sein. So kann zum Beispiel dieselbe Schulklasse für eine Person ein entwicklungsförderliches und für eine andere Person ein entwicklungshemmendes Mikrosystem darstellen, dies gilt für alle Komponenten des Ökosystems.

Die vierte und letzte Komponente des PPCT-Modells ist die *Zeit*. Veränderung und damit auch Entwicklung ist nur mit einer zeitlichen Komponente möglich. Bronfenbrenner unterscheidet hier drei verschiedene Zeitebenen (Navarro & Tudge, 2022): Die *Mikrozeit*

bezieht sich auf den Ablauf eines einzelnen proximalen Prozesses, der möglichst kontinuierlich ablaufen sollte. Häufige Unterbrechungen stehen einer guten Entwicklung im Weg. Die *Mesozeit* bezieht sich auf die Wiederholung der proximalen Prozesse innerhalb eines Tages, von Wochen oder Monaten. Nur bei regelmäßiger Wiederholung kann es zu effektiven Interaktionen kommen, die Entwicklung möglich machen. Die *Makrozeit* bezieht sich auf gesellschaftliche Veränderungen, die die Erwartungen und Voraussetzungen in der Gesellschaft ändern können, in der sich das Individuum bewegt.

Entwicklung wird also als ein wechselseitiger interaktionistischer Prozess zwischen dem Individuum und der sozialen Umwelt gesehen (Bronfenbrenner, 1979). Entwicklung findet statt, wenn das Verständnis für das Ökosystem erweitert wird, Fähigkeiten entwickelt und ausgebaut werden, die es erlauben sich in diesem Ökosystem zurechtzufinden und die Motivation erhöht wird, sich mit dem Ökosystem auseinanderzusetzen (Bronfenbrenner, 1979, 1994; Shelton, 2018). Eine Veränderung, wie es zum Beispiel der Umstieg auf das Distance Learning war, setzt dabei immer einen Entwicklungsprozess in Gang, der positiv oder negativ verlaufen kann (Epp, 2018). Der Umstieg auf das Distance Learning war mit neuen Herausforderungen verbunden. Sind genügend interne und/oder externe Ressourcen vorhanden, um neue Herausforderungen ausreichend gut zu bewältigen, dann kann sich das Individuum im Zuge der Veränderung neue Fähigkeiten aneignen und die positive Erfahrung machen neue, herausfordernde Situationen meistern zu können.

2.1.2 Anpassung an eine digitale Welt

In Bronfenbrenners ursprünglicher Definition müssen im Mikrosystem Interaktionen von Angesicht zu Angesicht möglich sein (Bronfenbrenner, 1979). Durch die technische Entwicklung ist heutzutage aber auch ein Mikrosystem mit physischer Distanz zwischen den einzelnen Personen möglich. Navarro und Tudge (2022) haben dazu das Modell von Urie Bronfenbrenner neu überarbeitet. Die wesentlichsten Änderungen und Anpassungen für das *Mikrosystem* sind dabei: (a) Es gibt zwei Typen von Mikrosystemen, zusätzlich zum physischen Mikrosystem gibt es das virtuelle Mikrosystem, das sich dadurch auszeichnet, dass die Aktivitäten, Rollen und Beziehungen auf einer digitalen Plattform mit relationalen und symbolischen Eigenschaften stattfinden. (b) Das zu betrachtende Individuum kann gleichzeitig Teil von mehr als einem Mikrosystem sein, die zeitlichen und örtlichen Restriktionen sind somit aufgehoben. Während ein*e Schüler*in also am Unterricht teilnimmt, kann er*sie zum Beispiel gleichzeitig mit Freunden chatten. (c) Während bei physischen Mikrosystemen der Beginn und

das Ende des Betretens klar definiert waren, können bei virtuellen Mikrosystemen unterschiedliche Interaktionen und Aktivitäten dazu führen, dass ein Mikrosystem eröffnet oder geschlossen wird, die Übergänge können fließend und unklar sein. (d) Es gibt zusätzliche wichtige Eigenschaften, die nur für virtuelle Mikrosysteme gelten, zum Beispiel Synchronität/Asynchronität, Verfügbarkeit, Öffentlichkeit, Permanenz und Cue Absence.

Die anderen Teile des PPCT Modells sind von diesen Veränderungen weniger direkt betroffen. Durch die zahlreichen Verbindungen innerhalb des Ökosystems ergeben sich aber auch hier neue Einflüsse und Auswirkungen. Im Mesosystem ergibt sich durch den neuen Typ von Mikrosystemen eine noch stärkere Verknüpfung und eine noch größere Komplexität der Zusammenhänge (Navarro & Tudge, 2022). Auch im Exosystem kann es zu drastischen Einflüssen auf die Mikrosysteme kommen, zum Beispiel wurde Fortnite, ein Mehrspieler-Online-Computerspiel, vom Apple App Store entfernt und verhinderte so für viele User das Betreten eines zuvor zugänglichen virtuellen Mikrosystems. Auch auf der Makroebene ergeben sich zahlreiche Einflüsse, wie zum Beispiel durch Internet-Restriktionen, die einen direkten Einfluss auf die proximalen Prozesse haben, die in virtuellen Mikrosystemen möglich sind. Durch den schnellen technischen Fortschritt und die immer wieder neuen Internetplattformen, die sich sehr schnell verbreiten können, gibt es sehr rasche Änderungen in den jeweiligen Kulturen und Subkulturen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen bewegen. Kinder und Jugendliche bewegen sich immer mehr auch in virtuellen Mikrosystemen, in denen sie sich über proximale Prozesse genauso wie in herkömmlichen physischen Mikrosystemen entwickeln können (Navarro & Tudge, 2022). Ein genaues Verständnis dieser virtuellen Welten und ein aktives Mitgestalten sind notwendig, um den nächsten Generationen auch hier entwicklungsförderliche Umgebungen zur Verfügung stellen zu können und sie dabei zu unterstützen, Fähigkeiten zu erwerben, um sich in diesen virtuellen Welten gut zurechtzufinden.

2.1.3 Distance Learning und das ökosystemische Modell

Aufgrund der Covid-19 Pandemie kam es im Frühjahr 2020 zu einer plötzlichen Umstellung des Schulbetriebs auf Distance Learning mit weitreichenden Änderungen im Ökosystem der Schüler*innen. Das Mikrosystem Schule änderte sich dadurch so stark, dass es als neues Mikrosystem betrachtet werden muss. Schule wurde von einem physischen Mikrosystem zu einem virtuellen Mikrosystem, auf das die allermeisten Schüler*innen und Lehrkräfte nicht vorbereitet waren.

Jede Transition birgt auch ein großes Entwicklungspotential, das genutzt werden kann, wenn die neue Situation fordernd, aber nicht überfordernd ist. Dabei können verschiedenste Faktoren, aus den unterschiedlichen Komponenten des PPCT-Modells eine Rolle spielen. Generell bedeutete der Umstieg auf reines Distance Learning, deutlich mehr Soloaktivitäten der Schüler*innen. Die proximalen Prozesse fanden vermehrt mit Objekten und/oder Symbolen statt und es kam zu weniger Interaktionen mit Personen. Durch diese Verschiebung bekommen die persönlichen Veranlagungen und Ressourcen und die Eigenschaften des jeweiligen Settings eine größere Bedeutung (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Gleichzeitig war die Zeit des ersten Umstiegs auf Distance Learning auch von großer Unsicherheit geprägt. Eine noch nie dagewesene Situation, unzureichendes Wissen über die Gefahren des neuen Virus und das ungewohnte Einschränken der persönlichen Freiheit durch die Regierung, konnten zu einem erhöhten Stresserleben führen (Peters et al., 2021). Durch erhöhten Stress kommt es zu weniger positiven Interaktionen (Tudge et al., 2021) und damit zu weniger effektiven proximalen Prozessen, die eine gute Entwicklung erst ermöglichen.

Auch der Austausch zwischen den Mikrosystemen Schule und Familie wurde stark eingeschränkt. Es waren keine persönlichen Sprechstunden, keine Tür- und Angelgespräche, keine Teilnahme an Schulveranstaltungen, etc. möglich. Werden die Verbindungen zwischen den Mikrosystemen geschwächt, bedeutet das auch eine Abnahme des entwicklungsförderlichen Potentials des jeweiligen Ökosystems (Bronfenbrenner, 1994).

2.2 Selbstreguliertes Lernen (SRL)

2.2.1 Definition SRL

SRL ist eine Form des Wissens- und Kompetenzerwerbs, bei der selbstständig und eigenmotiviert Ziele gesetzt und Strategien ausgewählt werden, um diese Ziele zu erreichen (Götz, 2017). Prozessbegleitend findet eine Bewertung der Ergebnisse statt, es werden Ist- und Sollzustände miteinander verglichen, diese Vergleiche haben Einfluss auf die zukünftige Zielsetzung und Strategieauswahl, um in weiterer Folge die Lernergebnisse zu optimieren.

Wir leben in einer Welt mit raschem technischem Fortschritt und immer vielfältigeren und schnelleren Austauschmöglichkeiten zwischen Menschen über alle Ländergrenzen hinweg. Dadurch ändern sich auch unsere Umweltbedingungen immer schneller und wir sehen uns ständig neuen Herausforderungen gegenüber, die ein lebenslanges Lernen notwendig machen, um sich sowohl kurzfristig als auch langfristig an neue Gegebenheiten, die zum Beispiel durch

die COVID-19 Pandemie hervorgerufen wurden, anzupassen. SRL ist ein wesentlicher Bestandteil dieses lebenslangen Lernens und daher ist es von zentraler Bedeutung, dass die Grundsteine dafür schon möglichst früh gelegt werden (Schober et al., 2007).

Es gibt zahlreiche Modelle, die sich mit SRL beschäftigen, die einzelnen Modelle unterscheiden sich unter anderem in ihrem Umfang. Einige Modelle bemühen sich um einen möglichst ganzheitlichen Zugang, während sich andere Modelle auf bestimmte Teilbereiche fokussieren. Sie können auch in Hierarchiemodelle und Prozessmodelle unterteilt werden: In Hierarchiemodellen werden aufbauend auf basalen Konstrukten Metakonstrukte beschrieben, in Prozessmodellen werden die zugeordneten Konstrukte in eine zeitliche Reihenfolge gebracht. Im Rahmen dieser Arbeit wird das Selbstregulations-Prozessmodell von Bernhard Schmitz (2001) verwendet. Das Modell integriert das Selbstregulationsmodell nach Bandura (1991) und Zimmerman (2000), das Handlungsphasenmodell nach Kühl (1987) und das Lernprozessmodell nach Schmitz und Wiese (1999). Es enthält somit viele verschiedene Aspekte und ermöglicht einen umfassenden Blick auf das Thema SRL. Die berichteten Lernerfahrungen der Schüler*innen können damit differenziert und individuell betrachtet werden. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen mit den jeweiligen Aspekten näher beschrieben.

Die *präaktionale Phase* ist die Phase, bevor das eigentliche Lernen beginnt. Relevante Faktoren in der präaktionalen Phase sind die persönlichen Voraussetzungen, die zu bewältigenden Aufgaben, die Lernsituation, damit verbundene Emotionen und die Motivation. Je nachdem, ob sich Lernende der Aufgabe gewachsen fühlen oder nicht und welcher Wert den Kosten und Nutzen des Lernens zugewiesen wird (Wigfield & Eccles, 2000), werden dann entsprechend hohe oder niedrige Ziele gesetzt. Dabei beeinflussen sich all diese Bereiche gegenseitig und führen schließlich zu einem geplanten Strategieeinsatz (Schmitz, 2001).

In der *aktionalen Phase* wird dann die Aufgabe tatsächlich bearbeitet. Dabei spielen sowohl die aufgewendete Zeit als auch die Qualität der Lernstrategie eine wichtige Rolle, um den Kosten-Nutzen-Aufwand des Lernens beurteilen zu können. Während des Lernens sollten Ablenkungen erfolgreich abgewehrt werden, um konzentriert an der Aufgabe arbeiten zu können, dazu ist eine hohe Volition nötig. Volition beschreibt einen internen Prozess, der aufgrund eigener Entscheidungen und Motivation zur Handlung und Umsetzung von Aktionen führt (Haggard & Lau, 2013). Eine weitere wichtige Komponente in dieser Phase ist das Monitoring; dabei wird das eigene Lernen beobachtet und evaluiert, um beurteilen zu können,

ob die gesetzten Ziele erreicht werden (Webber et al., 1993). Als Endprodukt der aktionalen Phase steht dann die Leistung, die erbracht wurde (Schmitz, 2001).

Daran anschließend folgt die *postaktionale Phase*, in der die Leistung bewertet, verglichen und reflektiert wird. Dazu wird der Ist-Zustand mit dem Soll-Zustand verglichen wobei bei Diskrepanzen können zukünftige Lernstrategien verändert und die Ziele angepasst werden können. In dieser Phase sind vor allem selbstreflexive Prozesse von großer Bedeutung. Die Ergebnisse dieser Phase wirken wieder auf die präaktionale Phase der nächsten Aufgabe, womit der Kreislauf wieder von vorne beginnt.

2.2.2 SRL Zusammenhang und Einordnung in das bioökosystemische Modell

Durch den Umstieg auf Distance Learning aufgrund der COVID-19 Pandemie wurden die Schüler*innen und Lehrer*innen in Österreich im März 2020 von einem Tag auf den anderen Teil eines neuen virtuellen Mikrosystems. Beim Eintritt in ein neues Mikrosystem kommt es nicht nur auf den Kontext an, sondern auch darauf welche Fähigkeiten das Individuum schon mitbringt und ob es damit den Anforderungen des neuen Mikrosystems gewachsen ist. Nur wenn keine allzu große Überforderung stattfindet, kann es einen positiven Entwicklungsprozess für das Individuum geben (Bronfenbrenner, 1979).

Zum einen kann das SRL als wichtige Fähigkeit eines Menschen betrachtet werden, die der einzelnen Person als Ressource zur Verfügung steht. Durch den Umstieg auf Distance Learning waren die Schüler*innen gezwungen, vermehrt auf sich allein gestellt zu lernen. Damit bekamen die bereits vorhandenen Fähigkeiten zum SRL ein größeres Gewicht, da die intrapersonellen Fähigkeiten bei Einzelaktivitäten eine größere Rolle spielen (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Zum anderen ist das SRL aber auch als Ergebnis eines erfolgreichen Entwicklungsprozesses zu betrachten (Rosa & Tudge, 2013). In einem entwicklungsförderlichen Ökosystem findet das Individuum genau die Bedingungen vor, die es braucht, um seine Fähigkeiten entwickeln und weiterentwickeln zu können. Das Ziel ist dabei, sich vermehrt mit dem jeweiligen Ökosystem auseinanderzusetzen und sich immer besser darin zurechtzufinden (Bronfenbrenner, 1994). In einem entwicklungsförderlichen Ökosystem ist damit zu erwarten, dass das Individuum die Fähigkeit zum SRL gut ausbilden und immer weiter stärken kann. Wohingegen in einem entwicklungshinderlichen Ökosystem die Fähigkeit zum SRL nicht oder nicht ausreichend entwickelt werden kann.

Wesentliche Aspekte, in denen sich das Mikrosystem Distance Learning in der ersten Lock-Down-Phase von der herkömmlichen Schule unterschied, waren eine deutliche Reduktion von Struktur (sowohl zeitlich, räumlich, als auch inhaltlich) und der Wegfall des direkten Kontakts zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Durch die neuen Rahmenbedingungen bekam die Fähigkeit zu SRL eine größere Bedeutung und kann damit wesentlich zu einer erfolgreichen Bewältigung des Distance Learnings beigetragen haben.

2.2.3 SRL und Distance Learning

Weltweit gibt es zum Thema Distance Learning während der COVID-19 Pandemie bereits zahlreiche Studienergebnisse.

Im Forschungsprojekt „Lernen unter COVID-19 Bedingungen“, in dessen Rahmen auch die 22 qualitativen Interviews geführt wurden, die in dieser Masterarbeit ausgewertet werden, wurden zu fünf Zeitpunkten von April 2020 bis Mai 2021 quantitative Daten erhoben. In den verschiedenen Distance Learning Phasen wurden Schüler*innen zwischen 10 und 19 Jahren mit Hilfe eines Online-Fragebogens befragt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt im April 2020, als sich die Schüler*innen zum ersten Mal im Distance Learning befanden, gaben die Schüler*innen an, dass die selbstständige Auseinandersetzung mit den Aufgabenstellungen und die selbstständige Strukturierung des Lernens als besonders schwierig empfunden wurde und 16% der Schüler*innen gaben an, keinen eigenen Computer, Laptop oder Tablet zu haben. (Schober et al., 2020a). Zu diesem Erhebungszeitpunkt konnten einige Schüler*innen bereits einen Zuwachs in der Selbstorganisation erkennen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt Ende April bis Anfang Mai 2020 gaben 35.7% der Schüler*innen an, dass ihnen die meisten Aufgaben für die Schule deutlich besser oder eher besser gelingen, als noch zum Beginn des Distance Learnings, während 14.8 % angaben, dass ihnen die Aufgaben deutlich schlechter oder eher schlechter gelingen (Schober et al., 2020b). Die Fähigkeit der Selbstorganisation und die Fähigkeit selbstbestimmt zu lernen, spielten dabei eine maßgebliche Rolle. Zum dritten Erhebungszeitpunkt Ende Juni 2020 waren die Schüler im Schichtbetrieb wieder in der Schule, das heißt einige Tage der Woche wurde in der Schule und einige Tage der Woche wurde von zu Hause gelernt. Im Vergleich zur Distance Learning-Phase gaben 40.1 % der Schüler*innen an besser oder eher besser mit den Aufgaben zurecht zu kommen, während 12.8% schlechter oder eher schlechter mit den Aufgaben zurechtkamen (Schober et al., 2020c). Bei der Organisation des Lernens gaben 33.2 % der Schüler*innen an, besser oder etwas besser zurechtzukommen im Vergleich zur Distance Learning-Phase, 19.3 % kamen schlechter oder

eher schlechter mit der Organisation des Lernens zurecht. Der vierte Erhebungszeitpunkt war Ende November bis Anfang Dezember 2020 während der zweiten Distance Learning-Phase. Im Vergleich zum ersten Lockdown standen nun fast allen Schüler*innen ein Computer, Laptop oder Tablet zur Verfügung (98.7%) (Schober et al., 2020d). 36.6% der Schüler*innen gaben an, dass ihnen die Aufgaben nun besser oder etwas besser gelingen als im ersten Lockdown, während 18.7 % angaben, dass die Aufgaben ihnen nun schlechter oder etwas schlechter gelingen.

Eine norwegische Studie untersuchte, welche Auswirkungen das Distance Learning auf Schüler*innen der 8. bis 10. Schulstufe mit niedriger, mittlerer und hoher Leistung hatte und verglich auch Einschätzungen der Schüler*innen mit Daten, die eineinhalb Jahre vor der Pandemie erhoben worden waren (Mælan et al., 2021). Schüler*innen mit niedrigerer Leistung fiel es schwerer Motivation und Engagement während der Zeit des Distance Learnings aufrecht zu erhalten. Schon vor dem Distance Learning hatten Schüler*innen mit niedrigerer Leistung weniger Selbstwirksamkeit als Schüler*innen mit höherer Leistung, dieser Effekt vergrößerte sich während des Distance Learnings. Schüler*innen mit niedrigerer Leistung wussten auch weniger, was von ihnen an Leistung während des Distance Learnings erwartet wurde und ob sie den Anforderungen auch gerecht wurden. Insgesamt gab es im Distance Learning weniger Feedback als davor und die Beziehung zu den Lehrer*innen wurde schlechter. Aufgrund der Ergebnisse wurde befürchtet, dass sich die Lücke zwischen den Schüler*innen mit niedrigerer Leistung und den Schüler*innen mit höherer Leistung weiter vergrößern könnte, weil es für Schüler*innen mit niedrigerer Leistung insgesamt schwieriger war, positive Lernprozesse aufrecht zu erhalten.

Eine Studie aus China untersuchte den Einfluss der Autonomie-Unterstützung durch das Lehrpersonal auf die Fähigkeit des SRLs im Online-Setting von Schüler*innen der 7. bis 12. Schulstufe. Dabei wurden auch der Einfluss der Autonomie-Unterstützung durch die Eltern und die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen mitberücksichtigt (Bai & Gu, 2022). Es zeigte sich, dass es sowohl einen direkten Effekt der Autonomie-Unterstützung durch das Lehrpersonal auf das SRL im Online-Setting gibt, als auch indirekte Effekte: über die Autonomie-Unterstützung der Eltern, die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen und die Kette der beiden (Einfluss der Autonomie-Unterstützung der Eltern auf die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen).

In einer kanadischen Studie wurde untersucht, welchen Einfluss der Stress durch die COVID-19 Pandemie auf die metakognitiven und motivationalen Herausforderungen hatte und

wie sich diese auf die Durchschnittsnote auswirken (Hadwin et al., 2022). Es konnte gezeigt werden, dass der Stress durch die COVID-19-Pandemie negative Auswirkungen auf die akademischen Leistungen hat und dass diese durch ein SRL-Training gemildert werden können. Student*innen im ersten Semester, die an solch einem Training teilnahmen, konnten sich besser an die neuen Lernanforderungen anpassen und ihre SRL-Fähigkeiten wurden gestärkt.

SRL wurde damit länderübergreifend als eine wichtige Kompetenz beschrieben, die zu einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangs zum Distance Learning und zu einem entsprechenden schulischen Erfolg in dieser Zeit beitragen konnte.

2.3 Reflexionsfähigkeit

Bei einer ersten Durchsicht der Interviews fällt ein großer Unterschied in der Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen auf. Während manche Schüler*innen einsilbig auf Fragen antworten und nur mit Mühe ihre Situation und ihre Lernerfahrungen beschreiben können, gelingt es anderen Schüler*innen ihr Erleben, während der Distance Learning-Phase, detailliert und differenziert zu beschreiben und auch mit anderen Erfahrungen zu verknüpfen; sie scheinen sich über Zusammenhänge Gedanken zu machen und aus ihren Erfahrungen Konsequenzen für ihr weiteres Handeln abzuleiten. Die Fähigkeit die eigene Situation und Handlungen zu reflektieren scheint außerdem eine Grundvoraussetzung zu sein, um sich in neuen und herausfordernden Situationen, wie es der plötzliche Umstieg auf Distance Learning zweifelsfrei war, zurechtfinden zu können (Tisdale, 1998).

2.3.1 Definition und Entwicklung von Reflexionsfähigkeit

Unter Reflexion als Alltagsbegriff wird meist ein bewusstes Nachdenken über Situationen, sich selbst und andere verstanden. Dabei kann über Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges nachgedacht werden. Es gibt zahlreiche Disziplinen (wie zum Beispiel Medizin, Pädagogik, Psychologie und Philosophie) die sich mit der Reflexionsfähigkeit des Individuums aus verschiedenen Perspektiven beschäftigen (Jahncke, 2019).

Für diese Arbeit wird die Reflexionsfähigkeit im Kontext des Lernens betrachtet. In der Professionstheorie wird Reflexion definiert als grundlegende Fähigkeit, Wissen und Handeln problemorientiert zu betrachten und beständig weiterzuentwickeln (Roters, 2012). Dass Reflexionsfähigkeit sowohl für den Lern- als auch Lehrprozess notwendig ist, zeigen zahlreiche Publikationen zu diesem Thema (Reintjes & Kunze, 2022; Fearnley, 2019; Pachner, 2013; Chen

et al., 2011). Im Editorial zur Sektionstagung *Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* wird erläutert: „Gegenwärtig wird der Ruf nach einer Steigerung von Reflexionsanlässen und ‚Reflexionsfähigkeit' von Lehrer*innen im Zuge von Schul- und Unterrichtsentwicklung, von Schüler*innen im Zuge der Erwartung der Steuerung und Gestaltung des eigenen Lern- und Bildungsweges und von Lehramtsstudierenden und Referendar*innen im Zuge ihrer Professionalisierung allerdings lauter." (Reintjes & Kunze, 2022, S.10) Sowohl für Lehrer*innen, als auch für Schüler*innen wird die Reflexionsfähigkeit als wichtige Kompetenz gesehen, die Bildungsprozesse überhaupt erst ermöglicht.

Jahncke (2018) hat aus verschiedenen Modellen, die sich mit Reflexion im Bildungsbereich beschäftigen, ein Kompetenzstruktur- und -stufenmodell der (Selbst-)Reflexion abgeleitet, das grundlegend für das Begriffsverständnis dieser Arbeit ist. Dabei wird unterschieden zwischen einem Blick nach innen und einem Blick nach außen, sowie einem Blick zurück und einem Blick nach vorne. Der Blick nach innen richtet sich auf das Erleben der eigenen Person und ihrer Handlungen. Dazu kann auch das Erkennen der eigenen Gefühle zählen und das Verstehen, welche Vorstellungen oder Wünsche dem eigenen Handeln zugrunde liegen. Der Blick nach außen richtet sich auf die Rahmenbedingungen, hierunter fällt auch die Fähigkeit, das Verhalten anderer Personen zu verstehen und das Zusammenspiel von äußeren Gegebenheiten und den darin agierenden Personen zu begreifen. Beim Blick zurück geht es darum, inwieweit über Vergangenes nachgedacht wird und beim Blick nach vorne darum, inwieweit daraus Erkenntnisse für das Planen zukünftiger Handlungen gezogen werden können. Das von Jahncke entwickelte Modell für die Lehrer*innenbildung kann auch explizit für andere Kontexte verwendet werden. Neben der bereits beschriebenen Dimensionen Innen/Außen und der zeitlichen Dimension kann zusätzlich noch in Hinblick auf die Tiefe der Reflexion in Form von verschiedenen Ebenen unterschieden werden. Diese Ebenen dienen als Grundlage zur Bewertung der Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen. Ebene 0 ist eine rein deskriptive Darstellung ohne Bewertung. Streng genommen wird dabei noch nicht von Reflexion gesprochen. Ebene 1 ist eine deskriptive (Selbst-)Reflexion, bei der eine Beschreibung inklusive einer Bewertung, aber noch ohne Begründung gegeben wird. Ebene 2 ist die begründete (Selbst-)Reflexion, bei der die Situation und/oder Handlung begründet wird. Ebene 3 ist die verknüpfende (Selbst-)Reflexion, bei der zusätzliche Beziehungen zu weiteren Bezugspunkten hergestellt werden. Eine Reflexion auf Ebene 3 und unter Einbezug der beschriebenen Dimensionen ist aufwändig, aber in herausfordernden neuen Situationen

notwendig, um sich an die neuen Gegebenheiten anpassen zu können, vor allem wenn äußere Strukturen und Hilfestellungen wegfallen, wie es in der ersten Zeit des Distance Learnings oft der Fall war (Jahncke, 2019; Schober et al. 2020a).

2.3.2 Reflexionsfähigkeit im Bildungsbereich

Der aktuelle Forschungsstand zu Reflexionsfähigkeit im Bildungsbereich beschäftigt sich vor allem mit der Reflexionsfähigkeit der Lehrer*innen. Besonders in der Ausbildung soll die Reflexionsfähigkeit bereits gefördert werden, um eine höhere Professionalisierung zu erreichen (Jahncke, 2019; Pachner, 2013; Berkemeyer et al., 2011). Durch vielfältige und auch wechselnde Rahmenbedingungen kann es kein Patentrezept für erfolgreiches Lehren geben. In der Literatur wird jedoch auf die Reflexion als Möglichkeit hingewiesen Situationen zu bewerten, was es erlaubt Anpassungen und Verbesserungen vorzunehmen (Pachner, 2013). So scheint gerade in einer neuen, herausfordernden Situation die Reflexionsfähigkeit hilfreich zu sein, um sich an diese anpassen zu können.

Bei Schüler*innen wird in der Fachliteratur die Reflexionsfähigkeit vor allem auf den Lernprozess bezogen. Reflexion wird als metakognitiver Prozess gesehen, der sich mit dem erworbenen Wissen und den neuen Erfahrungen auseinandersetzt, wodurch ein größerer Lernerfolg erzielt werden kann (Chen et al., 2011). Für ältere Schüler*innen und Student*innen wird auch ein Zusammenhang zwischen der Reflexionsfähigkeit und dem Zurechtkommen mit wechselnden Umweltbedingungen hergestellt (Hsieh et al., 2011).

Vor dem Hintergrund des dargestellten Forschungsstands scheint die Selbstreflexion generell eine Grundvoraussetzung dafür zu sein, sich an neue Situationen anzupassen und mit ihnen zurechtzukommen. Vor allem, wenn die neue Situation zu Beginn als schwierig empfunden wird. Durch die Beschreibung, Begründung und Verknüpfung von aktuellen Situationen, Gefühlen und Handlungen können Regulationsmechanismen in Gang gesetzt werden, wie das Verhalten angepasst werden kann, um sich im neuen System zurechtzufinden.

2.3.3 Reflexionsfähigkeit und das ökosystemische Modell

Im ökosystemischen Modell ist die Reflexionsfähigkeit als Ressource der Person zuzuordnen. Die eigenen Gefühle und Handlungen, die Handlungen anderer und die Rahmenbedingungen des Systems zu reflektieren, helfen dabei sich in der Welt zurechtzufinden und sich an neue Situationen anzupassen. Die Reflexion nach innen und zurück hilft dabei, die eigenen Handlungen bei proximalen Prozessen zu hinterfragen und durch einen Blick nach

vorne daraus Anpassungen für zukünftige Handlungen abzuleiten. Bei der Reflexion nach außen richtet sich der Blick zum Beispiel im Mikrosystem auf das Setting und kann so dazu beitragen, in einem Blick nach vorne, notwendige Änderungen am Setting vorzunehmen oder einzufordern. Dasselbe gilt für Beziehungen und Relationen im Mikrosystem. Die Reflexion nach außen muss dabei nicht nur auf das Mikrosystem beschränkt bleiben, sondern kann sich auch auf das Meso-, Makro- und Exosystem ausweiten.

Reflexionsfähigkeit ist eine notwendige Voraussetzung für Entwicklung und lebenslanges Lernen (Wirth & Leutner, 2008; Spiel et al., 2011; Bronfenbrenner, 1994). Entwicklungsförderlich ist ein Ökosystem immer dann, wenn das Individuum gefordert, aber nicht überfordert wird (Bronfenbrenner, 1979, 1994; Shelton, 2018). Eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit kann dabei helfen, die neuen Bedingungen besser zu verstehen und sich auch bei großen Herausforderungen immer einen Handlungsspielraum zu erhalten und zu versuchen, sich besser mit der neuen Umwelt auseinanderzusetzen. Hat ein Individuum eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit, dann kann es auch die verschiedenen Komponenten des ökosystemischen Modells differenziert betrachten, aus den gemachten Erfahrungen lernen und Ideen ableiten, wie in Zukunft Probleme besser bewältigt werden können.

2.3.4 Reflexionsfähigkeit und SRL

Auch beim SRL kann die Reflexionsfähigkeit dabei helfen, den Lernprozess erfolgreicher zu gestalten (Schmitz & Wiese, 2006; Jahncke, 2019). Die meisten Komponenten des SRL können einem Blick zurück oder nach vorne und einer Reflexion nach innen oder nach außen zugeordnet werden. Bei einem Blick zurück können zum Beispiel Emotionen, Motivation und Volition durch eine Reflexion nach innen benannt und analysiert werden. Die Reflexion nach außen erlaubt eine Beurteilung der Situation, der Aufgaben, aufgewendeter Zeit und erbrachter Leistungen. Aus dem Blick zurück lassen sich dann Veränderungen ableiten, die wiederum nach innen oder nach außen gerichtet sein können.

Im SRL ist die Reflexionsfähigkeit also eine Grundvoraussetzung, um Ist- und Sollzustände zu vergleichen und damit ein Monitoring des Lernprozesses zu ermöglichen (Schmitz & Wiese, 2006). Beim Blick zurück werden die bereits gemachten Lernerfahrungen analysiert und mit den ursprünglichen Zielen abgeglichen. Beim Blick nach vorne werden dann auf Basis der Analyseergebnisse Anpassungen vorgenommen und Konsequenzen für den zukünftigen Lernprozess abgeleitet.

Distance Learning war für die meisten Schüler*innen eine neue Erfahrung, sie waren häufiger auf sich allein gestellt und mussten sich mit den neuen Lernbedingungen auseinandersetzen (Schober et al., 2020a). Die Reflexionsfähigkeit ist, wie beschrieben, eine Voraussetzung für das SRL (Wirth & Leutner, 2008; Spiel et al., 2011). Zusätzlich hilft eine hohe Reflexionsfähigkeit dabei, sich mit neuen Bedingungen auseinanderzusetzen und diese mit bestehenden Erfahrungen zu verknüpfen. Durch weniger Kontakt zu Lehrer*innen und Mitschüler*innen waren die Schüler*innen auch vermehrt auf ihre eigenen Fähigkeiten zur Reflexion angewiesen, um diese neuen Herausforderungen meistern zu können.

3 Forschungsfragen und Hypothesen

Die meisten verfügbaren Daten zum Thema Distance Learning in der Zeit der COVID-19 Pandemie sind quantitativer Natur. Im Zuge des Forschungsprojekts Lernen unter Covid-19 Bedingungen der Universität Wien liegen vom Frühjahr 2020 qualitative Interviews vor, die eine ganzheitlichere Betrachtung des Umstiegs auf das Distance Learning aus der Sicht von 22 Schüler*innen ermöglichen. Mit Hilfe der Auswertung der qualitativen Interviews werden die Auswirkungen des Distance Learnings auf das Ökosystem und die Implikationen für den Lernerfolg aus der Perspektive der jeweiligen Schüler*innen betrachtet. Daraus werden Faktoren abgeleitet, die dazu beigetragen haben können, dass manche Schüler*innen besser oder schlechter als andere mit dem Umstieg zurechtgekommen sind. So lässt sich verstehen, was dazu geführt hat, dass manche Schüler*innen überraschend gut oder schlecht mit der neuen Situation zurechtkamen. Durch ein besseres Verständnis der ablaufenden Prozesse können Ideen abgeleitet werden, wie man Schüler*innen in Zukunft dabei unterstützen kann, mit neuen herausfordernden Situationen in der Schule zurechtzukommen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird untersucht, worin sich das Ökosystem der beiden Schüler*innengruppen unterscheidet, die mit dem Distance Learning in der ersten Lock-Down-Phase aufgrund der COVID-19 Pandemie im Frühjahr 2020 überraschend gut bzw. überraschend schlecht zurechtkamen.

Spezifisch wird dabei untersucht, inwieweit die einzelnen Aspekte des SRLs in den Erfahrungsberichten der Schüler*innen über die Distance Learning Phase (März bis Juni 2020) Erwähnung finden und inwieweit diese Fähigkeiten zu einer erfolgreichen Bewältigung der neuen Herausforderungen beigetragen haben könnten.

Zudem wird die Rolle der Reflexionsfähigkeit als notwendige Voraussetzung für das Zurechtkommen im Distance Learning betrachtet. Der Umstieg auf das Distance Learning war eine sehr herausfordernde Zeit für Schüler*innen, in der sie sich von einem Tag auf den anderen in einem neuen Mikrosystem zurechtfinden mussten, für das es noch kaum Erfahrungen gab. Die Schüler*innen mussten versuchen mit den neuen Bedingungen zurecht zu kommen. Ein vermehrtes Reflektieren auf der Ebene 3, sowohl der neuen Rahmenbedingungen als auch des eigenen Lernprozesses, könnte dazu beigetragen haben, dass die Schüler*innen ihren Lernprozess besser bewerten und begründen konnten. Das Verknüpfen von mehreren Aspekten des Distance Learnings, unter Bezugnahme zu den unterschiedlichen Komponenten des Ökosystems, könnte zu einer Verbesserung des Lernprozesses beigetragen haben.

Folgende Fragestellungen werden im Rahmen dieser Arbeit untersucht:

Fragestellung F1: Welche Unterschiede gibt es für die beiden Gruppen in den Kontextkomponenten des jeweiligen Ökosystems?

F1.1 Mikrosystem Familie

F1.2 Mikrosystem Distance Learning

F1.3 Mikrosystem Schule Schichtbetrieb

F1.4 Mesosystem

F1.5 Exosystem

F1.6 Makrosystem

Fragestellung F2: Welche Unterschiede gibt es in den proximalen Prozessen?

Fragestellung F3: Welche Unterschiede gibt es in den Fähigkeiten der Person zu SRL und Reflexion, die für den Umstieg auf das neue Mikrosystem Distance Learning besonders relevant erscheinen?

F3.1 Fähigkeit zum SRL

F3.2 Reflexionsfähigkeit

Fragestellung F4: Welche Unterschiede gibt es im Chronosystem?

Fragestellung F5: Welche Unterschiede gibt es in der Entwicklungsförderlichkeit des jeweiligen gesamten Ökosystems?

Gerade der Kontext und die Fähigkeiten der Person können verstärkt auf das Zurechtkommen mit dem Distance Learning Einfluss genommen haben, da sie nicht nur direkt (Bronfenbrenner, 1979; Shelton, 2019), sondern auch indirekt über die proximalen Prozesse auf Entwicklungsprozesse wirken können (Navarro & Tudge, 2022). Daher werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Schüler*innen, mit entwicklungsförderlichen Kontextkomponenten im Ökosystem, kommen besser mit der neuen Situation des Distance Learnings zurecht als Schüler*innen mit weniger entwicklungsförderlichen Kontextkomponenten des Ökosystem. Als entwicklungsförderlich können die Kontextkomponenten betrachtet werden, wenn Settings mit guten Voraussetzungen (ausreichend Platz, Ruhe, Computer, Handy, Internet) vorhanden sind, überwiegend positive Beziehungen und vielfältige Aktivitäten stattfinden können und positive Verbindungen zwischen den einzelnen Komponenten bestehen, eine detailliertere Beschreibung findet sich in Anhang B.

Hypothese 2: Schüler*innen, die besser selbstreguliert lernen können, kommen besser mit der neuen Situation des Distance Learnings zurecht als Schüler*innen, die schlechter selbstreguliert lernen können.

Hypothese 3: Schüler*innen, die eine hohe Reflexionsfähigkeit haben, kommen besser mit der neuen Situation des Distance Learnings zurecht als Schüler*innen, die eine niedrige Reflexionsfähigkeit haben.

4 Methodik

4.1 Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrument

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Lernen unter COVID-19 Bedingungen“ der Universität Wien wurden neben der quantitativen Online-Datenerhebung auch teilstrukturierte qualitative Interviews mit Schüler*innen ab der Sekundarstufe durchgeführt. Der Interviewleitfaden findet sich in Anhang F. Die Interviews fanden im Zeitraum von 23. Juni bis 15. Juli 2020 entweder vor Ort in den jeweiligen Schulen in Wien statt oder online über eine Videokonferenz mit der Software jitsi. Die insgesamt 22 Interviews wurden von fünf verschiedenen Interviewer*innen durchgeführt und sollten ungefähr eine Unterrichtsstunde von

50 Minuten dauern. Die tatsächliche Länge der Interviews lag bei 35:00 bis 73:48 Minuten (*M*=49:32, *SD*=09:18). Die Interviewdaten waren auch Grundlage für zwei andere Masterarbeiten (Rauch, 2021; Schwarz, 2021).

4.2 Stichprobenbeschreibung

An der Studie nahmen 22 Schüler*innen teil, wovon 13 (59%) weiblich und 9 (41 %) männlich waren. Die Schüler*innen waren zwischen 12 und 20 Jahren alt (*M*=14,9, *SD*=2,47) und besuchten die 6. bis 11. Schulstufe, zwei Schülerinnen besuchten ein Kolleg im 2. bzw. 4. Semester. Die Hälfte der Schüler*innen besuchte die Unterstufe, wovon sechs eine Mittelschule besuchten und fünf ein (Real-)Gymnasium. Neun Schüler*innen besuchten die Oberstufe eines (Real-)Gymnasiums.

Alle Schüler*innen, bis auf eine, wurden von den Lehrer*innen für die Interviews nominiert. Diese waren gebeten worden, Schüler*innen auszuwählen, die entweder überraschend gute oder überraschend schlechte Leistungen in der Phase des Distance Learnings erbracht hatten. Eine Schülerin hatte sich selbst nominiert. Es wurden aufgrund der Lehrer*innen-Einschätzung 15 Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und sechs Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* zugeordnet. Die Schülerin, die sich selbst nominiert hatte, konnte keiner Gruppe zugeordnet werden und blieb daher *Ohne Zuordnung* (OZ). Die Lehrer*innen-Einschätzung und Gruppenzuordnung sind in Tabelle 1 ersichtlich.

Tabelle 1.

*Lehrer*innen-Einschätzung und Gruppenzuordnung*

Gruppe	**Lehrer*innen-Einschätzung**	**Anzahl Schüler*innen**
Überraschend Gut (ÜG)	„überraschend gut“	12
	„relativ gut“	1
	„wenig überraschend gut“	1
	„wenig überraschend gut, jedoch anfangs schlechter, dann besser“	1
Überraschend Schlecht (ÜS)	„überraschend schlecht“	3
	„zu Beginn überraschend gut am Ende überraschend schlecht“	1
	„überraschend schlecht (hatte überraschend einige Schwierigkeiten)“	1
	„überraschend schlecht (hat keine einzige Abgabe abgegeben)“	1
Ohne Zuordnung (OZ)		1

Das Einverständnis für die Aufnahme wurde bei allen Schüler*innen eingeholt und sie wurden darauf hingewiesen, dass auch ein Abbruch des Interviews von ihrer Seite keine Nachteile für sie bringt.

4.3 Auswertungsverfahren

Die .mp3 Dateien der Interviews wurden gemeinsam mit zwei Kolleginnen mit Hilfe von MAXQDA einfach transkribiert. Zur besseren Lesbarkeit wurde das Gesagte, wo notwendig, ins Hochdeutsche gesetzt. Pausen, Überlappungen und Laute/Füllwörter ohne inhaltliche Bedeutung wurden nicht codiert, die Zeichensetzung erfolgte nach dem

Transkriptionssystem TiQ. Für die Gruppe *Überraschend Gut* und die Gruppe *Überraschend Schlecht* findet sich je ein beispielhaftes Interviewtranskript in Anhang H.

Schüler*innen und Schule lassen sich nicht isoliert betrachten, es gibt viele Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen, die eine Rolle in der Entwicklung eines Menschen spielen. Jeder Mensch hat nach Bronfenbrenner (1979) sein individuelles Ökosystem, das aus seiner Perspektive betrachtet werden muss. Dazu eignen sich qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden und der ökosystemische Ansatz kann dazu als Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster mit der qualitativen Inhaltsanalyse verknüpft werden (Epp, 2018). Für die vorliegende Arbeit wurde deshalb die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt, deren Ablaufschema in Abbildung 1 ersichtlich ist.

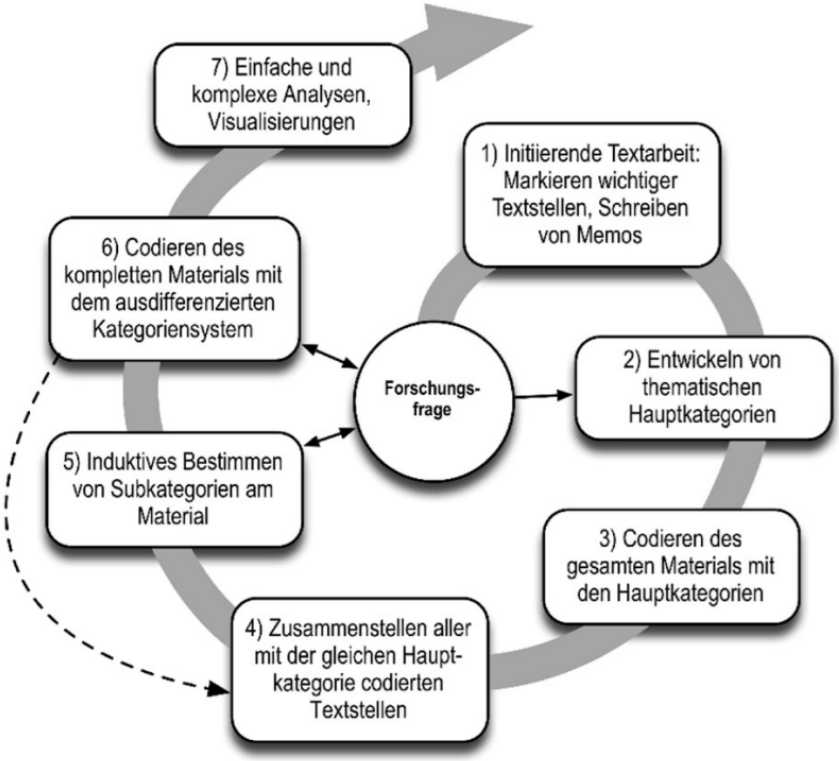

Abbildung 1. Schematischer Ablauf einer inhaltliche strukturierten Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S.100)

Nach einer ersten Durchsicht der Interviewtexte wurden anhand der Theorie Hauptkategorien inklusive einiger Subkategorien zu den einzelnen Komponenten des Ökosystems, zum SRL und zur Reflexionsfähigkeit gebildet. Anhand des Interviewmaterials wurden dann induktiv weitere Subkategorien, wenn notwendig, hinzugefügt. Das gesamte Interviewmaterial wurde mit Hilfe von MAXQDA codiert.

Um die Fragestellungen beantworten zu können, ist auch ein Vergleich der unterschiedlichen Gruppen notwendig. Um diesen Vergleich zu ermöglichen wurden evaluative Kategorien hinzugefügt. Dabei wurde nach dem Ablaufschema für evaluative qualitative Inhaltsanalyse vorgegangen (Kuckartz, 2018), das in Abbildung 2 ersichtlich ist. Das verwendete Kategoriensystem ist in Anhang A zu finden, die Bedingungen für die Wertezuordnung der evaluativen Kategorien ist in Anhang B zu finden.

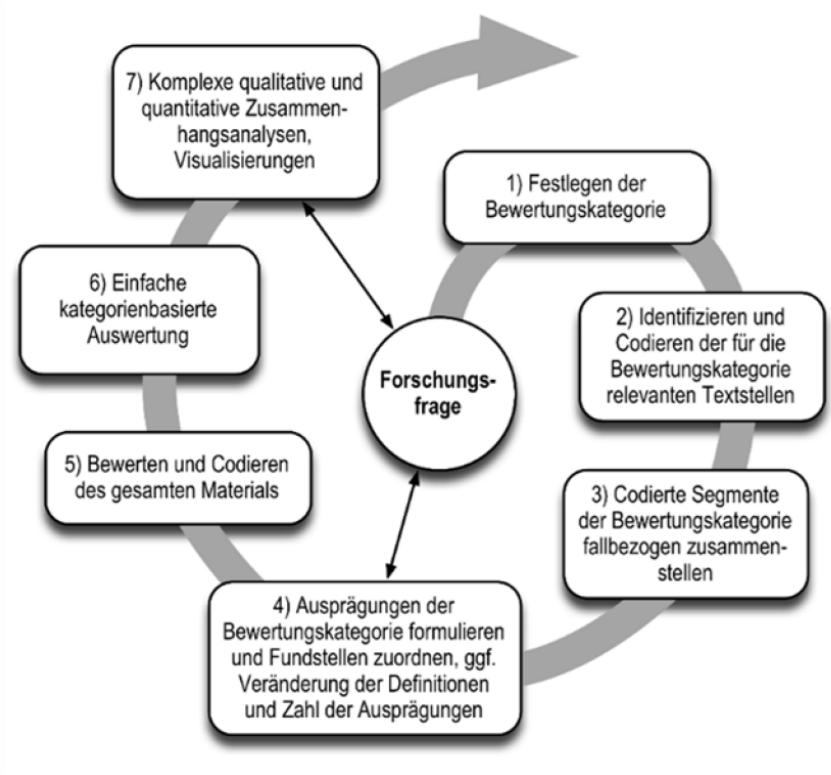

Abbildung 2. Ablaufschema evaluative qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S.125)

Zusätzlich wurden für alle Interviews ausformulierte Fallzusammenfassungen geschrieben, um, angeleitet durch die Fragestellungen, einen guten fallbezogenen Überblick zu erhalten und eine einfachere Vergleichbarkeit von Fällen zu ermöglichen. Die Fallzusammenfassungen finden sich in Anhang G.

Zur Qualitätssicherung wurden 5 der 22 Interviews von einer Kollegin, die mit den Interviews vertraut war, doppelt codiert. Zu Beginn dieses Prozesses erfolgte ein intensiver Austausch über die Codierrichtlinien, mit dem Ziel, diese zu präzisieren und die Kategorien besser voneinander abzugrenzen.

Eine Codiereinheit bestand aus mindestens einem Satz, das entsprach dem Anfang des Satzes bis zu einem Punkt, Strichpunkt oder einem offenen Ende vor einem Sprecherwechsel. Es wurde mindestens eine Kontexteinheit codiert, sodass die Aussage unabhängig von weiterem Text verstanden werden konnte. Die Frage des Interviewers sollte mitcodiert werden, wenn sie für das Verständnis der Antwort wichtig war. Nachfragen und weitere Antworten konnten auch in einer Einheit codiert werden, wenn es eine Spezifizierung zu vorher Gesagtem darstellte und zu einem besseren Verständnis führte. Wurde gleich darauf ein neues Thema in derselben Kategorie angesprochen, wurde dieselbe Codiereinheit fortgesetzt. Eine Mehrfachcodierung war möglich, das ergab sich zum einen daraus, dass innerhalb einer Codiereinheit mehrere Kategorien angesprochen wurden, die sich aber nicht voneinander trennen ließen, ohne das Verständnis der einzelnen Codiereinheit zu reduzieren. Zum anderen gab es Inhalte, die sich gleichzeitig mehreren Kategorien zuordnen ließen. Es gibt aber keine Kategorien, die sich komplett überschnitten. Um die spätere Zusammenfassung und Auswertung zu erleichtern waren Mehrfachzuordnungen daher explizit erwünscht.

Abweichungen in der Codierung wurden vor allem bei der Segmentierung festgestellt. Bei einer Überlappung von 80 % wurde ein zufallsbereinigtes Kappa (Brennan & Prediger, 1981) über alle Kategorien von 0,79 erreicht, was einer guten Übereinstimmung entspricht.

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden die jeweiligen relevanten Kategorien den Forschungsfragen zugeordnet (siehe Tabelle 2). Die evaluativen Kategorien wurden für Kreuztabellen für den besseren Vergleich der beiden Gruppen verwendet.

Tabelle 2.

Zuordnung der relevanten Kategorien zu den Forschungsfragen und Hypothesen

Forschungsfrage	**Kategorien**
F1. Welche Unterschiede gibt es in den Kontextkomponenten des jeweiligen Ökosystems?	Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem (EK 01)
F1.1 Welche Unterschiede gibt es im Mikrosystem Familie?	Setting Familie (SK 02.1/SK02.2) Beziehungen Familie (SK 03.1/SK03.2)

	Aktivitäten Familie (SK 04.1/SK 04.2)
F1.2 Welche Unterschiede gibt es im Mikrosystem Distance Learning?	Setting Distance Learning (SK 02.3) Beziehungen Distance Learning (SK 03.3) Situation Distance Learning (SK 10.1.1.1) Aufgaben Distance Learning (SK 10.1.1.2)
F1.3 Welche Unterschiede gibt es im Mikrosystem Schule Schichtbetrieb?	Setting Schule Schichtbetrieb (SK 02.4) Beziehungen Schule Schichtbetrieb (SK 03.4) Situation Schule Schichtbetrieb (SK 10.2.1.1) Aufgaben Schule Schichtbetrieb (SK 10.2.1.2)
F1.4 Welche Unterschiede gibt es im Mesosystem?	Links zwischen den Mikrosystemen (HK 05) Unterstützung Distance Learning (SK 10.1.2.3)
F1.5 Welche Unterschiede gibt es im Exosystem?	Exosystem (HK 06)
F1.6 Welche Unterschiede gibt es im Makrosystem?	Makrosystem (HK 07)
F2 Welche Unterschiede gibt es in den proximalen Prozessen?	Setting Distance Learning (SK 02.3) Situation (SK 10.1.1.1) Aufgaben (SK 10.1.1.2) Selbstwirksamkeit (SK 10.1.1.7) Unterstützung (SK 10.1.2.3)
F3 Welche Unterschiede gibt es in der Person?	Fähigkeiten SRL (siehe F3.1) und Reflexion (siehe F3.2)
F3.1 Welche Unterschiede gibt es in der Fähigkeit des SRLs?	Distance Learning SRL präaktional (SK 10.1.1.x) Distance Learning SRL aktional (SK 10.1.2.x)

	Distance Learning SRL postaktional (SK 10.1.3.x) Bewertung SRL (EK 02)
F3.2 Welche Unterschiede gibt es in der Reflexionsfähigkeit?	Reflexion nach innen (Bewertung, Begründung, Vernetzung) (SK 09.1.x) Reflexion nach außen (Bewertung, Begründung, Vernetzung) (SK 09.2.x) Bewertung Reflexionsfähigkeit (EK 03.1/EK 03.2)
F4 Welche Unterschiede gibt es im Chronosystem?	Übergang zum Distance Learning (SK 08.1) Während dem Distance Learning (SK 08.2) Schichtbetrieb (SK 08.3) Zukunft (SK 08.4)
F5 Welche Unterschiede gibt es in der Entwicklungsförderlichkeit des jeweiligen gesamten Ökosystems?	Proximale Prozesse (siehe F2) Person (EK 02, EK 03.1/03.2) Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem (EK 01) Chronosystem (siehe F4)
Hypothese	**Kategorien**
H1 (entwicklungsförderliche Kontextkomponenten)	Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem (EK 01)
H2 (SRL)	Bewertung SRL (EK 02)
H3 (Reflexionsfähigkeit)	Bewertung Reflexionsfähigkeit (EK 03.1/EK 03.2)

Anmerkungen: HK=Hauptkategorie, SK=Subkategorie, EK=evaluative Kategorie, Nummerierungen zur leichteren Zuordnung zu Kategoriensystem in Anhang A

5 Ergebnisse

In den 22 Interviews gibt es insgesamt 3207 codierte Textsegmente. Die deskriptiven Daten wurden bereits im Rahmen der Stichprobenbeschreibung angegeben. Die Ergebnisse

werden weitgehend entlang der Reihenfolge der Hauptkategorien des Kategoriensystems präsentiert, einzig die Kategorie HK 10, SRL wird nach der Kategorie HK 04, Aktivitäten vorgezogen, da in dieser Kategorie inhaltlich die schulischen Aktivitäten enthalten sind.

Bei jeder Kategorie werden die Anzahl an codierten Segmenten und sofern es Subkategorien gibt auch die relativen Verteilungen der codierten Segmente auf die Subkategorien angegeben. Jede Kategorie wird kurz beschrieben und deren Ergebnisse zusammengefasst. Wo es sinnvoll erscheint, werden absolute Häufigkeiten angegeben und es werden markante Zitate zur Verdeutlichung der Zusammenfassungen angegeben. Bei allen Zitaten wird die Nummer des Interviews und die Gruppenzuordnung angegeben. Im Anschluss an die jeweils relevanten Kategorien werden die Ergebnisse nach Gruppen miteinander verglichen und die Forschungsfragen und Hypothesen beantwortet.

5.1 Setting

Die Hauptkategorie *Setting* umfasst alle physischen Beschreibungen der Umgebung des jeweiligen Mikrosystems. Das können Räume, Beschreibungen der Wohnsituation oder auch Ausstattungen, wie zum Beispiel der Computer sein. Das Setting fasst alles zusammen, was die Rahmenbedingungen beeinflusst, in denen Interaktionen und Aktivitäten stattfinden können, dazu zählen auch die Computerprogramme, die verwendet werden.

Die Hauptkategorie *Setting* enthält insgesamt 236 kodierte Segmente und unterteilt sich nach den jeweiligen Mikrosystemen, die induktiv anhand des Datenmaterials bestimmt wurden, in die Subkategorien *Setting Familie 1* (26,7% der Segmente), *Setting Familie 2* (3,4%), *Setting Distance Learning* (56,4%) und *Setting Schule Schichtbetrieb* (13,6%).

5.1.1 Setting Familie 1

Die Subkategorie *Setting Familie 1* beinhaltet alle Beschreibungen des Settings des ersten erwähnten Familiensystems. Zum Setting zählen alle physischen Beschreibungen der Umgebung, in der sich die Familie aufhält (z.B. eigenes Zimmer, Garten), die einen Einfluss auf die Rahmenbedingungen des Lernens haben können und in der Interaktionen und Aktivitäten mit der Familie stattfinden. Die Ausstattung, die zu Hause für die Schule verwendet wird, wird unter Setting Distance Learning codiert. Weiters wurden unter Setting Familie 1 auch alle Personen codiert, die gemeinsam mit dem*der Schüler*in leben und damit ebenfalls einen Einfluss auf die Interaktionen und Aktivitäten zu Hause haben. In dieser Kategorie gibt

es 63 codierte Segmente, in allen 22 Interviews wurde mindestens ein Segment mit dieser Kategorie codiert.

Fünf von 22 Schüler*innen berichteten von einem Garten oder eine Terrasse. Von den 22 Schüler*innen hatten 14 ein eigenes Zimmer zur Verfügung, fünf Schüler*innen teilten sich das Zimmer mit einem Geschwisterkind, ein Schüler mit zwei Geschwistern, ein Schüler mit drei Geschwistern und eine Schülerin teilte sich das Zimmer mit den Großeltern und einem Geschwisterkind. Die meisten Schüler*innen wohnten mit beiden Elternteilen in einem Haushalt (17 von 22), drei Schüler*innen wohnten mit der Mutter, ein Schüler lebte mit den Großeltern und ein Schüler lebte abwechselnd mit Mutter oder Vater.

Es gab zwei Einzelkinder, wovon eines aber von Stiefgeschwistern in einem anderen Haushalt berichtete. Von den restlichen Schüler*innen hatten zehn ein Geschwisterkind, fünf Schüler*innen zwei Geschwister, vier Schüler*innen drei Geschwister und eine Schülerin vier Geschwister. Ein Schüler mit drei Geschwistern berichtete noch von mehreren zusätzlichen Stiefgeschwistern. Eine Schülerin lebte während der Zeit des Distance Learnings zusätzlich zu den Eltern und drei Geschwistern auch mit den Großeltern, zwei Tanten und zwei Cousinen in einem Haushalt. Insgesamt wohnten zwischen drei und zwölf Personen in einem Haushalt.

5.1.2 Setting Familie 2

Die Subkategorie Setting Familie 2 beinhaltet alle Beschreibungen des Settings des zweiten erwähnten Familiensystems. In dieser Kategorie gibt es acht codierte Segmente, es gibt zwei Schüler*innen, die von zwei Familiensettings berichteten. Ein Schüler (Interview 6, ÜG) pendelte zwischen der Familie der Mutter und der Familie des Vaters. Beide Familiensettings wurden gleichwertig beschrieben, in einem lebte das Kind mit der Mutter und zwei Geschwistern, dort teilte es sich ein Zimmer mit einem Bruder. Im anderen Setting lebte es mit dem Vater, der Stiefmutter, drei Geschwistern und mehreren Stiefgeschwistern, es hatte dort ein eigenes Zimmer zur Verfügung, beide Wohnungen beschrieb es als „Riesenwohnungen“ (Interview 6, ÜG). Eine Schülerin berichtete, auch öfters zur Großmutter gefahren zu sein (Interview 20, OZ).

5.1.3 Setting Distance Learning

Die Subkategorie *Setting Distance Learning* beinhaltet alle Beschreibungen des Settings Zuhause, in dem das Distance Learning stattfand. Zum Setting zählen alle physischen Beschreibungen der Umgebung, die einen Einfluss auf die Rahmenbedingungen des Lernens

haben, und in der Interaktionen und Aktivitäten für das Distance Learning stattfinden können, zum Beispiel die Beschreibung der Lernumgebung und Ausstattung, Schreibtisch, Computer, Computerprogramme oder Drucker. In dieser Kategorie wurden 133 Segmente codiert, in allen 22 Interviews wurde mindestens ein Segment mit dieser Kategorie codiert.

Die Schüler*innen verwendeten ihr eigenes Zimmer, die Küche, das Bett oder das Wohnzimmer als Arbeitsplatz. Auch wenn ein eigenes Zimmer zur Verfügung stand, arbeiteten einige Schüler*innen lieber in der Küche oder dem Wohnzimmer *„Ich bin ein Mensch, ich kann mich in meinem eigenen Zimmer irgendwie nicht so gut konzentrieren oder meine Hausübung machen, weil ich immer irgendwelche Sachen zum Ablenken finde. Und deswegen habe ich mich immer in die Küche gesetzt.“* (Interview 9, ÜS). Viele konnten sich an ihrem Arbeitsplatz gut konzentrieren, manche taten sich aber schwer *„Mich hats natürlich auch gestört dass ich nicht reden konnte ohne einfach zu arbeiten und jemanden dabei zu stören. Und in einem anderen Raum gings nicht, weil im Wohnzimmer war vielleicht mal der Fernseher an oder meine Mutter war dort und dann hat sie mich gestört.“* (Interview 21, ÜG).

Über der Hälfte der Schüler*innen (12 von 22) stand ein eigener Computer zur Verfügung, sieben teilten sich einen Computer, kamen aber gut damit zurecht, während zwei Schüler*innen sich den Computer teilen mussten und nicht immer darauf arbeiten konnten, wann sie wollten. Eine Schülerin arbeitete ausschließlich vom Handy aus und kam gut damit zurecht. Auch die Schüler*innen, die sich einen Computer teilen mussten, griffen öfter auf ihr Handy zurück: *„Ich hab hauptsächlich völlig auf das Handy umgestellt.“* (Interview 21, ÜG). Auch ist erkennbar, dass in einigen Fällen erst ein Gerät organisiert werden musste, meist von den Eltern *„Also meine Schwester und ich teilen sich einen Computer. Das war anfangs dann auch ein bisschen ein Problem, […] Und dann hat meine Mutter ihren Computer meiner Schwester gegeben und ist selbst wieder in die Arbeit gegangen, weil sie eh nur zwei Personen sind, also hat das gepasst dann.“* (Interview 13, ÜG).

Die verwendeten Programme waren sehr vielfältig und vor allem zu Beginn des Distance Learnings auch innerhalb einer Klasse nicht einheitlich. Das war für alle Beteiligten unübersichtlich und wurde in fast allen Fällen mit der Zeit besser. *„Aber die meisten haben dann ziemlich schnell begriffen, dass das nicht so gescheit ist, wenn man so viele Plattformen hat und sind dann alle auf Teams umgestiegen. Weil das auch irgendwie gescheiter ist, wenn man da gleich so eine Übersicht hat. …“* (Interview 14, ÜG). Es wurde dann meist ein zentrales Tool verwendet, Microsoft Teams wurde hierfür am öftesten erwähnt (13 von 22 Interviews).

Weitere verwendete Programme während des Distance Learnings waren Google Classroom, Zoom, One Note, Email, WhatsApp, kahoot, moodle und Remind. In zwei Fällen wurden die Aufgaben auch in der Schule ausgedruckt als Aufgabenpaket bereitgelegt und konnten abgeholt werden. Bei dem Programm WhatsApp erwähnten mehrere Schüler*innen, dass diese App nicht mit Lehrer*innen verwendet werden durfte und sie daher nur Klassengruppen auf dieser App hatten. Andere Schüler*innen hatten auch über WhatsApp mit den Lehrer*innen Kontakt: *„Auch mit den Lehrpersonen über WhatsApp? Jaja, wir hatten also Gruppe halt für jedes Fach.“* (Interview 8, ÜG).

Einige Schüler*innen klagten über eine schlechte Internetverbindung oder darüber, dass die zu verwendenden Apps auf ihren Geräten nicht verlässlich funktionierten. *„Bei mir hat nicht so gut geklappt erstmal die Apps an sich, die ich verwendet habe zum Lernen und so, zum Beispiel OneNote Teams und so haben nicht so gut geklappt. Wenn irgendwelche Lehrer mir so geschrieben haben die wurden nicht angezeigt halt?“* (Interview 1, ÜS).

5.1.4 Setting Schule Schichtbetrieb

Die Subkategorie Setting Schule Schichtbetrieb beinhaltet alle Aussagen, die sich auf die Rahmenbedingungen während des Schichtbetriebs beziehen. Dazu zählt die Aufteilung in Gruppen, die räumlichen Gegebenheiten in der Schule und auch die Ausstattung und Computerprogramme, sofern diese sich im Vergleich zum Distance Learning geändert hatten. In dieser Kategorie gibt es 32 codierte Segmente, in 18 von 22 Interviews wurde mindestens ein Segment mit dieser Kategorie codiert.

Alle Schüler*innen wurden in zwei Gruppen geteilt, die an unterschiedlichen Tagen in Präsenzz am Unterricht teilnahmen. Bei einem Schüler wurde von den Lehrer*innen beschlossen, dass der Schüler an allen Tagen in die Schule kommen sollte. Es gab unterschiedliche Gruppenaufteilungen: zwei Schüler*innen erwähnten eine Aufteilung in ganze Wochen, vier Schüler*innen eine tageweise Abwechslung, fünf Schüler*innen eine zwei/drei Tage Aufteilung und zwei Schüler*innen erwähnten eine Aufteilung in Kleingruppen. Einige Schüler*innen erwähnten positiv, dass sie in der Schule einen ganzen Tisch für sich allein hatten: *„Und jetzt haben wir eigentlich auch viel, viel mehr Platz auf den Tischen, weil wir dürfen ja nur allein sitzen, das find ich viel besser.“* (Interview 1, ÜS). Alle Schüler*innen erwähnten Hygienevorschriften, die eingehalten werden sollten, wie zum Beispiel

Maskenpflicht oder Händedesinfektion, manche mussten in ihrem Klassenzimmer bleiben, während andere in der Pause in andere Räume oder den Hof durften.

Bei einer Schüler*in wurde im Schichtbetrieb wieder vermehrt auf Arbeit auf Papier umgestellt *„Es war schon alles da gedruckt, es konnte nichts mehr gelöscht werden oder sonstiges, es war einfach fix da, die Aufträge sind dagestanden schön, ich habe es einfach nurmehr hinschreiben müssen, das war so schön.“* (Interview 15, ÜS). Bei zwei Schüler*innen blieben die Online-Konferenzen ein Bestandteil des Unterrichts, um mit beiden Gruppen gleichzeitig zu arbeiten, bei einem Schüler kamen Online-Konferenzen hinzu, die es davor nicht gegeben hatte: *„[…] Teams haben wir jetzt erst bekommen, wie die Schule losging.“* (Interview 6, ÜG). Zwei Schüler*innen bekamen zu Beginn des Schichtbetriebs Laptops zur Verfügung gestellt.

5.2 Beziehungen

Die Hauptkategorie *Beziehungen* umfasst alle Aussagen zu Beziehungen des jeweiligen Mikrosystems, aus denen dann auch die Rollen abgeleitet werden können. Diese Kategorie wurde codiert, sobald eine Person, zu der eine Beziehung im jeweiligen Mikrosystem besteht, erwähnt wurde.

Der Hauptkategorie *Beziehungen* wurden insgesamt 534 Codierungen zugeordnet. Sie unterteilt sich nach den jeweiligen Mikrosystemen, die induktiv am Datenmaterial entwickelt wurden, in die Subkategorien *Beziehungen Familie 1* (35,6%), *Beziehungen Familie 2* (2,6%), *Beziehungen Distance Learning* (48,3%), *Beziehungen Schule Schichtbetrieb* (12,4%) und *Beziehungen außer Familie und Schule* (1,1%).

5.2.1 Beziehungen Familie 1

In der Subkategorie *Beziehungen Familie 1* wurden alle erwähnten Beziehungen und Rollen, die im ersten Familiensystem beschrieben wurden, gesammelt. Diese Kategorie wurde codiert, wenn ein Familienmitglied erwähnt wurde und Rückschlüsse auf die Beziehung gezogen werden konnten. Es konnte zu diversen Mehrfachcodierungen kommen, z.B. mit den *Kategorien Unterstützung* oder *Aktivitäten Familie*. 190 Segmente wurden in dieser Kategorie codiert, in allen Interviews wurde mindestens ein Segment mit dieser Kategorie codiert.

Von den 22 Schüler*innen berichteten fünf Schüler*innen von keinen Streitigkeiten innerhalb der Familie, zehn berichteten von kleineren Streitigkeiten und sieben Schüler*innen erwähnten größere Streitigkeiten innerhalb der Familie, bzw. erlebten diese als belastend.

Beispiele für kleinere Streitigkeiten waren: *„Das Schlimmste, was passiert ist, dass wir uns gegenseitig genervt haben, aber da sind wir einfach alle wieder in unsere Rückzugsorte gegangen und haben geschaut, dass wir nicht zusammenpicken und all das."* (Interview 9, ÜS), *„Eigentlich fast nie, …, Und wie war das? Wir haben dann Schere Stein Papier meistens gespielt"* (Interview 18, ÜG), *„das ist eigentlich normal wenn man findet nicht wirklich einen Grund zu streiten und fängt irgendwie einfach so an"* (Interview 4, ÜG).

Beispiele für größere Streitigkeiten waren: *„und sonst habe ich halt so gemerkt wenn es am Tisch, am Esstisch eskaliert gehe ich einfach, weil ja. Und dann bin ich eh wieder heruntergekommen; ja."* (Interview 15, ÜS), *„[…] weil ich musste mit dem Lernen aufhören nur um diesen Streit dann zu schlichten und die haben immer ewig gebraucht um sich zu vertragen, ja."* (Interview 1, ÜS), *„ich hab schon sehr viel gestritten dann, wenn man so eng auf dem Raum ist die ganze Zeit…"* (Interview 17, ÜG), *„ich kann definitiv sagen, dass wir uns häufiger gestritten haben als wir es ansonsten tun"* (Interview 21, ÜG), *„meine Mutter kann laut werden, wenn mein Bruder seinen Kopf nicht anstellt."* (Interview 20, OZ).

Die meisten Schüler*innen (16 von 22) fühlten sich in schulischen Dingen von der Familie unterstützt, während die anderen entweder keine Unterstützung erwähnten oder dezidiert angaben, dass die Familie nicht unterstützen konnte. Details zur Unterstützung werden in der Kategorie *Unterstützung* SK 10.1.2.3 beschrieben. Ebenso berichteten die meisten Schüler*innen (17 von 22) von gemeinsamen Aktivitäten mit Familienmitgliedern, Details zu den Aktivitäten werden in der Kategorie *Aktivitäten Familie 1* und *2* SK 04.1 und SK 04.2 beschrieben.

Zwei Schüler*innen erwähnten auch die positiven Aspekte während des Distance Learnings innerhalb der Familie, z.B.: *„Man lernt sich als Familie wieder kennen und man wächst halt auch wieder intensiver zusammen."* (Interview 14, ÜG), *„Wir haben halt über ein paar Themen geredet, dann hab ich meinen Eltern über deren Vergangenheit geredet, was bei ihrer Schulzeit so war"* (Interview 3, ÜG).

Aus den Erwähnungen der einzelnen Familienmitglieder in dieser Kategorie lassen sich auch die Rollen ableiten, die von den Schüler*innen innerhalb der Familie eingenommen

wurden. Wenn im Interview zum Beispiel ein Großelternteil erwähnt wurde, kann die Rolle der Enkel*in zugeordnet werden. Folgende Rollen konnten dabei identifiziert werden: Tochter (13), Sohn (9), Einzelkind (2), großer Bruder (4), große Schwester (9), kleiner Bruder (4), kleine Schwester (7), Enkel (3), Enkelin (4), Stiefsohn (1), Stiefbruder (2), Nichte (2), Cousine (1).

Bei den Beschreibungen der Beziehungen fielen bei manchen Schüler*innen starke Belastungen auf. Eine Schülerin musste sehr viel Verantwortung für ihre Geschwister und Cousins übernehmen: *„Das war eigentlich meistens lustig, manchmal haben die Kinder aber sehr gestritten oder mein kleiner Bruder hat die ganze Zeit geweint und so, weil er war auch krank bisschen und ja es war schon bisschen nervig aber ich musste ja aufpassen.“* (Interview 1, ÜS).

Bei einer anderen Schülerin fiel auf, dass die Beziehung zum Vater stark belastet war: *„Da ist ihm da auch alles über den Kopf gewachsen und ja. Dann ist er halt so gekommen und hat gesagt "Jetzt verkaufen wir das alles vom Weingarten", Traktor verkaufen und alles, und das war dann halt auch so ein Überschlag dass er wieder seine Phasen gehabt hat wo er komplett überfordert war und dann halt- ja, dann ist er gekommen mit "Oma kann sich auch schon ein Altersheim suchen", aber das hat er nicht so gemeint das war- ja.“* (Interview 15, ÜS). *„Also man hat nie gewusst ob jetzt noch was kommt was großes von ihm jetzt, aber sonst war es eigentlich eine schöne Stimmung.“* (Interview 15, ÜS).

Bei einer Schülerin schien die Beziehung zur Schwester außergewöhnlich schlecht: *„Naja meine Schwester setzt sich immer durch. Ich bin immer diejenige die verliert.“* (Interview 21, ÜG), *„Und wenn man zuschauen darf wie deine Schwester ihr Leben genießt und erst dann arbeitet, wenn man es ihr sagt und auch extrem viel Hilfe bekommt, dann ist es, wenn ich das so sagen darf, schon deprimierend wenn man eben ständig arbeitet, und ich hatte einfach Angst wie werden meine Noten aussehen“* (Interview 21, ÜG).

5.2.2 Beziehungen Familie 2

Die Subkategorie *Beziehungen Familie 2* wurde analog zur Subkategorie *Beziehungen Familie 1* codiert, bezieht sich aber auf das zweite erwähnte Familiensystem. Es gibt 14 codierte Segmente in dieser Kategorie, zwei Schüler*innen haben mindestens ein codiertes Segment in dieser Kategorie.

Der Schüler, der abwechselnd bei der Mutter oder bei dem Vater wohnte, berichtete in beiden Fällen von Unterstützung durch die Familie, generell erzählte er etwas mehr von der

Familie des Vaters und dortigen gemeinsamen Aktivitäten. In beiden Familienteilen dürfte es keine größeren Streitigkeiten gegeben haben *„Also ich habe mich eigentlich recht gut gefühlt, weil es nicht so viel Streit gab, obwohl wir eigentlich sehr, nicht sehr rausgegangen sind und so.“* (Interview 6, ÜG).

Ein Schüler lebte bei den Großeltern und hatte zum Vater zumindest telefonischen Kontakt, es gab aber nur einen persönlichen Kontakt mit dem Vater und den Stiefgeschwistern in der Zeit des Distance Learnings, die Mutter wurde gar nicht erwähnt. Mit den Großeltern schien er sich zu verstehen *„Wenn ich Hilfe brauchte und sie was konnten, dann haben sie mir geholfen.“* (Interview 2, ÜS), „Manchmal hatten wir Streit, aber nicht so oft.“ (Interview 2, ÜS) und der Vater wurde auch als unterstützend wahrgenommen. Es schien eine Vorgeschichte wegen Schulverweigerung gegeben zu haben *„Ich wollte nicht in die Schule gehen, wo ich noch in der ersten hier war und ja dann bin ich in die zweite gekommen und da war ich noch immer in Daheimbetreuung, da bin ich glaub ich nie in die Schule gekommen, ein Jahr, äh acht Monate.“* (Interview 2, ÜS).

5.2.3 Beziehungen Distance Learning

In der Subkategorie *Beziehungen Distance Learning* wurden alle erwähnten Beziehungen und Rollen gesammelt, die während des Zeitraums des Distance Learnings mit Bezug auf die Schule beschrieben wurden. Es wurden Aussagen codiert, in denen Lehrer*innen, Freund*innen oder Mitschüler*innen erwähnt wurden und die einen Rückschluss auf die Beziehung zuließen. Es gibt 258 codierte Segmente in dieser Kategorie, in allen Interviews wurde mindestens ein Segment mit dieser Kategorie codiert.

Fast alle Schüler*innen (21 von 22) erwähnten, dass die Mitschüler*innen und teilweise auch Lehrer*innen während der Zeit des Distance Learnings vermisst wurden und der soziale Austausch gefehlt hatte: *„ich war traurig, weil ich meine Freunde nicht mehr sehen werde und weil es ja auch das letzte Jahr, es ist das letzte Jahr, dass ich in dieser Schule gehe und ich da die Zeit mit der Klasse verbringe.“* (Interview 5, *ÜG*), *„gibt es irgendetwas, das du besonders vermisst hast?* ***S:*** *Ja, auf jeden Fall meine Freunde und um ehrlich zu sein sogar die Lehrer und die Schule. Das ist sozusagen wie eine zweite Familie.“* (Interview 4, *ÜG*), *„Ah und generell, es gab Lehrer, die ich auch vermisst- also so sehr wie man eine Lehrperson vermissen kann. Also die einen normalerweise zum Nachdenken anregen, […]“* (Interview 19, *ÜG*). Von den 22 Schüler*innen verwendeten 17 das Wort Freund*in für ihre Mitschüler*innen.

Die meisten Schüler*innen blieben während des Distance Learnings mit zumindest einigen Mitschüler*innen regelmäßig in Kontakt, erwähnten aber, dass es den direkten Kontakt nicht ersetzen konnte.

Eine Schülerin sah es als Vorteil, dass die sozialen Kontakte in der Klasse während dieser Zeit weggefallen waren *„**I:** Oder das hast du so quasi gar nicht vermisst als du zuhause gelernt hast für dich. **S:** Wäre es schlimm wenn ich sage meine Klassenkollegen? **I:** Nein, das ist gar nicht schlimm. Erzähl mal. Was meinst du damit. **S:** Naja, es gibt schon welche die ich mag, aber dann gibt es welche die halten halt den Unterricht in der Schule auf. Also aus Mathematik hatten wir eine Schülerin die hat sich jede Stunde beschwert dass sie etwas nicht versteht; und dann hat sie die ganze Stunde und fünf Minuten verzögert. Dann gibt es die Jungs halt so wie immer die mit Kreide rumwerfen im Unterricht, immer noch, auch in der 7. Klasse, und einfach generell einfach stören. Laut reden, da ist dann alles dabei. Das gab es da natürlich nicht. Also generell Störquellen, sind außer das Vogelgezwitscher vom Fenster, weggefallen.“* (Interview 19, *ÜG*).

Viele Schüler*innen erwähnten, dass es für sie angenehm war die Klassenkollegen zumindest in Online-Meetings zu sehen *„Das war schön, konnten wir alle wieder reden und so.“* (Interview 6, *ÜG*). Etliche Schüler*innen (7 von 22) erwähnten auch, dass sie über eine WhatsApp Gruppe mit der Klasse in Kontakt geblieben sind. Die meisten Schüler*innen (16 von 22) erwähnten, dass sie sich an Mitschüler*innen wenden konnten, wenn sie Unterstützung gebraucht hatten.

Die Lehrer*innen waren sehr unterschiedlich erreichbar, es gab in den meisten Fällen zumindest eine Lehrer*in die gut erreichbar war. Es wurde von den Schüler*innen sehr geschätzt, wenn eine zeitnahe Kommunikation mit den Lehrer*innen möglich war, wenn die Antworten länger dauerten, dann wurden eher weniger Nachfragen an die Lehrer*innen geschickt. *„**S:** Manche waren nicht bis 0 Uhr, aber die meisten waren bis 0 Uhr; habe ich bis manchmal angeschrieben. **I:** Ok. Also die waren sehr, sehr erreichbar. **S:** Ja. **I:** Und haben immer schnell zurückgeschrieben? **S:** Ja.“* (Interview 11, *ÜG*). *„die haben meistens alles erklärt, also immer wenn wir Fragen hatten, selbst wenn wir die 100 Mal fragen, sie haben die immer beantwortet, haben versucht gut so gut es möglich ist es halt zu erklären und so.“* (Interview 1, *ÜS*).

Es wurde von den Schüler*innen positiv wahrgenommen, wenn Lehrer*innen sich von sich aus meldeten und auch über Nicht-Schulisches gesprochen wurde *„Das fand ich dann extrem schön zu wissen dass es jemand gibt der sich wirklich Gedanken macht ob alles in Ordnung läuft und sich nicht denkt "Ja ich bin nur die Lehrerin und ich muss nur wegen der Schule nachfragen und das war es".“* (Interview 21, *ÜG*). *„Für mich war auch sehr angenehm mal wieder etwas gefragt werden, weil man hat- man hat ja nur die ganze Zeit Input, Input von sich selber gegeben, aber ja, das fand ich ganz angenehm, aber sonst die meisten anderen Lehrer haben nicht, nicht viel gefragt, sondern einfach nur die Aufgaben gefordert.“* (Interview 10, *ÜG*). Ausführliches Feedback der Lehrer*innen wurde weitgehend als Wertschätzung erlebt *„Oder einfach dieses positive Feedback und das finde ich gibt einem viel mehr Motivation, dann auch die Aufgaben zu machen, anstatt einfach ok, ja du hast es gemacht. Und das ist mir bei paar Lehrern auch sehr positiv aufgefallen und in den Fächern war ich dann auch viel motivierter die Aufgaben zu machen.“* (Interview 9, *ÜS*). Insgesamt fühlten sich 18 von 22 Schüler*innen ausreichend von den Lehrer*innen unterstützt.

Mehr als die Hälfte der Schüler*innen (13 von 22) berichteten auch von negativen Erfahrungen mit Lehrer*innen, wobei es meistens nur um einzelne Lehrer*innen ging *„Also das war halt so der Lehrer mit dem ich glaub ich die negativste Erfahrung jetzt gemacht hab. Aber er sagt von sich selber dass er halt wirklich schlecht mit Computern ist. Vielleicht lag es daran. Aber ich denke halt auch irgendwann ist das keine Ausrede mehr.“* (Interview 19, *ÜG*). In einem Fall berichtete eine Schülerin über mehrere schlechte Erfahrungen mit verschiedenen Lehrer*innen *„Also es gibt manche Lehrer, die haben auf Emails geantwortet und manche Lehrer, die haben nicht auf Emails geantwortet. Und es gab manche Lehrer, die waren in Emails gemein.“* (Interview 12, *ÜS*).

Im Setting Distance Learning konnten folgende Rollen identifiziert werden: Schülerin (13), Schüler (9), Freundin (9), Freund (7), Klassensprecher (1).

5.2.4 Beziehungen Schule Schichtbetrieb

In der Subkategorie *Beziehungen Schule Schichtbetrieb* wurden alle erwähnten Beziehungen und Rollen gesammelt, die während des Zeitraums des Schichtbetriebs mit Bezug auf die Schule beschrieben worden waren. Es wurden Aussagen codiert, in denen Lehrer*innen, Freund*innen oder Mitschüler*innen erwähnt wurden und die einen Rückschluss auf die Beziehung zuließen. Es gibt 66 codierte Segmente in dieser Kategorie, in allen Interviews wurde mindestens ein Segment mit dieser Kategorie codiert.

Die meisten Schüler*innen (18 von 22) drückten ihre Freude aus, die Mitschüler*innen und/oder Lehrer*innen im Schichtbetrieb wiederzusehen. Einige Schüler*innen (8 von 22) erwähnten, dass es schade war, nicht die ganze Klasse wiederzusehen und davon waren die meisten auch mit ihrer Gruppenzuteilung nicht zufrieden *„**I:** Wie war das so für dich in die Schule zu kommen? **S:** Super. Also ich habe es echt vermisst gehabt. Natürlich man hat jetzt nicht alle Klassenkameraden wiedergesehen, aber man hat sich schon über das gefreut, was ma- wen man gesehen hat.“* (Interview 12, *ÜS*), *„Was auch, was dann halt schade ist, ist dass man natürlich viel- also die Hälfte der seiner Klasse nicht sieht. Und bei meinem Pech, bin ich halt genau bei der Hälfte gelandet, wo ich eher weniger Leute sind mit denen ich, in Klammern, abhänge. Und das fand ich etwas schade, aber ja anders wäre es wahrscheinlich organisatorisch nicht machbar gewesen. Also, wenn jetzt ein Wunsch- also ein Wunschkonzert- das wäre, das wäre wahrscheinlich ein Wahnsinn gewesen. Das heißt, das verstehe ich schon.“* (Interview 10, *ÜG*).

In den meisten Fällen (18 von 22) wurde zu Beginn des Schichtbetriebs über die Zeit des Distance Learnings mit Lehrer*innen gesprochen, was von den meisten Schüler*innen auch geschätzt und als Entlastung wahrgenommen wurde. *„Ja, wir haben am Anfang eigentlich recht, recht aktiv darüber geredet, wie es uns halt geht insgesamt, weil 2 Monate alleine, im Zweifel alleine, ohne wirklich soziale Kontakte zu sitzen ist halt schon mental vielleicht etwas anstrengend für den einen oder anderen. Da haben wir uns ein bisschen drüber unterhalten und haben dann- ist es dann wieder, ist es dann wieder ein bisschen in diese Normalität wieder reingekommen.“* (Interview 10, *ÜG*).

Nur eine Schülerin berichtete explizit von einer schlechten Stimmung in der Schule während des Schichtbetriebes *„Halt, wie gesagt, dass alle müde sind und die Lehrer sind auch genervt, dass niemand antwortet und sie eigentlich. Sie haben oft gesagt, es fühlt sich an als würden sie gegen eine Wand reden, weil niemand jede zweite ist irgendwie am Schlafen oder am In-die-Luft-Schauen oder so. Alle sind halt noch im Feeling, dass sie noch zuhause sind und nur noch diese Stunden absitzen wie im Gefängnis oder so.“* (Interview 7, *ÜS*).

Es wurden die gleichen Rollen wie in der Subkategorie Beziehungen Distance Learning identifiziert: Schülerin (13), Schüler (9), Freundin (9), Freund (7), Klassensprecher (1).

5.2.5 Beziehungen außer Familie und Schule

In der Subkategorie *Beziehungen außer Familie und Schule* wurden alle erwähnten Beziehungen und Rollen gesammelt, die außerhalb des Familiensystems und des Schulsystems Bestand hatten. Es gibt sechs codierte Segmente in dieser Kategorie.

Von den 22 Schüler*innen berichteten drei von solchen Beziehungen; es wurde der Kontakt zu Freund*innen, die nicht in die gleiche Schule gingen gehalten oder sich über das Internet mit anderen Menschen ausgetauscht *„Was habe ich noch gemacht? Ja, wir haben uns dann, dadurch dass ich halt am Land wohne, gibt es bei uns einen Marktplatz. Und wir als Freunde haben uns dann immer zusammengesetzt.“* (Interview 14, *ÜG*), *„Entweder ich habe mir Apps runtergeladen von internationalen- also so (Interpal?) oder sowas und habe halt gedacht mein Englisch ein bisschen intakt halten, also ich mag auch Englisch, dass ich mit anderen Leuten kommuniziere und da habe ich auch interessante Leute kennengelernt, und die haben ja auch fast die gleiche Situation gehabt, und hat man sich gut so verstanden- so "Was machst du in der Quarantäne", so "Nicht recht viel. Du?"“* (Interview 15, *ÜS*).

5.3 Aktivitäten

Die Hauptkategorie *Aktivitäten* umfasst alle Aussagen zu Aktivitäten im jeweiligen Mikrosystem. Sie enthält 153 Kodierungen und unterteilt sich nach den jeweiligen Mikrosystemen, die anhand des Datenmaterials induktiv ermittelt wurden, in die Subkategorien *Aktivitäten Familie 1* (44,4%), *Aktivitäten Familie 2* (3,3%) und *Aktivitäten außerhalb Familie und Schule* (52,3%). Die Aktivitäten, die zu den Mikrosystemen *Distance Learning* und *Schule Schichtbetrieb* zuzuordnen waren, wurden unter der Hauptkategorie *SRL* codiert.

5.3.1 Aktivitäten Familie 1

In der Subkategorie *Aktivitäten Familie 1* wurden alle Nicht-Schulischen Aktivitäten im ersten erwähnten Familiensystem codiert, die innerhalb des Mikrosystems Familie 1 stattfanden und die entweder mit der Familie oder für die Familie durchgeführt wurden, z.B. Spielen, Essen, Fernschauen, im Haushalt helfen. Es gibt 68 codierte Segmente dieser Kategorie, in 20 von 22 Interviews ist mindestens ein Segment mit dieser Kategorie codiert.

Ungefähr die Hälfte der Schüler*innen (13 von 22) erwähnten das gemeinsame Essen mit der Familie; es schien in vielen Familien wichtig gewesen zu sein, gemeinsam zu essen und dadurch auch eine gewisse Tagesstruktur aufrecht zu erhalten. *„Und dann hab ich mit meiner Mutter davor aber noch den Tisch gedeckt, bevor meine Geschwister und so aufgestanden sind,*

dann haben wir gefrühstückt, das war so ca. um 9 Uhr.“ (Interview 4, ÜG), *„Ich habe mehr gemacht; vom Kochen her, was ich auch begrüßt hab, weil dass man das auch mal lernt oder sich beschäftigt damit, und ich habe es auch gern gemacht, weil ich dann auch diese Rückmeldungen gekriegt habe, "Boa das schmeckt aber gut" und so, und ich so "Ja, danke", und man hat auch die Zeit gehabt.“* (Interview 15, *ÜS*), *„I: wann habt ihr denn gegessen? S: Manchmal um Zwölf schon, Zwölf bis Zwei. Je nachdem wann meine Eltern Meetings hatten.“* (Interview 18, ÜG), *„Darauf haben wir auch immer geschaut dass wir zusammen Mittag gegessen haben.“* (Interview 19, ÜG), *„Ja, ich bin halt- die Routine war halt dass wir immer um die gleiche Zeit gegessen haben. Das heißt ich wusste halt wann es Essen gibt und daran habe ich mich so ein bisschen orientiert.“* (Interview 20, *ÜG*).

Bei den übrigen Schüler*innen erwähnten die meisten das Essen, aber nicht ob gemeinsam mit der Familie gegessen wurde. In einem Fall beschrieb eine Schülerin, dass sie hauptsächlich allein gegessen hat *„Also meine Mutter hat es für uns gekocht, ich habe es halt selbst gegessen, ich habe es mir manchmal auch mit in mein Zimmer genommen, weil ich weiß nicht, Serien geschaut habe sehr viel. Oder halt am Esstisch, aber da war es, da war ich auch ziemlich alleine, ja.“ (*Interview 7*, ÜG).*

Zu den genannten Aktivitäten mit Geschwistern (9 von 22 Schüler*innen) zählten zum Beispiel Sport, reden, rausgehen, aber auch den Geschwistern bei schulischen Dingen helfen. Mit den Eltern bzw. den Großeltern wurden in 10 von 22 Interviews ebenfalls gemeinsame Aktivitäten abseits des gemeinsamen Essens erwähnt, Beispiele hierfür waren: Kartenspiele, Brettspiele und Ausflüge. Manche Schüler*innen erwähnten auch explizit, dass es den Eltern wichtig war, gemeinsam Zeit zu verbringen, z.B. *„es war meinem Vater wichtig, dass wir alle so Zeit verbringen und deshalb hat er auch manchmal Spiele erfunden, so wie ich gesagt habe davor. Und ich fand die auch ziemlich lustig und ich fand das auch sehr schön, dass er das gemacht hat. Das wir manchmal auch so alle zusammen kommen und Spiele spielen, ja es war schon eine schöne Abwechslung.“* (Interview 5, *ÜG*). Von den 22 Schüler*innen erwähnten nur zwei Schüler*innen keine Aktivitäten gemeinsam mit Familienmitgliedern (Interview 10, *ÜG* und Interview 22, *ÜG*).

5.3.2 Aktivitäten Familie 2

In der Subkategorie *Aktivitäten Familie 2* wurden alle Nicht-Schulischen Aktivitäten im zweiten erwähnten Familiensystem codiert, die innerhalb des Mikrosystems Familie 2

stattfanden und die entweder mit der Familie oder für die Familie durchgeführt wurden, z.B. Spielen, Essen, Fernschauen, im Haushalt helfen. Es gab fünf codierte Segmente in dieser Kategorie. Von den beiden Schüler*innen mit zweitem Familiensystem erwähnte nur ein Schüler Aktivitäten mit der Familie, diese waren recht vielfältig.

5.3.3 Aktivitäten außer Familie und Schule

In der Subkategorie *Aktivitäten außerhalb Familie und Schule* wurden Einzelaktivitäten, die innerhalb des Mikrosystems Familie stattfanden und auch Aktivitäten mit Personen außerhalb des Familiensystems codiert, da diese während des Lockdowns auch oft von zu Hause aus stattfanden, z.B. telefonieren mit Freund*innen. Es gibt 80 Codierungen, in 21 von 22 Interviews wurde mindestens ein Segment mit dieser Kategorie codiert.

Bis auf eine Person erwähnten alle Schüler*innen Aktivitäten, die sie abseits der Familie und Schule durchführten. Bei den Aktivitäten, die allein gemacht wurden, wurde öfters Filme/Serien schauen (11 von 22) und Computer spielen (7 von 22) genannt, auch Sport zählte zu den häufig erwähnten Einzelbeschäftigungen (13 von 22). Am häufigsten wurde das Handy als Beschäftigung genannt (14 von 22), wobei die Erzählungen bei manchen Schüler*innen auf eine ungesunde Nutzung hinwiesen *„**I:** Ok. Was hast du gemacht, wenn du nicht gelernt hast? **S:** Gute Frage, ich war wahrscheinlich am Handy.“* (Interview 12, ÜS) *„Ja, ich habe auch in der Nacht nicht wirklich geschlafen, sondern habe halt- also ich war nicht komplett immer wach und am Handy, aber ich war halt mehr am Handy. So in der Richtung.“* (Interview 20, *OZ*) *„Viel ferngesehen. Und ich war sehr viel am Handy. Meine Bildschirmzeit ist von fünf oder sechs Stunden am Tag auf 24 am Tag hochgestiegen.“* (Interview 20, *OZ*). Weitere erwähnte Einzelaktivitäten waren Zeichnen, Malen, Lesen und Handwerken, bei manchen Schüler*innen waren die erwähnten Aktivitäten sehr vielfältig *„Also, da habe ich wirklich Sachen gemacht, wo ich mich dann schon gefreut habe, dass ich das wieder machen kann, weil ich weiß, dass ich letztes Jahr, da keine Zeit dafür hatte. Ich habe zum Beispiel mein Zimmer ausgeräumt, aussortiert, aufgeräumt. Dann habe ich auch mehr Klavierspielen können, was ich gerne mache. Ich habe mehr malen können, mehr zeichnen. Also ich konnte meinen Hobbys schon besser nachgehen. Teilweise. Das war dann schon cool.“* (Interview 13, *ÜG*). Es erwähnten 13 Schüler*innen auch Aktivitäten, die gemeinsam mit Freund*innen oder anderen Personen stattgefunden hatten, z.B. telefonieren, Online-Spiele oder sich mit Freund*innen treffen.

5.4 Welche Unterschiede gibt es im Mikrosystem Familie?

Das Mikrosystem Familie setzt sich aus den Kategorien *Setting Familie*, *Beziehungen Familie* und *Aktivitäten Familie* zusammen.

Tendenzielle Unterschiede zwischen den beiden Gruppen schien es vor allem bei den Beziehungen innerhalb der Familie zu geben. Bei den Streitigkeiten fiel auf, dass in der Gruppe der Schüler*innen, die schlecht zurechtgekommen sind, relativ gesehen häufiger größere Streitigkeiten erwähnt wurden (20% *ÜG*, 50% *ÜS*). Auch beim Gefühl der Unterstützung in schulischen Aspekten , fühlte sich jedes zweite Kind in der Gruppe *Überraschend Schlecht* nicht gut unterstützt, während es bei der Gruppe *Überraschend Gut* nur jedes fünfte Kind war.

In den Kategorien *Setting Familie* und *Aktivitäten Familie* waren keine wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erkennbar. Sowohl das Vorhandensein von Garten oder einer Terrasse als auch die Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers waren in beiden Gruppen ähnlich verteilt. Es gab in beiden Gruppen Schüler*innen die mit beiden Eltern lebten und welche, die nur mit der Mutter lebten, ein Schüler der Gruppe *Überraschend Schlecht* lebte bei den Großeltern, eine Schülerin der Gruppe *Überraschend Gut* lebte mit der Mutter und den Großeltern, ein Schüler pendelte zwischen Mutter und Vater (*ÜG*). Es gab in jeder Gruppe einen Schüler, der von zwei Familiensystemen berichtete: einer pendelte zwischen der Familie der Mutter und der Familie des Vaters (Interview 6, *ÜG*), ein Schüler lebte bei den Großeltern und hatte zur Familie des Vaters telefonischen Kontakt (Interview 2, *ÜS*). In der Gruppe Überraschend Schlecht gab es eine größere Spannbreite bei Personen, die in einem Haushalt leben (*ÜG* 3-9, *ÜS* 3-12). Bei den Aktivitäten berichteten 60% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und 83,3̇% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* von gemeinsamem Essen mit der Familie. Die meisten Schüler*innen berichteten darüber hinaus noch von weiteren gemeinsamen Aktivitäten mit der Familie (73,3̇% *ÜG*, 83,3̇% *ÜS*). Eine häufige Handy- oder Computernutzung in der Freizeit erwähnten zwei Drittel der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und ein Drittel der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht*. Die meisten Schüler*innen berichteten von abwechslungsreichen Aktivitäten in der Freizeit, die sowohl elektronische als auch nichtelektronische Aktivitäten einschlossen (73,3̇% *ÜG*, 83,3̇% *ÜS*).

Die Belastung des Mikrosystems Familie ergab sich hauptsächlich aus den Beziehungen, hier ließen sich auch Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erkennen.

Insgesamt schien das Mikrosystem Familie bei allen Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* zumindest teilweise belastet zu sein. Bei 83,3̇% dieser Interviews gab es Hinweise auf eine mehrfache Belastung (Interviews 1, 2, 7, 9 und 15, ÜS). Dazu zählten zum Beispiel Streitigkeiten in der Familie, Erkrankungen von Familienmitgliedern oder Eltern, die wenig verfügbar waren, Details zur Belastung können den Fallzusammenfassungen in Anhang G entnommen werden. In der Gruppe *Überraschend Gut* gab es in einem Drittel der Interviews (Interviews 4, 6, 13, 14 und 17, ÜG) Codierungen, die auf eine geringe Belastung hinwiesen, in 26,6̇% der Fällen berichteten die Schüler*innen mehrfach von Belastungen im Mikrosystem Familie (Interviews 3, 5, 8 und 21, ÜG). Bei 40% der Schüler*innen dieser Gruppe (Interviews 10, 11, 16, 18, 19 und 22, ÜG) war das Mikrosystem Familie als durchgängig förderlich zu betrachten, da keine nennenswerten Belastungen berichtet wurden, eine Übersicht findet sich in Tabelle 3.

Tabelle 3

Gruppenzuordnung Belastung Mikrosystem Familie

Belastung Mikrosystem Familie	**Überraschend Gut (15)**	**Überraschend Schlecht (6)**	**Ohne Zuordnung (1)**
Keine Belastung	40% (6)	0% (0)	0% (0)
Geringe Belastung	33,3̇% (5)	16,6̇% (1)	0% (0)
Mehrfache Belastung	26,6̇% (4)	83,3̇% (5)	100% (1)

Dem Mikrosystem Familie kam während der Zeit des Distance Learnings eine stärkere Bedeutung zu als während der regulären Schulzeit. Es diente örtlich als Grundlage für das Mikrosystem Distance Learning und war auch vermehrt für die Aufrechterhaltung einer Tagesstruktur zuständig. Sämtliche Belastungen im Mikrosystem Familie hatten somit einen direkteren Einfluss auf das Lernen als sonst, umgekehrt konnte die Familie aber bei entsprechenden Ressourcen auch leichter unterstützen. Alle Schüler*innen, die keinerlei Belastungen im Mikrosystem Familie berichteten sind der Gruppe *Überraschend Gut* zugeordnet sind.

Geringe Belastungen des Mikrosystems Familie waren meist verkraftbar, die meisten Schüler*innen (5 von 6) kamen gut mit den schulischen Anforderungen zurecht. Gab es hingegen mehrfache Belastungen, war es von weiteren Faktoren abhängig, ob ein schulischer Erfolg erzielt werden konnte oder nicht. Ungefähr die Hälfte der Schüler*innen mit mehrfacher familiärer Belastung kam gut mit den schulischen Anforderungen zurecht (4 von 9), während die andere Hälfte Probleme hatte (5 von 9). Dazu können auch die Unterschiede im Mesosystem betrachtet werden, die aufgrund ihrer starken Nähe zum Mikrosystem Familie als nächstes angeführt sind.

5.5 SRL

Alle Aktivitäten von denen berichtet wurde, die für die Schule stattgefunden hatten, wurden unter dieser Kategorie codiert. In der Codierung wurde zwischen dem Setting Distance Learning und dem Setting Schule Schichtbetrieb unterschieden, wobei der Fokus im Interview auf dem Lernen im Distance Learning lag. Dies spiegelt sich auch in der Anzahl der Codierungen wider: 1094 (88,4%) Codierungen für SRL im Distance Learning, 143 (11,6%) Codierungen für SRL in der Schule während des Schichtbetriebs. Da das Setting für die personenbezogenen Eigenschaft des SRLs nicht unbedingt relevant war, wurden die Ergebnisse zur besseren Übersichtlichkeit in der jeweiligen Kategorie zusammengefasst. Fielen Unterschiede des SRL in den beiden Settings auf, so wurden diese in der jeweiligen Kategorie besprochen.

Die Hauptkategorie SRL gliedert sich nach den drei Phasen des SRLs in die Subkategorie SRL präaktionale Phase (49,2%) mit den weiteren Subkategorien Situation, Aufgabe, Emotion, Ziele, Motivation, Plan und Selbstwirksamkeit; in die Subkategorie SRL aktionale Phase (32,5%) mit den weiteren Subkategorien Lernstrategie, Volition, Unterstützung, Zeit, Monitoring, Leistung und Emotion; und die Subkategorie SRL postaktionale Phase (18,3%) mit den weiteren Subkategorien Selbstbewertung, Fremdbewertung, Vergleich, Emotion und Modifikation.

5.5.1 SRL präaktionale Phase

In die präaktionale Phase fallen alle schulbezogenen Aktivitäten, die vor dem eigentlichen Lernen stattfinden. Diese Subkategorie gliedert sich in die weiteren Subkategorien Situation (28,7%), Aufgabe (24,8%), Emotion (8,7%), Ziele (0,7%), Motivation (10,8%), Plan (16,3%) und Selbstwirksamkeit (10,0%).

5.5.1.1 Situation

In diesen Subkategorien wurde alles codiert, was sich in der präaktionalen Phase auf die Rahmenbedingungen des Lernens bezog, z.B. Onlinekonferenzen, wie funktioniert das Holen und Abgeben von Aufgaben, technische Schwierigkeiten. Es gibt 175 Segmente, die in diesen Kategorien codiert sind, alle Schüler*innen hatten mindestens eine Codierung in diesen Kategorien. Es gibt teilweise Überschneidungen mit den Kategorien Setting Distance Learning und Setting Schule Schichtbetrieb, die sich vermehrt auf die physischen Gegebenheiten des Settings bezogen, während in der Kategorie *Situation* die Rahmenbedingungen des Lernens codiert wurden, die sich auf die von der Schule vorgegebene Lernstruktur konzentrierten.

Von den 22 Schüler*innen berichteten 18 von regelmäßigen Onlinekonferenzen, die zumindest einmal pro Woche stattgefunden hatten, zwei Schüler*innen berichteten von unregelmäßigen Onlinekonferenzen (Interview 9, *ÜS* und Interview 18, *ÜG*) *„I: Sind die immer zum selben Zeitpunkt gewesen? Hast du schon gewusst das ist jede Woche an diesem Tag um diese Zeit? Oder waren die beliebig verteilt? S: Nein, also am Anfang hat die ausgeschickt wann das erste ist und dann hat sie halt bei jedem Meeting gesagt wann das nächste ist. Also wir haben auch sagen können wann es für uns passt.“* (Interview 18, *ÜG*), *„I: Also das heißt, da hat es auch Meetings gegeben, wo ihr alle zusammengekommen seid per Videocall. War das- Hat es immer einen bestimmten Zeitpunkt dafür gegeben oder war das- wies- S: Ja, also meistens haben sie, ja, keine Ahnung, ein paar Tage davor, eine Email geschrieben, passt das wenn wir da und da ein Meeting machen? Oder sie haben einfach ein Meeting angesetzt. Ja und das hat eigentlich ganz gut funktioniert.“* (Interview 9, *ÜS*). Zwei Schüler*innen berichteten von gar keinen Onlinekonferenzen (Interview 12, *ÜS* und Interview 15, *ÜS*). Bei den meisten Schüler*innen fanden die regelmäßigen Online-Konferenzen einmal pro Tag statt, bei manchen auch mehrmals am Tag *„Weil ja auch immer an verschiedenen Tagen und noch komplizierter wurde es dann ein bisschen, wie das mit den Konferenzen begonnen hat, wo wir dann wirklich Bio hatten und Deutsch und Mathe jede Woche in den Stunden, wo wir es auch hätten und Physik. Dann musste man immer auch schauen, dass man es nicht vergisst. Das ist mir auch einmal so passiert. Ups. Weil es einfach, du hast von 9 bis 10 Konferenz, dann hast du nichts, dann hast du wieder um 13:00 und dann gerät man ein bisschen in Verwirrung.“* (Interview 13, *ÜG*).

Die Onlinekonferenzen waren für manche Schüler*innen verpflichtend und für manche Schüler*innen freiwillig *„Wir hatten jedenfalls eine Besprechung mit der Deutschlehrerin und*

da mussten wir alle halt um 12 Uhr oder am Anfang um 11 Uhr in diesem Online-Videochat sein. Und Mathe wollte sie auch am Anfang halt 8 Uhr Besprechung haben, aber weil es so in der Früh war, ist niemand gekommen, deswegen war es halt freiwillig am Ende." (Interview 8, *ÜG*), *„Wir hatten eine Videokonferenz, in mehreren Fächern, zum Beispiel Mathe und Deutsch, da musste man aber nicht teilnehmen. […] Es gab dann auch eine KV Stunde, da musste jeder teilnehmen, das war für die ganze Klasse, dass wir uns so sagen wie es uns geht und so und Fragen beantworten generell."* (Interview 5, *ÜG*), *„und wir hatten auch Onlinevideodings, da hat aber nicht immer gut funktioniert, deswegen haben wir es dann freiwillig, hat meine Lehrerin gesagt, dass das nur freiwillig nur noch. Weil wenn es Pflicht war mussten immer alle kommen und dann hat der Server das nicht mehr ausgehalten."* (Interview 6, *ÜG*). In den Onlinekonferenzen wurde bei manchen Schüler*innen Unterricht abgehalten, bei manchen Schüler*innen dienten sie zum persönlichen Austausch. Die Onlinekonferenzen wurden teils als anstrengend und teils als hilfreich erlebt: *„Und das war halt immer ur anstrengend, weil halt, weil ich zum Beispiel immer so bis halb Neun/Neun geschlafen habe. Und dann geht auf einmal so dein Laptop an und sagt "Ja, du hast jetzt ein Onlinemeeting, mach dich fertig". Das war halt sehr anstrengend. Generell auf die Onlinemeetings hätte ich ein bisschen verzichten können, weil ich mir da sehr schwer getan habe zuzuhören."* (Interview 20, *ÜG*), *„Aber wir hatten immer in der Früh um 9 Unterricht und ja, eigentlich war es schon gut für mich halt."* (Interview 22, *ÜG*).

Bei der Verteilung der Arbeitsaufträge gab es ebenfalls Unterschiede, in zwei Fällen konnten die ausgedruckten Aufgabepakete in der Schule abgeholt werden (Interview 5 und 6, *ÜG*). In allen anderen Fällen wurden die Aufgaben online verteilt, zu Beginn in vier Fällen über E-Mail, dann über diverse Plattformen, z.B. Microsoft Teams, Google Drive, Google Classroom oder Padlet. In einigen Fällen (6 von 22) kamen die Aufgabenpakete koordiniert einmal pro Woche *„Weil man halt die Fächer termingerecht, also gleich am Montag bekommen hat, weil meistens habe ich eh eine Woche Zeit gehabt, bei uns in der Schule, Gott sei Dank."* (Interview 14, *ÜG*), in einigen Fällen kamen die Aufgaben je nach Fach mehrmals pro Woche (8 von 22) *„Einfach dann, wenn eine andere Aufgabe, das Datum abgegeben war, das Mindestdatum, dann kam so eine neue Aufgabe oder so, aber war nicht immer so. Einfach unregelmäßig war es schon."* (Interview 13, *ÜG*). In jeweils einem Fall waren die Aufgaben immer noch am selben (Interview 22, *ÜG*) oder nächsten Tag (Interview 4, *ÜG*) abzugeben.

Über technische Schwierigkeiten, die nicht gelöst werden konnten, klagten zwei Schüler*innen (Interview 1, *ÜS*, Interview 15, *ÜS*), in beiden Fällen konnten dadurch die Aufgaben nicht oder nur ungenügend gelöst werden.

5.5.1.2 Aufgabe

In dieser Kategorie wurde alles codiert, was sich in der präaktionalen Phase des Lernens auf die Aufgaben bezog, wie zum Beispiel die Art und Menge der Aufgaben. Es gibt insgesamt 151 codierte Segmente, die der Kategorie Aufgabe zugeordnet sind. Für alle Schüler*innen gibt es mindestens einen Eintrag.

Schüler*innen berichteten von vielfältigen Aufgabenarten, zum Beispiel wurden in Interview 14 (*ÜG*) und Interview 15 (*ÜS*), die beide denselben Schultyp (BAfEP) haben, folgende Aufgabenarten genannt: Videokonferenzen, Arbeitsblätter, Texte schreiben, Buchaufgaben, Fragen ausarbeiten, Zeichenaufträge, Gitarre spielen, Spiele/Angebote für Kindergarten entwickeln, Dokumentationen anschauen, Gruppenarbeiten, Präsentationen. Zu weiteren genannten Aufgabenarten zählten kahoot Quiz, Experimente, Portfolio, Scrapbook, Comics zeichnen, Videos machen, Internetrecherche und Bücher lesen. Von den 22 Schüler*innen nannten vier Schüler*innen (Interview 1, 2, 9, 12, alle *ÜS*) auch auf weitere Nachfrage weniger als vier unterschiedliche Aufgabenarten und differenzierten diese nicht weiter.

Über die Hälfte der Schüler*innen (14 von 22) beklagte sich über die Menge der Aufgaben, davon gaben drei an, dass es nur zu Beginn des Distance Learnings so war und dann besser wurde: *„Andererseits ist es vor allem in den ersten paar Wochen sehr viele Aufgaben auf einmal gekommen. Also, ich hatte da wirklich sehr viel Stress auch.“* (Interview 9, *ÜS*), *„Also ich fand das am Anfang sehr stark, weil wie gesagt, alle Lehrer sich gedacht haben, ja, jetzt werden die Arbeitspakete verteilt und wir müssen das machen. Das heißt, man hat wie gesagt diese riesige Welle bekommen und da war dann eben dementsprechend diese To-Do-Liste ziemlich gigantisch und alles sehr eng.“* (Interview 10, *ÜG*). Zwei Schüler*innen gaben an, dass es generell mehr Arbeitsaufwand war als während des Präsenzunterrichts oder auch im Vergleich zum Schichtbetrieb, zwei Schüler*innen berichteten nur in einzelnen Fächern von zu vielen Aufgaben. Einige wenige Schüler*innen (2 von 22) berichteten auch von individualisierten Aufgaben, bei denen Lehrer*innen auf die persönliche Leistung (Interview 5, ÜG) oder das persönliche Interesse der Schüler*innen (Interview 9, ÜS) eingegangen waren.

5.5.1.3 Emotion

In dieser Kategorie wurden alle Emotionen codiert, die in Bezug auf das Lernen während der präaktionalen Phase geäußert wurden. Als Emotionen werden hier alle subjektiven Beschreibungen des Erlebens codiert. Es gab Überschneidungen mit der Kategorie Motivation, obwohl dort Berichte über Verhaltensweisen, die auf die Motivation schließen ließen, codiert worden waren. Da sich die Emotionen nicht immer klar und ausschließlich der präaktionalen, aktionalen oder postaktionalen Phase zuordnen ließen, kam es ebenfalls zu Mehrfachzuordnungen. Es gibt 53 Segmente, die in dieser Kategorie codiert sind, für 17 von 22 Interviews gibt es mindestens eine codierte Stelle in dieser Kategorie.

Von 14 Schüler*innen wurden sowohl positive Gefühle wie Spaß, Interesse und Freude, in Bezug auf das Lernen, als auch negative Gefühle wie Stress, Langeweile, Desinteresse, Anstrengung, Überforderung, Druck und Angst, genannt. Von drei Schüler*innen wurden hauptsächlich negative Gefühle genannt (Interviews 13, 20 und 22, alle *ÜG*).

In dieser Kategorie fiel auf, dass sich die Emotionen für drei Schüler*innen zwischen dem Distance Learning-Zeitraum und dem Schule-Schichtbetrieb-Zeitraum unterschieden. Dabei ergab sich bei zwei Schüler*innen eine Verbesserung der Gefühle: in Interview 12 (*ÜS*) fühlte sich die Schülerin *„irgendwie genervt“*, wenn im Distance Learning neue Aufgaben kamen, nach der Umstellung auf den Schichtbetrieb ging es ihr wieder *„ganz gut“* mit dem Lernen. Die Schülerin in Interview 21 (*ÜG*) berichtete während des Distance Learning-Zeitraums von *„Druck“* und *„Angst“*, nach der Umstellung auf den Schichtbetrieb ging es ihr wieder besser: *„Ich hatte keinen Stress mehr, gar nicht mehr.“* (Interview 21, *ÜG*). In einem Fall wurden für die Zeit des Distance Learnings positive Gefühle genannt: *„Am Anfang war ich irrsinnig motiviert alles zu machen, weil ich konnte alles ganz genau machen, die Aufgabenstellungen waren auch klarer.“* (Interview 19, *ÜG*), während sich die Schülerin nach der Umstellung auf den Schichtbetrieb *„eingesperrt“* und *„bevormundet“* fühlte.

5.5.1.4 Ziele

In dieser Kategorie wurden Aussagen codiert, die auf die schulischen Ziele des Schülers*der Schülerin schließen ließen. Es gibt vier Codierungen in dieser Kategorie, drei von 22 Schüler*innen haben mindestens eine Codierung in dieser Kategorie.

Eine Schülerin möchte in England studieren und versuchte sich ihre Noten zu verbessern *„Deswegen war ich, ja, ich bin in vielen Fächern zwischen zwei Noten gestanden und musste*

jetzt eben noch extrem viel machen, weil ich mir gedacht habe, wenn ich schon die Chance auf eine bessere Note habe, wieso nicht.“ (Interview 9, *ÜS*). Eine Schülerin gab an, dass sie *„gut abliefern“* wollte und bezeichnete sich selbst als *„ehrgeizig“* (Interview 16, *ÜG*), auf die Nachfrage, wie sich das für sie anfühlte, antwortete sie *„Sehr gut, also weil ich dadurch meine Pflichten bewusst bin, ich suche eben nach den- ja; nach dem Erledigen meiner Pflichten danach strebe ich und das finde ich auch gut.“* (Interview 16, *ÜG*). Die Schülerin in Interview 19 (*ÜG*) gab an, dass sie *„die Chance gesehen* (hatte)*, ein wirklich gutes Zeugnis“* zu machen *„und den Lehrern zeigen zu können, das kann ich alles machen, so sehr kann ich arbeiten.“*.

5.5.1.5 Motivation

In dieser Kategorie werden Aussagen codiert, die auf die Motivation der Schüler*innen schließen lassen. Es geht darum, herauszufinden, warum gelernt wird und was die Schüler*innen zum Lernen antreibt. Es wurden in dieser Kategorie auch Aussagen codiert, in denen die Schüler*innen selbst das Wort „Motivation“ verwendet haben, wobei es hier meist weniger um die Gründe für das Lernen ging, sondern um eine Beschreibung wie gut es ihnen gelungen war, sich zum Lernen hinzusetzen und die Aufgaben gut und gewissenhaft zu erledigen. Es gibt 66 Codierungen in dieser Kategorie, 18 von 22 Schüler*innen haben mindestens eine Codierung in dieser Kategorie.

Von den 22 Schüler*innen berichteten 14 von „guter“ Motivation, wobei nur bei fünf dieser Schüler*innen alle Codierungen zur Motivation positiv waren *„also ich habe eben darauf geschaut, dass ich so früh wie möglich mit den Sachen wieder weitermache und das hat mir dann eben die Motivation auch gegeben. Zu wissen ja, am Ende des Tages kannst du dann beruhigt dich entspannen und so; ja.“* (Interview 16, *ÜG*). Neun Schüler*innen berichteten zusätzlich zur „guten“ Motivation auch von fehlender Motivation, was entweder aufgabenabhängig oder zeitabhängig war. Drei Schüler*innen, berichteten interessante Aufgaben mit hoher Motivation erledigt zu haben und für deren Bearbeitung auch mehr Zeit investiert zu haben. Vier Schüler*innen erwähnten auch eine besonders hohe Motivation zu Beginn des Distance Learnings: *„Weil am Anfang war ich sehr motiviert und ich habe mich sehr gefreut, weil sich selber war, weil man musste sich letztendlich ja selber was beibringen. Weil wir haben auch neuen Stoff manchmal gemacht, also relativ neuen. Und zum Beispiel vor allem in Mathematik war es so, dass man dann selber darauf kann, dieses O Gott, so funktioniert das!, dieses Gefühl hat man irgendwie viel mehr genossen, als wie wenn man jetzt so in der Schule sitzt und die Lehrerin erklärt das dann einem, bis man es endlich versteht, und*

man kommt nicht so selber wirklich darauf.“ (Interview 7, *ÜS*). Die anfänglich hohe Motivation nahm aber bei vielen Schüler*innen im Laufe des Distance Learnings deutlich ab. Dabei wurden unterschiedliche Ursachen für die abnehmende oder generell fehlende Motivation angegeben: zum Beispiel als langweilig oder sinnlos empfundene Aufgaben, technische Schwierigkeiten oder eine Abnahme der Motivation durch Schwierigkeiten einen geregelten Tagesablauf beizubehalten *„Es war immer so zwischendurch. Und ich bin generell kein Mensch der sehr gut Routinen einhalten kann, deswegen ging auch langsam die Motivation so automatisch immer mehr weg und ich habe auch immer weniger Hausübungen abgegeben.“* (Interview 7, *ÜS*).

Bei den Codierungen zur Motivation während des Schichtbetriebs fiel auf, dass die Motivation zu Lernen durch die nahenden Ferien und den Notenschluss weitgehend stark nachgelassen hatte. Nur eine Schülerin gab an, durch die Möglichkeit, sich die Noten noch zu verbessern, bis zum Schluss motiviert geblieben zu sein.

5.5.1.6 Plan

In der Kategorie Plan wurden alle Aussagen codiert, die sich auf die Planung des Lernens bezogen, z.B. Listen, Zeitpläne, Pausen planen. Dabei konnte die Planung durch die Lehrer*innen unterstützt sein, indem zum Beispiel Wochenpläne oder Listen ausgegeben wurden oder über die verwendete Plattform die Aufgabeneinteilung ersichtlich war. Die Planung konnte zusätzlich oder stattdessen durch die Schüler*innen selbst erfolgen. Es gibt 99 Codierungen in dieser Kategorie, alle Schüler*innen haben mindestens eine Codierung in dieser Kategorie.

Bei fast allen Schüler*innen (18 von 22) gab es nach einer anfänglichen Phase, in der es oft keine Listen gab, entweder von den Lehrer*innen explizit zur Verfügung gestellte Pläne (11 von 22) und/oder die Abgabetermine waren zumindest gesammelt auf einer Plattform ersichtlich (8 von 22). Dabei wurden die Plattformen Teams, Google Classroom und Padlet erwähnt. Die zur Verfügung gestellten Pläne waren meist Wochenpläne, in einzelnen Fällen gab es aber auch Tagespläne (Interview 20, *OZ*) oder Monatspläne (Interview 6, *ÜG*). Nur zwei Schüler*innen erwähnten keine Pläne, die von den Lehrer*innen zur Verfügung gestellt worden waren (Interview 4, *ÜG* und Interview 13, *ÜG*), diese berichteten von selbst erstellten Listen. Insgesamt erwähnte die Hälfte der Schüler*innen, sich selbst eine Liste zur Planung erstellt zu haben, wobei hier meistens eine Tagesplanung erwähnt wurde. Dabei gab es auch

Schüler*innen, die dabei sehr detailliert vorgingen und Freude an der Planung hatten: *„Also ich bin ein totaler Listenmensch, ich habe mir immer Anfang der neuen Woche beziehungsweise vor Beginn mir aufgeschrieben an welchen Tagen was bis wann zu erledigen ist, und dann habe ich mir einen Plan erstellt wann ich was erledigen möchte. Und ich habe immer begonnen mit den Dingen die mir am meisten Spaß machen, auf die ich am meisten Lust hatte, und habe geschaut dass gegen Ende auch noch etwas da ist was mir Spaß macht;“* (Interview 16, *ÜG*). Die Strategien der Planung waren unterschiedlich, in den meisten Fällen wurden die Aufgaben nach dem Abgabedatum gereiht. Manche Schüler*innen entschlossen sich aber auch, die Aufgaben nach dem Schweregrad und Aufwand zu bearbeiten, wobei manche mit den schwereren bzw. größeren Aufgaben und manche mit den leichteren bzw. kürzeren Aufgaben begannen: *„Dann habe ich mir eine halbe Stunde etwa alles eingeteilt, was ich heute machen werde und dann begonnen mit dem, was mir leichter fiel.“* (Interview 12, *ÜS*), *„Also normalerweise hatte ich Donn- also, ich will sagen, Mittwoch bis Freitag ziemlich viel frei und Montag und Dienstag habe ich alle die, was kleine Aufgaben gemacht. Und Sonntag und Samstag habe ich die großen Aufgaben gemacht.“* (Interview 8, *ÜG*). Die zeitliche Planung des Lernens betreffend, arbeiteten die meisten Schüler*innen am Vormittag (11 von 22), bei einigen (6 von 22) verschob sich das Arbeiten aber auch in die Nacht *„Also gefrühstückt um 14 Uhr. Und dann habe ich halt wieder die anderen Aufgaben gemacht. Und ja und dann hab ich Pause gemacht. Ich habe gespielt oder sowas und dann wieder um 0 Uhr oder so, habe ich wieder angefangen Hausübung zu machen. Ich mach sie halt auch immer in der Nacht.“* (Interview 8, *ÜG*). Ein Schüler berichtete auch von keinerlei zeitlicher Planung *„Also es ist immer zufällig, wann ich lerne.“* (Interview 2, *ÜS*).

Nur drei Schüler*innen sprachen von einer aktiven Pausenplanung *„S: Also ich habe mir gedacht, wenn ich eineinhalb Stunden arbeite, sollte ich so ungefähr 20 Minuten Pause machen.“* (Interview 12, *ÜS*), oder legten bewusst keine Pausen ein *„Sonst ja, hatte ich am Vormittag alles gemacht für die Schule, also wirklich ohne Pausen also schnell alles durch. Habe ich eine Pause zwischendurch gemacht, habe ich den Überblick verloren“* (Interview 3, *ÜG*).

5.5.1.7 Selbstwirksamkeit

In der Kategorie Selbstwirksamkeit wurden alle Aussagen codiert, die darauf schließen ließen, ob die Schüler*innen sich die Erfüllung der Aufgaben zutrauten oder nicht. Es wurden

auch Stellen codiert, in denen die Schüler*innen über schulbezogene Stärken und Schwächen berichteten, die einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit gehabt haben könnten. Es gibt insgesamt 61 Codierungen in dieser Kategorie, für alle 22 Schüler*innen gibt es mindestens eine Codierung.

Von den 22 Schüler*innen gaben 20 an, sich mit den Aufgaben gut ausgekannt zu haben, was eine Grundlage dafür war, um sich die Bewältigung der Aufgaben zuzutrauen. In Interview 2 (*ÜS*) und Interview 22 (*ÜG*) wurde angegeben, dass sich die Schüler*innen zumindest manchmal nicht ausgekannt hatten. Bei zwei Schüler*innen (Interview 1 und 15, *ÜS*) gab es anhaltende technische Schwierigkeiten, wodurch die Selbstwirksamkeit eingeschränkt wurde, die Schüler*innen waren dadurch vermehrt auf die Hilfe von Mitschüler*innen und Lehrer*innen angewiesen oder konnten manche Aufgaben einfach nicht erfüllen.

In dieser Kategorie waren auch öfters Entwicklungen erkennbar; Schüler*innen berichteten von Überforderung zu Beginn oder von Zweifeln, ob sie die neue Situation bewältigen können. In vielen Fällen lösten sich diese dann aber im Laufe des Distance Learnings auf und sie bemerkten, dass sie mit der Situation zurechtkamen. *„Und ich war echt überfordert und ich weiß noch dass ich sehr oft geweint habe weil ich dachte ich schaff das alles nicht auch rechtzeitig abzugeben. […] aber es war auch für mich erstaunlich zu sehen wie gut ich damit klarkomme und wie gut ich mir selber Sachen eben herausfinden kann, mir alles selber erklären kann, so dass ichs verstehe.“* (Interview 21, *ÜG*).

5.5.2 SRL aktionale Phase

In die aktionale Phase fallen alle schulbezogenen Aktivitäten, die während des Lernens stattfinden. Diese Subkategorie beinhaltet 402 Codierungen und gliedert sich in die weiteren Subkategorien Lernstrategie (13,9%), Volition (7,0%), Unterstützung (44,8%), Zeit (27,9%), Monitoring (3,2%), Leistung (0%) und Emotion (3,2%).

5.5.2.1 Lernstrategie

In der Subkategorie Lernstrategie wurden alle Aussagen codiert, die auf eine angewandte Lernstrategie schließen ließen, wie zum Beispiel die Einteilung der Aufgaben nach einem bestimmten System. Das Wiederholen von Lernstoff, Abprüfen lassen oder neuerliches Durchlesen zählten zum Beispiel zu Lernstrategien, auch Abschreiben wurde in dieser

Kategorie codiert. Es gibt insgesamt 56 Codierungen in dieser Kategorie, 17 von 22 Schüler*innen haben mindestens einen Eintrag in dieser Kategorie.

Die häufigsten genannten Lernstrategien waren das Beginnen mit leichteren oder interessanteren Aufgaben und das Recherchieren im Internet (in jeweils 7 von 22 Interviews). *„Und ich habe immer begonnen mit den Dingen die mir am meisten Spaß machen, auf die ich am meisten Lust hatte, und habe geschaut dass gegen Ende auch noch etwas da ist was mir Spaß macht; […]“* (Interview 16, *ÜG*). *„Ich hab mir auch auf Youtube Videos angeschaut, weil es gibt sehr viele Videos für Mathe, wo die Leute extrem gut erklären und das habe ich mir dann auch angeschaut. Oder ich habe mal eine Antwort gegoogelt wenn ich zum Beispiel jetzt in Biologie etwas nicht wusste.“* (Interview 22, *ÜG*). Fünf von 22 Schüler*innen erwähnten auch explizit, dass sie in der Zeit des Distance Learnings abgeschrieben hatten, wobei die Schüler*innen hauptsächlich angaben, bei Aufgaben abgeschrieben zu haben, die sie nicht interessierten. Bei einer Schülerin fiel auf, dass sie erst während des Schichtbetriebs wieder auf ihre gewohnte Lernstrategie zurückgreifen konnte *„Also es ist jetzt nicht wirklich so ein großer Unterschied außer, dass ich jetzt auch so mich in ein Kaffeehaus setzen kann und dort meine Sachen machen kann. Weil das bei mir und meinen Freundinnen irgendwie so Routine war. Wir setzen uns jeden Montag ins Café Stein und machen dort alle unsere Hausaufgaben und gehen dann nach Hause, weil wir einfach in so Study Groups viel besser lernen können, als zuhause alleine. Weil wir wissen, wir machen zuhause nichts. Also das habe ich wieder gemacht, weil das jetzt halt wieder geht.“* (Interview 9, *ÜS*).

5.5.2.2 Volition

In dieser Subkategorie wurden alle Aussagen codiert, die darauf schließen ließen, wie es den Schüler*innen gelungen ist im Lernprozess zu bleiben, beziehungsweise wovon sie sich ablenken ließen. Es gibt 28 Codierungen in dieser Kategorie, für 17 Schüler*innen gibt es mindestens eine Codierung.

Sieben Schüler*innen berichteten, dass es zu Hause mehr Ablenkungen gab, als in der Schule und es ihnen deswegen schwerfiel, bei den Aufgaben zu bleiben *„aber ich bin halt an sich ein Mensch, der sich zuhause wenig konzentrieren kann, weil man viel mehr Ablenkungsfaktoren hat.“* (Interview 9, *ÜS*). Sieben von 22 Schüler*innen gaben an, dass sie mit Ablenkungen konfrontiert waren, dazu zählen zum Beispiel laute Geschwister, Videospiele oder Serien schauen. Von den 22 Schüler*innen gaben 13 an, die Aufgaben immer fertig

gemacht zu haben, ohne sich ablenken zu lassen. Drei Schüler*innen gaben an gar keine Pausen gemacht zu haben, entweder um möglichst schnell Freizeit zu haben oder um sicherzustellen, dass sie sich nicht von den Aufgaben ablenken lassen. Von den Schüler*innen, die von Pausen berichteten, gab es nur zwei, die diese geplant und eingehalten haben, während die anderen die Pausen spontan einlegten. Spontane Pausen wurden oft eingelegt, wenn Aufgaben lange dauerten oder schwer waren. Ungeplante Pausen waren oft länger und es war oft schwieriger danach wieder mit dem Lernen weiterzumachen. *„Und dann habe ich halt wieder die anderen Aufgaben gemacht. Und ja und dann hab ich Pause gemacht. Ich habe gespielt oder sowas und dann wieder um 0 Uhr oder so, habe ich wieder angefangen Hausübung zu machen.“* (Interview 8, *ÜG*). *„**I:** Ok. Lernpausen hast du auch gemacht? **S:** Ja, wahrscheinlich viel zu viel.“* (Interview 12, *ÜS*). Einigen wenigen Schüler*innen gelang es aber auch gut ihre Pausen zu planen und einzuhalten: *„Naja; also ich überlege mal wieviel Zeit ich habe, und teile mir das dann halt so ein; dann bin ich da aber auch komplett konsequent und höre dann auf wenn es genug ist; wenn ich bei meiner Zeit angekommen bin die ich mir vorgenommen habe. […]“* (Interview 16, *ÜG*).

5.5.2.3 Unterstützung

In dieser Subkategorie wurden alle Aussagen codiert, die sich auf die Unterstützung beim Lernen beziehen, dazu zählte die Unterstützung durch Lehrer*innen, Mitschüler*innen, Freund*innen und Familienmitgliedern. Es gibt 180 Codierungen in dieser Kategorie, alle Schüler*innen haben mindestens eine Codierung in dieser Kategorie.

Alle Schüler*innen berichteten von regelmäßigen Unterstützungsangeboten durch die Lehrer*innen, bei den meisten Schüler*innen schien die Unterstützung von den meisten Lehrer*innen gekommen zu sein, in zwei Fällen wurden nur einzelne Lehrer*innen als unterstützend empfunden: *„Also ich würde sagen die einzige Lehrerin die mich wirklich unterstützt hat, ist meine Mathelehrerin; weil wir auch eben jeden Tag mit ihr Telefonate hatten […]“* (Interview 21, *ÜG*).

Acht Schüler*innen fühlten sich trotz der erwähnten Unterstützungsangebote nicht ausreichend unterstützt. Einen großen Einfluss dürfte hierbei die Erreichbarkeit und Antwortgeschwindigkeit gespielt haben, die sehr unterschiedlich ausfallen konnte: *„Also ich hab ihnen eine Email geschickt und ganz unterschiedlich, vielleicht so mehrere Stunden danach haben sie mir geantwortet.“* (Interview 5, *ÜG*), *„weil wir haben Google Classroom benutzt und*

Google Classroom halt eben eine Kommentarfunktion- also, das heißt man kann die Lehrer im Privaten anschreiben und die meisten haben dann auch recht zügig zurückgeschrieben bei Fragen. Dann waren die meisten Fragen auch schon direkt aufgelöst, besonders was auch Aufgabenstellung und Bearbeitung anging." (Interview 10, *ÜG*). Zumindest zwei Schüler*innen erwähnten auch explizit, dass in der Zeit des Schichtbetriebes die Unterstützung besser funktionierte, da die Lehrer*innen wieder direkt ansprechbar waren.

Von der Familie fühlten sich 16 von 22 Schüler*innen unterstützt. Schüler*innen die sich nicht von der Familie unterstützt fühlten, hatten meist den Eindruck, dass die Eltern den Lernstoff nicht gut genug beherrschten. Von Mitschüler*innen gaben 15 von 22 Schüler*innen an, beim Lernen unterstützt worden zu sein.

5.5.2.4 Zeit

Es wurden alle Stellen codiert, die sich beim Lernen auf die Zeit beziehen, zum Beispiel wie viele Stunden gelernt oder zu welchen Tageszeiten gelernt wurde. Es gibt insgesamt 112 Segmente, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, für alle 22 Interviews gibt es mindestens eine codierte Stelle in dieser Kategorie.

Die angegebene Zeit, die pro Tag für das Lernen investiert wurde, reicht von *„15-20 Minuten vielleicht"* (Interview 2, *ÜS*) bis *„mindestens sechs Stunden gesessen bin, es gab auch Tage wo ich wirklich zehn Stunden an den Sachen gesessen bin"* (Interview 16, *ÜG*). Die Mehrheit der Schüler*innen (15 von 22) arbeiteten von Montag bis Freitag und hielten sich das Wochenende frei.

Verpflichtende Online-Konferenzen waren für die meisten der Schüler*innen der Beginn ihrer Lernzeit pro Tag, der Beginn der Online-Konferenzen variierte zwischen 9 und 11:30 Uhr. Manche Schüler*innen ohne verpflichtende Online-Konferenz standen auch später auf, der Beginn der Lernzeit verschob sich manchmal bis in die Nacht *„Also die wurden auch immer weniger, anfangs habe ich halt um 18:00 oder so 16:00 schon begonnen pro Tag, halt bis, […] Durchschnitt so bis 0 circa. Mit Pause, also mit Pausen natürlich. Und, aber, mein Schlafrhythmus wurde auch immer schlechter und hat sich immer mehr rausgezögert, und irgendwann habe ich halt auch um 22:00 begonnen oder um 1:00 dann auch am Ende, ja es wurde immer weniger."* (Interview 7, *ÜS*). Aber auch eine verpflichtende Online-Konferenz half nicht immer dabei einen guten Lernrhythmus aufrechtzuerhalten *„Man kriegt nicht gleich*

die Hausübung, sondern man muss warten bis die Lehrer sie auch senden, oder sie senden es davor schon. […] manchmal hab ich erst spät am Abend gemacht oder am nächsten Tag in der Früh und ja.“ (Interview 02, *ÜS*).

Von den 22 Schüler*innen lernten 12 am Vormittag, der Rest am Nachmittag, in der Nacht oder über den Tag verteilt. Den meisten Schüler*innen (18 von 22) gelang es einen fixen Tagesrhythmus einzuhalten, wobei manche im klassischen Schulrhythmus blieben *„Also ich bin immer so um Neun Zehn aufgestanden, und habe mich dann vor meinen Laptop gesetzt und habe einfach losgearbeitet. […] Und ich war dann meistens so um Zwölf Eins fertig, und dann haben wir Mittag gegessen“* (Interview 17, *ÜG*), während andere ihren eigenen Rhythmus fanden *„ich wache sehr spät auf, also 2, 3, vielleicht […] dann mach ich Hausübung, so zwei Stunden vielleicht und dann essen wir […] wenn mir noch was fehlt, dann habe ich noch ganz kurz mehr Hausübung gemacht.“* (Interview 5, *ÜG*). Von den Schüler*innen, die keinen fixen Tagesrhythmus aufrechterhalten konnten, gehören drei zur Gruppe *ÜS* (Interview 1,2 und 7) eine zur Gruppe *OZ* (Interview 20).

5.5.2.5 Monitoring

In dieser Kategorie wurden alle Maßnahmen codiert, die zum Überwachen des Lernfortschritts verwendet wurden, z.B. Listen, die aktualisiert werden. Es gibt 13 Segmente, die in dieser Kategorie codiert wurden, für 9 von 22 Interviews gibt es mindestens eine codierte Stelle in dieser Kategorie. Sechs Schüler*innen erwähnten explizit Listen, in denen sie regelmäßig ihre Aufgaben abhakten: *„Ja, also ich habe mir das immer ziemlich fix eingeteilt, außer wenn halt noch was dazugekommen, habe ich geschaut dass ich das noch wo einschiebe, oder vielleicht auch tausche mit etwas das jetzt noch Zeit hat, und ich habe auch immer meine Dinge die ich erledigt habe abgehakt, und weiß dass das erledigt ist; damit ich es sehe; ich finde das immer sehr wichtig dass ich meine Dinge durchstreiche die ich aufgeschrieben habe. Damit ich das auch sehe dass es fertig ist.“* (Interview 16, *ÜG*). Zwei Schüler*innen gaben an, dass ein Elternteil die Erledigung der Aufgaben überwacht hatte.

5.5.2.6 Leistung

Die beschriebenen Endprodukte der aktionalen Phase wurden im Interview im Rahmen einer Selbstbewertung beschrieben und wurden deshalb in der postaktionalen Kategorie Selbstbewertung codiert. Eine Differenzierung in Leistung der aktionalen Phase und

Selbstbewertung der postaktionalen Phase konnte anhand der Interviewdaten nicht vorgenommen werden, deswegen gibt es keine Codierungen in dieser Kategorie.

5.5.2.7 Emotion

In dieser Kategorie wurden alle Emotionen codiert, die in Bezug auf das Lernen während der aktionalen Phase geäußert wurden. Es ließen sich die Emotionen nicht immer klar und ausschließlich der präaktionalen, aktionalen oder postaktionalen Phase zuordnen, wodurch es zu Mehrfachzuordnungen kam. Es gibt 13 Segmente, die in dieser Kategorie codiert sind, für 8 von 22 Interviews gibt es mindestens eine codierte Stelle in dieser Kategorie.

Als positive Emotionen wurden Freude, Spaß und Interesse genannt, als negative Emotionen Stress, Desinteresse und Druck. Zwei Schüler*innen berichteten sowohl von positiven als auch negativen Gefühlen und je drei Schüler*innen ausschließlich von positiven bzw. negativen Gefühlen. In Interview 9 (*ÜS*) unterschied die Schülerin sehr aufgabenspezifisch zwischen den unterschiedlichen Emotionen *„Wenn es war ist, ein Fach, was mich überhaupt nicht interessiert, habe ich es einfach nur abgeschrieben. Es hat mich nicht interessiert, ich brauche es nicht mehr wieder.“* (Interview 9, *ÜS*).

5.5.3 SRL postaktionale Phase

In die postaktionale Phase fielen alle schulbezogenen Aktivitäten, die nach dem Lernen stattfanden. Diese Subkategorie beinhaltet 226 Codierungen und gliedert sich in die weiteren Subkategorien Selbstbewertung (31,0%), Fremdbewertung (29,6%), Vergleich (26,5%), Emotion (9,3%), und Modifikation (3,5%).

5.5.3.1 Selbstbewertung

In dieser Kategorie wurden alle Aussagen codiert, die sich auf die Bewertung der eigenen Leistung und des eigenen Lernprozesses bezogen. Es gibt 70 Codierungen in dieser Kategorie, in allen Interviews gibt es mindestens eine codierte Stelle in dieser Kategorie.

Fast alle Schüler*innen (21 von 22, außer Interview 2, *ÜS*) bewerteten ihre eigene Leistung zumindest teilweise positiv und waren mit ihrer Leistung zufrieden. *„Also für mich war die Corona-Semester, glaube ich, das beste Semester.“* (Interview 14, *ÜG*), *„Wie gut sind sie dir gelungen?* ***S:*** *Eigentlich sehr gut weil meine Noten sich verbessert haben. Ich habe fast überall Einser bekommen wo ich nur so Zweier hatte, also war es für mich irgendwie besser.“* (Interview 22, *ÜG*). Zwei Schüler*innen beschrieben eine Änderung ihrer Leistungen während

des Distance Learnings. In Interview 7 (*ÜS*) wurde eine Änderung zum Negativen beschrieben: *„I: wie sind dir denn die Aufgaben in der Schule insgesamt gelungen?* ***S:*** *Am Anfang ziemlich gut, […] aber gegen Ende war es dann doch wieder wie in der Schule, ich habe kaum Hausaufgaben gemacht oder so.“*, während in Interview 8 (*ÜG*) eine Änderung zum Positiven beschrieben wurde: *„Ja, also ich war ziemlich gut. Ich meine, am Ende dann so und auch Mitte so. Ja. Am Anfang war ich nicht so gut.“*. Einige Schüler*innen (Interviews 1, 2, 7, 12, *ÜS*; Interview 8, *ÜG*) bewerteten ihre Leistungen zumindest teilweise auch negativ oder „mittelmäßig“ (Interview 12, *ÜS*): *„wie gut sind dir die meisten Aufgaben für die Schule gelungen?* ***S:*** *Naja ich habs versucht, manchmal nicht so gut, manchmal besser, ja ich habs zumindest versucht Sachen gut zu machen also ordentlich und so. Ja, aber es war eigentlich relativ viel Chaos […]“* (Interview 1, *ÜS*).

5.5.3.2 Fremdbewertung

In dieser Kategorie wurden alle Bewertungen von Lehrer*innen codiert, darunter fielen auch die Berichte von Feedback und wie damit umgegangen wurde, auch erwähnte Noten wurden in dieser Kategorie codiert. Es gibt 67 Einträge in dieser Kategorie, für alle Interviews gibt es mindestens eine codierte Stelle.

Die meisten Schüler*innen (16 von 22) gaben auf Nachfrage an, dass das Feedback der Lehrer*innen für sie wichtig und/oder hilfreich war. Vor allem detailliertes Feedback wurde als hilfreich empfunden. *„aber wenn ich länger an etwas gesessen habe, dann fand ich es auch angenehm wenn die Lehrer dementsprechend auch Lob oder halt einfach Vorschläge oder darunter hingeschrieben haben. Da fühlt man sich halt wertgeschätzt. Oder dasselbe haben wir dann jetzt auch mit den Lehrern gemacht. Also Feedback geben auf beiden Seiten ist einfach wichtig.“* (Interview 19, *ÜG*). Detailliertes Feedback war den Schüler*innen wichtig, um zu wissen, wie und wo sie sich verbessern können. Manchen Schüler*innen hingegen war das Feedback nicht so wichtig, sie legten keinen Wert auf die Rückmeldungen. *„I: Inwiefern war es denn wichtig für dich dass du auch eine Rückmeldung bekommst wie du die Aufgaben gemacht hast? War das wichtig für dich? S: Eigentlich war es gar nicht so wichtig für mich. Ich wollte sie einfach nur abgeben.“* (Interview 18, *ÜG*). Feedback wurde in manchen Fällen auch als demotivierend wahrgenommen, vor allem, wenn der*die Schüler*in sich bemüht hatte und das Feedback nur aus Punkten bestand. *„Da habe ich viele andere gefragt, die hat das auch gestört weil, da investiert man schon einmal so viel Arbeit total in eine Arbeit, die einem*

teilweise nicht einmal wirklich Spaß gemacht hat oder interessiert. Und dann kriegt man am Ende einfach ein ja 80 von 100 Punkte, ok. Ja. Das war dann auch sehr demotivierend. Aber wie gesagt, da gab es dann andere Lehrer, zum Beispiel in Psychologie, wo dann zurückgekommen ist 120 von 100 Punkten, sehr gut (Name), super gemacht, weiter so." (Interview 9, *ÜS*). Vier Schüler*innen erwähnten auch explizit, dass sich ihre Noten verbessert hatten (Interviews 11, 14, 22, alle *ÜG*, Interview 15, *ÜS*). Zwölf Schüler*innen erwähnten positives Feedback, *„Und sie hat uns auch sehr oft gelobt und hat gesagt, dass wir extrem tüchtig sind und das ist auch extrem schön gewesen so etwas anzuhören."* (Interview 21, *ÜG*).

5.5.3.3 Vergleich

In dieser Kategorie wurden alle Vergleiche codiert, sowohl von eigenen bisherigen Lernstrategien und Lernerfolgen als auch Vergleiche mit anderen Schüler*innen. Es gibt 60 codierte Segmente in dieser Kategorie, in allen Interviews gibt es mindestens eine codierte Stelle dieser Kategorie.

Zehn von 22 Schüler*innen gaben an, dass ihnen das Distance Learning im Vergleich zum herkömmlichen Lernen davor deutlich schwerer gefallen war, als Gründe wurden dafür angegeben: mehr Zeitaufwand im Distance Learning, schwieriger online zuzuhören/sich zu konzentrieren. Vor allem Mathematik wurde von mehreren Schüler*innen als schwieriger empfunden. Die restlichen Schüler*innen konnten keinen großen Unterschied feststellen, zwei fanden das Distance Learning sogar besser. Vorteile beim Distance Learning fielen zehn von 22 Schüler*innen ein, dazu zählten: besser mitarbeiten können, Zeit konnte frei eingeteilt werden, man konnte sich intensiver mit Themen beschäftigen, die einen interessieren und es war weniger Zeitaufwand. *„Und für mich war es auch besser, weil ich eigentlich auch sehr schüchtern bin und im Unterricht nicht wirklich mitarbeiten kann. Und da musste ich mehr Aufgaben machen und dann per Mail schicken. Also war es halt für mich besser."* (Interview 22, *ÜG*).

5.5.3.4 Emotion

In dieser Kategorie wurden alle Emotionen codiert, die in Bezug auf das Lernen während der postaktionalen Phase geäußert wurden. Es ließen sich die Emotionen nicht immer klar und ausschließlich der präaktionalen, aktionalen oder postaktionalen Phase zuordnen, wodurch es zu Mehrfachzuordnungen kommen konnte. Es gibt 21 Segmente, die in dieser

Kategorie codiert sind, für 11 von 22 Interviews gibt es mindestens eine codierte Stelle in dieser Kategorie.

Als positive Emotionen wurden zum Beispiel Freude und Stolz genannt, als negative Emotionen zum Beispiel Erschöpfung, schlechtes Gewissen, Ärger und Sorge. Zwei Schüler*innen berichteten sowohl von positiven als auch negativen Gefühlen, vier Schüler*innen von ausschließlich positiven und fünf Schüler*innen von ausschließlich negativen Gefühlen. In Interview 10 (*ÜG*) berichtete der Schüler einerseits von einem guten Gefühl nach dem Lernen *„Also gefühlt, ich muss sagen überraschend gut. Ich dachte es wird- es wird sehr, sehr anstrengend. Es war auch teilweise sehr, sehr anstrengend, aber ich habe persönlich für mich entdeckt, dass es doch ein sehr cooles Gefühl ist- ein sehr gutes Gefühl ist, wenn man die Aufgabe einfach erledigt und dann nicht mehr zu tun hat den ganzen Tag.“* (Interview 10, *ÜG*), auf der anderen Seite machte er sich aber auch Sorgen, dass seine Leistung nicht so anerkannt werden würde, wie er sich das gewünscht hätte *„aber ich habe schon etwas Sorge, dass jetzt dieses Zeugnis nicht ganz so ernst genommen wird. Weil ich finde manche Leute antworten jetzt vielleicht mit ja, das war eh Homeschool, da muss man eh nichts machen. […]* (Interview 10, *ÜG*).

5.5.3.5 Modifikation

In dieser Kategorie wurden alle Segmente codiert, in denen Modifikationen bisheriger Lernstrategien oder Zeiteinteilungen erkennbar waren, die dazu dienen sollten, einen besseren Lernerfolg zu erzielen. Es gibt insgesamt acht Codierungen in dieser Kategorie, sieben Schüler*innen haben mindestens einen Eintrag in dieser Kategorie.

Eine Modifikation bezog sich auf die Anpassung der Abgabe, um technische Schwierigkeiten auszuschließen. Vier Einträge bezogen sich auf eine Änderung der zeitlichen Struktur, dass darauf geachtet wurde untertags zu arbeiten, die Wochenenden freizuhalten, mehr zu arbeiten, um besser mit den Anforderungen zurecht zu kommen und eine generelle Zeiteinteilung zu planen. *„Aber später hat es sich dann anders entwickelt. I: Ja? S: Ich bin ganz also am Ende ja? Bin ich um 6 Uhr schlafen gegangen. Bin 14, 15 Uhr aufgewacht. Hab dann sofort alles gemacht. Ich habe also nichts in die Nacht verschoben.“* (Interview 8, *ÜG*). Ein Eintrag bezog sich auf die Struktur des Lernens, hier wurden die Listen hervorgehoben, die beim Lernprozess unterstützend waren. In einem Fall wurde gelernt, sich weniger Druck zu machen, was einen positiven Effekt auf das Lernen hatte: *„Für mich war es einfach eine große*

Erleichterung zu wissen, die Lehrer machen mir auch keinen Druck mehr oder ich selber mache mir keinen Druck mehr, weil ich weiß die Lehrer nehmens mir nicht böse, und ich konnte mich dann einfach in Ruhe hinsetzen am Schreibtisch arbeiten, Pause machen, und es ist einfach so viel leichter zu arbeiten wenn man keinen Druck hat;" (Interview 21, *ÜG*).

5.5.4 Gesamtbewertung SRL

In dieser evaluativen Kategorie wurde bewertet, in wie vielen Phasen des SRLs es gut entwickelte Fähigkeiten gab. Die Kriterien zur Einteilung in die Bewertung 3, 2, 1 oder 0 finden sich in Anhang B. 14 Schüler*innen wurden in allen drei Phasen des SRLs gut entwickelte Fähigkeiten zugewiesen, zwei Schüler*innen in zwei Phasen, vier Schüler*innen in einer Phase und zwei Schüler*innen konnten in keiner Phase gut entwickelte Fähigkeiten zugewiesen werden. Die Zuordnung der Bewertungen zu den Interviews kann in Anhang D nachgelesen werden.

5.5.5 F3.1 Welche Unterschiede gibt es in der Fähigkeit des SRLs?

In der Gruppe *Überraschend Gut* gab es dreizehn Schüler*innen, deren Erzählungen in allen drei Phasen des SRLs gute Fähigkeiten vermuten ließen, eine Schülerin (Interview 4, *ÜS*), die in der präaktionalen Phase von Schwierigkeiten berichtete und eine Schülerin (Interview 21, *ÜG*), die vor allem in der präaktionalen und aktionalen Phase von einigen Schwierigkeiten berichtete. In der Gruppe *Überraschend Schlecht* gab es eine Schülerin (Interview 9, *ÜS*), der in allen drei Phasen des SRLs gute Fähigkeiten zugeschrieben wurden, vier Schüler*innen (Interviews 1, 7, 12 und 15, *ÜS*) berichteten in mehreren Phasen von Problemen und ein Schüler (Interview 2, *ÜS*) schien in allen drei Phasen große Schwierigkeiten gehabt zu haben.

Sieht man sich die Unterschiede der beiden Gruppen in den einzelnen Phasen nach einzelnen Kategorien an, dann ergibt sich folgendes Bild:

In der präaktionalen Phase fiel bei der Situation auf, dass in der Gruppe *Überraschend Schlecht* zwei Schüler*innen gar keine Onlinekonferenzen erwähnten (Interviews 12 und 15, ÜS), bzw. bei einer Schülerin (Interview 7, ÜS) die Teilnahme freiwillig war. In der Gruppe *Überraschend Gut* gab es bei allen Schüler*innen Onlinekonferenzen, bei drei Schüler*innen fanden diese unregelmäßig statt (Interview 18, *ÜG*) und bei zwei Schüler*innen waren diese freiwillig (Interviews 6 und 8, *ÜG*). Alle anderen Schüler*innen erwähnten regelmäßige, meist tägliche und verpflichtende Onlinekonferenzen. In der Gruppe *Überraschend Gut* beschwerten

sich mehr Schüler*innen über die Menge der Aufgaben, als in der Gruppe *Überraschend Schlecht* (12 Schüler*innen vs. 2 Schüler*innen). Bei den Emotionen in der präaktionalen Phase erwähnten mehr Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* negative Emotionen als in der Gruppe *Überraschend Schlecht* (80% *ÜG* vs. 33,3̇% *ÜS*). Bei Motivation und Plan ließen sich keine Unterschiede in den beiden Gruppen erkennen, die Selbstwirksamkeit war ebenfalls in beiden Gruppen ähnlich gut. Einen sehr deutlichen Unterschied gab es bei den technischen Schwierigkeiten, die anhaltend nur in der Gruppe *Überraschend Schlecht* vorkamen (Interviews 1 und 15, ÜS) und dort einen stark negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit hatten.

In der aktionalen Phase gab es bei den Lernstrategien den Unterschied, dass Abschreiben in der Gruppe *Überraschend Schlecht* öfter vorkam (50% *ÜS* vs. 6,6̇% *ÜG*), auf Verständnis lernen war in der Gruppe *Überraschend Gut* öfters vertreten (40% *ÜG* vs. 16,6̇% *ÜS*). Bei der Volition berichteten mehr Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht*, dass sie sich leicht ablenken ließen (83,3̇% ÜS vs. 6,6̇% Schüler ÜG), wohingegen mehr Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* davon berichteten es „durchgezogen" zu haben (73,3̇% *ÜG* vs. 16,6̇% *ÜS*). Bei der Unterstützung fiel auf, dass die Gruppe *Überraschend Schlecht* weniger oft von den Eltern (50% *ÜS* vs. 80% *ÜG*), dafür öfter von den Freund*innen (100% *ÜS* vs. 60% *ÜG)* Unterstützung bekommen hatten. Von den Lehrer*innen gaben alle Schüler*innen an Unterstützung bekommen zu haben, generell fühlten sich alle Schüler*innen gut unterstützt, wobei in der Gruppe *Überraschend Gut* mehr Schüler*innen angaben zeitnah unterstützt worden zu sein (40% *ÜG* vs. 16,6% *ÜS*). In der Kategorie Zeit fiel auf, dass in der Gruppe *Überraschend Gut* alle Schüler*innen einen Tagesrhythmus aufrechterhalten konnten, während es bei der Gruppe *Überraschend Schlecht* nur die Hälfte war. Die investierte Zeit ins Lernen dürfte in beiden Gruppen im Mittel ähnlich gewesen sein (zwischen 4 und 5 Stunden am Tag), auch die Kategorie Monitoring war bei beiden Gruppen ähnlich.

In der postaktionalen Phase erwähnten alle Schüler*innen zumindest eine positive Selbstbewertung, außer einem Schüler der Gruppe *Überraschend Schlecht* (Interview 2, ÜS). Selbstkritische Äußerungen zu den eigenen Leistungen kamen von 40% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und von 66,6̇% Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht*. Die Fremdbewertung war 80% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und 66,6̇% Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* wichtig. In der Gruppe *Überraschend Gut* gaben 20% der Schüler*innen, in der Gruppe *Überraschend Schlecht* gaben 16,6% der

Schüler*innen an, sich die Noten im Zeugnis im Vergleich zum Vorjahr verbessert zu haben. Von positivem Feedback berichteten 60% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut*, aber nur 33,3% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht*. Beim Vergleich des Distance Learnings mit dem herkömmlichen Lernen gaben ein Drittel der Gruppe *Überraschend Gut* an es schwerer gefunden zu haben, während es in der Gruppe *Überraschend Schlecht* zwei Drittel waren. Vorteile beim Distance Learning sahen 53,3% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und ein Drittel der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht*.

Insgesamt zeigte sich somit vor allem in der aktionalen Phase ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Die Aufrechterhaltung einer Lern- und Tagesstruktur, zeitnahe Unterstützung, günstige Lernstrategien und eine hohe Volition waren in der Gruppe *Überraschend Gut* häufiger vertreten und können damit einen höheren Lernerfolg erklären (Schmitz, 2001).

5.5.6 Anpassungsfähigkeit durch SRL

Zur Beantwortung der Hypothese 2 wurden die Fähigkeiten in den einzelnen Phasen des SRLs eingeschätzt. Der Wert 3 wurde zum Beispiel vergeben, wenn in allen drei Phasen gut ausgebildete Fähigkeiten bestanden. In der präaktionalen Phase bedeutet das, dass Situation und Aufgabe eine positive Selbstwirksamkeitserwartung zulassen, die Bewältigung der Aufgaben geplant wird und die Motivation vorhanden ist, die Aufgaben zu lösen. In der aktionalen Phase wird die Qualität der Aufgabenbewältigung überwacht, Hilfe gesucht und in Anspruch genommen und der Zeitaufwand steht in einem guten Verhältnis zur Qualität der Aufgabenbewältigung. In der postaktionalen Phase wird die eigene Leistung überwiegend positiv beurteilt. Die genauen Bedingungen für die Zuordnung finden sich in Anhang B, die Bewertungen pro Interview in Anhang D. Die Zuordnung zu den Werten getrennt nach Gruppen ist in Tabelle 4 ersichtlich.

Die Hypothese wurde durch die Daten gestützt, wie erwartet zeigten fast alle Schüler*innen, die in allen Phasen des SRLs während des Distance Learnings gut zurechtkamen, auch entsprechende Leistungen nach Einschätzung der Lehrperson. Ebenso ging es Schüler*innen, die in mehreren Phasen des SRLs Probleme hatten, mit ihren Leistungen schlechter. Zwei Ausnahmen schien es hier zu geben: Interview 9 (ÜS), wo die Erwartungen der Lehrer*innen sehr hoch gewesen sein dürften und der Schülerin kurzzeitig das Sozialleben

wichtiger war als die schulischen Erfolge, insgesamt dürfte sich das aber nicht negativ auf ihre Noten ausgewirkt haben. In Interview 21 (ÜG) gab es Hinweise, dass die Schülerin sehr hohe Ansprüche an sich selbst stellte, beziehungsweise ein negatives Selbstbild hatte und deswegen über vielfältige Probleme in verschiedenen Phasen des SRLs berichtete. Die Lehrer*innen dürften mit der Leistung hingegen sehr zufrieden gewesen sein.

Tabelle 4

Gruppenzuordnung Bewertung SRL (EK 02)

SRL EK 02	**Überraschend Gut (15)**	**Überraschend Schlecht (6)**	**Ohne Zuordnung (1)**
In allen drei Phasen gut ausgeprägte SRL-Fähigkeiten	86,6̇% (13)	16,6̇% (1)	0% (0)
In zwei Phasen gut ausgeprägte SRL-Fähigkeiten	6,6̇% (1)	0% (0)	100% (1)
In einer Phase gut ausgeprägte SRL-Fähigkeiten	6,6̇% (1)	50% (3)	0% (0)
In keiner Phase gut ausgeprägte SRL-Fähigkeiten	0% (0)	33,3̇% (2)	0% (0)

Die Interviewdaten dieser Studie legen einen Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten zum SRL und dem schulischen Erfolg nahe. Außerdem zeigte sich auch ein erwartungsgemäßer Zusammenhang mit der Entwicklungsförderlichkeit der Kontextkomponenten des Ökosystems. In einem entwicklungsförderlichen Ökosystem konnten sich die Fähigkeiten zum SRL gut herausbilden, fast alle Schüler*innen mit einem überwiegend entwicklungsförderlichen Ökosystem hatten in allen drei Phasen des SRL gut entwickelte Fähigkeiten.

5.6 F2 Welche Unterschiede gibt es in den proximalen Prozessen?

Für die Einschätzung der proximalen Prozesse wurden folgende Codierungskategorien herangezogen: *Setting Distance Learning*, *Situation*, *Aufgaben*, *Selbstwirksamkeit* und *Unterstützung*. Es wurden nur die Codierungen des SRLs während der Zeit des Distance Learnings berücksichtigt, da die proximalen Prozesse hier zum normalen Schulbetrieb am meisten abwichen und für den schulischen Erfolg während des Distance Learnings maßgeblich waren.

Die Kategorien *Setting Distance Learning* und *Situation* wurden herangezogen, um die Lernbedingungen beurteilen zu können und zu sehen, ob es überhaupt eine ungestörte Umgebung gab, in der die relevanten proximalen Prozesse ohne Unterbrechung ablaufen konnten. Zusätzlich wurden in den Kategorien *Situation* und *Aufgaben* die Interaktionsmöglichkeiten mit Personen und Symbolen/Objekten bewertet und gemeinsam mit der Kategorie *Selbstwirksamkeit* beurteilt, ob die Aufgaben zwar herausfordernd, aber nicht überfordernd waren. Die Kategorie *Unterstützung* wurde schließlich dazu herangezogen, um zu sehen, ob bei notwendiger Hilfe eine solche zeitnah gegeben war, ohne den zugehörigen proximalen Prozess zu lange zu unterbrechen.

Große technische Schwierigkeiten gab es ausschließlich in der Gruppe *Überraschend Schlecht* (Interview 1 und 15, ÜS). In der Gruppe *Überraschend Gut* erwähnten drei Schüler*innen, dass ihnen das technische Equipment nicht immer frei zur Verfügung stand, wenn sie es benötigten oder nicht immer ein ruhiger Lernort verfügbar war (Interview 8, 13 und 21, ÜG). Bei den weiteren Lernbedingungen fielen noch die Online-Konferenzen auf, die nur bei einem von sechs Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* (16,6̇%) täglich verpflichtend waren, in der Gruppe *Überraschend Gut* gab es bei neun von fünfzehn Schüler*innen (60%) täglich verpflichtende Online-Konferenzen. Diese können zu einer guten Lernstruktur beigetragen haben und darüber hinaus auch vielfältige Interaktionsmöglichkeiten mit Lehrer*innen, Klassenkolleg*innen und dem Unterrichtsstoff geboten haben. Die Aufgaben wurden von allen Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* als vielfältig beschrieben (Nennung von mehr als 3 verschiedenen Aufgabentypen), während vier von sechs Schüler*innen (Interview 1, 2, 9 und 12, ÜS) der Gruppe *Überraschend Schlecht* nur 3 oder weniger Aufgabentypen nennen konnten. Alle Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* gaben an, sich bei den Aufgaben gut ausgekannt zu haben, in der Gruppe *Überraschend*

Schlecht waren es nur die Hälfte der Schüler*innen. In der Gruppe *Überraschend Gut* gaben 80% an, dass die Menge der Aufgaben zumindest zeitweise zu viel war, in der Gruppe *Überraschend Schlecht* waren es nur 33,3̇%.

Unterstützt fühlten sich alle Schüler*innen, auf zeitnahe Unterstützung konnten sich nur eine Schülerin (Interview 9, ÜG) der Gruppe *Überraschend Schlecht* (16,6̇%) und sechs Schüler*innen (Interview 4, 10, 11, 14, 16 und 19, ÜG) der Gruppe *Überraschend Gut* (40%) durchgängig verlassen. Die Lernprozesse dürften dadurch an kritischen Stellen öfters unterbrochen worden sein. Es liegt nahe, dass dies umso stärker ins Gewicht fiel, je öfter Hilfe benötigt wurde. Details können in den Fallzusammenfassungen in Anhang G nachgelesen werden.

Für die meisten Schüler*innen war ein erfolgreiches Arbeiten im Distance Learning möglich, einige Schüler*innen erwähnten die Freude, wenn sie das Gefühl hatten, sich selbst etwas beigebracht zu haben. Insgesamt dürften die Anforderungen im ersten Lockdown an die Schüler*innen nicht zu hoch gewesen sein und die Schwierigkeiten des Umstiegs auf Distance Learning berücksichtigt worden sein. Damit Entwicklung passieren kann, müssen proximale Prozesse über einen längeren Zeitraum ablaufen, nicht unterbrochen werden und die Aufgaben immer komplexer werden (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Zu Beginn wurde nur aktueller Stoff wiederholt und gefestigt, während später auch neuer Stoff erarbeitet werden durfte, damit wurden die Aufgaben mit der Zeit immer komplexer und die Entwicklung der Schüler*innen wurde unterstützt.

In beiden Interviews der Gruppe *Überraschend Gut*, in denen eine mehrfache Belastung durch vermeintlich unterbrochene Lernprozesse berichtet wurde, schienen die Schüler*innen ein schlechtes Selbstbild zu haben. Sie unterschätzten ihre Fähigkeiten, meinten oft, Hilfe gebraucht und diese nicht immer zeitnah erhalten zu haben. Beide Schüler*innen gaben an, sowohl bei Mitschüler*innen, Lehrer*innen als auch Eltern Unterstützung gesucht und wenn nötig auch erhalten zu haben, was erklären kann, wieso sie es trotzdem geschafft haben, die an sie gestellten Anforderungen überraschend gut zu erfüllen.

In der Gruppe *Überraschend Schlecht* berichtete eine Schülerin von keinen nennenswerten Unterbrechungen in den proximalen Prozessen. Hier schien der hohe Anspruch der Lehrer*innen am Ende der Distance Learning-Phase nicht mehr erfüllt worden zu sein, da die Schülerin in dieser Zeit bewusst andere Prioritäten setzte und sich mehr um ihre sozialen

Kontakte als um die schulischen Aufgaben kümmerte. Die proximalen Prozesse beim Lernen konnten aber weiterhin ungehindert ablaufen, was sich auch daran zeigt, dass ihre guten Noten nicht schlechter wurden.

Zusammenfassend sei zu den proximalen Prozessen zu sagen, dass bei geringeren Fähigkeiten mehr Unterstützung notwendig war, um die Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können, die Schüler*innen aber sowohl durch die Mitschüler*innen, die Lehrer*innen und die Familie entsprechend Unterstützung erhalten konnten. Nur bei geringen Fähigkeiten und von allen Seiten fehlender Unterstützung, bzw. fehlendem Versuch Unterstützung zu erhalten kam es zu anhaltenden Schwierigkeiten in den proximalen Prozessen.

5.7 F1.2 Welche Unterschiede gibt es im Mikrosystem Distance Learning?

Das Mikrosystem Distance Learning setzt sich aus den Kategorien *Setting Distance Learning*, *Beziehungen Distance Learning* und den Aktivitäten im Distance Learning zusammen. Die Aktivitäten wurden in der Kategorie SRL codiert, hier werden vor allem die Kategorien *Situation* und *Aufgaben* herangezogen, um die Art, Vielfalt und Schwierigkeit der möglichen Aktivitäten im Distance Learning beurteilen zu können.

Der deutlichste Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist im Setting in der technischen Ausstattung zu finden: 80% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und 66,6̇% Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* hatten immer einen Computer zur Verfügung, wenn sie einen brauchten. In der Gruppe *Überraschend Gut* konnte die Familie für alle drei Schüler*innen, die zu Beginn keinen eigenen Computer zur Verfügung hatten eine Lösung finden, während bei zwei Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* während der gesamten Distance Learning-Zeit keine Lösung für die fehlende, nicht funktionierende technische Ausstattung gefunden werden konnte. Eine Teilnahme an den Online-Angeboten und Zugang zu den Aufgabenstellungen war dadurch nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich (Interview 1 und 15, *ÜS*). Dieses Setting hatte damit einen wesentlichen Einfluss auf viele andere Komponenten des Ökosystems, wie zum Beispiel sämtliche Aktivitäten im Mikrosystem Distance Learning, die proximalen Prozesse und somit auch die möglichen Entwicklungsverläufe in der Mikro- und Mesozeit. Durch die technischen Schwierigkeiten wurden Aktivitäten und Entwicklungsverläufe sehr häufig unterbrochen, bzw. waren erst gar nicht möglich, somit konnte hier kaum eine erfolgreiche Entwicklung stattfinden (Navarro & Tudge, 2022).

Einen weiteren Unterschied zwischen den Gruppen gab es bei den Aktivitäten. Alle Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* berichteten von mindestens vier bis maximal elf verschiedenen Aufgabenarten. In der Gruppe *Überraschend Schlecht* fiel auf, dass vier von sechs Schüler*innen von weniger als vier Aufgabenarten (Interviews 1, 2, 9 und 12, *ÜS*) berichteten. Dabei blieb offen, ob die Aufgabenarten nicht als unterschiedlich wahrgenommen wurden, oder es tatsächlich weniger Abwechslung in den gestellten Aufgaben gab. Fast alle Schüler*innen gaben an, zumindest hin und wieder an Online-Konferenzen teilgenommen zu haben. Nur zwei Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* gaben an, an keinen Online-Konferenzen teilgenommen zu haben (Interviews 12 und 15, *ÜS*): wobei es in Interview 12 keine Online-Konferenzen gegeben haben dürfte, während in Interview 15 die Teilnahme aus technischen Gründen nicht möglich war. Regelmäßige und verpflichtende Online-Konferenzen könnten auch zu einer guten zeitlichen Struktur beigetragen und den Beginn des Lernens eingeleitet haben.

Bei den Beziehungen ähnelten sich beide Gruppen, im Distance Learning bezeichneten die meisten Schüler*innen zumindest einige ihre Schulkolleg*innen auch als Freund*innen. Alle Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* gaben an, dass sie Mitschüler*innen bei Problemen um Hilfe gebeten haben, was daran gelegen haben könnte, dass sie von der Familie oder den Lehrer*innen nicht immer entsprechende Hilfe erhalten hatten. In beiden Gruppen fühlten sich die meisten Schüler*innen überwiegend von ihren Lehrkräften gut unterstützt, nur für zwei Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* (21 und 22, *ÜG*) und zwei Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* (Interview 12 und 15, *ÜS*) traf das nicht zu. In beiden Gruppen berichteten ca. zwei Drittel der Schüler*innen auch von vereinzelten negativen Erfahrungen mit Lehrer*innen.

Die Belastungen des Mikrosystems Distance Learning waren zum einen durch technische Schwierigkeiten bedingt, zum anderen durch als belastet empfundene Beziehungen, vor allem zu den Lehrer*innen. Die Belastung des Mikrosystems Distance Learning ist für beide Gruppen in Tabelle 5 angegeben. Insgesamt schien das Mikrosystem Distance Learning für fünf der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* (83,3̇%) mehrfach belastet zu sein (Interviews 1, 2, 7, 12 und 15, *ÜS*), eine Schülerin dieser Gruppe wies keine Belastungen im Mikrosystem Distance Learning auf (Interview 9, ÜS). In der Gruppe *Überraschend Gut* gab es für zwei der Schüler*innen (13,3̇%) mehrfache Belastungen im Mikrosystem Distance

Learning (Interviews 21 und 22, ÜG), für eine Schülerin eine geringe Belastung (Interview 19), die restlichen Schüler*innen berichteten von keinen Belastungen (Interviews 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17 und 18, ÜG).

Tabelle 5

Gruppenzuordnung Belastung Mikrosystem Distance Learning

Belastungen Mikrosystem Distance Learning	**Überraschend Gut (15)**	**Überraschend Schlecht (6)**	**Ohne Zuordnung (1)**
Keine Belastung	80% (12)	16,6̇% (1)	100% (1)
Geringe Belastung	6,6̇ % (1)	0% (0)	0% (0)
Mehrfache Belastung	13,3̇% (2)	83,3̇% (5)	0% (0)

Auch hier zeigte sich ein erwartungsgemäßer Zusammenhang zwischen einer vor allem mehrfachen Belastung des Mikrosystems Distance Learning und der Gruppenzuteilung. Vor allem anhaltende technische Schwierigkeiten machten hier ein gutes Zurechtkommen unmöglich. In beiden Fällen wurde die Leistung der Schüler*innen rasch besser, nachdem die Schulen zumindest für den Schichtbetrieb wieder geöffnet waren und in einem Fall ein technisches Endgerät zur Verfügung gestellt wurde, beziehungsweise im anderen Fall die Aufgabenstellung und Bewältigung der Aufgaben wieder auf Papier möglich waren.

Die Wichtigkeit der technischen Voraussetzungen wurde rasch erkannt und in den meisten Fällen konnte bereits, während der ersten Distance Learning-Phase eine Lösung durch die Eltern oder die Schule gefunden werden. Durch die Geräteinitiative „Digitales Lernen“ werden seit dem Schuljahr 2020/21 in Österreich digitale Endgeräte für alle Schüler*innen kostengünstig bzw. in gewissen Fällen auch kostenfrei zur Verfügung gestellt, um digitales Lernen für alle zu ermöglichen (OeAD, 2025).

5.8 F1.3 Welche Unterschiede gibt es im Mikrosystem Schule Schichtbetrieb?

Das Mikrosystem Schule Schichtbetrieb setzt sich aus den Kategorien *Setting Schule Schichtbetrieb*, *Beziehungen Schule Schichtbetrieb* und den schulischen Aktivitäten während

des Schichtbetriebs zusammen. Die Aktivitäten wurden in der Kategorie *SRL* codiert, hier werden vor allem die Kategorien *Situation* und *Aufgaben* herangezogen, um die Art, Vielfalt und Schwierigkeit der möglichen Aktivitäten während des Schichtbetriebs beurteilen zu können.

Zwischen den beiden Gruppen gab es im Mikrosystem Schule Schichtbetrieb kaum Unterschiede. Das Setting Schule Schichtbetrieb gestaltete sich für alle Schüler*innen so, dass sie in zwei Gruppen geteilt waren und entweder abwechselnd einen Tag Schule, einen Tag Distance Learning hatten, zwei oder drei Tage am Stück Schule und dann Distance Learning hatten oder jeweils eine ganze Woche Schule und dann eine ganze Woche Distance Learning hatten. Die Hygieneregeln waren für alle verständlich und wurden je nach Schule mehr oder weniger eingehalten. Zwei Schüler*innen berichteten, dass zu Beginn des Schichtbetriebs alle Laptops bekommen hatten (Interviews 1 und 2, ÜS). Im Vergleich zum Setting während des Distance Learnings wurden so die technischen Probleme von der Schülerin in Interview 1 gelöst. Die technischen Probleme der Schülerin in Interview 15 waren nicht mehr relevant, weil sie alle Aufgaben direkt in der Schule erhielt und nachbringen konnte, es war kein Internet/Computer mehr notwendig.

Zu den Beziehungen während des Schichtbetriebs ist zu sagen, dass sich dreizehn Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und drei Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* über das Zurückkommen an die Schule freuten, vor allem, da sie ihre Freund*innen wiedersehen konnten. Einige Schüler*innen erwähnten, dass sie mit der Gruppenzuteilung nicht zufrieden waren, weil sie so einige ihrer Freund*innen nicht sehen konnten, aber die kleineren Gruppen wurden auch von vielen als angenehm beschrieben. Diese Ergebnisse decken sich auch mit der Online-Befragung von über 2000 Schüler*innen, die nach der Schulöffnung durchgeführt wurde (Schober et al., 2020b). Fünf Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und zwei Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* gaben an, dass sie sich auch freuten, die Lehrer*innen wieder zu sehen.

Die Aktivitäten während des Schichtbetriebs wurden in beiden Gruppen ähnlich beschrieben, die allermeisten Schüler*innen empfanden es als Erleichterung, wieder in die Schule gehen zu können. Zehn Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und alle Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* gaben an, dass sie das Lernen in der Schule angenehmer empfanden. Für fünf Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* (Interviews 6,

11, 13, 17 und 19, ÜG) und ein Schüler der Gruppe *Überraschend Schlecht* (Interview 2, ÜS) erhöhte sich die Arbeitslast während des Schichtbetriebs im Vergleich zum Distance Learning.

Insgesamt schien das Mikrosystem Schule Schichtbetrieb deutlich weniger belastet zu sein als das Mikrosystem Distance Learning, was damit begründet werden kann, dass die technischen Schwierigkeiten des Settings Distance Learning wegfielen und die Beziehungen zu den Mitschüler*innen und Lehrer*innen wieder einfacher aufrechterhalten werden konnten. Bei den Aktivitäten lässt sich feststellen, dass es für sechs Schüler*innen durch eine höhere Arbeitslast eine Belastung gab (Interviews 6, 11, 13, 17 und 19, *ÜG*; Interview 2, *ÜS*), insgesamt aber das Lernen in der Schule von fast allen als angenehmer oder zumindest gleich angenehm wie im Distance Learning bewertet wurde. Sowohl das Setting, als auch die Beziehungen waren damit weniger belastet und die Entwicklungsförderlichkeit dürfte damit im Schichtbetrieb für fast alle Schüler*innen zugenommen haben (Bronfenbrenner, 1979, 1994).

5.9 Links zwischen Mikrosystemen

In der Hauptkategorie *Links zwischen Mikrosystemen* wurden alle Verbindungen, die zwischen dem Mikrosystem Familie und dem Mikrosystem Schule existierten codiert. Darunter fiel jede Unterstützung der Familie für die Schule, das konnte technische Unterstützung sein, Hilfe beim Lernen oder Hilfe eine Tagesstruktur aufrechtzuerhalten, in der gut gelernt werden konnte. Auch wenn Lehrer*innen mit den Eltern Kontakt aufnahmen wurde das hier codiert. Es gibt 74 Codierungen in dieser Kategorie, 21 von 22 Schüler*innen haben mindestens einen Eintrag in dieser Kategorie.

Insgesamt erwähnten neun Schüler*innen, dass die Familie dafür gesorgt hat, dass sie ein entsprechendes elektronisches Gerät zur Verfügung hatten, oder dass die Familie bei technischen Schwierigkeiten helfen konnte *„Wenn am Computer was bei mir nicht funktioniert hat habe ich meinen Vater gefragt, weil der kennt sich da ziemlich gut aus, […].“* (Interview 18, *ÜG*). Bei zwei Schüler*innen gab es anhaltende technische Probleme, die auch von der Familie nicht gelöst werden konnten (Interview 1 und 15, *ÜS)*.

Fast alle Schüler*innen (20 von 22) gaben an, von der Familie Unterstützung bei schulischen Aufgaben bekommen zu haben, davon gaben zehn Schüler*innen an, dass die Eltern sie immer unterstützen konnten, während bei neun Schüler*innen die Eltern manchmal nicht weiterhelfen konnten *„Aber ja, bei mir ist es dann halt auch teilweise schwerer mir zu*

helfen. Weil ja, dann müssen sie sich das alles selbst durchlesen, das ist einfach viel zu viel Zeit, die dann nichts bringt.“ (Interview 13, *ÜG*). Zwei Schüler*innen gaben an, keine Unterstützung von der Familie in Anspruch genommen zu haben *„Nein, ich habe alles selbstständig gelernt. Ja. Ich wüsste nicht, ich meine, meine, zum Beispiel mein Bruder, der noch in die Schule geht, er geht halt in eine HTL, das ist halt nicht der gleiche Stoff wie ich ihn habe. Wahrscheinlich könnte er mir helfen, aber ich habe mich jetzt nicht wirklich darauf verlassen, weil so schwer waren die Aufgaben jetzt auch wieder nicht, dass ich ihn fragen musste.“* (Interview 7, *ÜS*).

Eltern schienen sich auch unterschiedlich stark in die schulischen Belange der Schüler*innen zu involvieren. Die Hälfte der Schüler*innen erwähnten, dass die Eltern bei der Aufrechterhaltung einer lernfreundlichen Tagesstruktur unterstützten, zum Beispiel durch gemeinsames Frühstück oder Mittagessen *„I: Also das heißt so bis um 13 Uhr 30 hast du mal gearbeitet, dann dann ist deine Mutter nach Hause gekommen üblicherweis- S: Also, ja. Also wahrscheinlich habe ich so bis 14 Uhr gearbeitet, weil sie eben noch was gekocht hat oder so.“* (Interview 13, *ÜG*) oder durch Empfehlungen zu Lern- und Pausenzeiten. Manche Eltern kontrollierten auch die Aufgaben der Kinder: *„Ich hab mir etwas vorgenommen und ich habe dann immer das gemacht von dem Tag was wir abgeben mussten. Aber manchmal war es dann halt wenig und mein Vater sagte ich hab nicht alles gemacht und muss ich noch was machen.“* (Interview 6, *ÜG*).

Von den 22 Schüler*innen gaben vier an, dass die Lehrer*innen Kontakt zu den Eltern aufgenommen hatten *„aber bei Remind haben die uns immer Information geschickt für die Eltern.“* (Interview 4, *ÜG*), *„Also, weil ich nicht davor in die Schule gegangen bin. Hat mein Lehrer gesagt, dass ich in die Betreuung gehen sollte und meine Oma hat dann okay gesagt.“* (Interview 2, *ÜS*).

5.10 F1.4 Welche Unterschiede gibt es im Mesosystem?

Im Mesosystem kommt die Verbindung zwischen den Mikrosystemen hinzu, in diesem Fall geht es um die Verbindung zwischen dem Mikrosystem Distance Learning und dem Mikrosystem Familie. Die Eltern waren hier als Unterstützer gefragt, die sowohl bei technischen als auch inhaltlichen schulischen Problemen helfen konnten. Es wurden die Kategorien *Links zwischen Mikrosystemen* und *Unterstützung* während dem Distance Learning zur Beantwortung dieser Forschungsfrage herangezogen.

In der Gruppe *Überraschend Gut* gaben alle Schüler*innen an, von den Eltern Hilfe erhalten zu haben, bei zwei Schüler*innen war es aber so, dass die Unterstützung nicht als ausreichend wahrgenommen wurde (Interviews 13 und 21, *ÜG*). In der Gruppe *Überraschend Schlecht* hatten vier von sechs Schüler*innen (Interviews 1, 2, 9 und 12, *ÜS*) Hilfe von den Eltern erhalten, davon hatten jedoch nur zwei Schüler*innen ausreichend Unterstützung erhalten (Interview 9 und 12, *ÜS*). Bei zwei Schüler*innen konnten die Eltern nicht immer helfen, wenn dies benötigt wurde (Interviews 1 und 2, *ÜS*), bei den Schüler*innen der Interviews 7 und 15 (*ÜS*) wurden die Eltern nicht als Unterstützung wahrgenommen.

Bei technischen Problemen konnte die Familie in der Gruppe *Überraschend Gut* in allen Fällen eine Lösung finden, zum Beispiel indem ein funktionierender Computer, ein neues Handy oder Hilfe mit der Software bereitgestellt wurde. In der Gruppe *Überraschend Schlecht* konnte zwei Schüler*innen (Interviews 1 und 15, *ÜS*) nicht durch die Eltern geholfen werden, die technischen Probleme blieben während der ganzen Distance Learning-Zeit bestehen.

Acht Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* (Interviews 5, 6, 8, 13, 16, 17, 18 und 21, *ÜG*) und zwei Schüler*innen der Gruppe Überraschend Schlecht (Interviews 2 und 12, *ÜS*) erwähnten, dass die Eltern bei der Einhaltung einer Tagesstruktur während des Distance Learnings unterstützt hatten.

Bei zwei Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* (Interviews 4 und 18, *ÜG*) und einem Schüler der Gruppe *Überraschend Schlecht* (Interview 2, *ÜS*) hatten Lehrer*innen auch Kontakt zu den Eltern, was die Verbindung zwischen dem Mikrosystem Familie und dem Mikrosytem Distance Learning stärkte.

Ein Zusammenhang zwischen elterlicher Teilhabe und Schulerfolg der Kinder ist in zahlreichen Studien gezeigt worden (Musengamana, 2023), wobei je nach Art der Teilhabe sowohl positive als auch negative Auswirkungen beobachtet werden können. Die Verbindung der Eltern zur Schule wurde zum einen durch das Interesse am Schulleben der Kinder, zum anderen durch die Bereitstellung einer guten Lernumgebung und Tagesstruktur ersichtlich. Interesse und Unterstützung wurde in den Interviews von den Schüler*innen als positiv erlebt, fehlendes Interesse oder fehlende Fähigkeiten zu helfen wurden als belastend beschrieben. War der Wille der Eltern zu helfen da, dann wurde oft auf Lehrer*innen oder Mitschüler*innen zurückgegriffen und der Wille der Eltern meist trotzdem als ausreichende Unterstützung

wahrgenommen. Die Verbindung zwischen dem Mikrosystem Familie und dem Mikrosystem Distance Learning ist für beide Gruppen in Tabelle 6 ersichtlich.

Tabelle 6

Gruppenzuordnung Verbindungen im Mesosystem

Mesosystem	**Überraschend Gut (15)**	**Überraschend Schlecht (6)**	**Ohne Zuordnung (1)**
Gute Verbindung	86,6̇% (13)	33,3̇% (2)	100% (1)
Schwache Verbindung	13, 3̇% (2)	66, 6̇% (4)	0% (0)

Vor allem in mehrfach belasteten Familiensystemen war der Link zwischen dem Mikrosystem Familie und dem Mikrosystem Schule schwach ausgeprägt.

5.11 Exosystem

In der Hauptkategorie *Exosystem* wurden alle Aussagen codiert, in denen externe Systeme erwähnt wurden. Externe Systeme sind Mikrosysteme, an denen die Schüler*innen nicht selbst beteiligt sind, die aber einen Einfluss auf ihre eigenen Mikrosysteme haben. Für diese Arbeit relevant waren der Arbeitsplatz der Eltern, die Schulen der Geschwister und die Abstimmungen zwischen den Lehrer*innen einer Klasse. Es gibt 66 Codierungen in dieser Kategorie, alle Schüler*innen haben mindestens einen Eintrag.

Vom Arbeitsplatz der Eltern hing ab, ob die Eltern während der Zeit des Distance Learnings weiter extern arbeiten mussten (z.B. Krankenhauspersonal, Supermarktpersonal), freigestellt waren oder im Homeoffice arbeiteten. Von den 22 Schüler*innen berichteten die Hälfte davon, dass mindestens ein Elternteil im Homeoffice tätig war. Bei 15 Schüler*innen war mindestens ein Elternteil zu Hause. Bei sieben Schüler*innen waren die im Haushalt lebenden Eltern regelmäßig außer Haus arbeiten *„Meine Mama ist Krankenschwester, und mein Papa ist Polizist. Also die waren eigentlich immer im Einsatz. Also eh normal. […] Also drei vier Tage in der Woche dass Tagdienst, Nachtdienst waren; aber ansonsten nicht viel. Und der Papa, ja; der ist auch einmal 24 Stunden Dienst und so; der ist halt in einer höheren Position, ja aber der ist eh jeden Abend heimgekommen und wenn nicht Nachtdienst halt.“* (Interview 15, *ÜS*).

Die meisten Schüler*innen (18 von 22) hatten auch Geschwister im schulpflichtigen Alter, davon berichteten sechs Schüler*innen von Belastungen durch das Distance Learning derselben *„Aber mit meinen Brüdern, also mein kleiner Bruder, der ist in der ersten Klasse und am Ende hatte er gestresst gefühlt glaube ich. Also er war so aktiv und wollte die Hausübung nicht machen und hat ziemlich oft geschrien und genervt und so, aber bei mir und meinen anderen Brüdern, wir hatten kein Problem damit zuhause zu bleiben."* (Interview 5, *ÜG*). In einem Fall besuchten die Geschwister, die Probleme beim Lernen zu Hause hatten dann doch die Schule *„und dann sind meine Brüder aufgestanden, weil die waren jeden Tag in dieser Dings angemeldet, weil die haben immer herumgeschrien, weil sie noch, weil sie angeblich so viel hatten und dann hat mein Vater sie angemeldet."* (Interview 6, *ÜG*).

Auch die Abstimmung der Lehrer*innen untereinander hatte einen Einfluss auf das Distance Learning der Schüler*innen. Von fast allen Schüler*innen (19 von 22) wurde berichtet, dass spätestens nach Ostern auf ein einheitliches System umgestellt wurde, über das sie die Aufgaben erhielten. In wenigen Fällen funktionierte das aber nicht: *„Und allgemein so mehrere Plattformen nebeneinander? Wie war das für dich?* ***S:*** *Es war halt blöd immer hin und her zu springen, aber sonst ging es eigentlich."* (Interview 18, *ÜG*). Von den 22 Schüler*innen berichteten acht von einem Wochenplan, der ihnen zur Verfügung gestellt wurde, was auf eine Abstimmung der Lehrer*innen untereinander schließen lässt, *„Wir haben nämlich immer von unserem Klassenvorstand am Montag eine E-Mail bekommen mit so einem Wochenplan und dort sind, dort wurden halt alle Fächer gelistet, bis wann sie zu erledigen waren, sogar wie die Lehrer schätzen wie viele Stunden wir dafür brauchten,[…]"* (Interview 7, *ÜS*), in einem anderen Fall hatten sich die Lehrer*innen einer Klasse für Padlet als Plattform entschieden, das fand die Schülerin *„Sehr hilfreich, weil man einfach einen viel besseren Überblick hatte und ich konnte mir da auch- es war für mich leichter sich Sachen einzuplanen wann ich was mache."* (Interview 21, *ÜG*).

Die Vernetzung unter den Lehrer*innen dürfte sehr unterschiedlich gewesen sein und war nur in seltenen Fällen für die Schüler*innen transparent *„I: Und das war bei deinen ganzen Lehrern wirklich so, dass die Onlineunterricht gemacht haben. S: Es wurde vorher in der Teambesprechung beschlossen und dann haben sie es gemacht."* (Interview 20, *ÜG*). Ein Schüler erwähnte auch *„dass die Lehrer gekommen sind und jeder hat jetzt Panik gekriegt, ok ich muss jetzt Aufgaben geben, weil das ja so vorgeschrieben wurde."* (Interview 10, *ÜG*), was darauf schließen lässt, dass auch die Vorgaben der Direktion, bzw. des Bildungsministeriums

einen Einfluss auf das Verhalten der Lehrer*innen und damit auch auf die Distance Learning-Erfahrung der Schüler*innen hatte.

5.11.1 F1.5 Welche Unterschiede gibt es im Exosystem?

Vergleicht man die Belastungen des Exosystems der beiden Gruppen, so sieht man einen deutlich höheren Anteil in der Gruppe *Überraschend Schlecht*. Als relevante Exosysteme wurden der Arbeitsplatz der Eltern, die Schulen der Geschwister und das Schulsystem aus Lehrer*innensicht genannt. Es ist davon auszugehen, dass all diese Exosysteme durch die rasanten Umstellungen aufgrund der Corona-Pandemie zumindest zum Teil belastet waren und damit einen negativen Einfluss auf die Entwicklungsförderlichkeit des Ökosystems hatten (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Der Arbeitsplatz der Eltern hatte dabei einen besonders großen Einfluss auf das Distance Learning, weil dadurch bestimmt wurde, ob die Eltern freigestellt waren, im Homeoffice oder außer Haus arbeiten mussten. In der Gruppe *Überraschend Gut* berichteten neun Schüler*innen, dass zumindest ein Elternteil teilweise im Homeoffice war, bei weiteren drei Schüler*innen war zumindest ein Elternteil nicht arbeiten und damit viel zu Hause. In der Gruppe *Überraschend Schlecht* berichtete eine Schülerin, dass ein Elternteil im Homeoffice war (Interview 9, *ÜS*) und weitere zwei Schüler*innen berichteten, dass die Eltern viel zu Hause waren (Interviews 2 und 12, *ÜS*).

Damit waren in der Gruppe *Überraschend Gut* vier Schüler*innen (Interviews 4, 10, 16 und 22, *ÜG*) tagsüber oft auf sich allein gestellt, in der Gruppe *Überraschend Schlecht* waren es drei Schüler*innen (Interviews 1, 7 und 15, *ÜS*). Wobei manche Schüler*innen auch explizit angaben, dass sie das nicht gestört hatte (Interviews 4 und 10, ÜG). Bei dem Schüler aus Interview 2 (ÜS) war der kranke Großvater zu Hause, während die Großmutter zeitweise arbeiten gehen musste.

Ebenfalls einen Einfluss hatte die Distance Learning-Situation der Geschwister, die in zwei Fällen als anhaltend belastend beschrieben wurde (Interviews 5, ÜG und 20, OZ). Die Verteilung der Belastung im Exosystem in den Gruppen ist in Tabelle 7 ersichtlich.

Tabelle 7

Gruppenzuordnung Belastung Exosystem

Belastungen Exosystem	**Überraschend Gut (15)**	**Überraschend Schlecht (6)**	**Ohne Zuordnung (1)**
Keine Belastung	80% (12)	33,3̇% (2)	0% (0)
Belastung	20% (3)	66,6̇% (4)	100% (1)

Über das Exosystem der Lehrer*innen wurde in beiden Gruppen wenig gesprochen, jeweils ein Drittel erzählte zumindest von wahrgenommenen Abstimmungen zwischen den Lehrer*innen. Auch wenn vereinzelt von überforderten Lehrer*innen berichtet wurde, gab es keine Hinweise in den Interviews, die auf eine besonders hohe Belastung in einzelnen Schulen hindeutete.

5.12 Makrosystem

In der Kategorie *Makrosystem* wurden alle Aussagen codiert, in denen es um Kultur, Religion oder Überzeugungen der Familie ging. Es gibt 13 codierte Segmente in dieser Kategorie, in 8 von 22 Interviews wurde mindestens ein Segment dieser Kategorie codiert.

In 6 der 22 Interviews gab es einen Hinweis auf Religion, einen Hinweis auf eine Verbindung der Familie ins Ausland oder dass eine weitere Sprache zu Hause gesprochen wurde *„Also ich finde sich nicht daran zu halten ist ziemlich, fällt mir das deutsche Wort nicht ganz ein“* (Interview 7, *ÜS*), *„also Sommerferien sind halt ganz normal so, außer halt wir fahren vielleicht doch nach Kosovo halt aber mal schauen […]“* (Interview 1, *ÜS*). Von den Schüler*innen erwähnten vier, dass sie während des Distance Learnings gefastet hatten *„also am Anfang haben wir noch später gegessen, weil es war Ramadan, da fasten wir ja und dann müssen wir erst später essen.“* (Interview 5, *ÜG*), *„Aber nachdem ich Moslem bin, habe ich auch die Hälfte der Zeit gefastet.“* (Interview 12, *ÜS*).

Überzeugungen der Familie wurden sehr selten codiert, da diese kaum explizit genannt wurden *„Sie wollte halt- sie hat dann so erklärt neulich, sie wollte, dass wir auch in Coronazeiten was lernen, weil ihr unsere Bildung sehr wichtig ist.“* (Interview 20, ÜG).

5.12.1 F1.6 Welche Unterschiede gibt es im Makrosystem?

Einen Hinweis auf einen zusätzlichen kulturellen Hintergrund gab es bei vier Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* (Interviews 5, 8, 21 und 22, *ÜG*) und drei Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* (Interviews 1, 7 und 12, *ÜS*). Je zwei Schüler*innen beider Gruppen erwähnten zu Ramadan gefastet zu haben (Interviews 1 und 12, ÜS; Interviews 5 und 8, ÜG).

5.13 Gesamtbewertung Kontextkomponenten Ökosystem

In dieser evaluativen Kategorie wurde bewertet, wie entwicklungsförderlich die Kontextkomponenten des jeweiligen Ökosystems für die betreffenden Schüler*innen zu sein schienen. Die Kriterien der Einteilung in „überwiegend entwicklungsfördernd", „teilweise entwicklungsfördernd" und „kaum entwicklungsfördernd" finden sich in Anhang B.

Neun von 22 Schüler*innen wurde ein überwiegend entwicklungsförderliches Ökosystem, acht Schüler*innen ein teilweise entwicklungsförderliches Ökosystem und fünf Schüler*innen ein kaum entwicklungsförderliches Ökosystem zugeordnet.

Die Zuordnung der einzelnen Interviews zum Wert der Kategorie *Gesamtbewertung Kontextkomponenten Ökosystem* inklusive der Zusammenfassung, in welchen Kontextkomponenten eine Belastung erwähnt wurde, finden sich in Anhang C. Die Details zu den Belastungen können in den Fallzusammenfassungen in Anhang G nachgelesen werden.

5.13.1 F1 Welche Unterschiede gibt es in den Kontextkomponenten des Ökosystems?

Durch den Umstieg auf Distance Learning waren weniger Interaktionen mit Personen möglich und die proximalen Prozesse liefen vermehrt mit Objekten und Symbolen ab. Dadurch bekamen neben den persönlichen Veranlagungen und Ressourcen auch die Eigenschaften der jeweiligen Settings ein größeres Gewicht (Bronfenbrenner & Morris, 2007), was sich in den Unterschieden des Settings für das Distance Learning zeigt. Zusätzlich war die Verbindung der Mikrosysteme Familie und Distance Learning einerseits geschwächt, da ein direkter Kontakt zwischen Eltern und Lehrer*innen kaum bestand, auf anderer Ebene haben die Eltern aber auch vermehrt Verantwortung für schulische Prozesse übernommen, da Schule zu Hause stattfand. Damit spielte das Mesosystem, also die Verbindung zwischen den Mikrosystemen Familie und Distance Learning, eine entscheidende Rolle im Zurechtkommen mit dem Distance Learning.

War die Verbindung geschwächt, dann kann das ein schlechteres Zurechtkommen mit den Herausforderungen erklären (Bronfenbrenner, 1994). Die Beziehungen im Mikrosystem Familie können hierauf einen verstärkenden Effekt gehabt haben, da durch belastete Beziehungen die Ressourcen für eine Unterstützung im Distance Learning reduziert gewesen sein könnten.

Im Rahmen der Interviews wird deutlich, dass eine Belastung mehrerer Kontextkomponenten zu einem schlechteren Zurechtkommen mit dem Distance Learning führt. Das deckt sich mit den Erwartungen, da die Entwicklungsförderlichkeit in diesen Fällen an mehreren Stellen reduziert war und nicht an anderer Stelle ausgeglichen werden konnte. Die Unterschiede in den einzelnen Kontextkomponenten werden im Folgenden im Detail besprochen und der gesamte Einfluss aller Kontextkomponenten anschließend in der Beantwortung der Hypothese 1 dargestellt.

5.13.2 Anpassung durch entwicklungsförderliche Kontextkomponenten des Ökosystems

Zur Überprüfung der Hypothese 1 wurden die Kontextkomponenten Mikrosystem Familie, Mikrosystem Distance Learning, Mesosystem und Exosystem betrachtet und damit die evaluative Kategorie *Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem* EK1 befüllt. Für die Bewertung *überwiegend entwicklungsfördernd* mussten alle Kontextkomponenten als *überwiegend entwicklungsfördernd* eingestuft worden sein, bei *teilweise entwicklungsfördernd* musste zumindest ein Mikrosystem als entwicklungsfördernd eingestuft worden sein, bei *kaum entwicklungsfördernd* wurden alle Mikrosysteme als nicht entwicklungsfördernd eingestuft. Entwicklungsfördernd ist eine Kontextkomponente, wenn sie positive Beziehungen und Interaktionen ermöglicht und das Individuum gefordert, aber nicht überfordert wird. Die genauen Bedingungen finden sich in Anhang B, die Bewertungen pro Interview in Anhang C. Das Mikrosystem Schule Schichtbetrieb wurde nicht berücksichtigt, da es sich nicht auf den Distance Learning-Bereich bezieht und das Makrosystem ausgenommen, weil nur wenige Codierungen dazu vorliegen und keine eindeutigen Belastungsmomente zugeordnet werden konnten. Die Verteilung der Bewertung der Kontextkomponenten getrennt nach den Gruppen ist in Tabelle 8 ersichtlich.

Tabelle 8

Gruppenzuordnung Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem

Kontextkomponenten Ökosystem	**Überraschend Gut (15)**	**Überraschend Schlecht (6)**	**Ohne Zuordnung (1)**
Überwiegend Entwicklungsfördernd	60% (9)	0% (0)	0% (0)
Teilweise Entwicklungsfördernd	33,3% (5)	33,3% (2)	100% (1)
Kaum Entwicklungsfördernd	6,6% (1)	66,6% (4)	0% (0)

Die Hypothese 1 wurde durch die Datenlage unterstützt, zumindest sehr durchgängige Belastungen in den Kontextkomponenten und damit ein kaum entwicklungsförderlicher Rahmen führten zu deutlichen Problemen im Distance Learning. Bei teilweisen Belastungen in den Kontextkomponenten schien es auch auf andere Faktoren anzukommen, die eventuell unterstützend oder hinderlich wirkten. Gab es in den Kontextkomponenten keinen Hinweis auf Belastungen und waren diese somit als überwiegend entwicklungsfördernd zu betrachten, so waren die Anforderungen des Distance Learnings gut bewältigbar, auch wenn es hier in wenigen Fällen auch leichte Defizite in den personellen Ressourcen und den proximalen Prozessen gab.

Als überraschend hervorzuheben ist bei den Ergebnissen Interview 21 (ÜG), in dem mehrere Belastungshinweise in den jeweiligen Kontextkomponenten erwähnt wurden, die Lehrperson aber trotzdem von einer überraschend guten Leistung der Schülerin berichtete. Die Schülerin erzählte sehr selbstkritisch und negativ von ihren jeweiligen Erfahrungen und schien insgesamt auf die negativen Eindrücke mehr Gewicht zu legen. Bei genauerer Betrachtung der Erzählungen würden von außen viele Aspekte deutlich positiver beurteilt werden, wie zum Beispiel die Unterstützung in der Familie oder durch die Klassenlehrerin. Da das Ökosystem aber aus der Sicht des Individuums betrachtet werden soll (Bronfenbrenner, 1979) ergab sich hier trotzdem die Einschätzung *Kaum Entwicklungsfördernd*.

Bei Schüler*innen, die teilweise entwicklungsförderliche Kontextkomponenten aufwiesen, schien es von den jeweiligen persönlichen Fähigkeiten und den proximalen Prozessen abzuhängen, ob sie überraschend gut oder schlecht mit dem Distance Learning zurechtkamen.

5.14 Chronosystem Veränderungen

Die Hauptkategorie *Chronosystem Veränderungen* umfasst alle Aussagen zu Veränderungen, die im jeweiligen Zeitabschnitt erwähnt wurden. Die Kategorie wurde immer dann zugeordnet, wenn ein Vergleich zu einem anderen Zeitabschnitt gezogen wurde oder das Besondere an einem Zeitabschnitt beschrieben wurde.

Die Hauptkategorie *Chronosystem Veränderungen* enthält insgesamt 296 Codierungen und unterteilt sich nach den jeweiligen Zeitabschnitten, die induktiv anhand des Datenmaterials festgelegt wurden, in die Subkategorien *Veränderungen Übergang Distance Learning* (15,2%), *Veränderungen während Distance Learning* (36,8%), *Veränderungen Schichtbetrieb* (39,2%) und *Zukunft* (8,8%).

5.14.1 Veränderungen Übergang Distance Learning

In der Subkategorie *Veränderungen Übergang Distance Learning* wurden alle Beschreibungen von Veränderungen codiert, die zu Beginn des Distance Learnings stattgefunden hatten und mit dem Übergang zusammenhingen. Es gibt 45 codierte Segmente in dieser Kategorie, in allen Interviews wurde mindestens ein Segment dieser Kategorie codiert.

Die zeitliche Abgrenzung zur Kategorie *Während Distance Learning* SK 08.2 betrug ca. eine Woche, diese Zeiteinheit wurde auch öfters von Schüler*innen genannt *„Ja, am Anfang wars bisschen komplizierter und so, aber nach der Zeit hab ich mich einfach daran gewöhnt, also nach ner Woche wars voll schon eine Angewohnheit sozusagen, ja.“* (Interview 1, *ÜS*), *„Jedoch nach einer Woche ging es dann besser, also man ist am Anfang tastet man sich ran und dann gings immer wieder besser.“* (Interview 3, ÜG).

Viele Schüler*innen (13 von 22) berichteten von positiven Gefühlen, die die Umstellung auf das Distance Learning bei ihnen hervorgerufen hatte: *„Also für die erste Woche wars glücklich.“* (Interview 2, *ÜS*). Fast ebenso viele Schüler*innen (12 von 22) berichteten, dass sie mit negativen Gefühlen auf die Umstellung auf Distance Learning reagiert hatten: *„Also erstmal hatte ich Angst, dass ich ein paar Sachen nicht schaffe wegen, keine Ahnung ob*

man was vergisst, ob die Lehrer alles schicken, ob meine Noten sich vielleicht verschlechtern können." (Interview 3, *ÜG*), *„I: Wie war das als du erfahren hast, dass du ab sofort für eine unbestimmte Zeit nicht mehr in die Schule gehen darfst? S: Schlimm, sehr schlimm. Weil ich eine Person bin, die Freunde und generell die Umgebung braucht. […]"* (Interview 12, *ÜS*). Von den Schüler*innen, die über negative Gefühle berichteten, berichteten vier Schüler*innen auch gleichzeitig von positiven Gefühlen *„Ja, ich war bisschen glücklich, weil ich dachte dass wir keine Aufgaben bekommen. Aber ich war auch ein bisschen traurig, weil ich wusste, dass ich meine Freunde ein paar Tage nicht sehen werde. Also sozusagen fröhlich und traurig."* (Interview 4, *ÜG*). Von den 12 Schüler*innen mit negativen Gefühlen berichteten außerdem neun Schüler*innen von einer Unsicherheit, die zu diesen negativen Gefühlen beigetragen hatte: *„Es war ein bisschen komisch. Weil die Ungewissheit einfach da war. Wie lange müssen wir zuhause sein?"* (Interview 14, *ÜG*).

5.14.2 Veränderungen während Distance Learning

In der Subkategorie *Veränderungen während Distance Learning* wurden alle Beschreibungen von Veränderungen codiert, die während des Distance Learnings stattgefunden hatten, ebenso wie alle Vergleiche, die zum Lernen davor gezogen wurden. Es gibt 109 codierte Segmente in dieser Kategorie, in allen Interviews wurde mindestens ein Segment dieser Kategorie codiert. Um die Darstellung der Ergebnisse in dieser Kategorie übersichtlicher zu gestalten, wurden sie in folgende Abschnitte unterteilt: Veränderungen zum Besseren, Veränderungen zum Schlechteren, Veränderungen durch Lehrer*innen, persönliche Veränderungen.

5.14.2.1 Veränderungen zum Besseren

Die Mehrzahl der Schüler*innen (19 von 22) berichtete, dass es ihnen mit der Zeit besser beim Distance Learning ging. Manche konnten Vorteile für sich finden, wie zum Beispiel die freiere Zeiteinteilung: *„Dann hattest du einfach Freiraum und konntest selber entscheiden was du wann machst und konntest deine eigenen Pausen einlegen und das war bisschen angenehmer wie in der Schule wo es fixe Zeiten gibt, fixe Pausen und ja das war angenehmer."* (Interview 3, *ÜG*). Einige Schüler*innen, denen es dann besser ging, berichteten davon, nach anfänglichen Schwierigkeiten in einen guten Lernrhythmus gekommen zu sein: *„Also ich habe mich eigentlich daran gewöhnt, es war normaler Alltag, in der Früh aufzustehen und da- also nicht allzu früh, und dann einfach ein paar Stunden sich hinzusetzen und zu arbeiten"* (Interview 17,

ÜG). Auch das Fehlen von Tests und Schularbeiten beschrieb eine Schülerin als Erleichterung: *„Mir sind die Schularbeiten und Test absolut nicht abgegangen. Da war ich richtig froh, da war ein Stress, wenn ich gewusst habe, weil ich bin immer so nervös vor einem Test oder Schularbeiten. Das war halt natürlich super schön, dass ich das dieses Semester einfach gar nicht gehabt habe[…]"* (Interview 14, *ÜG*).

Die Umstellung auf die neuen technischen Gegebenheiten war für einige Schüler*innen eine Herausforderung, die aber meist nach kurzer Zeit gemeistert werden konnte *„Es hat sich eigentlich nicht viel geändert. Also ja, immer besser, je länger das war, weil ich weiß wie ich das abschicken muss, und dass die nicht so groß sein müssen, die Emails und so. Das ich da immer, zum Beispiel die Bilder gemacht hab, dann hat es nicht so viel Daten und nicht zurückgekommen."* (Interview 6, *ÜG*). Nur zwei Schüler*innen berichteten von anhaltenden technischen Schwierigkeiten (Interview 1, *ÜS* und Interview 15, *ÜS*).

5.14.2.2 Veränderungen zum Schlechteren

Über die Hälfte der Schüler*innen (12 von 22) berichteten auch davon, dass es zumindest Phasen gab, in denen sie schlechter mit dem Distance Learning zurechtkamen. Als Gründe wurden zum einen technische Schwierigkeiten angegeben, und zum anderen, dass es zu Hause für sie schwieriger war, neue Themen zu verstehen: *„das war ein bisschen, ich würde sagen so schwieriger, schwieriger Themen zu verstehen als in der Schule"* (Interview 10, *ÜG*).

Die meisten Schüler*innen, denen es während des Distance Learnings immer schlechter ging (8 von 12), berichteten auch von Problemen einen Tagesrhythmus und die Motivation zum Lernen aufrecht zu erhalten: *„S: Erstmal ich konnte mich nicht so richtig konzentrieren, und der also mein mein Schlafrhythmus war extrem schlecht, weil ich bin so lange wach geblieben und wir mussten halt früher aufstehen wegen den Besprechungen und so […] I: Und dann hast du vorhin, dann hast du ja auch manchmal noch gelernt, nachts wenn Ruhe war? S: Ja, das war besser so."* (Interview 1, *ÜS*), *„Und wir haben eigentlich ein sehr gutes Verhältnis zuhause und wir haben uns auch so eine Art Stundenplan für zuhause gemacht. Wann wir aufstehen, wann wir frühstücken, wer wann wo lernt. […] Und das hat eigentlich für die ersten 3 Wochen super funktioniert, finde ich. […] Aber nach so 3, 4 Wochen ist diese Routine einfach nicht mehr durchgegangen oder so. Dann haben wir halt die ein bisschen verloren und mit dieser- wie diese Routine verloren gegangen ist, habe ich auch meine Motivation diese ganzen*

Schulsachen zu machen und aufzustehen oder irgendwas oder auch irgendwie verloren." (Interview 9, *ÜS*).

Einige der Schüler*innen, denen es zwischendurch schlechter ging, berichteten, dass es ihnen danach auch wieder besser ging *„Am Anfang war es einfach, in der Mitte wurde es schwieriger und dann wieder einfacher."* (Interview 12, *ÜS*), *„Am Anfang hab ich mir keinen großen Kopf darüber gemacht, weil es alles einfach schien. So ungefähr in der Mitte hatte ich extrem viel Druck, extrem großen Stress. […] Und am Ende ungefähr, als ich wusste die Schule wird wieder öffnen, habe ich mir keinen großen Kopf mehr gemacht. Da hab ich einfach nurmehr für alles fertig gearbeitet und ich war dann extrem erleichtert."* (Interview 21, *ÜG*).

*5.14.2.3 Veränderungen durch Lehrer*innen*

Weitere Veränderungen während des Distance Learnings, die berichtet wurden, bezogen sich auf die Anpassungen, die durch Lehrer*innen vorgenommen wurden. Sieben Schüler*innen berichteten explizit von positiven Anpassungen durch die Lehrer*innen während des Distance Learnings. Es wurde von den Schüler*innen sehr positiv empfunden, wenn die Lehrer*innen sich abgestimmt und darauf geachtet hatten, dass die Arbeitslast nicht zu hoch wurde *„ich mein es ist auch schwer für die Lehrer, die wussten auch nicht genau, wie sie das dann machen sollen. Es kannte ja niemand. Aber dann haben wir so jede Woche, beziehungsweise einfach so ab und zu von jedem Fach so Assignments bekommen, wo wir die Aufgaben abgeben und dann war das auch so, dass wir dann nicht zu viel hatten."* (Interview 13, *ÜG*), auch die Rücksichtnahme bei Besprechungszeiten wurde sehr positiv gesehen *„Also die Besprechungszeiten wurden verbessert, also dass wir ein bisschen besser die Besprechungszeiten hatten. Weil es damals sehr früh war. […]"* (Interview 3, *ÜG*). Wenn die Lehrer*innen einen gemeinsamen Wochenplan zur Verfügung stellten, wurde das ebenfalls als sehr hilfreiche Veränderung wahrgenommen: *„Man hat ab und zu nicht mehr gewusst, wann man was abgeben muss. Aber die Lehrer haben ziemlich schnell gecheckt, dass eine Plattform ziemlich gut wäre. Und das haben dann ziemlich viele dann umgestellt, dass die meisten eben über Teams gelaufen sind. […]"* (Interview 14, *ÜG*).

In manchen Fällen wurde die Arbeitslast aber während der Zeit des Distance Learnings auch erhöht, was die Schüler*innen dann belastete *„Also am Anfang war es etwas weniger würde ich sogar sagen. Vielleicht eineinhalb Stunden am Tag oder eine Stunde und dann nach den Aprilferien, also Osterferien, hat es sich sehr- also extrem gesteigert. […] Also am Anfang*

war es ziemlich, also nicht so viel. Später war es dann extrem viel." (Interview 8, *ÜG*), *„am Anfang, wie gesagt, war es sehr anstrengend. In der Mitte war dieser dieser dieser dieser Flow schon drinnen von Aufgaben und am Ende wurde es dann schon etwas stressig, weil die- naja, dann haben sich Lehrer wieder gedacht, ja jetzt müssen wir das abschließen, damit wir alles, was von uns verlangt wurde vom Lehrplan her drinnen ist."* (Interview 10, *ÜG*).

5.14.2.4 Persönliche Veränderungen

Drei Schüler*innen berichteten auch von außergewöhnlichen persönlichen Belastungen während der Zeit des Distance Learnings: *„und als Corona ein bisschen angefangen hat ist sind dann auch noch meine Tante mit ihren zwei Kindern zu uns gezogen weil es familiäre Probleme gab dort wo sie gewohnt hat."* (Interview 1, *ÜS*), *„Ja, weil meine Eltern hatten über die zwei Monate viel mit meiner Oma zu tun. Weil meine Oma wo wurde Corona glaube ich erkrankt, ist auch am Ende daran gestorben, also meine Eltern hatten da viel zu tun."* (Interview 3, *ÜG*).

5.14.3 Veränderungen Schichtbetrieb

In der Subkategorie *Veränderungen Schichtbetrieb* wurden alle Beschreibungen von Veränderungen codiert, die während des Schichtbetriebs stattgefunden hatten, ebenso wie alle Vergleiche, die zum Lernen davor gezogen worden waren. Es gibt 116 codierte Segmente in dieser Kategorie, in allen Interviews wurde mindestens ein Segment dieser Kategorie codiert.

Die größten Veränderungen, die sich durch die Öffnung der Schulen im Schichtbetrieb ergeben haben, waren die Einteilung in kleinere Gruppen, die Abwechslung von Präsenz und Zuhause-Tagen und die Einführung von Hygienemaßnahmen. Fast alle Schüler*innen (21 von 22) freuten sich, wieder zurück in die Schule zu kommen und die Freund*innen und/oder Lehrer*innen wieder zu sehen. Die Einteilung in Kleingruppen wurde von vier Schüler*innen als positiv empfunden: *„Aber ich finde es sehr angenehm, dass viel weniger Leute in der Klasse sitzen, weil ich finde der Unterricht ist so viel einfacher wenn man- also verläuft auch viel besser. Man bekommt viel mehr mit. […]"* (Interview 9, *ÜS*). Zwei Schüler*innen empfanden die Einteilung in Kleingruppen aber auch als unangenehm: *„Und ich war in einer Gruppe wo jeder sehr schüchtern ist, das heißt wenn die Lehrer etwas gefragt haben, hat sich irgendwie keiner gemeldet, keiner hat sich getraut zu reden. […]"* (Interview 21, *ÜG*) beziehungsweise fanden es acht Schüler*innen schade, nicht alle Freund*innen wiederzusehen *„aber meine besten Freundinnen sind leider in der anderen Gruppe, das war dann ein bisschen traurig"* (Interview 1, *ÜS*).

Die Abwechslung von Präsenz- und Zuhause-Tagen wurde in den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt (siehe Setting Schichtbetrieb), eine Schülerin meinte *„das Einzige was mich gestört hat war dass wir abwechselnde Tage haben, also ja; weil ich hatte das Gefühl dadurch ich habe das Zeitgefühl irgendwie verloren, es war für mich ein bisschen schwierig zu sagen welcher Tag ist heute. Und das war in der Coronazeit während dem Distance Learning für mich gar nicht so“* (Interview 16, *ÜG*). Die Hygienemaßnahmen empfanden 12 von 22 Schüler*innen als belastend oder konnten nicht gut nachvollzogen werden: *„Dann sitzen wir mit Abstand und dann in der Pause setzen sich alle auf einen Tisch zusammen um zureden, also. Ein bisschen, also es klappt eigentlich nicht so gut. Und auch wenn man es versucht, das ist dann auch blöd, wenn man dann die einzige ist, nein ich setz mich weg und dann ist eh, ist es irgendwie eine komische Situation.“* (Interview 13, *ÜG*).

Von den 22 Schüler*innen beschrieben 17, dass sie das Lernen in der Schule angenehmer fanden als das Lernen zu Hause. Viele gaben an, sich in der Schule besser konzentrieren zu können: *„Wie gesagt mein Gehirn hat das so gemacht, wenn du in der Schule bist dann lernst du, wenn du zuhause bist, dann lernst du nicht, sozusagen.“* (Interview 4, *ÜG*). Dass die Lehrer*innen wieder direkt gefragt werden konnten, war für viele ein Vorteil des Lernens in der Schule *„Ja, jetzt ist es ein bisschen besser, weil der Lehrer auch immer da ist und man kann jederzeit Fragen stellen.“* (Interview 2, *ÜS*). Einige Schüler*innen gaben auch an, dass es angenehmer war, sich in der Schule „berieseln“ zu lassen und nicht mehr selbst für den Lernprozess verantwortlich zu sein: „*Im Jetzt ist halt wieder so, dass diese ganze Planungslast etwas von einem runtergenommen wird. Man muss jetzt, das ist auch wieder der Vorteil, in manchen Fächern muss man einfach nur dasitzen, wenn man da jetzt nicht so viel zu tun haben möchte.“* (Interview 10, *ÜG*).

Von den 22 Schüler*innen gaben 4 an, dass sie das Distance Learning vermissten: *„S: Ich lerne halt besser dazu und ich bin sehr schnell bei den Aufgaben und habe mehr Freizeit. Und ja. I: Geht es dir in der Schule einfach oft zu langsam? S: in der Schule halt, manche hören halt nicht zu im Unterricht, da lernt man manchmal nicht so viel dazu und so.“* (Interview 11, *ÜG*), *„Ich hab mich nicht eingesperrt aber wieder ein bisschen eingeschränkter gefühlt. Also zuhause hab ich mich eher gefühlt als ob ich irgendwie die Freiheit hätte selbst zu entscheiden. Und sobald ich wieder in der Schule war hab ich mich eher bevormundet gefühlt als unterstützt.“* (Interview 19, *ÜG*).

5.14.4 Zukunft

In der Subkategorie *Zukunft* wurden alle Beschreibungen codiert, in denen über mögliche Veränderungen in der Zukunft gesprochen wurde. Es gibt 26 codierte Segmente in dieser Kategorie, in 16 von 22 Interviews wurde mindestens ein Segment dieser Kategorie codiert. Die restlichen sechs Schüler*innen wurden nicht zum Thema Zukunft befragt.

Von den 16 befragten Schüler*innen äußerten elf positive Gedanken zum Thema Zukunft, viele davon freuten sich auf die Ferien und hatten schon genauere Pläne *„Und ich freue mich sehr auf die Sommerferien, weil es ist halt, ich kann jetzt auch, ich kann mich jetzt auch mit Freunden treffen zum Beispiel“* (Interview 5, *ÜG*. Die meisten Schüler*innen (13 von 16) äußerten auch Sorgen und Ängste zum Thema Zukunft, viele davon bezogen sich auf Corona und ob es im darauffolgenden Herbst wieder zu Beeinträchtigungen der Schule kommen könnte: *„Ich hoffe, dass wir keine zweite Coronawelle haben, weil wir wollen in der ersten Schulwoche auf Projekttage fahren“* (Interview 4, *ÜG*).

5.14.5 F4 Welche Unterschiede gibt es im Chronosystem?

Bei den Veränderungen zum Übergang ins Distance Learning unterschieden sich die beiden Gruppen kaum. Beide Gruppen berichteten ähnlich von positiven und negativen Gefühlen während der ersten Umstellung und davon, inwieweit die Unsicherheiten eine Belastung waren. Die Ausgangslage dürfte für alle Schüler*innen also ähnlich gewesen sein.

Bei den Veränderungen während des Distance Learnings zeigten sich Unterschiede zwischen den Gruppen. In der Gruppe *Überraschend Gut* berichteten alle Schüler*innen, dass es ihnen im Laufe des Distance Learnings besser ging und sie immer besser mit der Situation zurechtkamen. In der Gruppe *Überraschend Schlecht* gaben nur zwei Drittel an, dass es ihnen im Laufe der Zeit besser ging (Interviews 1, 2, 9 und 12, *ÜS*). Ein Drittel der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* gab auch an, dass sie Rückschläge hatten und es ihnen zumindest eine Zeit lang schlechter ging, bevor es dann (wieder) besser wurde (Interviews 4, 10, 14, 19 und 21, *ÜG*). In der Gruppe *Überraschend Schlecht* berichteten alle Schüler*innen, dass es ihnen zumindest zeitweise schlechter gegangen war, bei der Hälfte wurde es auch gegen Ende immer schlechter (Interview 1, 7 und 15, *ÜS*). Vier Schüler*innen gaben an, dass gegen Ende des Distance Learnings die Motivation abnahm, obwohl sie gut zurechtgekommen waren (Interview 9, *ÜS*, Interview 13, 14, *ÜG*, Interview 20, *OZ*). Die Umstellung auf die neuen

technischen Bedingungen meisterten alle Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und zwei Drittel der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* (Interviews 2, 7, 9 und 12, *ÜS*). Von Anpassungen der Lehrer*innen, also zum Beispiel die Menge oder Schwierigkeit der Aufgaben anzupassen, berichtete 53,3̇% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und keine Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht*.

Bei den Veränderungen während des Schichtbetriebs ähnelten sich beide Gruppen wieder mehr, ein ähnlicher Anteil an Schüler*innen freute sich, dass die Schulen wieder geöffnet waren (100% *ÜG*, 83,3̇% *ÜS*), hatte Probleme mit den Hygienemaßnahmen (53,3̇ *ÜG*, 50% *ÜS*) oder war mit der Gruppenzuteilung unzufrieden (20% *ÜG*, 16,6̇% *ÜS*). Schüler*innen, die das Distance Learning oder zumindest Teilaspekte davon vermissten, waren ausschließlich in der Gruppe *Überraschend Gut* zu finden (26,6̇% *ÜG*, 0% *ÜS*), alle anderen Schüler*innen fanden das Lernen in der Schule angenehmer.

Bei den Codierungen über die Zukunft machten 60% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und ein Drittel der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* positive Bemerkungen zum Thema Zukunft. Sorgen äußerten zwei Drittel der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und die Hälfte der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht*. Insgesamt schien der Ausblick auf die Zukunft in beiden Gruppen ähnlich.

In den Interviews wurde gut ersichtlich, dass der Umstieg auf das Distance Learning einen Entwicklungsprozess anstieß, dieser konnte positiv oder negativ verlaufen (Epp, 2018). Bei allen Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* und der Hälfte der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Schlecht* war ein positiver Entwicklungsverlauf während des Distance Learnings erkennbar. Bei einigen Schüler*innen fiel auf, dass nach einer ersten erfolgreichen Anpassungs- und Entwicklungsphase die Motivation nachließ. Das könnte mehrere Ursachen haben, eine Möglichkeit wäre hier auch eine Unterforderung, die Aufgaben hätten für diese Schüler*innen komplexer werden müssen, um einen weiteren positiven Entwicklungsverlauf zu begünstigen (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

5.15 Reflexionsfähigkeit

Die Hauptkategorie *Reflexionsfähigkeit* umfasst alle Aussagen, in denen zumindest eine Reflexion auf der ersten Stufe stattfand. Reine Beschreibungen der Situationen galten noch

nicht als Reflexion. Die 554 codierten Segmente wurden zu 68,2% der Subkategorie *Reflexion nach innen* und zu 31,8% der Subkategorie *Reflexion nach außen* zugeordnet.

5.15.1 Reflexion nach innen

In die Subkategorie *Reflexion nach innen* fielen Aussagen über die eigenen Gefühle und eigenen Handlungen, die Aussagen waren erkennbar an bewertenden oder erklärenden Beschreibungen. Die Subkategorie *Reflexion nach innen* unterteilte sich weiter in *Reflexion nach innen Stufe 1 Bewertung* (28,0%), *Reflexion nach innen Stufe 2 Begründung* (57,9%) und *Reflexion nach innen Stufe 3 Vernetzung* (14,0%).

5.15.1.1 Reflexion nach innen Stufe 1 Bewertung

In der Subkategorie *Reflexion nach innen Stufe 1 Bewertung* wurden alle Aussagen codiert, in denen zumindest eine Bewertung stattfand. Wurde in derselben Aussage eine höhere Reflexionsstufe erreicht, dann wurde diese Aussage nur unter der höheren Reflexionsstufe codiert. Es gibt 106 codierte Segmente in dieser Kategorie, in 21 von 22 Interviews wurde mindestens ein Segment dieser Kategorie codiert. In Interview 19 (*ÜG*) wurden nur Reflexionen der Stufe 2 und 3 codiert.

Reflexionen, die auf der Stufe 1 der Bewertung waren, wurden oft auf spezifische Fragestellungen gegeben, zum Beispiel „Wie fühlst du dich gerade?“, „Wie geht es dir jetzt mit dem Lernen?“. Einige Schüler*innen antworteten dann ausschließlich mit Bewertungen, die aber auch unterschiedlich differenziert ausfallen konnten. In manchen Interviews fiel ein sehr eingeschränktes Bewertungsvokabular auf, die Antworten waren auch oft sehr kurz *„I: Wie gehts dir jetzt mit dem Lernen? S: Gut. […] I: Okay. Und wie fühlst du dich gerade, so, bei der ganz generell? S: Gut.“* (Interview 2, *ÜS*). Bei manchen Interviews wurden die Bewertungen von der interviewenden Person vorgegeben *„War das für dich angenehm, wie sie mit euch geschrieben haben? S: Ja. I: Also hast du dich wohlgefühlt, deinen Lehrern zu schreiben und deiner Lehrerin? S: Ja.“* (Interview 11, *ÜG*). Wohingegen manche Antworten schon etwas detaillierter ausfielen, ohne aber noch eine Begründung zu enthalten *„Also für mich war das persönlich kein Problem jetzt so. Also ich habe mich gut wohl gefühlt so wie es war; und das hat für mich so gepasst.“* (Interview 16, *ÜG*).

In fast allen Interviews (20 von 22) gab es in dieser Kategorie positive Bewertungen (zum Beispiel: „gut“, „besser“, „entspannt“), 17 von 22 Schüler*innen hatten mindestens eine negative Bewertung in dieser Subkategorie (zum Beispiel: „stressig“, „komisch“, „schwierig“)

und zehn Schüler*innen gaben auch neutrale Bewertungen ab (zum Beispiel: „normal“, „relativ gleich“). Bei vier Schüler*innen war diese erste Reflexionsstufe bei der Reflexion nach innen, die Stufe, die am häufigsten codiert wurde (Interview 2 und 12, *ÜS*; Interview 11 und 18, *ÜG*).

5.15.1.2 Reflexion nach innen Stufe 2 Begründung

In der Subkategorie *Reflexion nach innen Stufe 2 Begründung* wurden alle Aussagen codiert, in denen zumindest eine Begründung von Gefühlen oder Handlungen stattfand. Wurde in derselben Aussage eine höhere Reflexionsstufe erreicht, dann wurde diese Aussage nur unter der höheren Reflexionsstufe codiert. Es gibt 219 codierte Segmente in dieser Kategorie, in allen Interviews wurde mindestens ein Segment dieser Kategorie codiert. Bei 18 von 22 Schüler*innen war bei der Reflexion nach innen die zweite Stufe die häufigste.

Die meisten Schüler*innen beantworteten Fragen nach ihren Gefühlen oder Bewertungen oft direkt mit einer Begründung: *„Wie war das als du erfahren hast, dass du ab sofort für eine unbestimmte Zeit nicht mehr in die Schule gehen darfst? S: Schlimm, sehr schlimm. Weil ich eine Person bin, die Freunde und generell die Umgebung braucht. Ich gehe auch sehr gerne zur Schule. Jetzt vielleicht nicht wegen dem Unterricht, aber die Gesellschaft fehlt halt, wenn ich zuhause bin. […]“* (Interview 12, *ÜS*), *„S: Also zuerst war es cool, weil ich mir gedacht habe "Yei, keine Schule, chillen, lang schlafen", aber dann habe ich natürlich auch schon gemerkt, ja da ist doch einiges zu tun und so, und ja.“* (Interview 17, *ÜG*).

Bei einigen Schüler*innen war manchmal ein Nachfragen notwendig, um die Gründe zu erfahren *„I: Woran würdest du denn sagen ist es denn gelegen dass es dir am Anfang nur so okay gegangen ist wie du sagst? S: Man braucht halt eine Zeit um sich einzufinden und sich einzuteilen können wann man was macht und wie lang man was macht, und deswegen ging es mir auch nicht so gut, weil ich einfach nicht gewusst habe wie lang ich arbeiten soll und in wieviel Zeit ich das schaffen kann.“* (Interview 18, *ÜG*). In einigen wenigen Fällen (2 von 22) wurden Begründungen ausschließlich auf Nachfragen gegeben *„I: Und kannst du mir das noch ein bisschen beschreiben, ich bin so neugierig? S: Also, es war auch ein bisschen schön, wenn man frei hatte. Aber ein bisschen auch nicht so immer, weil jeden Tag zuhause macht keinen Spaß immer. Weil jeden Tag das gleiche. Ja.“* (Interview 2, *ÜS*), *„S: Am Anfang war es halt ungewohnt. I: Mhm. S: Aber danach mit der Zeit habe ich mich angewohnt halt. Aber- I: Was war so ungewohnt? S: Dass man halt nicht mehr so Hausübungen bekommt und dann- Man muss sich angewöhnen an Teams und so.“* (Interview 11, *ÜG*).

Alle Schüler*innen gaben zumindest eine Begründung für Gefühle oder Bewertungen ab, wobei die Menge der Codierungen hier stark variierte und zwischen einem und 19 codierten Segmenten pro Interview anfielen. Eine Begründung für eigene Handlungen gaben 18 von 22 Schüler*innen an, hier variierte die Menge der codierten Segmente pro Interview zwischen 1 und 8. Beispiele für die Begründung von Handlungen waren: *„Aber ich denke es lag nicht am Lernen, sondern einfach nur daran, dass man sich nicht bewegt, dass man nicht erschöpft und müde wurde, weil man nichts gemacht hat, ich denke dass das der Grund war, warum ich nicht schlafen konnte. Also nicht sehr gut.“* (Interview 7, *ÜS*), *„I: Ok. Wann bist du so ins Bett gegangen? S: Ich habe mir so vorgesetzt. Damit der Rhythmus nicht allzu sehr außer Kontrolle gerät nicht später als 2. Das habe ich auch recht eingehalten und ich würde sagen, ich bin so ungefähr () um 1 Uhr bin ich dann schlafen gegangen.“* (Interview 10, *ÜG*), in den allermeisten Fällen wurden Begründungen für vergangene Handlungen gegeben, es gab aber auch Schüler*innen, die ihre zukünftigen Handlungen planten und begründeten *„Und ja, ich habe mir ein bisschen mehr Sachen jetzt vorgenommen, weil ich eh schon so lange zuhause war und jetzt nicht mehr diese viele Freizeit brauche.“* (Interview 13, *ÜG*).

5.15.1.3 Reflexion nach innen Stufe 3 Vernetzung

In der Subkategorie *Reflexion nach innen Stufe 3 Vernetzung* wurden alle Aussagen codiert, in denen eine Vernetzung von mehreren Begründungen stattfand. Es gibt 53 codierte Segmente in dieser Kategorie, in 17 von 22 Interviews wurde mindestens ein Segment dieser Kategorie codiert.

Reflexionen nach innen der Stufe 3 Vernetzung wurden vor allem auf Fragen der interviewenden Person als Antwort gegeben, in denen es um den Vergleich zwischen dem Distance Learning und dem Lernen in der Schule ging. Auch auf die Frage, wie der Beginn des Distance Learnings erlebt wurde, wurde öfter detailliert mit Vernetzungen verschiedener Begründungen geantwortet. In manchen Fällen konnte die interviewende Person durch gezieltes Nachfragen (z.B. woran die Schüler*innen gemerkt haben, dass es ihnen besser oder schlechter ging) eine Reflexion der Stufe 3 ermöglichen.

In diese Subkategorie fielen auch Beschreibungen von eigenen Entwicklungsverläufen, die oft detaillierte Begründungen enthielten, wieso die Schüler*innen denken, mit dem Distance Learning gut oder schlecht zurechtgekommen zu sein. Hier sind exemplarisch zwei Beispiele:

„Ich bin ein Mensch, der mündlich, also im Gespräch mit einer anderen Person, am besten- viel mehr präsentieren kann, als wenn ich jetzt schriftlich- Also das immer schon bei

mir so, ich bin mündlich viel besser als schriftlich und das war so in dieser Zeit eigentlich wirklich schwer sich durchzukämpfen, weil ich einfach wirklich kein Mensch bin, der diese Aufträge jetzt genau aufschreibt oder zusammenfasst oder so. Ich brauche einfach dieses Gespräch und das habe ich einfach habe ich eigentlich ziemlich vermisst. Auch diesen Spaß in der Klasse, die Pausen einfach. Also das ist eigentlich nicht unbedingt der Unterricht, aber halt auch diese Kommunikation. Die hat mir halt auch ziemlich gefehlt. Und die Zoommeetings, die wir dann hatten, hat das irgendwie nicht wirklich ausgegleicht, finde ich. Also es ist einfach etwas anderes." (Interview 9, *ÜS*)

„Also gefühlt, ich muss sagen überraschend gut. Ich dachte es wird- es wird sehr, sehr anstrengend. Es war auch teilweise sehr, sehr anstrengend, aber ich habe persönlich für mich entdeckt, dass es doch ein sehr cooles Gefühl ist- ein sehr gutes Gefühl ist, wenn man die Aufgabe einfach erledigt und dann nicht mehr zu tun hat den ganzen Tag. Und das unterstützt durch die Tatsache, dass man eigentlich kaum wirkliche Deadlines. Man hatte kein, also im Endeffekt stand nur Abgabe bis Tag und Tag so und so und keine Uhrzeit. Also man hatte- man musste nur sagen, ok an dem Tag mach ich das, an dem Tag kann ich das von 0 Uhr bis 23 Uhr 59 abgeben. Und dann eigentlich kein Stress und das was auch ziemlich angenehm war, war auch das, dadurch dass ich keine Schule hatte und recht wenige Meetings, war auch dass man sich selbst ziemlich viel Zeit lassen konnte, auch beim Aufstehen, beim Frühstücken. Es war alles sehr entspannt und es war- ich konnte mein eigenes Tempo finden." (Interview 10, *ÜG*)

5.15.2 Reflexion nach außen

In die Subkategorie *Reflexion nach außen* fielen Aussagen über die Gefühle und Handlungen anderer und über Umstände und Rahmenbedingungen. Die Aussagen waren erkennbar an bewertenden oder erklärenden Beschreibungen. Die Subkategorie *Reflexion nach außen* enthält 176 Codierungen und unterteilt sich weiter in *Reflexion nach außen Stufe 1 Bewertung* (23,9%), *Reflexion nach außen Stufe 2 Begründung* (59,1%) und *Reflexion nach außen Stufe 3 Vernetzung* (17,0%).

5.15.2.1 Reflexion nach außen Stufe 1 Bewertung

In der Subkategorie *Reflexion nach außen Stufe 1 Bewertung* wurden alle Aussagen codiert, in denen zumindest eine Bewertung stattfand. Wurde in derselben Aussage eine höhere Reflexionsstufe erreicht, dann wurde diese Aussage nur unter der höheren Reflexionsstufe codiert. Es gibt 42 codierte Segmente in dieser Kategorie, in 17 von 22 Interviews wurde

mindestens ein Segment dieser Kategorie codiert. In einem Fall, ohne Codierung in dieser Subkategorie (Interview 12, *ÜS*), gab es auch keine Codierungen in den nachfolgenden Reflexionsstufen, in den anderen Fällen gab es Codierungen für die nachfolgenden Reflexionsstufen (Interview 9 und 15, *ÜS*; Interview 13 und 16, *ÜG*).

In der Stufe 1 der Reflexion nach außen bewerteten Schüler*innen zum Beispiel das Verhalten der Lehrer*innen *„Aber ich finde trotzdem, dass Lehrer zu viel Hausübung gegeben haben.“* (Interview 8, *ÜG*), oder dachten über das Erleben von Mitschüler*innen nach *„Also für manche war es sehr schlimm, für manche eher gut. Und für mich war es irgendwie in der Mitte.“* (Interview 22, *ÜG*). Auch das Verhalten von anderen, nicht schulischen Personen war vereinzelt Thema *„Nur es war blöd, jeder hat Toilettenpapier gekauft, ich weiß auch nicht warum.“* (Interview 2, *ÜS*), oder die Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die Hygienevorschriften wurden bewertet: *„I: Hattet ihr auch so strenge Hygienevorschriften? S: Ja, Maskenregel. Ich war dann richtig froh, dass die vorbei war.“* (Interview 20, *OZ*). Etlichen Schüler*innen fiel es auch schwer auf die Frage, was sie als Lehrer*innen anders gemacht hätten, ausführlich zu antworten, es kam in diesen Fällen öfter nur zu einfachen Bewertungen *„I: Wenn du Lehrer wärst, was würdest du anders machen? S: Ich hätte, eigentlich, eigentlich hätte ich nicht viel anders gemacht. Viele Lehrer haben es eigentlich perfekt gemacht.“* (Interview 6, *ÜG*).

5.15.2.2 Reflexion nach außen Stufe 2 Begründung

In der Subkategorie *Reflexion nach außen Stufe 2 Begründung* wurden alle Aussagen codiert, in denen zumindest eine Begründung stattgefunden hatte. Wurde in derselben Aussage eine höhere Reflexionsstufe erreicht, dann wurde diese Aussage nur unter der höheren Reflexionsstufe codiert. Es gibt 104 codierte Segmente in dieser Subkategorie, in 21 von 22 Interviews wurde mindestens ein Segment dieser Subkategorie codiert, nur in Interview 12 (*ÜS*) gibt es keine Codierung in dieser Subkategorie.

Es gaben 16 Schüler*innen Begründungen für die Handlungen der Lehrer*innen an, wobei überwiegend Verständnis für die schwierige Situation zum Ausdruck gebracht wurde, aber auch hervorgehoben wurde, was gut funktioniert hatte: *„Also es gibt halt auch bei den Lehrern, zum Beispiel die eher älteren Lehrer, die sich jetzt nicht so wirklich auskennen mit der Technik und wie sie ein Meeting machen jetzt oder so. Zum Beispiel mein Französischlehrer konnte jetzt grad mal ein () erstellen und uns Aufgaben schicken. Das war schon sehr*

challenging für ihn eigentlich. Aber deswegen konnten wir uns jetzt nicht wirklich erwarten, dass wir jetzt ein Zoommeeting machen und besprechen und das alles." (Interview 9, *ÜS*), *„I: Und was fandest du da ganz gut da dran, wie die das gemacht haben? S: Dass sie Präsenz gezeigt haben, dass sie nicht uns einfach nur Aufgaben gegeben haben, sondern dass sie sich auch für uns Zeit genommen haben in Onlineunterrichten oder so."* (Interview 20, *OZ*).

Es machten sich 13 Schüler*innen Gedanken, wie es anderen Schüler*innen während des Distance Learnings gegangen sein könnte: *„I: Wenn du jetzt so auf Mitschülerinnen oder Mitschüler schaust wo es nicht so gut gelaufen ist, was glaubst du was war da los […]? S: Ehrlichgesagt kann ich mir das nicht gescheit erklären außer dass die Motivation da total gefehlt hat. […] Und nicht unbedingt weil man sich schwer getan hat, weil es war auf jeden Fall immer möglich nachzufragen auch in den Meetings wo man ja erscheinen musste, und ja."* (Interview 16, *ÜG*). Begründungen für das Verhalten von Familienmitgliedern kamen seltener vor (5 von 22).

Von vielen Schüler*innen (18 von 22) wurden Begründungen für Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die Hygienevorschriften gegeben *„Ich finde es ein bisschen dumm, dass wir unsere Hände desinfizieren müssen und sie danach wieder waschen sollen, weil so tun wir doch das Desinfektionsmittel abwaschen."* (Interview 4, *ÜG*).

5.15.2.3 Reflexion nach außen Stufe 3 Vernetzung

In der Subkategorie *Reflexion nach außen Stufe 3 Vernetzung* wurden alle Aussagen codiert, in denen eine Vernetzung von mehreren Begründungen stattgefunden hatte. Es gibt 30 codierte Segmente in dieser Subkategorie, in 11 von 22 Interviews wurde mindestens ein Segment dieser Subkategorie codiert.

In dieser Kategorie wurden die Dinge von mehreren Perspektiven betrachtet, es fanden sich oft positive und negative Aspekte derselben Sache in den Ausführungen der Schüler*innen. Vernetzend wurde über das Verhalten der Lehrer*innen nachgedacht (in 7 von 22 Interviews), über die Rahmenbedingungen (in 6 von 22 Interviews) und auch über das Verhalten von Familienmitgliedern (4 von 22 Interviews).

Ein Beispiel für das Nachdenken über das Verhalten der Lehrer*innen: *„Ich hätte auf jeden Fall nicht zu viele Aufgaben gegeben, denk ich. Also, ja wir sind grad alle zuhause gewesen und ich finde nur weil wir jetzt alle zuhause sind, heißt das nicht, dass wir mehr Zeit haben uns mehr auf die Schule zu konzentrieren und das alles. Auch wenn man nur zuhause ist,*

man hat auch viele andere Dinge, die man macht, man hat nicht die Motivation jeden Tag 8 Stunden vor seinem Computer zu sitzen und diese Aufgaben zu machen und es findet sich immer irgendwas anderes, was man auch machen muss. Haushalt oder Sport oder schlafen oder es gibt Dinge, die man machen muss auch. Und halt eben auch dieses positive Feedback an die Schüler zurück, was wir ja von ein paar Lehrern bekommen haben. Ja, und sie einfach halt nicht so unter Druck stellen, vor allem in der Zeit jetzt. Von wegen, ihr müsst das machen, weil das fließt in die Note mit rein. Ich meine ja schon, aber wir sind halt alle zuhause während einer Pandemie, also ich glaube, es gibt gerade andere Sorgen als jetzt in Geographie alle Aufgaben zu machen." (Interview 9, *ÜS*)

Zwei Beispiele zu den Rahmenbedingungen, im ersten Fall zum Aufsperren der Schulen vor den Ferien, im zweiten Fall zum Distance Learning in der Schule des Geschwisterkindes: *„Also, es war schon komisch. Dass man halt wieder für, wirklich, wir waren ja nur für ein paar Tage eigentlich da im Endeffekt. Und wir haben uns halt alle gedacht, für was? Es ist halt wirklich nicht lange gewesen und für die Pendler ist es halt ein bisschen ein Zeitaufwand gewesen, aber das schönste ist trotzdem gewesen, dass man sich so gesehen hat. Und dass man halt so wieder reden kann und dass man halt wieder andere Leute sieht als die, die daheim sind. Weil die sieht man eh so oft. Und halt auch, dass man die, wieder mit den Professoren einen Spaß aufführen kann. Das war schon schön."* (Interview 14, *ÜG*), *„[…] Also, ich denke einfach Kinder, also eben im Alter von meiner Schwester, die noch nicht wirklich ein Pflichtgefühl haben, ihre Sachen also die Aufgaben zu erledigen, die nicht wirklich sich organisieren können, noch kein Empfinden dafür haben wie man sich organisiert, die brauchen regelmäßige Meetings. Eben zum Beispiel Schule. Und das muss man dann erst einüben. Ich glaub ich hätte ähnlich reagiert in dem Alter. Wenn ich jetzt zurückdenke, da hatte ich ähnliche Noten und ich, ja, also ich denke es liegt auch am Altersunterschied. Aber die Lehrer waren genauso. Hatten nichts- meiner Meinung nach, das ist jetzt nur meine Einschätzung; haben meiner Meinung nach nicht so agiert wie man mit Kindern in diesem Alter umgehen müsste."* (Interview 19, *ÜG*).

Und auch über die Familienmitglieder wurde teilweise differenziert nachgedacht: *„Aber manchmal war es einfach so, weil wir angepisst waren auf diese eine Aufgabe und dann haben meine kleinen Geschwister angefangen zu nerven und zu sagen: Ninini du bist blöd, ninini! Einfach weil die Aufgabe nicht geklappt hat und dann haben sie es zum Beispiel an mir ausgelassen. Das hat mich nicht gestört, weil die sind noch klein, also erst 8 und darum habe*

ich es eh verstanden, aber dann gab es so, zum Beispiel meine großen Geschwister lassen sich das natürlich nicht gefallen.“ (Interview 4, *ÜG*).

5.15.3 Gesamtbewertung Reflexionsfähigkeit

In dieser evaluativen Kategorie wurde bewertet, auf welcher Stufe reflektiert wurde. Es wurde dabei in Reflexion nach innen und Reflexion nach außen unterschieden. Die Kriterien zur Einteilung in die Stufen 1, 1-2, 2, 2-3 und 3 finden sich in Anhang B. Zehn von 22 Schüler*innen reflektierten nach innen auf Stufe 3, sieben Schüler*innen auf Stufe 2-3, vier Schüler*innen auf Stufe 2 und ein Schüler auf Stufe 1-2.

Bei der Reflexion nach außen wurde fünf Schüler*innen die Stufe 3 zugeordnet, sechs Schüler*innen die Stufe 2-3, sieben Schüler*innen die Stufe 2 und drei Schüler*innen die Stufe 1-2, bei einer Schülerin gab es keine einzige Kodierung zu Reflexion nach außen. Die Zuordnung der Reflexionsstufen zu den einzelnen Interviews findet sich in Anhang E.

5.15.4 F3.2 Welche Unterschiede gibt es in der Reflexionsfähigkeit?

In der Bewertung der *Reflexionsfähigkeit nach innen* erreichten 53,3̇% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* die höchste Reflexionsstufe 3, 26,6̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 2-3 und 20% der Schüler*innen wurde die Reflexionsstufe 2 zugeordnet. In der Gruppe *Überraschend Schlecht* erreichten 33,3̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 3, 33,3̇% der Schüler*innen die Stufe 2-3, 16,6̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 2 und 16,6̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 1-2. Damit lag eine geringfügig höhere Einstufung der *Reflexionsfähigkeit nach innen* in der Gruppe *Überraschend Gut* vor. Die Einordnung der altersabhängigen Reflexionsfähigkeiten zu den jeweiligen Interviews ist in Anhang E ersichtlich. Vor allem ein stark mangelndes *Reflexionsvermögen nach innen* kann damit auch als Warnhinweis für einen schlechten schulischen Erfolg gesehen werden, da dadurch die eigenen Lernprozesse nicht entsprechend analysiert und angepasst werden können.

In der Bewertung der *Reflexionsfähigkeit nach außen* erreichten 26,6̇% der Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* die höchste Reflexionsstufe 3, 33,3̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 2-3, 26,6̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 2 und 13,3̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 1-2. In der Gruppe *Überraschend Schlecht*

erreichten 16,6̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 3, 16,6̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 2-3, 33,3̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 2, 16,6̇% der Schüler*innen die Reflexionsstufe 1-2 und 16,6̇% der Schüler*innen hatten keinen Eintrag der Kategorie *Reflexion nach außen*.

In der *Reflexion nach außen* unterschieden sich die beiden Gruppen demnach deutlicher als in der *Reflexion nach innen*, was damit zusammenhängen könnte, dass durch den Umstieg auf das Distance Learning die *Reflexion nach außen* notwendig war, um die neuen Rahmenbedingungen zu analysieren und die eigenen Lernprozesse entsprechend anzupassen.

Tendenziell war in beiden Gruppen die *Reflexionsfähigkeit nach innen* höher ausgeprägt als die *Reflexionsfähigkeit nach außen*, was an den Interviewfragen gelegen haben kann, die eher auf eine Reflexion der eigenen Person und weniger auf die Rahmenbedingungen oder andere Personen ausgerichtet waren.

5.15.5 Anpassung durch Reflexionsfähigkeit

Zur Überprüfung der Hypothese 3 wurden die Fähigkeiten zur Reflexion nach innen und nach außen zusammengefasst. Auf den ersten Blick zeigte sich hier kein so deutlicher Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Reflexion und der Zuordnung zu einer der beiden Gruppen, wie in den beiden vorangegangenen Hypothesen. Insgesamt lag aber sowohl die durchschnittliche Reflexionsfähigkeit nach innen als auch nach außen in der Gruppe *Überraschend Gut* höher als in der Gruppe *Überraschend Schlecht*.

In den Interviewdaten war wie erwartet eine Altersabhängigkeit der Reflexionsfähigkeit zu sehen, in Tabelle 9 sind die Zuordnungen der Reflexionsfähigkeit in Abhängigkeit des Alters nach Gruppen geordnet, die Einzelwerte sind in Anhang E ersichtlich. Betrachtet man die Reflexionsfähigkeit in Abhängigkeit vom Alter, so fiel in 50% der Gruppe *Überraschend Schlecht* und in 33,3̇% der Gruppe *Überraschend Gut* eine niedrigere Reflexionsfähigkeit im Vergleich zu den anderen Interviews von Schüler*innen im selben Alter auf.

Tabelle 9

Gruppenzuordnung altersabhängige Bewertung Reflexionsfähigkeit

	Reflexion nach innen			**Reflexion nach außen**		
	Überraschend Gut (15)	**Überraschend Schlecht (6)**	**Ohne Zuordnung (1)**	**Überraschend Gut (15)**	**Überraschend Schlecht (6)**	**Ohne Zuordnung (1)**
Über Altersdurchschnitt	20% (3)	0% (0)	0% (0)	26,6% (4)	0% (0)	0% (0)
Im Altersdurchschnitt	46,6% (7)	50% (3)	100% (1)	60% (9)	50% (3)	100% (1)
Eine Stufe unter Altersdurchschnitt	33,3% (5)	33,3% (2)	0% (0)	13,3% (2)	33,3% (2)	0% (0)
Mehr Stufen unter Altersdurchschnitt	0% (0)	16,6% (1)	0% (0)	0% (0)	16,6% (1)	0% (0)

5.16 F5 Unterschiede in der Entwicklungsförderlichkeit des gesamten Ökosystems

Betrachtet man die Belastungen in den jeweiligen Teilbereichen des Ökosystems (proximale Prozesse, Person, Kontextkomponenten und Zeit) in der Gruppe *Überraschend Schlecht*, so fielen bei 50% der Schüler*innen Belastungen in allen Teilbereichen des Ökosystems auf (Interview 2, 7 und 15). Bei einem Drittel der Schüler*innen gab es Belastungen in den Teilbereichen proximale Prozesse, Person und Kontextkomponenten, aber einen positiv beschriebenen Entwicklungsverlauf über die Zeit (Interview 1 und 12, ÜS). Bei 83,3̇% der Schüler*innen gab es in mindestens einem Teilbereich größere Belastungen. Eine Schülerin der Gruppe *Überraschend Schlecht* (16,6̇%) hatte nur geringe Belastungen in den Kontextkomponenten und bei den proximalen Prozessen, aber gut ausgebildete persönliche Fähigkeiten und einen positiven Entwicklungsverlauf über die Zeit (Interview 9, ÜS).

In der Gruppe *Überraschend Gut* gab es eine Schülerin (6,6̇%), die in den Teilbereichen proximale Prozesse, Person und Kontextkomponenten teils hoch belastet war (Interview 21, ÜG), 40% der Schüler*innen waren in zwei Teilbereichen belastet, in keinem davon schwer (Interview 3, 5, 6, 8, 13 und 22, ÜG). Ein Drittel der Schüler*innen war in einem Teilbereich gering belastet (Interview 4, 11, 14, 17 und 18, ÜG), 20% der Schüler*innen dieser Gruppe wiesen keinerlei nennenswerten Belastungen im Ökosystem auf (Interview 10, 16 und 19, ÜG).

Erwartungsgemäß waren fast alle Schüler*innen (5 von 6) mit hohen Belastungen im Ökosystem der Gruppe *Überraschend Schlecht* zugeordnet, bei mehrfacher Belastung, sowohl in den Kontextkomponenten, den proximalen Prozessen und den persönlichen Komponenten gab es kaum Kompensationsmöglichkeiten und es konnte kaum positive Entwicklung stattfinden (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Shelton, 2018). Es ist dabei hervorzuheben, dass vor allem bei den Schüler*innen aus Interview 1 und 15 die technischen Schwierigkeiten eine große Hürde darstellten. Sobald die Schule zumindest wieder auf Schichtbetrieb umgestellt war, konnten beide Schüler*innen ihre Leistungen deutlich steigern. Die technischen Schwierigkeiten betrafen sowohl das Mikrosystem Distance Learning als auch massiv die proximalen Prozesse und hatten auch einen starken negativen Einfluss auf das SRL. Das gesamte Ökosystem wurde dadurch hochgradig gestört.

Eine Schülerin der Gruppe *Überraschend Schlecht* fiel mit einem deutlich entwicklungsförderlicheren Ökosystem im Vergleich zu den anderen Schüler*innen ihrer Gruppe auf (Interview 9, ÜS). Das Mikrosystem Familie war zumindest teilweise entwicklungsförderlich, im Mikrosystem Distance Learning gab es keine von ihr benannten Belastungen, die proximalen Prozesse und die Fähigkeiten zu SRL und zur Reflexion waren gut ausgeprägt, auch ihren eigenen Entwicklungsprozess beschrieb sie positiv. Sieht man sich das Interview im Detail an, dann fällt auf, dass dieser Schülerin die sozialen Kontakte sehr wichtig waren und ihre bevorzugte Lernform gemeinsam mit anderen Schüler*innen war. Sie gab an, gegen Ende der Distance Learningzeit weniger Motivation für das Lernen aufgebracht zu haben, weil die Bedingungen gelockert wurden und sie sich draußen wieder vermehrt mit Freund*innen treffen konnte. Dadurch ergab sich für die Lehrer*innen eventuell das Bild, dass ihre Leistungen während des Distance Learnings abnahmen, ihre sehr guten Noten dürften aber nicht darunter gelitten haben, während des Schichtbetriebs war ihre bevorzugte Art zu lernen (im Kaffeehaus mit Freund*innen) wieder möglich und sie bemühte sich um gute Noten.

Die Schülerin der Gruppe *Überraschend Gut*, die hohe Belastungen in ihrem Ökosystem aufwies (Interview 21, ÜG) berichtete von teils hohen Belastungen im Mikrosystem Familie und Distance Learning, sie war sehr selbstkritisch, was ihre Fähigkeiten zum SRL betraf, hatte aber gut ausgeprägte Reflexionsfähigkeiten. Sie schaffte es die Anforderungen an sie zu erfüllen, ihre schulische Leistung war ihr wichtig und sie ließ sich trotz ihrer vielen Unsicherheiten nicht entmutigen und erledigte konsequent ihre Aufgaben. Die Mutter und die Klassenlehrerin dürften maßgeblich daran beteiligt gewesen sein ihr Mut zuzusprechen und den Druck zu verringern, der auf ihr gelastet hatte. Insgesamt dürfte es aber eine sehr belastete Zeit für sie gewesen sein. Da sie sehr deutlich von ihren Herausforderungen und teils auch Überforderung mit anderen sprach, ließ sich vielleicht auch die *Überraschend Gut* Einschätzung durch die Lehrperson erklären, da ihre Leistung deutlich über ihrer Selbsteinschätzung gelegen haben dürfte. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie ihre Überforderung, wohl auch wegen ihrer hohen Reflexionsfähigkeiten, so deutlich kundtat und dadurch sowohl die Mutter als auch die Klassenlehrerin entsprechend unterstützt haben dürften.

Alle anderen Schüler*innen der Gruppe *Überraschend Gut* hatten, wenn überhaupt, nur teilweise und geringe Belastungen in ihrem Ökosystem. Sie konnten sich den Herausforderungen des Distance Learning gut stellen und waren meist nach anfänglichen Schwierigkeiten gut damit zurechtgekommen. Wieso könnte es also für die Lehrpersonen überraschend gewesen sein, dass diese Schüler*innen gut abgeschnitten hatten. Exemplarisch werden dazu einige Schüler*innen genauer betrachtet.

Der Schüler in Interview 8 (ÜG) hatte zwar ein teilweise belastetes Mikrosystem Familie und Distance Learning, allerdings schien er das durch gute persönliche Fähigkeiten im SRL und der Reflexionsfähigkeit ausgleichen zu können. Er gab zum Beispiel an, sich sehr gut mit technischen Dingen ausgekannt zu haben und hatte dadurch einen Vorteil gegenüber seinen Mitschüler*innen.

Die Schülerin in Interview 22 (ÜG) berichtete ebenfalls von Belastungen im Mikrosystem Familie und Distance Learning, sie schien generell keine sehr gute Schülerin zu sein, trotzdem schien sie gute Fähigkeiten beim SRL zu haben. Sie erwähnte, dass sie sehr schüchtern war und sich im normalen Unterricht nicht zu melden traute. Schriftlich konnte sie während des Distance Learnings besser zeigen, was sie kann, was erklären kann, wieso sie für die Lehrperson überraschend bessere Leistungen zeigte.

6 Diskussion

Im Zuge dieser Studie sollte herausgefunden werden, welche Faktoren dazu beigetragen haben, dass manche Schüler*innen überraschend gut oder überraschend schlecht mit dem Distance Learning zurechtgekommen sind.

Die deutlichsten Unterschiede zwischen den Gruppen *Überraschend Gut* und *Überraschend Schlecht* finden sich bei den Kontextkomponenten des Ökosystems in den Beziehungen des Mikrosystems Familie, im Mesosystem und im Mikrosystem Distance Learning.

Dass alle Schüler*innen ohne Belastungen im Mikrosystem Familie der Gruppe *Überraschend Gut* zugeordnet wurden, könnte daran liegen, dass wenn das Familiensystem nicht belastet war, genügend Ressourcen zur Verfügung standen, um den Schüler*innen die Unterstützung zukommen zu lassen, die sie benötigten, um die gestellten Anforderungen zu erfüllen. Das deckt sich mit den Ergebnissen einer Studie aus dem Jahr 2015, in der ein Zusammenhang zwischen der familiären Belastung und der elterlichen Beteiligung an der Schule nachgewiesen werden konnte (Kohl et al., 2015).

Im Mesosystem hatte vor allem die Arbeitssituation der Eltern und das gleichzeitige Distance Learning von mehreren Kindern innerhalb einer Familie einen Einfluss auf die Verfügbarkeit von familiären Ressourcen während des Distance Learnings. Arbeiteten Eltern weiterhin außer Haus, waren die Schüler*innen tagsüber oft auf sich allein gestellt, aber auch im Homeoffice waren die Eltern nicht immer verfügbar. Zusätzlich war das Distance Learning vor allem von jüngeren Geschwistern eine weitere Belastung. Die Belastungen der Eltern durch Arbeit und Distance Learning der Kinder konnten in zahlreichen Studien belegt werden (Geissler et al., 2022). Diese Belastungen können dazu beigetragen haben, dass die Familie in der Zeit des Distance Learnings nicht die notwendigen Strukturen und Unterstützungen zur Verfügung stellen konnte und hatten damit einen negativen Einfluss auf die Entwicklungsförderlichkeit des Ökosystems (Bronfenbrenner, 1979, 1994).

Im Mikrossystem Distance Learning dürfte es schwierig gewesen sein, wenn Lehrer*innen nicht als ausreichend unterstützend wahrgenommen wurden. Hier kann es dann vor allem bei häufig notwendiger Unterstützung zu einem anhaltenden Problem gekommen sein, da dadurch die proximalen Prozesse öfter gestört worden sein könnten und die notwendige

positive Entwicklung in der Mikro- und Mesozeit nicht stattfinden konnte (Navarro & Tudge, 2022). Für manche Schüler*innen dürfte das Bereitstellen einer zeitlichen Struktur durch verpflichtende Online-Konferenzen sehr hilfreich gewesen sein. Die teils täglichen Online-Konferenzen wurden jeweils als Beginn der Lernzeit gesehen, der Austausch mit den Lehrer*innen und Mitschüler*innen wurde meist positiv gesehen. Es ist aber auch anzumerken, dass manche Schüler*innen gut ohne Online-Konferenzen zurechtkamen, solange sie allein oder mit Hilfe der Familie eine zeitliche Lernstruktur aufrechterhalten konnten. Die Beziehungen zu den Lehrpersonen dürfte aber eine entscheidende Rolle im Zurechtkommen mit dem Distance Learning gespielt haben, die Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und der Einfluss auf das Lernen kann sehr vielfältig sein (Lehberger, 2018). Für die Distance Learning-Zeit besonders relevant dürfte gewesen sein, welchen Rahmen Lehrer*innen für persönliche Interaktionen zur Verfügung stellten. Konkret ob, zu welchen Zeiten, verpflichtend oder freiwillig, Onlinekonferenzen stattfanden und welche Inhalte darin besprochen wurden und ob und wieviel Raum es für persönlichen Austausch gab. Zusätzlich wurde eine gute Erreichbarkeit der Lehrpersonen von allen Schüler*innen als sehr unterstützend wahrgenommen.

Wenn ein Mensch mehreren Makrosystemen angehört, kann das entwicklungsförderlich sein, solange sich diese Makrosysteme möglichst positiv gegenüberstehen (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Schüler*innen mit Migrationshintergrund, zumindest aus bestimmten Ländern, haben häufig mit negativen Vorurteilen zu kämpfen (Mertins et al., 2024), weswegen die Zugehörigkeit zu mehreren Makrosystemen auch einen Nachteil für den schulischen Erfolg darstellen kann. Es gibt unterschiedliche Auswirkungen des Ramadans auf die schulischen Leistungen. Während die anhaltende körperliche Anstrengung eher einen negativen Effekt auf die schulischen Leistungen erwarten lässt, konnten in einer Studie positive Effekte nachgewiesen werden, die vermutlich an einer erhöhten sozialen Eingebundenheit liegen (Hornung et al., 2023). Ein zusätzlicher kultureller Hintergrund kann somit positive oder negative Effekte für die Entwicklungsförderlichkeit des Ökosystems der einzelnen Schüler*innen gehabt haben, aufgrund der wenigen Angaben dazu in den Interviews lässt sich keine eindeutige Zuordnung treffen.

Ein deutlicher Zusammenhang zwischen SRL und schulischem Erfolg gilt schon seit längerem als nachgewiesen (z.B. Zimmerman, 1990), es liegt nahe, dass dieser Zusammenhang im Distance Learning noch deutlicher wurde, da hier die direkte Unterstützung der

Lehrpersonen erschwert wurde und die Schüler*innen vermehrt auf sich allein gestellt waren. Der Zusammenhang zwischen Selbstständigkeit und Lernerfolg während des Distance Learnings wurde auch in einer Studie von Huber und Helm (2020) nachgewiesen, in der die Selbstständigkeit überraschend einen größeren Einfluss auf den Lernerfolg hatte als die Rolle familiärer Merkmale.

Die Fähigkeiten im SRL waren in der Gruppe *Überraschend Gut* sehr gut ausgeprägt. Es könnte sein, dass die Lernform zu Hause ihrem Lerntyp besser entgegenkam und sie deswegen überraschend gut mit der Distance Learning-Situation zurechtkamen. Auch die freiere Zeiteinteilung könnte manchen Schüler*innen eine Hilfe gewesen sein, da sie zu einer für sie passenderen Zeit lernen konnten und ihr Lerntempo nicht an andere anpassen mussten. Hier sind also Schüler*innen im Vorteil gewesen, die in der Schule sonst für sie weniger optimale Lernbedingungen vorfinden, das könnte eine Begründung dafür sein, dass ihre besseren Leistungen während des Distance Learnings für die Lehrer*innen überraschend waren.

In der Gruppe *Überraschend Schlecht* waren die zugehörigen Fähigkeiten des SRLs bei Schüler*innen mit unterdurchschnittlichem Reflexionsfähigkeiten ebenfalls schwach ausgeprägt, was daran gelegen haben könnte, dass die Reflexion der eigenen Lern-Handlungen notwendig war, um die eigenen Lernprozesse entsprechend überwachen und steuern zu können (Saito & Miwa, 2007). Es konnte auch bereits ein Zusammenhang zwischen der Reflexionsfähigkeit und dem Zurechtkommen mit wechselnden Umweltbedingungen nachgewiesen werden (Hsieh et al., 2011), eine niedrige Reflexionsfähigkeit könnte also verhindert haben, schnell und gut mit den neuen Lernbedingungen zurechtzukommen. Bei schwierigen Umweltbedingungen, also zum Beispiel einem belasteten Ökosystem, könnte hingegen eine gut ausgebildete Reflexionsfähigkeit dabei geholfen haben, die Lernprozesse trotzdem erfolgreich zu gestalten. Allen Interviews der Gruppe *Überraschend Gut*, deren Kontextkomponenten des Ökosystems mit teilweise oder kaum entwicklungsfördernd eingestuft wurden, weisen eine altersgemäß gut entwickelte Reflexionsfähigkeit auf. In der Gruppe *Überraschend Schlecht* zeigte sich hingegen ein gemischtes Bild, bei 50% der Schüler*innen war die Reflexionsfähigkeit altersgemäß gut ausgeprägt. In Interviews 1 und 15 dürften vor allem die technischen Schwierigkeiten ein gutes Zurechtkommen mit dem Distance Learning verhindert haben, in Interview 9 waren die schulischen Leistungen gut, allerdings die Erwartungen der Lehrer*innen sehr hoch. Dass die hohe Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen

aus Interview 1 und 15 nicht dazu beitragen konnte, die technischen Schwierigkeiten zu beseitigen, ließ in beiden Fällen auf niedriges eigenes technisches Knowhow sowie auf eine niedrige Unterstützung der Familie bzw. der Schule schließen.

6.1 Limitationen

Die Auswahl der Schulen und Schüler*innen war nicht einfach, da zu dem Zeitpunkt der Interviews immer noch strenge Hygienemaßnahmen galten und viele Schulen durch die ohnehin schon hohen Belastungen während der Distance-Learning Phase und der Umstellungen während des Schichtbetriebs sehr zögerlich bei einer Studienteilnahme waren. Es liegt nahe, dass sich vor allem Schulen dazu bereit erklärten, die das Gefühl hatten gut mit den Herausforderungen zurecht gekommen zu sein, da zu erwarten war, dass die Interviews auch einen tieferen Einblick in die Arbeit der Lehrer*innen und der Schulen ermöglichen würden. Um möglichst kontrastreiche Einblicke zu bekommen, war die Vorgabe an die Lehrer*innen, Schüler*innen zu nominieren, die überraschend gut oder überraschend schlecht mit den neuen Lernbedingungen zurechtgekommen sind. Die Zuteilung zu den Gruppen erfolgte rein subjektiv über ein Lehrer*innenurteil. Die Gruppengrößen sind sehr ungleichmäßig verteilt, was daran liegen könnte, dass die teilnehmenden Schulen durch ihr hohes Engagement verhältnismäßig wenig Schüler*innen hatten, die überraschend schlecht mit der Lernsituation zurechtgekommen sind. Es könnte aber auch daran liegen, dass die Anforderungen an die Schüler*innen niedriger waren und deswegen nur wenige diese nicht erfüllen konnten oder dass Probleme gar nicht gemeldet bzw. erkannt wurden. Alle Interviews fanden an Wiener Schulen statt. Insgesamt zeigen sich in allen Interviews interessante Entwicklungsverläufe, es ist aber darauf hinzuweisen, dass die Auswahl der Schüler*innen nicht als repräsentativ für alle Schüler*innen angesehen werden kann.

Auch die Interviewführung war unterschiedlich, einige Interviewer*innen stellten eher offene Fragen, einige gaben auch eigene Interpretationen vor und ließen diese von den Schüler*innen bestätigen, was allerdings auch an der Reflexionsfähigkeit und Auskunftsfreude der jeweiligen Schüler*innen gelegen haben könnte. Auch ist nicht sicher, inwieweit die Schüler*innen über negative Erfahrungen mit Lehrer*innen oder innerhalb der Familie frei reden konnten.

6.2 Praktische Implikationen

Aus den Interviewdaten und den Vergleichen zwischen den beiden Gruppen *Überraschend Gut* und *Überraschend Schlecht* lassen sich unter Berücksichtigung der Limitationen vorsichtige Empfehlungen ableiten. Dazu wurden in den jeweiligen Bereichen Punkte herausgenommen, die von den Schüler*innen als hilfreich beschrieben wurden und die einen positiven Einfluss auf den Lernprozess hatten. Dabei gibt es auch Punkte, die sich nicht nur auf das Distance Learning, sondern auch auf das Mikrosystem Schule im Allgemeinen beziehen, sowie auf herausfordernde Übergänge, die im österreichischen Schulsystem nicht nur beim plötzlichen Umstieg auf Distance Learning, sondern auch beim Übertritt zwischen Primarstufe und Sekundarstufe 1, bzw. Sekundarstufe 1 zu Sekundarstufe 2 stattfinden. In Klammer befindet sich der jeweilige Bereich, aus dem die Empfehlungen abgeleitet wurden.

Vorsichtige Empfehlungen an Lehrpersonen

- Die Fähigkeiten zum SRL fördern, zum Beispiel mit Hilfe eines SRL-Trainings. Für das Sekundarlevel sind vor allem Programme vielversprechend, die auf metakognitiven Theorien basieren (Dignath & Büttner, 2008), dabei ist darauf zu achten, dass es nicht bei einem einmaligen Training bleiben sollte, sondern eine regelmäßige Anwendung wichtig ist, um die Theorien mit der Lernpraxis zu gut zu verknüpfen. (SRL)
- Vielfältige Aufgabenarten anbieten, Lernstrategien erarbeiten. (Aktivitäten Mikrosystem Schule, proximale Prozesse, SRL)
- Im Falle eines neuerlichen Distance Learning: verpflichtende regelmäßige Onlinekonferenzen (nicht unbedingt gleich um 8, aber am Vormittag), die dabei helfen eine Lern- und Tagesstruktur aufrecht zu erhalten. (SRL)
- Im Falle eines neuerlichen Distance Learning: einheitliche Plattformen zur Kommunikation mit den Schüler*innen. (SRL)
- Detailliertes Feedback, das den Aufwand der Schüler*innen wertschätzt. (Beziehungen Mikrosystem Schule, SRL)
- Eigenes Lerntempo ermöglichen, zumindest für manche Schüler*innen, die vom Gruppentempo deutlich abweichen. (SRL)

- Deutlich Unterstützung anbieten und möglichst zeitnah Fragen beantworten. (Beziehungen Mikrosystem Schule, proximale Prozesse)
- Gutes Klassenklima schaffen und pflegen. (Beziehungen Mikrosystem Schule)
- Eine Reflexion des Lernprozesses, der Rahmenbedingungen in der Schule und zu Hause anstoßen, die Schüler*innen dabei unterstützen, über die eigenen Lernerfahrungen sprechen zu lernen und daraus Veränderungen ableiten zu können, diese Fähigkeit ist vor allem wichtig für Übergänge/Veränderungen und wenn es Herausforderungen gibt. (Reflexionsfähigkeit)
- Schüler*innen mit mehrfach belastetem Ökosystem entsprechende Hilfe zukommen lassen (mehr Unterstützung durch Lehrer*innen, Vertrauenslehrer*innen, Schulpsycholog*innen, Elterngespräche, etc.). (Kontextkomponenten Ökosystem)

Vorsichtige Empfehlungen an Schüler*innen

- Reflexion des Lernprozesses, der Rahmenbedingungen in der Schule und zu Hause, über eigene Lernerfahrungen sprechen und daraus Veränderungen ableiten lernen. (Reflexionsfähigkeit)
- Einen Tagesrhythmus aufrechterhalten und Lernzeiten einplanen. (SRL)
- Um Unterstützung bitten, bei Lehrer*innen, Familie, Mitschüler*innen. (SRL)
- Vermehrt günstige Lernstrategien anwenden. (SRL)

Vorsichtige Empfehlungen an Eltern

- Bei einer Tagesstruktur für das Lernen helfen. (Mikrosystem Familie, Mesosystem, SRL Motivation und Volition)
- Interesse an schulischen Dingen und dem Lernen zeigen. (Mesosystem)
- Unterstützung anbieten und wenn notwendig organisieren. (SRL Unterstützung, proximale Prozesse)
- Kontakt zu Lehrpersonen halten (Elternsprechtag, Sprechstunden nutzen). (Mesosystem)

- Viel Streit in der Familie belastet, sich Hilfe suchen, wenn es vermehrt zu Streit kommt. (Mikrosystem Familie)

Vorsichtige Empfehlungen System Schule

- Technische Ausstattung für alle zur Verfügung stellen. (Setting Schule)
- Wichtig, dass sich verschiedene Makrosysteme positiv gegenüberstehen, besseres Kennenlernen von anderen Kulturen, die in der Schule vorkommen, Offenheit und aktiver Abbau von Vorurteilen. (Makrosystem)
- Unterstützungssystem für Schüler*innen mit mehrfach belastetem Ökosystem aufbauen, um positive Entwicklungsverläufe möglich zu machen. (Kontextkomponenten Ökosystem)
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf bedenken. Die Unterstützung durch die Familie ist ein wichtiger Faktor, dazu sind aber auch zeitliche Ressourcen notwendig. Können Eltern diese notwendige Arbeit nicht übernehmen, dann ist eine andere Form der Unterstützung notwendig, um die unterschiedlichen Voraussetzungen auszugleichen. (Mesosystem, Exosystem)

6.3 Ausblick

Trotz der beschriebenen Einschränkungen konnten in dieser Studie aus den knapp einstündigen Interviews viele Informationen dazu erhalten werden wie die Schüler*innen mit der Umstellung auf Distance Learning zurechtgekommen sind, welche Faktoren sie dabei unterstützt haben und wo eventuell weitere Unterstützung notwendig gewesen wäre. Weitere Forschungsmöglichkeiten wären zum Beispiel die Untersuchung der Fähigkeiten zum SRL und der Zusammenhang mit einer erfolgreichen Bewältigung eines Schulwechsels. Auch inwieweit die Reflexionsfähigkeit geschult werden kann und dann Einfluss auf die Fähigkeiten zum SRL und die Bewältigung neuer Herausforderungen hat, wären interessante weiterführende Fragestellungen. Außerdem bietet sich die Beurteilung der Entwicklungsförderlichkeit des Ökosystems an, um Schüler*innen zu identifizieren, die mehr Unterstützung brauchen, um schulisch erfolgreich zu sein.

Literaturverzeichnis

Ackeren, I. V., Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *Deutsche Schule*, *112*(2), 245–248. https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10

Bai, X., & Gu, X. (2022). Effect of teacher autonomy support on the online self-regulated learning of students during COVID-19 in China: The chain mediating effect of parental autonomy support and students' self-efficacy. *Journal of computer assisted learning*, *38*, 1173 - 1184. https://doi.org/10.1111/jcal.12676

Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L. A. Pervin (Hrsg.), *Goal concepts in personality and social psychology* (S. 19-85). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315717517

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 225-247). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7084

Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement, 41*(3), 687-699. https://doi.org/10.1177/001316448104100307

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674028845

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education* (S. 1643-1647). Pergamon/Elsevier Science.

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2002). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social development*, *9*(1), 115-125. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*, *1*, 793-828. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Chen, N.-S., Kinshuk, Wei, C.-W., & Liu, C.-C. (2011). Effects of matching teaching strategy to thinking style on learner's quality of reflection in an online learning environment. *Computers and Education*, *56*(1), 53–64. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.021

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, *3*(3), 231–264. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x

Epp, A. (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene. *Forum, qualitative social research*, *19*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725

Fearnley, B. (2022). Becoming a reflexive and reflective practice educator: considering theoretical constructs of Bronfenbrenner and Bourdieu for social work student field placements. *Social Work Education*, *41*(1), 50–62. https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1796954

Geissler, S., Reim, J., Sawatzki, B., & Walper, S. (2022). Elternsein in der Corona-Pandemie: Ein Fokus auf das Erleben in der Elternrolle. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *17*(1), 11. https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i1.02

Götz, T. (2017). *Emotion, Motivation und SRL* (2. Auflage). Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.36198/9783838548135

Hadwin, A. F., Sukhawathanakul, P., Rostampour, R., & Bahena-Olivares, L. M. (2022). Do Self-Regulated Learning Practices and Intervention Mitigate the Impact of Academic Challenges and COVID-19 Distress on Academic Performance During Online Learning? *Frontiers in Psychology*, *13*(813529). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813529

Haggard, P. & Lau, H. (2013). What is volition? *Experimental Brain Research,* 229, 285–287. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s00221-013-3582-5

Helm, C. & Huber, S.G. (2022). Predictors of Central Student Learning Outcomes in Times of COVID-19: Students`, Parents`, and Teachers` Perspectives During School Closure

in 2020 – A Multiple Informant Relative Weight Analysis. *Frontiers in Education*, 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.743770

Hornung, E., Schwerdt, G., & Strazzeri, M. (2023). Religious practice and student performance: Evidence from Ramadan fasting. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *205*, 100–119. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2022.10.025

Hsieh, S.-W., Jang, Y.-R., Hwang, G.-J. & Chen, N.-S. (2011). Effects of teaching and learning styles on students' reflection levels for ubiquitous learning. *Computers and Education*, *57*(1), 1194–1201. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.004

Huber, S.G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann, & B. Edelstein, (Hrsg.), "Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie. (S. 37-60). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20228

Jahncke, H. (2018). Wie lassen sich Studierende hinsichtlich ihrer (Selbst-)Reflexionsfähigkeit typisieren? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *114*(3)*,* 363-393. https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0013

Jahncke, H. (2019). *(Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios*. Rainer Hampp Verlag. https://doi.org/10.978.395710/3468

Kohl, K., Jäkel, J., & Leyendecker, B. (2015). Schlüsselfaktor Elterliche Beteiligung: Warum Lehrkräfte türkischstämmige und deutsche Kinder aus belasteten Familien häufig als verhaltensauffällig einstufen. *Zeitschrift für Familienforschung, 27*(2), 193-207. https://doi.org/10.3224/zff.v27i2.20076

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.

Kühl, J. (1987). Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht. In H. Heckhausen, P. Gollwitzer, & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 101-120). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-71763-5_8

Lehberger, R. (2018). Lehrer-Schüler-Beziehung. *Pädagogik*, *12*, 52–55.

Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E., & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of Distance Learning during the COVID-19 pandemic. *European journal of special needs education*, *36*, 5- 19. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843

Mertins, B., Alipaß, J. & Odermann, K. (2024). Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule: Der Einfluss der eigenen Vorurteile von Lehrkräften auf den Schulerfolg der Schüler:innen mit dem sogenannten "Migrationshintergrund". *Journal of elementary Education, 17*, 81-100.

Musengamana, I. (2023). A Systematic Review of Literature on Parental Involvement and Its Impact on Children Learning Outcomes. *Open Access Library Journal, 10*(e10755). https://doi.org/10.4236/oalib.1110755

Navarro, J. L., & Tudge, J. R. H. (2022). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory. *Current Psychology*, *42*(22), 19338-19354. https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3

OeAD (2025, Mai 10). *Die Geräteinitiative Digitales Lernen*. OeAD Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung. https://digitaleslernen.oead.at/de/ueber-die-initiative/die-geraeteinitiative-digitales-lernen

Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? *Magazin erwachsenenbildung.at*, *20*(06), 1-9.

Peters, E., Hübner, J., & Katalinic, A. (2021). Stress, Copingstrategien und gesundheitsbezogene Lebensqualität während der Corona-Pandemie im April 2020 in Deutschland. *Deutsche medizinische Wochenschrift*, *146*(2), 11-20. https://doi.org/10.1055/a-1275-3792

Rauch, D. (2021). *Psychologische Grundbedürfnisse von Schüler*innen im Distance-Learning : eine qualitative Interviewstudie*. [Masterarbeit, Universität Wien]. https://doi.org/10.25365/thesis.70981

Reintjes, C., & Kunze, I. (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5969-01

Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, *5*, 243-258. https://doi.org/10.1111/jftr.12022

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität*. Waxmann.

Saito, H., & Miwa, K. (2007). Construction of a learning environment supporting learners' reflection: A case of information seeking on the Web. *Computers and Education*, *49*(2), 214–229. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.07.001

Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, *15*(3/4), 181-197. https://doi.org/10.1024//1010-0652.15.34.181

Schmitz, B., & Wiese, B. S. (1999). Eine Prozeßstudie selbstregulierten Lernverhaltens im Kontext aktueller affektiver und motivationaler Faktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *31*, 157-170.

Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, *31*(1), 64–96. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002

Schneider, N., Schneider, J., Schwandner, S., Huber, G., Günther, P.S., Helm, C., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung.* Waxmann.

Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M., & Spiel, C. (2007). TALK - A Training Program to Encourage Lifelong Learning in School. *Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie*, *215*, 183-193. https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.183

Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2020a, April 20). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen - Erste Ergebnisse - Schüler*innen.* Studie "Lernen unter Covid-19-Bedingungen". https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf

Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2020b, Mai 11). *Was hat sich während der Zeit des Home-Learnings verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Schüler*innen.* Studie "Lernen unter Covid-19-Bedingungen". https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Begfragung_2_SchuelerInnen.pdf

Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2020c, Juni 29). *Was hat sich seit den Schulöffnungen verändert? Erste Ergebnisse der dritten Erhebung bei Schüler*innen.* Studie "Lernen unter Covid-19-Bedingungen". https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_3_SchuelerInnen_final.pdf

Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2020d, Dezember 6). *Wie erging es den Schüler*innen im zweiten Lockdown? Erste Ergebnisse der vierten Erhebung bei Schüler*innen.* Studie "Lernen unter Covid-19-Bedingungen". https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf

Schwarz, N. (2021). *Im Selbststudium zuhause : wie Schüler*innen der Sekundarstufe unter Covid-19-Bedingungen selbstreguliert lernten*. [Masterarbeit, Universität Wien]. https://doi.org/10.25365/thesis.70977

Shelton, L. G. (2018). *The Bronfenbrenner Primer: A Guide to Develecology.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315136066

Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B., Finsterwald, M. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2011). Förderung von Lebenslangem Lernen – eine Aufgabe der Schule. In Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 305–319). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_22

Tisdale, M. (1998). Selbstreflexion, Bewußtsein und Handlungsregulation. Beltz.

Tudge, J. R. H., Navarro, J. L., Merçon-Vargas, E. A., & Payir, A. (2021). The promise and the practice of early childhood educare in the writings of Urie Bronfenbrenner. *Early Child Development and Care*, *191*(7–8), 1079–1088. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1844193

Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, *14*(2), 38-56. https://doi.org/10.1177/074193259301400206

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Wirth, J. & Leutner, D. (2008). Self-Regulated Learning as a Competence: Implications of Theoretical Models for Assessment Methods. *Zeitschrift Für Psychologie Mit Zeitschrift Für Angewandte Psychologie*, *216*(2), 102–110. https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.102

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, *25*(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B., J. (2000). Attaining Self-Regulation - A Social Cognitive Perspective. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 13-39). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Schematischer Ablauf einer inhaltliche strukturierten Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S.100) 29

Abbildung 2. Ablaufschema evaluative qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S.125) .. 30

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Lehrer*innen-Einschätzung und Gruppenzuordnung 28
Tabelle 2 Zuordnung der relevanten Kategorien zu den Forschungsfragen und Hypothesen . 31
Tabelle 3 Gruppenzuordnung Belastung Mikrosystem Familie..... 49
Tabelle 4 Gruppenzuordnung Bewertung SRL (EK 02) 70
Tabelle 5 Gruppenzuordnung Belastung Mikrosystem Distance Learning 75
Tabelle 6 Gruppenzuordnung Verbindungen im Mesosystem..... 80
Tabelle 7 Gruppenzuordnung Belastung Exosystem 83
Tabelle 8 Gruppenzuordnung Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem..... 86
Tabelle 9 Gruppenzuordnung altersabhängige Bewertung Reflexionsfähigkeit..... 104

Anhang A

Kategoriensystem

(d) deduktiv hergeleitete Kategorie

(i) induktiv hergeleitete Kategorie

HK Hauptkategorie

SK Subkategorie

Code	**Kategorie**	**Beschreibung**
HK 01	Deskriptive Daten	Deskriptive Daten der Schüler*innen
SK 01.1	Alter	Alter der Schüler*innen
SK 01.2	Klasse	Klasse der Schüler*innen
HK 02	Setting *(d)*	alle physischen Beschreibungen einer Umgebung, z.B. Räume, Ausstattung, Computerprogramme, Papier, …; alles was die Rahmenbedingungen beeinflusst in denen Interaktionen, Aktivitäten, etc. stattfinden können.

SK 02.1	Setting Familie 1 *(i)*	Beschreibung des Settings des ersten erwähnten Familiensystems (z.B. bei geschiedenen Eltern kann es mehr als ein Familiensystem geben). Beispiel(e): Also ich habe mit meinem Bruder ein Zimmer. … also wir haben einen Garten … Hinweis(e): Nur Beschreibungen, die sich NICHT auf das Distance Learning beziehen. Sonst bei Setting Distance Learning kodieren.
SK 02.2	Setting Familie 2 *(i)*	Beschreibung des Settings des zweiten erwähnten Familiensystems (z.B. bei geschiedenen Eltern kann es mehr als ein Familiensystem geben).
SK 02.3	Setting Distance Learning *(i)*	Beschreibung des Settings des Distance Learnings. Beispiel(e): I: Also hast du einen eigenen Schreibtisch in diesem Zimmer? S: Ja. I: Hast du auch einen Computer oder Laptop, den du zuhause verwenden kannst? S: Ich habe von der Schule einen ausgeborgt, ja. Sie haben mir eines geschickt und ich durfte es halt verwenden und ich muss es dann am Ende der Schule wieder zurückgeben.

		I: Und was in der Schule abgeholt, irgendwie Arbeitsaufträge oder Arbeitsblätter, so was hat auch nicht stattgefunden? S: Manche Kinder haben etwas abgeholt, aber ich war nicht in der Schule, nein. Hinweis(e): Nur bei Beschreibungen, die sich auf physische Dinge (z.B. Schreibtisch, Zimmer, Garten, Arbeitsblätter) und Apps, Programme und das Internet beziehen. Setting Distance Learning wird NICHT kodiert bei allgemeiner Aufgabenbeschreibung.
SK 02.4	Setting Schichtbetrieb *(i)*	Beschreibung des Settings der Schule während dem Schichtbetrieb. Beispiel(e): Es ist so, wir haben, die Klasse ist in zwei Teile aufgeteilt. Eine Woche ist in Montag, Dienstag, Mittwoch und Donnerstag, Freitag aufgeteilt. Eine Woche geht Montag, Dienstag, Mittwoch und die andere Donnerstag, Freitag. Und dann also dann tauschen wir es. Also die die Montag, Dienstag, Mittwoch gehen, gehen dann Donnerstag, Freitag und die andere Woche andersrum. I: Also eigentlich hat sich das, das heißt ihr kommuniziert immer noch ganz viel über S: mit Teams, ja. Hinweise(e): Beschreibung der Aufteilung der Schüler im Schichtbetrieb, alle physischen Begebenheiten (Klassenzimmer, Schulgarten, Computer, etc.) und Beschreibung von verwendeten Apps, Programmen, Internet.
HK 03	Beziehungen *(d)*	Alle erwähnten Beziehungen und Rollen.

SK 03.1	Beziehungen Familie 1 *(i)*	Alle erwähnten Beziehungen und Rollen die im ersten erwähnten Familiensystem beschrieben werden. Immer wenn ein Familienmitglied und/oder eine eigene Rolle im Familiensystem erwähnt wird. Beispiel(e): S: Aber mit meinen Brüdern, also mein kleiner Bruder, der ist in der ersten Klasse und am Ende hatte er gestresst gefühlt glaube ich. S: Wir saßen da einfach, meine Eltern haben sich halt ein bisschen Gedanken gemacht, bisschen geredet. Und ja meine Schwester hat war dabei, mein Bruder war relativ zuhause, hat mit mir ein bisschen geredet was und haben einfach nur die Zeit abgewartet bis wir wieder raus durften oder. Hinweis(e): Bei dieser Kategorie kann es öfters zu Doppelkodierungen kommen. Zum Beispiel, wenn Unterstützung beim Lernen durch Lehrer oder Familienmitglieder erwähnt wird, wird zusätzlich auch Aktivitäten/Distance Learning oder Schichtbetrieb/aktional/Unterstützung kodiert. Wenn beschrieben wird, dass mit den Brüdern Fußball gespielt wird, wird zusätzlich Aktivitäten/Familie 1 kodiert.
SK 03.2	Beziehungen Familie 2 *(i)*	Alle erwähnten Beziehungen und Rollen die im zweiten erwähnten Familiensystem beschrieben werden. Immer wenn ein Familienmitglied und/oder eine eigene Rolle im Familiensystem erwähnt wird.
SK 03.3	Beziehungen Distance Learning *(i)*	Alle erwähnten Beziehungen und Rollen die für den Distance Learning-Zeitraum mit Bezug auf die Schule beschrieben werden. Immer wenn ein Lehrer, Freund, Kollege erwähnt wird. Beispiel für Rolle: Klassensprecher.

		Beispiel(e): I: Und deine Lehrkräfte waren immer ansprechbar? S: Ja, also außer einmal da hatte mir eine Professorin gesagt, dass sie mir etwas schicken wird, aber das hat sie vergessen und dann hat sie es mir nachgeschickt. Aber ja. I: Und wie ist es mit den Freunden hast du dann telefoniert sozusagen hauptsächlich, oder? S: Wir haben uns auch bei Hausaufgaben geholfen und so was, wenn wir was nicht verstanden haben, ja.
SK 03.4	Beziehungen Schichtbetrieb *(i)*	Alle erwähnten Beziehungen und Rollen die für die Zeit des Schichtbetriebs an der Schule beschrieben werden. Immer wenn ein*e Lehrer*in, Freund*in, Kolleg*in erwähnt wird. Beispiel für Rolle: Klassensprecher*in. Beispiel(e): I: Was war besonders gut? Also du hast deine Freundin wieder getroffen? S: Ja und da hatte ich zum Beispiel von meinen Lehrern sofort eine Antwort bekommen, nicht warten und so. S: Es war bisschen am Anfang ich war ein bisschen nervös und so, viele Freunde sehen und so, aber meine besten Freundinnen sind leider in der anderen Gruppe, das war dann ein bisschen traurig, weil ich hab sie dann seit drei Monaten nicht gesehen. Ja und bei einmal da mussten sie sich impfen lassen, da hab ich die gesehen, das war so schön die wieder mal zu sehen und zwar so in echt also nicht per Handy und so.
SK 03.5	Beziehungen außer Familie und Schule *(i)*	Alle erwähnten Beziehungen und Rollen die weder einem Familiensystem noch einem Schulsystem zugeordnet werden können, z.B. Nachbarn, Freund*innen außerhalb der Schule. Beispiel(e):

		S: […] Und eben was neu ist, also manchmal hat man sich auch gegenseitig ärgern können; weil so der Nachbar ist auch ganz anderes Kaliber, da war zweimal die Polizei bei uns, aber es war eh easy, die haben uns eh schon gekannt und wissen dass der ein bisschen komisch ist und ja. S: […] Ja, wir haben uns dann, dadurch dass ich halt am Land wohne, gibt es bei uns einen Marktplatz. Und wir als Freunde haben uns dann immer zusammengesetzt.
HK 04	Aktivitäten *(d)*	Alle Aktivitäten, die mit der Familie oder anderen Personen abseits des Schulischen stattgefunden haben, alle schulischen Aktivitäten werden in den Kategorien des SRLs kodiert.
SK 04.1	Aktivitäten Familie 1 *(i)*	Alle Aktivitäten die im ersten erwähnten Familiensystem stattgefunden haben. Dazu zählen alle Nicht-Schulischen Aktivitäten, die entweder mit der Familie oder für die Familie durchgeführt werden, z.B. Spielen, Essen, Fernschauen, im Haushalt helfen. Beispiel(e): S: Oder wir haben so Kartenspiele gespielt, also mit Oma und Opa, oder ich hab ja Nachmittag wie Nachmittag immer, nur man durfte nicht raus. Nur in den Park ein bisschen so, wir haben einen Radweg. Dort hab ich manchmal Fahrrad gefahren, aber sonst nix.
SK 04.2	Aktivitäten Familie 2 *(i)*	Alle Aktivitäten die im zweiten erwähnten Familiensystem stattgefunden haben. Dazu zählen alle Nicht-Schulischen Aktivitäten, die entweder mit der Familie oder für die Familie durchgeführt werden, z.B. Spielen, Essen, Fernschauen, im Haushalt helfen.

SK 04.3	Aktivitäten außer Familie und Schule *(i)*	Alle Nicht-Schulischen Aktivitäten die entweder allein oder mit Freunden/Bekannten stattgefunden haben. Beispiel(e): S: Ich hab dann auch, ich war oft ziemlich lang auf meinem Handy und hab ferngeschaut. Ich hab Bücher, ein Buch gekauft und das habe ich auch gelesen. Sonst nicht viel.
HK 05	Links zwischen Mikrosystemen *(d)*	Beschreibung von allen Verbindungen zwischen dem Mikrosystem Schule und Familie, z.B. wenn Familienmitglieder bei Hausübungen helfen, wenn über die Meinung der Eltern zum Thema Schule gesprochen wird, etc. Beispiel(e): S: Nein, im Gegenteil. Meine Eltern haben mir gesagt, dass ich Pausen machen soll. Es reicht schon, du arbeitest schon seit mehreren Stunden. I: Und dann in Deutsch und Englisch, wenn das schwer war, was hast du da gemacht? S: Also wir haben, oder ich habe meinen Vater gefragt, oder meinen Opa oder meine Oma wussten es. Oder einen von meinen Schülern. Ja.
HK 06	Exosystem *(d)*	Erwähnung aller externen Systeme, an denen der/die Schüler/in nicht selbst beteiligt ist. Z.B. Arbeitsplatz der Eltern, Schulen der Geschwister, Lehrerkonferenzen/-abstimmungen, etc. Beispiel(e):

		I: Das heißt die Lehrkräfte haben sich untereinander ausgemacht und dann habt ihr immer so ein Aufgabenpakete auf einmal. S: Ja genau. I: Und haben deine Eltern zuhause gearbeitet oder sind sie noch zur Arbeit gegangen? S: Nein, sie haben beide zuhause gearbeitet.
HK 07	Makrosystem *(d)*	Aussagen zu Kultur, Religion, Überzeugungen. Beispiel(e): S: … also am Anfang haben wir noch später gegessen, weil es war Ramadan, da fasten wir ja und dann müssen wir erst später essen.
HK 08	Chronosystem – Veränderungen *(d)*	Überall wo eine Veränderung erwähnt wird, z.B. "besser", "schlechter", "zu Beginn", oder wo erwähnt wird, was das Besondere an diesem Zeitabschnitt war.
SK 08.1	Übergang Distance Learning *(i)*	Alle Beschreibungen von Veränderungen, die im Vergleich mit dem Schulbetrieb vor dem Distance Learning zusammenhängen. Auch zu kodieren, wenn Gefühle beschrieben werden, die mit dem Übergang zusammenhängen. Beispiel(e): S: Also, ich war ein bisschen erschrocken am Anfang, weil es etwas ganz Neues so für eine längere Zeit zuhause zu bleiben und dort zu arbeiten, aber ich dachte halt, dass es halt schnell vorbei gehen wird und das wird schon.

		S: Also mir fällt gerade nichts ein. Vielleicht, dass ich auch so Pausen machen kann, vielleicht Essen gehen oder so, das war besser.
SK 08.2	Während Distance Learning *(i)*	Alle Veränderungen, die während der Distance Learning Zeit aufgetreten sind. Beispiel(e): I: Ja ja und per Email habt ihr auch kommuniziert? S: Ja, aber bei mir erst am Anfang und dann nicht mehr so ca. so 3, 4 Tage haben wir per Email geschrieben, sonst nicht. I: Und woran hast du das gemerkt, dass es besser gegangen ist? Also dass du? S: Weil man, weil ich stehe eigentlich ziemlich spät auf und dann gegen Ende früh aufgestanden bin um Hausübung zu machen, da habe ich schon gemerkt, dass ich so kein Problem damit hatte schon aufzustehen zum Beispiel. Nicht mehr so, nicht so viele Pausen gemacht, weil am Anfang habe ich durchaus Pausen gemacht, aber gegen Ende nicht mehr so viel.
SK 08.3	Schichtbetrieb *(i)*	Alle Veränderungen, die sich auf den Übergang zum Schichtbetrieb oder den Schichtbetrieb selbst beziehen. Beispiel(e): S: Ich war aufgeregt, weil ich konnte meine Freunde wiedersehen. Und ich war auch ein bisschen traurig, weil ich genieße die Zeit zuhause. I: Ja, wie gehts dir jetzt mit dem Lernen? S: Eigentlich ähnlich sogar besser, weil wenn ich zuhause bin mache ich einige Aufträge, weil wenn ich meistens mache ich, habe ich die Hälfte gemacht und das war zu viel, weil ich einfach nichts mehr zu tun hatte.

SK 08.4	Zukunft *(i)*	Wenn über zukünftige Dinge wie Sommerferien oder den Schulstart im Herbst gesprochen wird. Beispiel(e): I: Das stimmt, und wenn du an den Herbst denkst? S: Ich gehe nächstes Jahr in eine andere Schule, ich bin schon sehr gespannt darauf wie es wird. Ich hoffe dass es jetzt nicht so wie jetzt ist, also dass wir Klassen teilen werden und Masken anziehen werden. Also jetzt nicht mehr soviel, aber ich hoffe nicht, dass es so wie, also jetzt wird.
HK 09	Reflexionsfähigkeit *(d)*	Bewertende oder erklärende Aussagen zu sich selbst, anderen oder Rahmenbedingungen. Hinweis(e): Überschneidungen mit verschiedenen anderen Kategorien sind zu erwarten aber für die Bestimmung der Reflexionsfähigkeit notwendig. Es wird für eine Kodiereinheit immer nur die höchste vorkommende Reflexionsstufe kodiert.
SK 09.1	Reflexion nach innen *(d)*	
SK 09.1.1	RnI Stufe 1 Bewertung *(d)*	Bewertende Reflexion über die eigenen Gefühle und die eigenen Handlungen, erkennbar an bewertenden oder erklärenden Beschreibungen z.B. "ich fand das ..." Beispiel(e): I: Wie ist das für dich? S: Gut, es geht.

SK 09.1.2	RnI Stufe Begründung *(d)*	2	Begründende Reflexion über die eigenen Gefühle und die eigenen Handlungen, erkennbar an begründenden Beschreibungen z.B. "ich fand das ... weil…", immer wenn erkennbar wird, dass ein/e Schüler/in mögliche Gründe für Gefühle oder Verhalten angibt. Beispiel(e): I: Okay. Und wie hast du dich gefühlt, wenn du einen neuen Aufgabenblock bekommen hast? Wie war das so für dich? Vor allem wenn du gleich so einen Stapel abholst? S: Es war, keine Ahnung, es war ziemlich, also ich habe mich ziemlich schlecht gefühlt eigentlich, ich wollte dann, ich hab mir dann gedacht jetzt muss ich wieder arbeiten. Und dann kann ich keine Ferien sozusagen haben, also hab ich dann wieder arbeiten müssen, wieder in der Früh aufstehen müssen und es war ziemlich anstrengend, aber dann ging es dann doch. Als ich mich dann wieder eingewöhnt hab. Ja.
SK 09.1.3	RnI Stufe Vernetzung *(d)*	3	Vernetzende Reflexion über die eigenen Gefühle und die eigenen Handlungen, erkennbar daran, dass mehrere verschiedene Begründungen für eine Sache gegeben werden und/oder wenn eine Sache von verschiedenen Perspektiven betrachtet wird. Beispiel(e): **I:** Und hast du mehr zuhause machen müssen in der Zeit als sonst? Oder nicht müssen; aber hast du mehr gemacht daheim? **S:** Ich habe mehr gemacht; vom Kochen her, was ich auch begrüßt hab, weil dass man das auch mal lernt oder sich beschäftigt damit, und ich habe es auch gern gemacht, weil ich dann auch diese Rückmeldungen gekriegt habe, "Boa das schmeckt aber gut" und so, und ich so "Ja, danke", und man hat auch die Zeit gehabt.

			S: Also erst einmal, dass ich die Lehrer leicht versäumen konnte, also wenn ich eine Frage hatte musste ich sie erst schicken, also schreiben, und das brauchte schon Zeit bis ich Antwort bekomme. Und das hat mich ein bisschen gestört, aber das ist nicht ihr Problem, weil ich wollte sie halt so schnell wie möglich haben.
SK 09.2	Reflexion nach außen *(d)*		
SK 09.2.1	RnA Stufe Bewertung *(d)*	1	Bewertende Reflexion über die Gefühle und Handlungen anderer und allgemeine Reflexion über äußere Umstände und Rahmenbedingungen. Beispiel(e): I: Okay, würdest du sagen, dass war wichtig für dich Rückmeldung zu bekommen bei jeder, oder hättest du auch gut ohne leben können? Wie S: Es ist besser, wenn man weiß wieviel Punkte man hat oder so.
SK 09.2.2	RnA Stufe Begründung *(d)*	2	Begründende Reflexion über die Gefühle und Handlungen anderer und Reflexion über äußere Umstände und Rahmenbedingungen. Erkennbar an begründenden Satzteilen, mögliche Signalwörter: weil, dass Beispiel(e): I: Gibt es was, was nicht so gut war? S: Ne, eigentlich nicht. Nur am Anfang, dass man manchmal bei manchen Vorschriften, das nicht so verstanden hat. Wenn man die Hände desinfiziert, reinkommt und dann nochmal die Hände waschen muss. …

SK 09.2.3	RnA Stufe Vernetzung *(d)*	3	Vernetzende Reflexion über die Gefühle und Handlungen anderer und/oder Reflexion über äußere Umstände und Rahmenbedingungen. Erkennbar daran, dass mehrere verschiedene Begründungen für eine Sache gegeben werden und/oder wenn eine Sache von verschiedenen Perspektiven betrachtet wird. Beispiel(e): S: Man kann ja auch nirgendwo hin oder irgendwo weg, also- man kann nur hoffen, dass der Papa in den Dienst geht, aber dann ist er auch wieder angespannt, wenn er nachhause kommt nach einem 24 Stunden Dienst, ja, aber Kriminalität war eh nicht so aktiv, also auch ein Pro.
HK 10	SRL (SRL) *(d)*		
SK 10.1	SRL Distance Learning (HS) *(i)*		Alle Aktivitäten die für die Schule während des Distance Learnings stattgefunden haben. Dazu zählen alle Schulischen Aktivitäten, Lernen, Konferenzen, Emails, etc.
SK 10.1.1	SRL HS präaktionale Phase *(d)*		In die präaktionale Phase fallen alle Aktivitäten zum Thema Lernen, bevor das eigentliche Lernen anfängt.
SK 10.1.1.1	SRL HS Situation *(d)*		Alles, was sich in der präaktionalen Phase auf die Rahmenbedingungen des Lernens bezieht, z.B. Onlinekonferenzen, wie funktioniert das Holen und Abgeben von Aufgaben, technische Schwierigkeiten, Ablenkungen vor dem Lernen, etc. Beispiel(e):

		I: Und auch abzuholen, also quasi in einer ausgedruckten Form? S: Ja also, wir mussten die Blätter ja auch holen und oder man konnte sie auch drucken. Aber ich bin dann zur Schule gegangen und habe sie geholt. S: Man kriegt nicht gleich die Hausübung, sondern man muss warten bis die Lehrer sie auch senden, oder sie senden es davor schon. Hinweis(e): Überschneidung mit Setting Distance Learning möglich, wobei sich das Setting Distance Learning auf die physischen Rahmenbedingungen bezieht und die Situation auch die nicht-physischen Rahmenbedingungen beinhaltet.
SK 10.1.1.2	SRL HS Aufgabe *(d)*	Alles was sich auf die Arbeitsaufträge bezieht, z.B. Art der Aufgaben, Menge der Aufgaben. Beispiel(e): S: In Chemie haben wir zum Beispiel Texte bekommen und dann Fragen beantworten müssen. Und auch Experimente machen und protokollieren. I: Und gabs Fächer wo, also war das unterschiedlich hast du in manchen Fächern Arbeitsblätter bekommen und in manchen gar nicht oder? S: In manchen gar nicht und so war das, also in manchen gar nicht, in manchen voll wenig, also so viele Arbeitsblätter haben wir nicht bekommen nur halt ganz wenige. S: Ich habe, also erst einmal den ganzen Stoff bekommen

SK 10.1.1.3	SRL HS prä Emotion *(d)*	Alle Emotionen, die in Bezug auf das Lernen während der präaktionalen Phase geäußert werden. Hinweis(e): Emotionen, die auf die Motivation schließen lassen, werden bei Motivation kodiert.
SK 10.1.1.4	SRL HS prä Ziele *(d)*	Welche schulischen Ziele hat der/die Schülerin? Beispiel(e): S: Und ich hab die Chance gesehen, ein wirklich gutes Zeugnis machen- also bringen zu können und den Lehrern zeigen zu können das kann ich alles machen, so sehr kann ich arbeiten.
SK 10.1.1.5	SRL HS Motivation *(d)*	Warum lernt der/die Schüler*in, was treibt ihn/sie an. Beispiel(e): S: Und die ersten paar Wochen wo wir das bekommen haben, habe ich den ganzen Tag lang nur gearbeitet und so schnell wie möglich mit den Aufgaben fertig zu werden, damit ich sozusagen Ferien hatte. S: … manche Tage habe ich keinen Bock gehabt Aufgabe zu machen.
SK 10.1.1.6	SRL HS Plan *(d)*	Alles was sich auf die Planung des Lernens bezieht, z.B. Listen, Zeitpläne, etc. Beispiel(e):

		I: Und hattest du einen Wochenplan? Also nicht nur von dir selbst, also gab es da irgendeine Einteilung die von den Lehrpersonen ausgegangen ist? S: Nein. Also ich habe mir selbst das alles eingeteilt, aber es gab schon einen Abgabetermin und da habe ich mich angepasst. Aber es gab keinen Wochenplan zum Lernen. I: Und gabs Wochenpläne? S: Nein, also es war Kalender, wo wir diese Besprechungen hatten.
SK 10.1.1.7	SRL HS Selbstwirksamkeit *(d)*	Alle Aussagen, die darauf schließen lassen, ob der/die Schüler*in sich die Erfüllung der Aufgaben zutraut oder nicht. Beispiel(e): I: Ok, hast du dich ausgekannt, was du tun solltest? S: Manchmal ja, manchmal hatte ich also die erste Woche mit diesem Teams, war es ein bisschen schwer. Weil ich erst herausfinden musste, was wo, welcher was bedeutet. Aber dann die Woche drauf war es echt einfach.
SK 10.1.2	SRL HS aktionale Phase *(d)*	In die aktionale Phase fallen alle Aktivitäten zum Thema Lernen, die sich auf die tatsächliche Aufgabenbearbeitung beziehen.
SK 10.1.2.1	SRL HS Lernstrategie *(d)*	Alle eingesetzten Lernstrategien, z.B. Einteilung der Aufgaben nach einem bestimmten System (nicht zeitlich, das gehört noch zur Planung), Wiederholen, Abprüfen, Durchlesen, etc. Beispiel(e): S: Und dann habe ich es so aufgeteilt, dass ich mich jeden Tag auf ein Fach konzentriere. Und dann alles fertig mache und vielleicht bin ich dann schon ein bisschen früher fertig, dann höre ich auf für den Tag.

		S: Oder ich habs halt zum Beispiel wenn wir Experimente hatten, dann hab ichs einfach noch mal versucht weil kann ja sein, dass ich was falsch gemacht hab ja.
SK 10.1.2.2	SRL HS Volition *(d)*	Wie schafft es der/die Schüler*in im Lernprozess zu bleiben, wodurch lässt sie/er sich ablenken? Beispiel(e): S: Entweder ich habe alles stehen und liegen gelassen, oder ich habe eine Kollegin gefragt oder generell in der Klassengruppe wie die das verstehen und ob die irgendwie das anders verstanden haben, oder ob ich jetzt was nicht verstehe, aber meistens war das eh nicht der Fall.
SK 10.1.2.3	SRL HS Unterstützung *(d)*	Alles was während der aktionalen Phase verwendet wird, um Unterstützung beim Lernen zu bekommen. Z.B. Nachfragen bei der Familie, Kollegen, Lehrern. Beispiel(e): S: Alle, also es gab keine Probleme mit Fragen, sie waren alle beantwortet. I: Und dann in Deutsch und Englisch, wenn das schwer war, was hast du da gemacht? S: Also wir haben, oder ich habe meinen Vater gefragt, oder meinen Opa oder meine Oma wussten es. Oder einen von meinen Schülern. Ja.
SK 10.1.2.4	SRL HS Zeit *(d)*	Alles was sich auf die zeitliche Struktur während des aktiven Lernens bezieht, z.B.: wieviel Stunden wurde gelernt, zu welchen Tageszeiten wurde gelernt, etc. Beispiel(e):

		I: Wie war es am Wochenende? Also hat es wirklich ein echtes Wochenende gegeben oder? S: Nein, also ich habe das nicht als Wochenende gesehen, also so dass ich jetzt Pause habe, also habe ich da auch gearbeitet. I: So jeden Tag, oder S: Jeden Tag vielleicht halbe Stunden, nicht einmal. 15-20 Minuten vielleicht, manchmal auch manche Tage habe ich keinen Bock gehabt Aufgabe zu machen.
SK 10.1.2.5	SRL HS Monitoring *(d)*	Alles was während der Aufgabenbearbeitung zum Monitoring verwendet wird, z.B. laufend aktualisierte Listen. Beispiel(e): S: Ich hatte das auch verwendet sozusagen, also gekreuzt was ich gemacht habe und was nicht und ich hab auch dazu markiert was zunächst kommt, worauf ich achten muss, damit ich es so schnell wie möglich fertig mache.
SK 10.1.2.6	SRL HS Leistung *(d)*	Alles, was das Endprodukt der aktionalen Phase beschreibt. Beispiel(e): S: Ich habe, also ich habe nur alles geschrieben, habe auch immer dazu etwas geschrieben, also zum Beispiel eine Frage, ich habe sie beantwortet, dann habe ich noch mehr geschrieben als ich musste halt.
SK 10.1.2.7	SRL HS Emotion aktional *(d)*	Alle Emotionen, die in Bezug auf das Lernen während der aktionalen Phase geäußert werden.
SK 10.1.3	SRL HS postaktionale Phase *(d)*	In die postaktionale Phase fallen alle Aktivitäten zum Thema Lernen, die nach der Aufgabenbearbeitung stattfinden.

SK 10.1.3.1	SRL HS Selbstbewertung *(d)*	Bewertung der Leistung und des eigenen Lernens durch den Schüler selbst. Beispiel(e): I: Ja und mehr würdest du wo würdest du sagen hast du mehr gelernt? S: Distance Learning, ja weil da in der Schule bin ich eigentlich relativ schnell fertig und so zu Hause war ich rela- hab ich relativ lange gebraucht. I: Und wie gut würdest du sagen sind dir die meisten Aufgaben für die Schule so gelungen, so? S: Ziemlich gut, eigentlich. Ich glaub, dass sie jetzt auch nicht so schwer waren und ich bin eigentlich auch ziemlich gut in der Schule. Also ich glaub jetzt nicht, dass es so viele Fehler gibt, also Deutsch, ich hoffe es jedenfalls.
SK 10.1.3.2	SRL HS Fremdbewertung *(d)*	Bewertung der Leistung und des Lernens durch die Lehrer, z.B: Feedback. Beispiel(e): S: Ja und Feedback, die haben das meistens daneben geschrieben, also neben wo die Tiere kommen sollten und wieviele Punkte man erreichen kann und ähm, ja das war eigentlich gut so, weil wenn die irgendwas hingeschrieben haben, eins fehlt dir noch oder so das war gut. Weil man hats direkt gesehen und so, außer bei mir halt mal da hat mans nicht so gut gesehen, aber meistens hat mans schon gesehen bei mir. I: Okay, mmmm und wie war das wenn du kein Feedback bekommen hast? S: Ähm also ich hab manchmal nachgefragt halt, so halt ahm hab ich das gut gemacht oder so in den Besprechungen.
SK 10.1.3.3	SRL HS Vergleich *(d)*	Vergleich mit bisherigen Lernstrategien oder Lernerfolgen. Vergleich mit anderen, z.B: Klassenkolleg*innen. Beispiel(e):

		S: Weil man, weil ich stehe eigentlich ziemlich spät auf und dann gegen Ende früh aufgestanden bin um Hausübung zu machen, da habe ich schon gemerkt, dass ich so kein Problem damit hatte schon aufzustehen zum Beispiel. Nicht mehr so, nicht so viele Pausen gemacht, weil am Anfang habe ich durchaus Pausen gemacht, aber gegen Ende nicht mehr so viel. I: Und wie war das bei dir mit den Punkten? S: Eher schlecht, nicht so am besten. Es gibt auch bessere, aber es ging. Hinweise(e): Werden beim Vergleichen Bewertungen über die eigene Leistung abgegeben, dann bitte auch in Selbstbewertung kodieren.
SK 10.1.3.4	SRL HS Emotion postaktional *(d)*	Alle Emotionen, die in Bezug auf das Lernen während der postaktionalen Phase geäußert werden. Beispiel(e): S: Ja, das ist schon ein bisschen ärgerlich, weil jetzt hab ich halt nicht die komplette Hausaufgabe, aber ich habs trotzdem versucht gut zu machen, ja.
SK 10.1.3.5	SRL HS Modifikation *(d)*	Modifikation bisheriger Lernstrategien, Zeiteinteilungen, etc., um einen besseren Lernerfolg zu erzielen. Beispiel(e): S: Ich bin ganz also am Ende ja? Bin ich um 6 Uhr schlafen gegangen. Bin 14, 15 Uhr aufgewacht. Hab dann sofort alles gemacht. Ich habe also nichts in die Nacht verschoben.

SK 10.2	SRL Schule Schichtbetrieb (SS) *(d)*	Alle Aktivitäten die für die Schule während des Schichtbetriebs stattgefunden haben. Dazu zählen alle Schulischen Aktivitäten, Lernen, Konferenzen, Emails, etc.
SK 10.2.1	SRL SS präaktionale Phase *(d)*	In die präaktionale Phase fallen alle Aktivitäten zum Thema Lernen, bevor das eigentliche Lernen anfängt.
SK 10.2.1.1	SRL SS Situation *(d)*	Alles, was sich auf die Rahmenbedingungen des Lernens bezieht, z.B. wie war die Einteilung der Tage, wie wurden die Schülergruppen geteilt, etc. Beispiel(e): S: Es ist ein bisschen so, aber wir müssen es ihnen jetzt nicht schicken, sondern wir zeigen es ihnen einfach wenn wir zurückkommen, also die Hausübung. S: Es ist so, wir haben, die Klasse ist in zwei Teile aufgeteilt. Eine Woche ist in Montag, Dienstag, Mittwoch und Donnerstag, Freitag aufgeteilt. Eine Woche geht Montag, Dienstag, Mittwoch und die andere Donnerstag, Freitag. Und dann also dann tauschen wir es. Also die die Montag, Dienstag, Mittwoch gehen, gehen dann Donnerstag, Freitag und die andere Woche andersrum. Hinweis(e): Überschneidung mit Setting Schichtbetrieb möglich.
SK 10.2.1.2	SRL SS Aufgabe *(d)*	Alles was sich auf die Arbeitsaufträge bezieht, z.B. Art der Aufgaben, Menge der Aufgaben.

		Beispiel(e): S: Aber für diejenigen, die das auch verstanden haben, zum Beispiel wie für mich, haben die Lehrerin so weitere Aufgaben, die jetzt nicht zum Schulstoff gehören, sondern damit wir selbst zu tun haben. Und ich fand das cool, weil sonst würde ich mich langweilen, zum Beispiel in Mathe haben wir das gemacht. Also das war sehr nett von der Frau Professor.
SK 10.2.1.3	SRL SS Emotion *(d)*	Alle Emotionen, die in Bezug auf das Lernen während der präaktionalen Phase geäußert werden. Beispiel(e): I: Wie ist das, dass du das jetzt noch nachholen musst? S: Es ist normal, man hat immer ein paar Hausübungen zu üb- zu wiederholen. Also es ist okay. Hinweis(e): Emotionen, die auf die Motivation schließen lassen, werden bei Motivation kodiert.
SK 10.2.1.4	SRL SS Ziele *(d)*	Welche schulischen Ziele hat der/die Schülerin?
SK 10.2.1.5	SRL SS Motivation *(d)*	Warum lernt der/die Schüler*in, was treibt ihn/sie an. Beispiel(e):

		S: Deswegen war ich, ja, ich bin in vielen Fächern zwischen zwei Noten gestanden und musste jetzt eben noch extrem viel machen, weil ich mir gedacht habe, wenn ich schon die Chance auf eine bessere Note habe, wieso nicht. Und dann musste ich jetzt eh noch ziemlich viel arbeiten, aber sonst eigentlich ganz ok.
SK 10.2.1.6	SRL SS Plan *(d)*	Alles was sich auf die Planung des Lernens bezieht, z.B. Listen, Zeitpläne, etc. S: In Englisch manchmal so haben wir einen Wochenplan bekommen, aber meist- also jetzt wo die Schule angefangen hat, seitdem also so haben wir einen Wochenplan bekommen, vorher hatten wir nicht so oft Wochenpläne halt, ja.
SK 10.2.1.7	SRL SS Selbstwirksamkeit *(d)*	Alle Aussagen, die darauf schließen lassen, ob der/die Schüler*in sich die Erfüllung der Aufgaben zutraut oder nicht. Beispiel(e): I: Ah ja. Ja wie gehts dir jetzt mit dem Lernen? S: Viel, viel besser eigentlich. Ich habe viel weniger Stress und meine Tante ist ausgezogen zu Hause ist eigentlich auch ruhig wenn ich irgendwas machen soll und so.
SK 10.2.2	SRL SS aktionale Phase *(d)*	In die aktionale Phase fallen alle Aktivitäten zum Thema Lernen, die sich auf die tatsächliche Aufgabenbearbeitung beziehen.
SK 10.2.2.1	SRL SS Lernstrategie *(d)*	Alle eingesetzten Lernstrategien, z.B. Einteilung der Aufgaben nach einem bestimmten System (nicht zeitlich, das gehört noch zur Planung), Wiederholen, Abprüfen, Durchlesen, etc.
SK 10.2.2.2	SRL SS Volition *(d)*	Wie schafft es der/die Schüler*in im Lernprozess zu bleiben, wodurch lässt sie/er sich ablenken?

SK 10.2.2.3	SRL SS Unterstützung *(d)*	Alles was während der aktionalen Phase verwendet wird, um Unterstützung beim Lernen zu bekommen. Z.B. Nachfragen bei der Familie, Kollegen, Lehrern. Beispiel(e): I: Du hast vorhin gesagt, beim Homelearning einiges war schwierig, einiges war leicht, wie ist das jetzt? S: Ja, jetzt ist es ein bisschen besser, weil der Lehrer auch immer da ist und man kann jederzeit Fragen stellen.
SK 10.2.2.4	SRL SS Zeit *(d)*	Alles was sich auf die zeitliche Struktur während des aktiven Lernens bezieht, z.B.: wieviel Stunden wurde gelernt, zu welchen Tageszeiten wurde gelernt, etc. Beispiel(e): I: Und die Unterschiede zwischen den Schultagen und den Tagen zuhause? Wie erlebst du das? S: Also bei den zuhause Tagen, haben wir um 8:30 eine Besprechung und dann Aufgaben machen und dann bin ich schon zuhause und dann mache ich irgendwas oder gehe mit Freunden raus.
SK 10.2.2.5	SRL SS Monitoring *(d)*	Alles was während der Aufgabenbearbeitung zum Monitoring verwendet wird, z.B. laufend aktualisierte Listen. Beispiel(e): I: Das versteh ich nicht, wann hast du die Hälfte gemacht? S: Also die man wir bekommen, also bei unserer Gruppe ist es meistens so, dass wir unsere Aufträge bekommen, also wenn wir zuhause sind. Und am nächsten Tag die dann zu Ende machen müssen. Und ich hab dann die Hälfte gemacht, also wir hatten sechs Aufträge und ich habe drei gemacht und dann hatte ich am nächsten Tag in der Schule zu wenig. Deswegen habe ich jetzt nicht so viel gemacht, ich achte darauf, dass ich in der Schule noch etwas machen kann, sonst mache ich TypeWriter.

SK 10.2.2.6	SRL SS Leistung *(d)*	Das Endprodukt der aktionalen Phase.
SK 10.2.2.7	SRL SS Emotion aktional *(d)*	Alle Emotionen, die in Bezug auf das Lernen während der aktionalen Phase geäußert werden. Beispiel(e): I: Was ist das eigentlich? S: Tipp10 also dass man das 10-Finger System beherrscht und dass man von Lektion zu Lektion weiter kommt. Und da gibts die besten der Woche, also du bekommst Punkte pro Lektion und da gibts die Besten der Woche. Ja, du hast 7000 Punkte erreicht und so und so viel Lektionen geschafft. In der Klasse macht das halt sehr Spaß. Am Anfang, wenn man neu drinnen ist, macht es einfach gar keinen Spaß, wenn man einfach nur irgendwie, schreibt man ur langsam, aber mit der Zeit macht es immer mehr Spaß. Ja es macht halt Spaß mit Freunden zu sagen, ja, ich überhol dich noch diese Woche. Ja, überholt er dich doch, ja, macht sehr Spaß.
SK 10.2.3	SRL SS postaktionale Phase *(d)*	In die postaktionale Phase fallen alle Aktivitäten zum Thema Lernen, die nach der Aufgabenbearbeitung stattfinden.
SK 10.2.3.1	SRL SS Selbstbewertung *(d)*	Bewertung der Leistung und des eigenen Lernens durch den Schüler selbst.
SK 10.2.3.2	SRL SS Fremdbewertung *(d)*	Bewertung der Leistung und des Lernens durch die Lehrer, z.B: Feedback.

SK 10.2.3.3	SRL SS Vergleich *(d)*	Vergleich mit bisherigen Lernstrategien oder Lernerfolgen. Vergleich mit anderen, z.B: Klassenkolleg*innen. Hinweis(e): Werden beim Vergleichen Bewertungen über die eigene Leistung abgegeben, dann bitte in Selbstbewertung kodieren.
SK 10.2.3.4	SRL SS Emotion post *(d)*	Alle Emotionen, die in Bezug auf das Lernen während der postaktionalen Phase geäußert werden.
SK 10.2.3.5	SRL SS Modifikation *(d)*	Modifikation bisheriger Lernstrategien, Zeiteinteilungen, etc., um einen besseren Lernerfolg zu erzielen.

Anhang B

Beschreibung der evaluativen Kategorien

Code	Evaluative Kategorie	Beschreibung
EK 01	Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	**Überwiegend Entwicklungsfördernd**: alle Mikrosysteme sind überwiegend entwicklungsfördernd (max. 2 Kommentare sind erlaubt, die einen negativen Einfluss auf die Entwicklung haben können), keine entwicklungshemmenden Einflüsse aus den Links zwischen den Mikrosystemen, dem Exosystem oder dem Makrosystem. **Teilweise Entwicklungsfördernd** : Zumindest ein Mikrosystem ist überwiegend entwicklungsfördernd, oder alle Mikrosysteme sind entwicklungsfördernd, aber es gibt entwicklungshemmende Einflüsse aus den Links zwischen den Mikrosystemen, dem Exosystem oder dem Makrosystem. **Kaum Entwicklungsfördernd**: alle Mikrosysteme sind insgesamt kaum entwicklungsfördernd, unabhängig von den weiteren Systemen. <u>Definition entwicklungsfördernd:</u> überwiegend positive Beziehungen, eine Vielfalt an Aktivitäten, positive Verbindungen zwischen Mikrosystemen Familie und Schule, Setting mit guten Voraussetzungen (ausreichend Platz, Ruhe, Computer, Handy, Internet) für positive Beziehungen und erfolgreiche Aktivitäten. Das Ökosystem ist immer aus der Sicht des Individuums zu betrachten! Auch wenn die Beteiligten alle bemüht sind, aber das Individuum keine positiven Beziehungen und

		erfolgreichen Aktivitäten aufbauen kann, ist das Ökosystem als nicht entwicklungsförderlich für dieses Individuum zu bewerten.
EK 02	Bewertung SRL	**3**: in allen drei Phasen gibt es hauptsächlich (max. 1 abweichender Kommentar pro Phase) gut entwickelte Fähigkeiten zum SRL **2**: in zwei Phasen gibt es hauptsächlich gut entwickelte Fähigkeiten zum SRL **1**: in einer Phase gibt es hauptsächlich gut entwickelte Fähigkeiten zum SRL **0**: in keiner Phase gibt es hauptsächlich gut entwickelte Fähigkeiten zum SRL <u>Definition gut entwickelte Fähigkeiten für SRL:</u> - in der präaktionalen Phase: Situation und Aufgabe lassen eine positive Selbstwirksamkeitserwartung zu, die Bewältigung der Aufgaben wird geplant und es ist die Motivation vorhanden die Aufgaben zu lösen. Lernen wird positiv bewertet. - in der aktionalen Phase: die Qualität der Aufgabenbewältigung wird überwacht, Hilfe wird gesucht und in Anspruch genommen, wenn notwendig; der Zeitaufwand steht in einem guten Verhältnis zur Qualität der Aufgabenbewältigung. - in der postaktionalen Phase: die eigene Leistung wird überwiegend positiv beurteilt, in dieser Studie oft mit Hilfe des Feedbacks der Lehrer.
EK 03.1	Bewertung Reflexion nach innen	**1:** die eigenen Gefühle und Handlungen werden nur kurz beschrieben, Bewertungen finden statt, oft nur auf Nachfrage, es gibt keine Kodierungen der höheren Stufen;

		1-2: die eigenen Gefühle und Handlungen werden nur kurz beschrieben, Bewertungen finden statt, oft nur auf Nachfrage, es können auch auf Nachfrage kaum Begründungen angegeben werden; es gibt deutlich mehr Kodierungen auf Stufe 1 als auf Stufe 2. Es gibt keine Kodierungen auf Stufe 3; **2:** für die eigenen Gefühle und Handlungen werden Bewertungen und kurze Begründungen angegeben, oft nur auf Nachfrage, es gibt keine Kodierung auf der Stufe 3; **2-3:** für die eigenen Gefühle und Handlungen werden Bewertungen und kurze Begründungen angegeben, zusätzlich gibt es ein bis zwei Kodierungen der Stufe 3; **3:** die eigenen Gefühle und Handlungen werden ausführlich beschrieben und begründet, von allein oder auf Nachfrage kann in die Tiefe gegangen werden, es werden mehrere Begründungen genannt und stellenweise auch in Beziehung gesetzt; es gibt mindestens drei Kodierungen der Stufe 3;
EK 03.2	Bewertung Reflexion nach außen	**0:** es gibt keine Kodierungen für Reflexion nach außen **1:** Gefühle und/oder Handlungen anderer Personen oder Systembedingungen werden nur kurz beschrieben, Bewertungen finden statt, oft nur auf Nachfrage, es gibt keine Kodierungen der höheren Stufen; **1-2**: Gefühle und/oder Handlungen anderer Personen oder Systembedingungen werden nur kurz beschrieben, Bewertungen finden statt, oft nur auf Nachfrage, es gibt mehr Kodierungen auf Stufe 1 als auf Stufe 2, oder sehr wenige Kodierungen beider Stufen; es gibt keine Kodierungen auf Stufe 3; **2:** für die Gefühle und/oder Handlungen anderer Personen oder Systembedingungen werden Bewertungen und kurze Begründungen angegeben, oft nur auf Nachfrage, es gibt keine Kodierung der Stufe 3;

	2-3: für die Gefühle und/oder Handlungen anderer Personen oder Systembedingungen werden Bewertungen und kurze Begründungen angegeben, zusätzlich gibt es ein bis zwei Kodierungen der Stufe 3; **3:** die Gefühle und/oder Handlungen anderer Personen oder Systembedingungen werden ausführlich beschrieben und begründet, von allein oder auf Nachfrage kann in die Tiefe gegangen werden, es werden mehrere Begründungen genannt und stellenweise auch in Beziehung gesetzt; es gibt mindestens drei Kodierungen der Stufe 3;

Anhang C

Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem EK 01

Interview	EK 01	Belastungen
1	Kaum entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie und Distance Learning, Mesosystem, Exosystem
2	Kaum entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie und Distance Learning, Mesosystem, Exosystem
3	Teilweise entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie
4	Überwiegend entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie, Exosystem (beide gering)
5	Teilweise entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie, Exosystem
6	Überwiegend entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie (gering)
7	Kaum entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie und Distance Learning, Mesosystem, Exosystem
8	Teilweise entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie
9	Teilweise entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie
10	Überwiegend entwicklungsfördernd	Exosystem (gering)
11	Überwiegend entwicklungsfördernd	
12	Teilweise entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie (gering) und Distance Learning
13	Teilweise entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie (gering), Mesosystem
14	Überwiegend entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie (gering)
15	Kaum entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie und Distance Learning, Mesosystem, Exosystem
16	Überwiegend entwicklungsfördernd	
17	Überwiegend entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie (gering)
18	Überwiegend entwicklungsfördernd	
19	Überwiegend entwicklungsfördernd	Mikrosystem Distance Learning (gering)
20	Teilweise entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie, Exosystem
21	Kaum entwicklungsfördernd	Mikrosystem Familie und Distance Learning, Mesosystem
22	Teilweise entwicklungsfördernd	Mikrosystem Distance Learning, Exosystem (gering)

Anhang D

Bewertung SRL EK 02

Interview	EK 02 [1)]	Präaktionale Phase [2)]	Aktionale Phase [2)]	Postaktionale Phase [2)]
1	1	0	1	0
2	0	0	0	0
3	3	1	1	1
4	2	0	1	1
5	3	1	1	1
6	3	1	1	1
7	0	0	0	0
8	3	1	1	1
9	3	1	1	1
10	3	1	1	1
11	3	1	1	1
12	1	0	1	0
13	3	1	1	1
14	3	1	1	1
15	1	0	0	1
16	3	1	1	1
17	3	1	1	1
18	3	1	1	1
19	3	1	1	1
20	2	0	1	1
21	1	0	0	1
22	3	1	1	1

1) in wie vielen Phasen des SRL gibt es hauptsächlich gut ausgeprägte Fähigkeiten

2) 1 – hauptsächlich gut ausgeprägte Fähigkeiten, 0 – nicht gut ausgeprägte Fähigkeiten

Anhang E

Bewertung Reflexionsfähigkeit EK 03.1 und EK 03.2

Interview	Alter	EK 03.1	Reflexion nach innen	EK 03.2	Reflexion nach außen
1	12	2-3	Im Altersdurchschnitt	2	Im Altersdurchschnitt
2	13	1-2	Unter Altersdurchschnitt	1-2	Unter Altersdurchschnitt
3	12	3	Über Altersdurchschnitt	2-3	Über Altersdurchschnitt
4	12	3	Über Altersdurchschnitt	3	Über Altersdurchschnitt
5	13	3	Über Altersdurchschnitt	2	Im Altersdurchschnitt
6	12	2	Unter Altersdurchschnitt	1-2	Unter Altersdurchschnitt
7	17	2-3	Unter Altersdurchschnitt	2	Unter Altersdurchschnitt
8	16	2-3	Unter Altersdurchschnitt	2-3	Im Altersdurchschnitt
9	17	3	Im Altersdurchschnitt	2-3	Im Altersdurchschnitt
10	17	3	Im Altersdurchschnitt	3	Über Altersdurchschnitt
11	13	2-3	Im Altersdurchschnitt	1-2	Unter Altersdurchschnitt
12	13	2	Unter Altersdurchschnitt	0	Unter Altersdurchschnitt
13	16	3	Im Altersdurchschnitt	2-3	Im Altersdurchschnitt
14	20	2-3	Unter Altersdurchschnitt	3	Im Altersdurchschnitt
15	19	3	Im Altersdurchschnitt	3	Im Altersdurchschnitt
16	17	3	Im Altersdurchschnitt	2-3	Im Altersdurchschnitt
17	13	2	Unter Altersdurchschnitt	2	Im Altersdurchschnitt
18	12	2	Unter Altersdurchschnitt	2	Im Altersdurchschnitt
19	16	3	Im Altersdurchschnitt	3	Über Altersdurchschnitt
20	15	2-3	Im Altersdurchschnitt	2	Im Altersdurchschnitt
21	17	3	Im Altersdurchschnitt	2-3	Im Altersdurchschnitt
22	15	2-3	Im Altersdurchschnitt	2	Im Altersdurchschnitt

Durchschnittliche Reflexionsfähigkeit der 22 Interviews nach Alter

Alter	Durchschnitt Reflexion nach innen	Durchschnitt Reflexion nach außen
12-15	2-3	2

16-17	3	2-3
18-20	3	3

Anhang F

Interviewleitfaden Lernen COVID-19

Schüler*innen

(maximal 50 Minuten – 1 Schulstunde)

1. Einführung (3 Minuten)

*Vorschlag für die Einleitung/Einführung durch die Interviewer*innen*

Bitte sprechen Sie die relevanten Aspekte (Zweck, Rolle der Befragten, Datenschutz) explizit an, aber bitte kurzfassen! Sollte die Frage auftauchen wie es zur Auswahl gekommen ist: Die Schule hat nominiert. Wir wissen nicht wie der Auswahlprozess war.

Zunächst einmal vielen lieben Dank, dass du dich bereit erklärt hast, hier heute mitzumachen. Mein Name ist XY.

Ich bin Teil von einem Forscherteam an der Universität Wien. Wir befragen mehrere Schüler*innen von verschiedenen Schulen wie es ihnen beim Lernen zu Zeiten von Corona gegangen ist. Diese Gespräche mit Schülerinnen und Schülern sind uns besonders wichtig, da wir daran interessiert sind, wie es dir und deinen Schulkolleg/innen mit dem Lernen zu Hause gegangen ist und wo es möglicherweise Herausforderungen gab. Unser Ziel ist es, herauszufinden, wie man Schüler*innen beim Lernen künftig besser unterstützen kann. Die Ergebnisse sollen auch an Schulen, Lehrpersonen und Politiker*innen weitergegeben werden.

Alles was du sagst wird natürlich streng vertraulich behandelt und nur anonymisiert für Forschungszwecke verwendet. Das bedeutet, niemand kann zurückverfolgen, was du gesagt hast und dass du an diesem Interview teilgenommen hast. Das heißt also auch, niemand hier in der Schule wird erfahren, was wir heute hier besprechen. Das heißt: Du kannst hier alles ansprechen, was dir zu den einzelnen Themen, die wir besprechen werden, einfällt … sowohl Positives/Gutes als auch Negatives/Schlechtes. Alles was du sagst hilft uns besser zu verstehen, wie das Home-Learning abgelaufen ist.

Wir möchten das Gespräch gerne aufzeichnen, um es später noch einmal anhören zu können. Dann muss ich während wir miteinander sprechen auch nicht alles aufschreiben. Ansonsten kannst das Interview jederzeit abbrechen ohne das dir daraus Nachteile entstehen.

Ist für dich irgendetwas unklar? Gibt es noch irgendwelche Fragen, bevor wir mit dem Interview beginnen? Bist du einverstanden, dass wir mit der Tonaufzeichnung beginnen?

Tonaufzeichnung jetzt beginnen

Vielen Dank, dass du mit der Tonbandaufnahme einverstanden bist und wir heute über das Home-Learning sprechen können.

1. Prolog - Überblick

In der nächsten Stunde würde ich dich gerne zum Home Learning befragen, zu deiner Situation Zuhause und wie es dir wieder in der Schule ging und was du über die Zukunft denkst.

*## Hinweis für die Interviewer: **Fettgedruckte Fragen sollten gestellt werden**. Bitte die Eingangsfrage zu jedem neuen Abschnitt immer stellen. Sofern fette Unterfragen beantwortet wurden, wird die Frage nicht noch mal gestellt. Alles andere nicht fettgedruckte ist optional. ##*

2. Kurze Standard-Befragung (2 Minuten)

Vorab noch ein paar allgemeine Fragen.

*## Für die Interviewer*innen: Die nachfolgenden Fragen sind etwas steif formuliert. Bitte locker mit Zwiegespräch beginnen (warm-up). Bitte notieren Sie möglichst die Antworten in dem Interviewformular ##*

1. Wie alt bist du?

2. **In welche Klasse gehst du? (Schulstufe!!)**

1.Klasse (5.SST) | 2☐asse (6.SST) | ☐lasse (7.SST) ☐ Klasse (8.SST) ☐

5.Klasse (9.SST) | 6☐asse (10.SST) | ☐lasse (11. SST) ☐ Klasse (12.SST) ☐

3. **Hast du bereits online einen Fragebogen zum Home-Learning ausgefüllt?**☐ N☐

Falls Ja: Wie viele?

3. Allgemeine Situation Zuhause (5 Minuten)

*##Interviewer*innen: Stil: Offen!!! So formulieren, dass die befragte Person ins Reden/Berichten kommt. ##*

Lass uns mal einen kleinen Zeitsprung zurück machen, in die Zeit des Home-Learnings, als alle Kinder nicht mehr in die Schule gegangen sind und auch du für längere Zeit zu Hause warst.

1. Wie war das als du erfahren hast, dass du ab sofort für eine unbestimmte Zeit nicht mehr in die Schule gehen darfst?
2. Ich würde mir gerne genau vorstellen können wie deine Situation war und wo du gelebt hast in dieser Zeit. Wer war da alles und was haben die so gemacht. Kannst du mir das kurz beschreiben?

- Wo warst in dieser Zeit?
- Wer war außer dir da?
- Klassische Wohnsituation, mit allen, die normalerweise zuhause wohnen?
- Haben deine Eltern zu Hause gearbeitet?
- **Gibt es bei dir zuhause noch andere Kinder, die in die Schule gehen?**
  - Wie viele sind das?

- **Hast du ein eigenes Zimmer?**
  - Hattest du einen eigenen Arbeitsplatz für dich allein?
  - Falls Home-Office der Eltern: Wo haben deine Eltern gearbeitet?
- **Hattest du einen Computer/Laptop oder ein Tablet zur Verfügung, wenn du es für die Schule brauchtest?**
  - Wenn nein, mit wem musstest du es teilen? Mit welchem Gerät hast du sonst gearbeitet?

3. Wie ist es dir eigentlich gegangen in dieser Zeit? Wie hast du dich gefühlt? Woran lag das? Woran hast du das gemerkt? Und war das die ganze Zeit über gleich?

4. Selbstorganisation beim Lernen (15 Minuten)

Überleitung ggf. improvisiert und auf das Gespräch abgestimmt. Zeit lassen für die Eingangsfrage – erst dann nachfragen.

4. Erzähl mir doch mal, wie war das mit dem Lernen und der Schule für dich in dieser Zeit zu Hause?

- **Gibt es etwas, das du vom Lernen in der Schule besonders vermisst hast?**
  - Wie war das so deine Schulkollegen und Mitschüler nicht mehr täglich zu sehen?
- **Gibt es etwas das du gar nicht vermisst hast oder das beim Home-Learning vielleicht sogar besser war?**

- **Wie viel hast du so in der Woche gelernt?**
  - **Wie oft in der Woche** hast du gelernt/ was für die Schule gemacht?
  - **Wie viel Zeit pro Tag hast du** etwa für die Schule investiert?
  - Wenn das unterschiedlich war woran lag das?
  - Hast du mehr oder weniger im Vergleich zur normalen Schule gelernt?

- **Wie ist es dir im Laufe der Zeit mit dem Lernen ergangen? Hast du dich irgendwann dran gewöhnt oder ist es dir mit der Zeit besser oder schlechter gegangen?**
  - Warum war das so?
  - Woran hast du gemerkt, dass es dir besser/schlechter gegangen ist?

- **Was hast du gemacht, wenn du nicht gelernt hast?**
- Wie war es am Wochenende? War das wie die anderen Tage auch, oder wie ein „echtes“ Wochenende?

1. Jetzt interessiert mich ein bisschen genauer zu verstehen, wie du gelernt hast. Damit ich mir das besser vorstellen kann, erzähle mir doch mal bitte wie war denn so ein typischer Tag bei dir? Könntest du mir den bitte beschreiben?

- Wann aufgestanden?
- Falls: Wann zu Lernen begonnen?
- Wie zu Lernen begonnen?
  - Hast du von alleine begonnen?
  - Hat dich jemand erinnert?
  - Gab es feste Zeiten?
- Mittagessen?
- Lernpausen?
- Wann aufgehört?
- Besondere Routinen?

2. Wenn beim Lernen und beim Bearbeiten der Hausaufgaben etwas nicht geklappt hat, oder du etwas nicht verstanden hast, was hast du dann gemacht? (Aufgegeben/Lernstrategien gewechselt/Um Hilfe gebeten)

3. Hast du zu Hause von der Familie Hilfe beim Lernen bekommen?

- Wie gut hat das funktioniert?
- Wie sah die Hilfe aus?
- Wenn ja, wer hat dir da vor allem geholfen?
- In welchen Fächern wurde dir geholfen?
- Wie oft hast du Hilfe gebraucht?
- Wie oft hast du Hilfe bekommen?
- **Gab es Streit in der Familie zum Thema Lernen?** Wenn ja, worüber?

4. Wie gut, würdest du sagen, sind dir die meisten Aufgaben für die Schule gelungen?

5. Kommunikation mit Schule/Lehrkräfte (10 Minuten)

Überleitung ggf. improvisiert und auf das Gespräch abgestimmt

OK, vielen Dank, ... Ich glaube, ich kann mir jetzt einiges vorstellen, wie das so bei dir zu Hause war. Mich würde auch interessieren wie die Kommunikation mit deinen Lehrerinnen und Lehrern bzw. mit der Schule war.

5. Wie haben dich deine Lehrkräfte beim Home-Learning unterstützt? (Strategien zur Selbstorganisation etc.)

- Gab es da Unterschiede zwischen Lehrpersonen und Fächern? Haben die Lehrpersonen das in den einzelnen Fächern ähnlich oder eher unterschiedlich gehandhabt? (Ggf. konkrete Beispiele)

6. Hast du dich ausgekannt, was du tun sollst und wie du es tun sollst?
- **Wenn nein: Was hast du dann gemacht?**
- Waren die **Lehrkräfte ansprechbar**?
- Haben die **Lehrkräfte nachgefragt**?
- Hattest du einen Tages-/Wochenplan? Feste Abgabetermine?
- Gab es da Unterschiede zwischen Lehrpersonen und Fächern? Haben die Lehrpersonen das in den einzelnen Fächern ähnlich oder eher unterschiedlich gehandhabt?

7. Welche Art von Aufgaben hast du bekommen? (Z.B. Portfolio, Arbeitsblätter, etc.)
- **Regelmäßigkeit der Aufgaben**
- Haben die Lehrpersonen das in den einzelnen Fächern ähnlich oder eher unterschiedlich gehandhabt?
- Wie hast du dich gefühlt, wenn du eine neue Aufgabe/Aufgabenblock bekomen hast?

8. Gab es Feedback von den Lehrkräften?
- Wenn ja wie und wann?
- War das wichtig für dich Rückmeldung zu bekommen?

1. Erzähle mir bitte noch, wie du mit deinen Lehrer/innen kommuniziert hast? Falls die Zeit nicht ausreicht: Abfragen
- *Arbeitsaufträge in schriftlicher Form z.B. zum Abholen in der Schule;*
- *Lernportale (z. B. Kapiert.de, Scoyo, Sofatutor.com, Abiweb o.a.)*
- *online-Unterricht mit der Klasse (z.B. mit Zoom, Jitsi, Discord o.a.)*
- *Telefonkonferenzen (z.B. mit Skype, WhatsApp o.a.)*
- *Per Mail*
- *Erreichbarkeit*
- *Selbst Kontakt aufgenommen? Ermuntert worden?*
- Gab es da Unterschiede zwischen Lehrpersonen und Fächern? Haben die Lehrpersonen das in den einzelnen Fächern ähnlich oder eher unterschiedlich gehandhabt?
- *Wie war das für dich?*

2. Wenn du Lehrer/in wärst, was würdest du anders machen?

6. Die aktuelle Lage: Back in School (5 Minuten)

Überleitung ggf. improvisiert und auf das Gespräch abgestimmt

Nach diesem Rückblick zum Home-Learning würde ich jetzt auch noch gerne über die aktuelle Situation mit dir sprechen, insbesondere die letzten Wochen seit der Rückkehr in die Schule …

3. Wie war das für dich wieder zurück in die Schule zu kommen?
- Was ist/war besonders gut / schön?
- Was ist/ war nicht so gut?
- Wie kommst du mit den neuen Regeln bzw. Hygienevorschriften zurecht?
- Wie wichtig ist es dir, dich an diese zu halten?
- Hältst du dich daran?

1. Was habt ihr zuerst in der Schule gemacht? Worüber haben die Lehrpersonen mit euch gesprochen?

- Home Learning? SRL? Probleme/ Ängste? Etc.

1. Wie geht es dir jetzt mit dem Lernen?

- Schultage vs. Hausaufgabentage –
- speziell hier Unterschiede zu dem Home Learning vorher

1. Wie fühlst du dich gerade so generell?

- Wie zufrieden bist du auf einer Skala von 1 bis 10 wenn 10 sehr zufrieden ist und und 1 gar nicht zufrieden? (Wohlbefinden)

7. Optional - Entwicklungen und Zukunft (5 Minuten)

Wenn noch Zeit bleibt. Überleitung ggf. improvisiert und auf das Gespräch abgestimmt

Wir haben wird über die Zeit des Home-Learning bis zum jetzigen Zeitpunkt gesprochen.

Strukturierungshilfe geben, wenn sie die Kinder schwer tun mit der relativ offenen Antwort

1. Was glaubst du, lernst du mehr im Home-Learning oder mehr in der Schule?
2. Die Zeit des Home Learnings war ja ziemlich lang. Und auch jetzt warst du ja wieder eine Zeit lang in der Schule. Was nimmst du mit aus dem Home Learning?
- Generell
- Für das Lernen speziell

3. Wenn du an den Sommer denkst, worüber machst du dir am meisten Gedanken?
4. Worüber mit Blick auf den Herbst?

8. Schluss – Allfälliges und Dank (5 Minuten)

Wir sind jetzt fast am Ende des Gesprächs …

5. … gibt es noch etwas, dass du gerne ansprechen möchtest bzw. was dir wichtig ist? Oder etwas was ich dich zu diesem Thema nicht gefragt habe, wo du aber glaubst, das sollte ich unbedingt wissen?

Vielen Dank für das nette Gespräch! Ich habe viele wichtige und interessante Dinge von dir erfahren.

Das hilft uns weiter zu verstehen wie gut das Home-Learning funktioniert hat.

Gutschein übergeben

*## Schüler*in nicht alleine lassen! Erst gehen nachdem „Übergabe" an Betreuungsperson erfolgt ist! ##*

Bitte direkt im Anschluss an das Interview auszufüllen.

Einschätzung zum Ablauf (Flüssigkeit, Stimmung, Atmosphäre)

Einschätzung des Gegenübers (Explorations- / Antwortbereitschaft, Glaubwürdigkeit, Wie ging es

dem/der Interviewer/in mit dem Gegenüber (sind bestimmte Gefühle aufgetaucht?, Wie war der Kontakt?)

Besondere Vorkommnisse (Unterbrechungen, Pausen, Umgebung, andere Personen anwesend etc.)

Kurze Zusammenfassung der allgemeinen Situation (siehe Abschnitt 3) des Schülers

Anhang G

Fallzusammenfassungen

Interview 1

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**1,** „nach der Besprechung habe ich versucht zu lernen, hab erstmal die Kinder abgelenkt, dann hab ich gelernt, dann hab ich auch versucht mich zu konzentrieren und so.“ „da in der Schule bin ich eigentlich relativ schnell fertig und so zu Hause war ich rela- hab ich relativ lange gebraucht.“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 12 Jahre, 6.Schulstufe, Schultyp: NMS	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend schlecht	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: lebt mit drei Geschwistern, den Eltern, einer Tante und den Großeltern, zeitweise haben auch noch eine Tante und deren zwei Kinder bei ihnen gelebt, insgesamt 12 Personen; hat sich das Zimmer mit Opa, Oma und der kleinen Schwester geteilt; **Beziehungen:** „Ja es war zwar eng aber wir haben es trotzdem irgendwie überstanden.“ sie passt manchmal auf die Kinder auf, die streiten öfters und sie muss den Streit dann schlichten; von den unterschiedlichen Familienmitgliedern konnte sie auch in verschiedenen Fächern Unterstützung bekommen; sie beschreibt auch, dass sie es zusammen „lustig“ hatten; **Rollen**: große Schwester, Tochter, Enkelin, Nichte, Cousine; **Aktivitäten**: passt auf die Kinder auf, geht mit der Mutter einkaufen, hilft beim Umzug der Tante mit, beschäftigt die Kinder, schaut auf das Handy, geht mit den Kindern in den Hof oder spazieren, macht Essen, hilft im Haushalt;	**Belastung:** Familiäre Überforderung
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: kann den Computer des Vaters mitverwenden, manchmal steht der aber nicht zur Verfügung, hat ein eigenes Handy, auf dem aber nicht alle notwendigen Apps funktionieren, das Internet hat nicht gut funktioniert „manchmal wurde ich einfach rausgeschmissen aus der Besprechung wegen dem Internet.“, hatte keinen eigenen Platz zum Arbeiten „dann hab ich die meisten nur in ein Heft gegeben, ja da war ziemliches Chaos.“ **Beziehungen**: ist mit den Freunden in Kontakt geblieben (reden und schreiben, bei den Hausaufgaben helfen), war gut mit den Lehrer*innen in Kontakt „immer wenn wir Fragen hatten, selbst wenn wir	**Belastung:** Große technische Schwierigkeiten

	die 100 Mal fragen, sie haben die immer beantwortet, haben versucht so gut es möglich ist es halt zu erklären“ **Rollen**: Schülerin, Freundin, Klassenkollegin; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: hat in der Schule einen Laptop zur Verfügung gestellt bekommen, haben viel Platz auf den Tischen, weil sie jetzt allein sitzen; **Beziehungen**: freut sich die Freund*innen wieder zu sehen, „aber meine besten Freundinnen sind leider in der anderen Gruppe, das war dann ein bisschen traurig“; **Rollen**: Schülerin, Freundin, Klassenkollegin; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Der Vater und die Tanten können bei manchen Aufgaben unterstützen, die Kinder winken manchmal in den Besprechungen den Mitschüler*innen zu, die Geschwister und Cousins/Cousinen schauen ihr auch gerne bei den Aufgaben zu, es ist aber auch oft störend, dass sie auf die Kinder achtgeben soll, während sie etwas für die Schule lernt;	**Belastung:** Familie stört, kann nicht immer helfen
Exosystem	Der Vater und der Opa waren außer Haus arbeiten, der Vater hat manchmal den Computer gebraucht, der Bruder war manchmal krank und die Mutter musste mit ihm ins Krankenhaus, die Tante war in der Berufsschule, eine Tante ist umgezogen während der Distance Learning-Zeit;	**Belastung:** Arbeitswelt/Privatleben der Erwachsenen wirkt störend
Makrosystem	Die Familie kommt vermutlich ursprünglich aus dem Kosovo, praktiziert Ramadan;	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Der Zusammenhalt innerhalb der Familie ist gut, die Geschwister streiten öfters und die Schülerin übernimmt viel Verantwortung, es gibt zuhause zu wenig Platz, um in Ruhe zu lernen, die Erwachsenen achten nicht darauf, dass die Schülerin genug Zeit und Platz für die Schule hat, Computer und Internet sind nicht immer zur Verfügung, sie ist gut mit den Freund*innen in Kontakt geblieben und fühlte sich von den Lehrer*innen gut unterstützt, kann aber auch aufgrund der technischen Schwierigkeiten kaum am Distance Learning-Unterricht teilnehmen;	EK 01: **kaum entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Große technische Schwierigkeiten, die das Lernen stark behindern; Geschwister stören ebenfalls öfters den Lernprozess, keine zeitnahe Unterstützung durch die Familie;	**Belastung**: stark erschwerte Lernbedingungen
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** „am Anfang wars bisschen komplizierter und so, aber nach der Zeit hab ich mich einfach daran gewöhnt“, zu Beginn wurde mit den Lehrer*innen noch über Email kommuniziert;	erst besser (gewöhnt), dann schlechter

	Während Distance Learning: die Tante zieht vorübergehend mit ihren beiden Kindern ein und findet dann eine neue Wohnung, danach wird es wieder „viel ruhiger“; **Schichtbetrieb**: es gibt Wochenpläne; sie hat sich gefreut die Freund*innen wiederzusehen, es war schade, dass ihre besten Freundinnen in der anderen Gruppe sind; sie war nervös, dass sie etwas falsch macht (die Corona-Regeln betreffend); **Zukunft**: freut sich auf die Sommerferien, und dass sie vielleicht in den Kosovo fahren;	(Tante), dann wieder besser (Tante weg)
SRL	**Präaktional**: *Situation*: Besprechungen waren meistens um 11, OneNote und Teams werden verwendet, sie hatte große Probleme mit den Apps; *Aufgabe*: ins Buch oder Heft schreiben, Experimente machen, Arbeitsblätter nur wenige ausgedruckt bevor die Schule geschlossen wurde; *Emotion*: keine Codierung; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: keine Codierung; *Plan*: es gab keinen übergeordneten Wochenplan, das Abgabedatum war in Teams ersichtlich, sie hat versucht die Aufgaben direkt abzugeben, damit sie nicht mehr daran denken muss; *Selbstwirksamkeit*: hat sich meistens ausgekannt was sie tun sollte, hatte viele technische Probleme, bei denen sie sich nicht ausgekannt hat; *Sonstiges*: hat versucht die Kinder abzulenken, bevor sie mit dem Lernen begonnen hat; **Aktional**: *Lernstrategie*: hat mit den leichten Aufgaben begonnen und sich die schweren Aufgaben für später gelassen, weil dann ihr Vater da war, um ihr zu helfen, arbeitet beim Vokabellernen mit Farben und Karteikarten; *Volition*: keine Codierung; *Unterstützung*: erhält von vielen Familienmitgliedern Unterstützung (Vater, Mutter, Tante, Cousin), fragt regelmäßig Freund*innen und Lehrer*innen um Rat und fühlt sich gut unterstützt; *Zeit*: steht um 11 auf und hat dann die erste Besprechung, lernt dann über den Tag verteilt, kümmert sich dazwischen um die Kinder und den Haushalt, schätzt dass sie „2, 3 Stunden oder mehr“ pro Tag gelernt hat „weil meistens konnte ich mich eh nicht konzentrieren und saß ewig daran.“ , hat auch manchmal nachts gelernt, weil es da ruhiger war, am Beginn des Wochenendes hat sie noch gelernt und sich dann entspannt „ja man braucht das“; *Monitoring*: mit Hilfe von OneNote und Teams sieht sie, welche Aufgaben überfällig sind; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: hat ihre Aufgaben dann meistens fotografiert, damit sie sie hat, wenn sie sie zu Hause nicht mehr finden kann; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: „ja da war ziemliches Chaos“, „manchmal nicht so gut, manchmal besser, ja ich habs zumindest versucht Sachen gut zu machen also ordentlich“; *Fremdbewertung*: hat nicht zu allen Aufgaben Feedback bekommen, aber in jedem Fach, hat auch manchmal aktiv nachgefragt; *Vergleich*: in der Schule fällt ihr das Lernen viel leichter, hat im Distance Learning	

	wesentlich mehr Zeit aufwenden müssen; *Emotion*: findet es „ärgerlich“, dass manche Abgaben nicht geklappt haben, obwohl sie die Aufgabe gemacht hat; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: vor allem technisch gibt es Schwierigkeiten, sodass nicht immer alle Aufgaben sichtbar sind, es fehlt an Ausstattung und Ruhe, bei den Aufgaben kennt sie sich aus, sie möchte gerne alles erledigen; **Aktional**: sie holt sich Hilfe, wenn sie Hilfe braucht und hat dazu verschiedene Ansprechpartner (Familie, Freund*innen, Lehrer*innen), von denen sie sich gut unterstützt fühlt, das Feedback zur Qualität der Aufgabenbewältigung scheint teilweise nicht sehr detailliert zu sein, sie fragt aber teilweise auch aktiv nach, ihr Zeitaufwand ist auf Grund des turbulenten Familienalltags für sie gefühlt höher als notwendig, scheint in Summe aber nicht übermäßig hoch zu sein; **Postaktional**: sie hat das Gefühl, dass das Distance Learning für sie sehr zeitaufwendig war und ihr die Aufgaben teilweise nicht gut gelungen sind;	EK 02: **1** (0/1/0)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): sie kann ihre eigenen Gefühle differenziert beschreiben (schockiert, lustig, nervig, stressig, gut, entspannt, komisch, …), gibt von sich aus meistens Bewertungen ab und kann auf Nachfrage dann auch teilweise mehrere Begründungen geben „Ja das war ein bisschen stressig halt.“ … „Und du hast am Anfang gesagt, dass war auch ein bisschen stressig, glaub ich hast du gesagt?“„Mhm, ja weil ich hab die ganze Zeit geholfen und so und dann auch noch Lernen und so weil wir hatten schon viel auf. Also es war halt nicht so schwer, aber trotzdem war es viel halt, weil man hatte ja nicht so einen ruhigen Platz und so. Es war immer laut, um mich, ich konnte mich gar nicht konzentrieren. Ich hab sehr lange gebraucht, manchmal hab ich sie aber auch in der Nacht gemacht halt, weil alle schliefen, dann hatte ich Ruhe.“; der Schüler kann bewerten und begründen, kann auf Nachfrage weiter ins Detail gehen, setzt aber selten Begründungen zueinander in Beziehung oder gibt mehr als einen Grund an; **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): wechselt auch die Perspektive, z.B. wie es den Geschwistern und den Lehrer*innen gegangen ist z.B: „ich denk auch für die Lehrer wars ein bisschen schwer, weil die haben ja nicht nur mich als Schülerin sondern auch viele andere Kinder, …“, gibt für Systembeobachtungen meistens Begründungen an, z.B. „Aber es ist besser so dass die alles geschlossen haben und so, damit sie das eindämmen können und dass es sich halt nicht so verbreitet. Das war sehr gut.“, vernetzt nicht mehrere Begründungen;	EK 03.1: **2-3** EK 03.2: **2**

Interview 2

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**2**, „Jeden Tag vielleicht halbe Stunden, nicht einmal. 15-20 Minuten vielleicht, manchmal auch manche Tage habe ich keinen Bock gehabt Aufgabe zu machen. Ich hab auch jetzt ein paar Aufgaben, die ich wiederholen muss und ja.“ „Also es ist immer zufällig, wann ich lerne“	
Deskriptive Daten	Männlich, 13 Jahre, 6.Schulstufe, Schultyp: NMS	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend schlecht	
Mikrosystem Familie 1 und 2	**Setting**: Es gibt ein eigenes Zimmer, der Schüler lebt bei Oma und Opa. In der Zeit gab es telefonischen Kontakt zum Vater und einmal Kontakt zu den Stiefgeschwistern („von meinem Vater die Kinder waren für 2, 3 Stunden bei uns“). **Beziehungen**: Der Schüler beschreibt, dass versucht wurde ihm zu helfen, wenn er etwas gebraucht hat, die Erwachsenen dabei aber nicht immer helfen konnten; es gab auch Streit, wenn er nicht rechtzeitig für die Schulbesprechungen aufgestanden ist. **Rollen**: Enkel, Sohn, Stiefbruder **Aktivitäten**: Mit den Großeltern wurde gegessen und Karten gespielt. Er ist in den Park gegangen, Fahrrad gefahren, mit dem ferngesteuerten Auto gefahren. Zuhause hat der Schüler hauptsächlich Playstation 4 gespielt (ca. 3-4 Stunden pro Tag).	**Belastung:** Lebt bei den Großeltern, kaum Kontakt zu Vater, keine Erwähnung der Mutter
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: Es gibt ein eigenes Zimmer, ein eigenes Handy und einen Laptop, der mit den Großeltern geteilt wird, aber immer zur Verfügung steht, wenn er gebraucht wird. Für tägliche Telefonkonferenzen (von Montag bis Freitag) und die Bereitstellung der zu bearbeitenden Aufgaben wird Microsoft Teams verwendet. **Beziehungen**: es gibt tägliche Telekonferenzen (ohne Bild), mehrere Lehrer*innen bemühen sich mehrmals pro Woche individuell Kontakt herzustellen; zu Mitschüler*innen gibt es über die Konferenzen und WhatsApp Kontakt. Selbst nimmt der Schüler kaum Kontakt zu den Lehrer*innen auf. **Rollen**: Schüler, Schulkollege **Aktivitäten**: siehe SRL	**Belastung:** Rahmenbedingungen scheinen gut, kann sie aber nicht nutzen

Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: die Schüler sind in zwei Gruppen aufgeteilt. Es hat jeder einen Laptop bekommen und auch in der Schule wird jetzt über Microsoft Teams gearbeitet. **Beziehungen**: Mit den Mitschülern werden in den Pausen Spiele über das Handy gespielt. Die Lehrer stehen wieder als Ansprechpersonen direkt zur Verfügung. **Rollen**: Schüler, Schulkollege **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Es werden kaum Verbindungen zwischen den beiden familiären Mikrosystemen erwähnt. Die Großeltern und der Vater helfen bei Schulaufgaben, wenn der Schüler danach fragt.	**Belastung:** Familie kann nicht immer helfen
Exosystem	Der Großvater kann krankheitsbedingt nicht mehr arbeiten, die Großmutter war meistens eine Woche außer Haus arbeiten und eine Woche zu Hause. Die Arbeit des Vaters wird nicht erwähnt.	**Belastung:** Großvater krank, Großmutter muss teilweise außer Haus arbeiten
Makrosystem	Die Großeltern kommen aus Serbien und sprechen nicht gut Deutsch.	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Die familiären Mikrosysteme sind etwas problematisch, die Mutter wird gar nicht erwähnt, der Vater scheint zwar telefonisch erreichbar zu sein, aber es dürfte kein regelmäßiger persönlicher Kontakt bestehen. Die Stiefgeschwister werden als „Kinder vom Vater“ bezeichnet. Die Beziehung zu den Großeltern scheint trotz gelegentlichen Streites zum Thema Schule eher positiv zu sein. Das Mikrosystem Schule scheint von Lehrer*innenseite her sehr bemüht zu sein, die Schulkolleg*innen werden aber an keiner Stelle als Freund*innen bezeichnet. Es gibt eine Vorgeschichte zur Schulverweigerung für einen längeren Zeitraum, allerdings an einer anderen Schule. Das momentane Ökosystem weist entwicklungsförderliche Tendenzen auf, es könnte allerdings aufgrund der Vorgeschichte etwas länger dauern, bis sich der Schüler in diesem Ökosystem auch entsprechend wohlfühlt und die entwicklungsförderlichen Impulse auch annehmen kann.	EK 01: **kaum entwicklungsförderend**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz vorhanden, täglich verpflichtende Onlinekonferenz, um in Interaktion mit Lehrer*innen/Mitschüler*innen zu gehen; hat sich bei Aufgaben nicht gut ausgekannt, hatte keine zeitnahe Unterstützung während des Lernens;	**Belastung:** nicht gut ausgekannt, keine zeitnahe Unterstützung
Chronosystem	**Übergang Distance Learning**: der Schüler war glücklich, weil keine Schule war, es stand in der ersten Woche auch noch kein Microsoft Teams zur Verfügung.	Nach kurzer Zeit besser (gewöhnt) und

	Während Distance Learning: es wurde schnell langweilig und fad zu Hause, mit Microsoft Teams hat es ca. eine Woche gedauert, bis sich der Schüler gut ausgekannt hat. Er hat sich schnell an die neue Situation gewöhnt. **Schichtbetrieb**: nach der ersten Woche mit einem Tag Schule einem Tag frei, geht der Schüler nach Absprache mit den Lehrer*innen und der Großmutter jeden Tag in die Schule (einen Tag Unterricht, einen Tag Betreuung). Es war für ihn „eigentlich gut" wieder in die Schule zu gehen, aber dass er jetzt wieder jeden Tag gehen muss, gefällt ihm nicht. Er findet es gut, dass die Lehrer*innen wieder für Fragen und Erklärungen zur Verfügung stehen. Die Hygienevorschriften hat er gut verstanden und erfüllt. **Zukunft**: weder zum Thema Sommerferien noch zum Thema Herbst kommen konkrete Vorstellungen. Sein „Kopf ist gerade voll ausgeschalten".	schlechter (langweilig)
SRL	**Präaktional**: *Situation*: um 9 oder 10 gab es von Montag bis Freitag immer eine Online-Besprechung mit der ganzen Klasse, die 1 bis 2 Stunden gedauert hat, es gibt mehrmals pro Wochen Aufgaben; *Aufgabe*: Portfolio, Rechenaufgaben, Arbeitsblätter; *Emotion*: keine Codierung; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: hatte an manchen Tagen „keinen Bock", war ca. einmal die Woche nicht in der Besprechung; *Plan*: es gab keine Wochenpläne, in Teams war bei den Aufgaben ersichtlich, wann sie abgegeben werden müssen; *Selbstwirksamkeit*: hat sich manchmal ausgekannt, vor allem zu Beginn war es mit Teams schwierig, er hat sich aber rasch zurechtgefunden; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: keine Codierung; *Volition*: keine Codierung; *Unterstützung*: fragt zuerst die „Kinder", wenn die es nicht wissen, dann nimmt er über Teams Kontakt mit den Lehrer*innen auf, Familienmitglieder helfen ihm manchmal bei den Aufgaben, er hat immer Hilfe bekommen, wenn er etwas gebraucht hat; *Zeit*: hatte Probleme mit dem Schlafrhythmus, hat nach der täglichen Besprechung ca. 15 bis 20 min. an Aufgaben gearbeitet, teilweise erst in der Nacht oder in der Früh; *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: „Manche (Aufgaben) waren schwer, manche waren leicht. So wie normal, wenn man in die Schule geht"; *Fremdbewertung*: er bekommt Punkte auf die Aufgaben, bei ihm war es „eher schlecht" mit den Punkten; *Vergleich*: „Es gibt auch bessere, aber es ging."; *Emotion*: keine Codierung; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	

Bewertung SRL	**Präaktional**: manche Aufgaben waren schwer für ihn, er hatte wenig Motivation die Aufgaben zu lösen, schafft es aber oft bei den täglichen Besprechungen dabei zu sein; **Aktional**: er weiß, wo er sich Hilfe holen kann, wenn er sie möchte, die Qualität seiner Arbeit scheint ihm nicht wichtig zu sein, er investiert wenig Zeit; **Postaktional**: er bewertet seine eigene Leistung schlecht und bekommt auch entsprechendes Feedback von den Lehrer*innen;	EK 02: **0** (0/0/0)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): Vieles wird als „(eh) gut“ oder „ok“ bezeichnet. Werden doch mal andere Gefühle beschrieben, werden diese gleich wieder abgeschwächt z.B.: „Ich hasse sowas, aber egal“. Es erfolgt keine Bewertung der Zufriedenheit. Auf mehrmalige Nachfrage können Vergleiche gezogen werden, die aber meistens sehr einfach ausfallen (z.B: „ich habe jetzt mehr gelernt im Homelearning als in der Schule“), auf nochmaliges Nachfragen kann nicht weiter differenziert werden. es muss oft nach Bewertungen gefragt werden, einfache Begründungen können manchmal gegeben werden „Aber ein bisschen auch nicht so immer, weil jeden Tag zu Hause macht keinen Spaß immer.“; **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): der Schüler äußert Verständnis für die Hygienemaßnahmen. Er erwähnt, dass er das Verhalten der Leute beim Lockdownbeginn nicht verstanden hat (Horten von Toilettenpapier). Er fand die Microsoft Teams App gut und würde als Lehrer keine Aufgaben geben. Es werden meist einfache Begründungen gegeben, die Perspektive wird nicht gewechselt;	**EK 03.1: 1-2** **EK 03.2: 1-2**

Interview 3

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**3,** „also ich hatte jetzt auch gar nicht so viel gebraucht, […], weil ich eh alles verstanden habe und die Lehrer haben immer auch gefragt, wenn man Hilfe braucht, …“ „…hab ich dann kurz gefrühstückt und dann hab ich begonnen mit den Arbeitsaufträgen, hab die alle schnell gemacht, also ordentlich und schnell einfach durchgemacht.“	
Deskriptive Daten	Männlich, 12 Jahre, 6.Schulstufe, Schultyp: NMS	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: hat einen älteren Bruder, der zur Schule geht und eine ältere Schwester, die arbeiten geht, lebt mit beiden Eltern zusammen, teilt sich mit dem Bruder ein Zimmer, wohnt weit von der Schule entfernt; **Beziehungen:** die Eltern arbeiten nicht, weil sie krank sind (Diabetes, Wirbelsäule, Herzprobleme) und „haben relativ das gemacht was sie eh immer machen“, mit dem Bruder hat er viel mehr Kontakt, weil sie sich sonst wegen der Schule und der Freunde kaum sehen, der Bruder ist ihm eine große Hilfe, die Familie redet in der Corona-Zeit mehr miteinander „Wir haben halt über ein paar Themen geredet, dann hab ich meinen Eltern über deren Vergangenheit geredet, was bei ihrer Schulzeit so war.“, die Großmutter stirbt während des Distance Learnings an Corona und er kann nur via FaceTime am Begräbnis teilnehmen „War eigentlich ein bisschen traurig, aber was soll man machen.“, wegen der Schule wird nicht gestritten, nur sein Bruder musste von den Eltern manchmal an seine Besprechungen erinnert werden; **Rollen**: jüngerer Bruder, Sohn, Enkel **Aktivitäten**: Playstation 4 spielen, auch online mit Freunden inklusive Kopfhörer, Serien ansehen, Laufen gehen, Einkaufen, Gespräche mit dem Bruder oder den Eltern, Freunde anrufen;	**Belastung:** Eltern krank (schon vor Corona), Großmutter stirbt während der Distance Learning Phase an Corona;
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: hat viel über das Handy gearbeitet, z.B. mit Teams, hatten auch Tablets von der Schule zur Verfügung, aber da haben die meisten Apps nicht funktioniert „also haben uns die Tablets jetzt nicht geholfen“, den PC hat er sich mit dem Bruder geteilt „bei uns wars ja so, dass wir eher mit Zetteln gearbeitet haben und deshalb hab ich den (PC) nicht so oft gebraucht, aber wenn dann durfte ich ab und zu.“, er hat manchmal im Bett, manchmal im Wohnzimmer, manchmal im seinem Zimmer am Schreibtisch gearbeitet;	

	Beziehungen: fühlt sich von den Lehrer*innen gut unterstützt „unsere Lehrer waren meistens eh schnell erreichbar.“, es gibt eine Whats-App Gruppe mit der Klasse, in der man nachfragen konnte, seine Freunde sind auch erreichbar; **Rollen**: Freund, Schüler, Klassenkollege **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: die Klasse ist in zwei Gruppen geteilt, es gibt Aufträge, die zu Hause oder in der Schule abgearbeitet werden können, zu Beginn durften sie nicht in den Hof dann schon, an den zu Hause-Tagen haben sie um 8:30 eine Besprechung; **Beziehungen**: „ja, es hat Spaß gemacht wieder alle Leute zu sehen.“, er hat Spaß mit seinen Kollegen beim 10-Finger-System zu wetteifern, er freut sich sehr, die Schüler*innen und Lehrer*innen wiederzusehen, „können manchmal mit den Lehrern zwischendurch quatschen“ **Rollen**: Freund, Schüler, Klassenkollege **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Der Bruder kann ihn gut unterstützen, wenn er Hilfe braucht; den Eltern ist Schule wichtig, sie erinnern den großen Bruder daran in die Besprechungen zu gehen;	
Exosystem	Die Eltern sind krankheitsbedingt zu Hause, davor war die Mutter ein paar Monate als „Putzfrau“ arbeiten, die Schwester konnte wegen Corona nicht in der Jugendwerkstatt arbeiten, hat aber weiterhin „Taschengeld“ von dort bekommen, der Bruder hatte ebenfalls Distance Learning und hat den PC viel gebraucht;	
Makrosystem	Überzeugung der Eltern: „Da haben die mir nur gesagt, dass ich gut lernen soll“	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Die Beziehungen zu den Familienmitgliedern, den Mitschüler*innen und Lehrer*innen werden durchgängig als positiv beschrieben, es gibt sowohl privat als auch schulisch eine Reihe an Aktivitäten, für die Eltern ist die Schule der Kinder wichtig, Platz, Ruhe und technische Voraussetzungen sind ausreichend, um die Arbeitsaufträge gut meistern zu können, auch wenn kein eigenes Zimmer oder eigener Computer zur Verfügung steht;	EK 01: **teilweise entwicklungsförderd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, regelmäßige Online-Konferenzen, hat sich bei den Aufgaben gut ausgekannt, fühlt sich unterstützt, aber nicht immer zeitnah;	**Belastet** Unterstützung nicht immer zeitnah möglich
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** hatte zu Beginn „Angst, dass ich ein paar Sachen nicht schaffe …“, nach einer Woche ging es schon besser;	Zu Beginn Angst, geht ihm rasch besser

	Während Distance Learning: gefällt ihm dann gut, dass er mehr „Freiraum“ hat, sich die Fächer so einzuteilen, wie es ihm gerade passt, die Lehrer*innen holen sich Feedback von den Schüler*innen und passen die Besprechungszeiten und Abgabezeiten an, er hat sich gut zurechtgefunden; **Schichtbetrieb**: hat die Hygienevorschriften zu Beginn nicht verstanden, sich dann aber rasch daran gewöhnt, hatte Freude daran, wieder die Freund*innen und Lehrer*innen zu sehen, weil er es einfacher findet, wenn er direkt fragen kann, hat sich schnell mit den neuen Bedingungen zurechtgefunden und teilt sich die Aufgaben für zu Hause gut ein „habe ich die Hälfte gemacht und das war zu viel, weil ich einfach nichts mehr zu tun hatte.“ **Zukunft**: hat sich während des Distance Learnings Gedanken über den Sommer gemacht, weil er da Geburtstag hat und nicht wusste, ob er den mit Freund*innen feiern kann;	
SRL	**Präaktional**: *Situation*: es gibt um 11:30 eine Besprechung, die Abgaben waren zu Beginn bis 16/17 Uhr und wurden dann verlängert, in der Besprechung werden die Aufgaben erklärt, manchmal gibt es noch zusätzliche Besprechungen, z.B. in Mathematik, es wurde mit Teams gearbeitet, Word, PowerPoint, Stream, kahoot; *Aufgabe*: Arbeitsaufgaben auf Zetteln, Videos ansehen, Quiz, Dinge abschreiben, Challenges, Buchaufgaben, Scrapbook; *Emotion*: keine Codierung; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: keine Codierung; *Plan*: die Lehrer*innen machen einen Plan, was bis wann zu erledigen ist; *Selbstwirksamkeit*: hat sich meistens gut ausgekannt und wusste wo er sich Hilfe holen kann, wenn notwendig; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: hat geschaut, dass er die Aufgaben „ordentlich und schnell einfach durchmacht“, hat zeitnah auf das Feedback der Lehrer*innen geschaut und die Verbesserungen gleich gemacht, hat zuerst immer versucht alles zu verstehen, zu googeln und „zur Not“ den Bruder gefragt; *Volition*: ; *Unterstützung*: Freund*innen, Lehrer*innen und der Bruder haben ihn gut unterstützt, er konnte auch ein paar Freund*innen helfen, der Bruder hat ihm ca. 2-3 mal pro Woche geholfen, die Lehrer*innen haben sich regelmäßig erkundigt, wie es mit den Aufgaben läuft und immer wieder Unterstützung angeboten; *Zeit*: steht um 11:00 auf, hat um 11:30 die Besprechung, die zwischen 0,5 und 1,5 Stunden gedauert hat, dann frühstückt er und macht dann ca. für 2-3 Stunden alle Aufgaben, am Wochenende hat er frei, nur manchmal macht er Sonntagabend schon ein paar Aufgaben vor, wenn es viel aussieht; *Monitoring*: achtet darauf, wie er sich die Aufgaben einteilt, wenn er dann manchmal zu wenig hat, passt er seine Einteilung an; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: er hat bei manchen Aufgaben auch Spaß, vor allem wenn es um Wettbewerbe geht, er fand keine Aufgaben langweilig; *Sonstiges*: keine Codierung;	

	Postaktional: *Selbstbewertung*: er findet, dass ihm 90% gut gelungen sind, den Rest hat er dann mit Unterstützung auch hinbekommen; *Fremdbewertung*: es gibt öfters ein Punktesystem der Lehrer*innen und zusätzliches Feedback, was noch zu verbessern ist, Feedback ist dem Schüler wichtig, er sieht es sich zeitnah an und macht gleich die Verbesserungen; *Vergleich*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL Text	**Präaktionale Phase**: der Schüler kennt sich bei den Aufgaben gut aus, er möchte alles „ordentlich und schnell“ erledigen, die Aufgaben machen ihm auch Spaß; **Aktionale Phase**: er holt sich Hilfe, wenn er welche braucht und bekommt sie auch zeitnah von Freund*innen, Lehrer*innen oder dem Bruder, es ist ihm wichtig, dass er die Aufgaben gut erledigt, und sein Zeitaufwand steht in einem guten Verhältnis zur Qualität der Aufgaben. **Postaktionale Phase**: er scheint mit seiner Leistung zufrieden zu sein, ebenso die Lehrer*innen, er legt Wert auf Feedback und verbessert seine Aufgaben;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): der Schüler gibt längere Antworten, begründet seine Bewertungen meist, gibt oft mehrere Begründungen an und setzt diese auch öfters in Beziehung; er kann seine Gefühle differenziert benennen: Angst, traurig, angenehm, schlimm, besser, langweilig, Spaß, …; „Es war besser, dass man nicht zur Schule gehen musste, also dass man manche Leute hatten einen längeren Weg und manche einen kürzeren. Und das man nicht so hingehen musste. Das Gute war, dass man sich halt alles einteilen konnte, dass man sagen konnte ja jetzt macht man das oder das, das Gute war, also das Gute war, dass wir unsere Lehrer schon eine Stunde gehabt haben, also ab und zu. Aber es hat sehr Spaß gemacht, weil man war eigentlich die ganze Zeit zu Hause und konnte die ganze Zeit einfach alles machen und dann hat man die Zeit mit Freunden zu reden und alles. Ja ich fands gut, wie es jetzt so in der Zeit hatten, weil jetzt hatten wir alle in der Klasse so ziemlich Handys. Konnte man mit jedem reden, und ja hatte man jetzt nicht so Sehnsucht nach den meistens, nach den anderen. Aber ab und zu hat man es schon vermisst, paar Freunde, beste Freunde zu treffen, bisschen rauszugehen, weil irgendwann wurde es auch mal langweilig nur zu Hause.“ **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): der Schüler gibt auch hier längere Antworten, er kann die Perspektive wechseln und Dinge aus der Sicht der Lehrer*innen oder anderer Schüler*innen betrachten „Es war jetzt auch nicht so schlimm, es war manchmal für ein paar Leute ärgerlich, weil man hat sehr gut geübt, weil man von den anderen gelernt, dass man üben sollte und es dann doch nicht dazu kam. Aber so im Endeffekt schlimm war es auch nicht, weil ich mein wir und die Lehrer wir konnten ja nichts dafür, es war ja notwendig und deshalb war es nicht so	EK 03.1: **3** EK 03.2: **2-3**

	schlimm.“, er gibt oft Begründungen für seine Bewertungen an „Also es war manchmal schlimm, weil man halt manchmal Werken bekommt und dann noch, also man hatte Werken mehr Zeit, zum Beispiel bis zum Ende der Woche. Hast du an dem Tag alle Aufträge gemacht, dann hast du am nächsten Tag noch mal welche bekommen, und beim Werken hätte ich es so gemacht, dass wir etwas bekommen wofür man nicht so viel Arbeit braucht wie bei manchen, damit für die anderen Aufträge, also für die Hauptfächer du ein bisschen mehr Zeit hast.“, er setzt nur selten mehrere Gründe in Beziehung;	

Interview 4

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**4,** „mein Gehirn hat das so gemacht, wenn du in der Schule bist dann lernst du, wenn du zu Hause bist, dann lernst du nicht“ „also ich bin gut in der Schule, darum brauch ich nicht wirklich Hilfe.“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 12 Jahre, 6.Schulstufe, Schultyp: NMS	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: die Schülerin lebt mit Mutter, Vater und 4 Geschwistern (eine ältere Schwester, einen älteren Bruder, zwei jüngere Schwestern), sie teilt sich ein Zimmer mit ihrer älteren Schwester, die Eltern waren auch arbeiten, die Geschwister gehen alle in die Schule, außer dem großen Bruder; **Beziehungen:** unterstützt die Mutter beim Einkaufen gehen und beim Kochen, es gibt auch öfters Streit „das ist eigentlich normal wenn man findet nicht wirklich einen Grund zu streiten und fängt irgendwie einfach so an.“, fühlt sich von ihren Eltern unterstützt „Hätte ich Hilfe gebraucht hätte ich Hilfe bekommen.“ **Rollen**: Tochter, ältere Schwester, jüngere Schwester; **Aktivitäten**: war öfters am Handy, hat auch gemeinsam mit den Geschwistern Spiele gespielt, hat mit Freund*innen geschrieben und selten telefoniert, hat getanzt „weil Tanz ist so meine Leidenschaft“, einkaufen gegangen, gekocht, gemeinsam gegessen, den jüngeren Geschwistern geholfen;	**Belastung:** Streit (der aber als normal beschrieben wird)
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: der Vater leiht ihr den Laptop, der ihr immer zur Verfügung steht, wenn sie ihn braucht; es gab genug Platz zum Lernen, es wird Teams verwendet und Remind (Infos an die Eltern), Abgaben werden über Fotos gemacht, kahoot und Office wird auch verwendet, die Klassenvorständin macht regelmäßige Online-Meetings; **Beziehungen**: die Lehrer*innen werden als unterstützend wahrgenommen „meine Lehrer waren auch immer zur Verfügung, also wir konnten sie immer fragen, wenn wir ein Problem hatten.“ Es werden Freunde, Lehrer und die Schule vermisst „Das ist sozusagen wie eine zweite Familie.“, hat in der Zeit schriftlich etwas Kontakt gehalten, wenig telefoniert, etwas Austausch fand bei den Online-Konferenzen statt; **Rollen**: Schülerin, Freundin, Klassenkollegin; **Aktivitäten**: siehe SRL	

Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: sind in zwei Gruppen aufgeteilt; **Beziehungen**: freut sich, die Freund*innen wiederzusehen, findet es schade, dass sie nicht alle sieht, aber auch angenehm, dass sie sich in der kleinen Gruppe besser konzentrieren kann; **Rollen**: Schülerin, Freundin, Klassenkollegin; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Der Vater kann ihr seinen Laptop borgen, die Schülerin hilft ihren jüngeren Geschwistern bei ihren Schulaufgaben, die Schülerin ist es gewöhnt sich allein um ihre Schulsachen zu kümmern, die Eltern unterstützen, wenn notwendig; die Schule ist über das Tool Remind mit den Eltern in Kontakt;	
Exosystem	Die Eltern gehen beide auswärts arbeiten, die Mutter entweder von 4-13 Uhr oder von 10 bis 20 Uhr, der Vater von 6 bis 17 Uhr, die jüngeren Geschwister gehen in die Volksschule und bekommen viele Aufgaben und brauchen Unterstützung, die Lehrer*innen der Schülerin sprechen sich untereinander ab;	**Belastet**: Eltern müssen außer Haus arbeiten, wird nicht als belastend empfunden;
Makrosystem	Keine Codierung; stellenweise fällt ein grammatikalisch nicht ganz korrektes Deutsch auf, Deutsch eventuell nicht Erstsprache;	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Es gibt zwar Streit in der Familie, der wird aber als normal empfunden, es werden auch viele gemeinsame Aktivitäten gemacht und die Schülerin fühlt sich unterstützt, die Freund*innen vermisst sie, die Lehrer*innen findet sie unterstützend, sie bezeichnet die Schule als ihre „zweite Familie“; die Aktivitäten abseits der Schule sind vielfältig und das Setting bietet gute Voraussetzungen (Laptop, genug Platz zum Lernen, genug Speicherplatz).	EK 01: **überwiegend entwicklungsförderd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, regelmäßige Online-Konferenzen, vielfältige Aufgaben, kennt sich gut aus, wird zeitnah unterstützt, wenn notwendig	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** sie war geschockt und traurig die Freunde nicht zu sehen, sie hat gehofft, dass die Lesenacht und die Schullandwoche nicht abgesagt werden, sie war zu Beginn auch glücklich, weil sie dachte, dass sie keine Aufgaben machen muss; **Während Distance Learning**: zu Beginn hatte sie öfters Rückschläge, hat sich nicht ausgekannt, wusste nicht, dass sie nachfragen kann, sie hat die Freund*innen, Lehrer*innen und die Schule vermisst; findet sich nach anfänglichen Schwierigkeiten gut zurecht „ich habe alles gemacht was man machen musste.“, die Schüler*innen bekommen länger Zeit für die Abgabe der Aufgaben	Zu Beginn gemischte Gefühle, findet sich dann gut zurecht, hat aber immer wieder Rückschläge

	Schichtbetrieb: „Mir geht's jetzt auf jeden Fall wieder besser", sie kann sich besser konzentrieren, weil sie in zwei Gruppen aufgeteilt sind, findet es aber auch schade und sie freut sich die Freund*innen wiederzusehen; **Zukunft**: hofft, dass keine zweite Coronawelle kommt, weil sie auf Projekttage fahren will; findet es schade, dass eine ihrer Freundinnen die Klasse verlassen wird;	
SRL	**Präaktional**: *Situation*: hat viel auf dem Laptop gemacht, auch etwas auf dem Handy, haben täglich um 11 die Besprechung, bekommen jeden Tag Aufgaben, die bis zum nächsten Tag abgegeben werden müssen; *Aufgabe*: hat sich meistens gut ausgekannt, Schreiben, Rechnen, Fotos von den Aufgaben schicken, Office, kahoot; *Emotion*: keine Codierung; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: hat manchmal einen „Niederschlag" „Wo ich mir dann dachte, nein, jetzt mache ich gar nichts mehr für die Schule, Tschüß!"; *Plan*: plant eine Pause nach der täglichen Besprechung ein, sieht sich die Aufgaben am Nachmittag noch an, damit sie „weiß was ich machen muss", sie „hatte auch immer so ein Notizding" ; *Selbstwirksamkeit*: ist gewohnt selbstständig zu arbeiten „weil mit so vielen Geschwistern ist man halt nicht immer der Mittelpunkt", kennt sich meistens gut aus, lässt sich nur manchmal entmutigen, wenn sie „etwas nicht checkt"; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: keine Codierung; *Volition*: keine Codierung; *Unterstützung*: „meine Lehrer waren auch immer zur Verfügung", haben oft schon innerhalb von ein paar Sekunden oder 10 Minuten geantwortet am Nachmittag, hat das Gefühl Hilfe von den Eltern zu bekommen, wenn sie es braucht, die große Schwester konnte ihr nicht helfen, Lehrer*innen haben sich von sich aus gemeldet, wenn jemand keine Aufgaben abgegeben hat; *Zeit*: hat ein bis zwei Stunden Online-Besprechung pro Tag und hat dann ca. von 13 bis 16 Uhr gearbeitet, am Wochenende macht sie nichts; *Monitoring*: überprüft, ob sie etwas übersehen hat, achtet darauf, dass sie alles abarbeitet, was sie sich vorgenommen hat; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: hatte manchmal einen Rückschlag, wenn sie etwas nicht verstanden hat; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: hat das Gefühl, dass ihr die Aufgaben „sehr gut" gelungen sind, hat sich mit dem Distance Learning aber schwerer getan als mit dem Lernen in der Schule; *Fremdbewertung*: hat Feedback von den Lehrer*innen bekommen, was ihr wichtig war; *Vergleich*: hat das Gefühl zu Hause nicht viel gelernt zu haben im Vergleich zur Schule; *Emotion*: keine Codierung; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL Text	**Präaktional**: ist zu Beginn manchmal entmutigt, weil sie sich nicht auskennt, das ändert sich aber bald, weil die Aufgaben „sehr leicht zu verstehen waren", sie hat zwar manchmal einen „Rückschlag"	EK 02: **2** (0/1/1)

	und macht dann an diesem Tag gar nichts mehr, sie achtet aber darauf alle Aufgaben abzugeben, sie hat das Gefühl, dass ihr das Lernen zu Hause schwerer fällt als das Lernen in der Schule; **Aktional**: sie plant die Durchführung der Aufgaben und plant auch Pausen ein, sie gibt alle Aufgaben ab und überwacht das auch mit einem „Notizdings“, der Zeitaufwand hält sich in Grenzen (ca. 4-5 Stunden pro Tag, Samstag und Sonntag bleiben frei); **Postaktional**: sie findet die Aufgaben sind ihr „sehr gut“ gelungen, hat aber trotzdem das Gefühl weniger gelernt zu haben als in der regulären Schulzeit, das Feedback der Lehrer*innen findet sie hilfreich;	
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann ihre Gefühle differenziert benennen (es war ein Schock, nicht so schlimm, glücklich, traurig, fröhlich, hatte einen „Niederschlag“, akzeptabel, gestört, gefallen, gut, besser, …), begründet von sich aus viele Bewertungen, antwortet manchmal sehr kurz auf Nachfragen „Wie war das so insgesamt?“ „Eh gut.“, reflektiert nur an wenigen Stellen auf der 3. Reflexionsebene „Man kann die Fragen, ich weiß nicht warum, aber man kann die Fragen irgendwie besser formulieren, wenn man sie ausspricht, als sie zu schreiben. Und weil es dort vor allem besser war, ich weiß nicht warum, aber eigentlich mein Hirn hat in der Schule besser gearbeitet, ich glaub einfach, weil es sich so angewohnt hat, du bist in der Schule, das heißt du musst dort aufpassen. Und zu Hause war so, du bist zu Hause du musst nicht aufpassen“; reflektiert hauptsächlich auf der 2. Reflexionsebene, kann stellenweise auch mehrere Gründe angeben, kann auf Nachfragen selten in die Tiefe gehen; **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): denkt auch viel über Rahmenbedingungen und Handlungen anderer nach, vor allem ihrer Geschwister „Aber manchmal war es einfach so, weil wir angepisst waren auf diese eine Aufgabe und dann haben meine kleinen Geschwister angefangen zu nerven und zu sagen: Ninini du bist blöd, ninin! Einfach wie die Aufgabe nicht geklappt hat und dann haben sie es zum Beispiel an mir ausgelassen. Das hat mich nicht gestört, weil die sind noch klein, ….“, kann dabei auch verschiedene Gründe miteinander verknüpfen;	EK 03.1: **3** EK 03.2: **3**

Interview 5

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**5**, „Also, ich lerne viel, ich lerne alleine und ich mags nicht sehr mit anderen Leuten zu lernen, weil ja. Also es war für mich leichter zu lernen und zu arbeiten und Hausübung zu machen. Für mich.“	
Deskriptive Daten	Männlich, 13 Jahre, 8.Schulstufe, Schultyp: GRG	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: Das Zimmer wird mit den beiden jüngeren Brüdern geteilt, es gibt einen Garten. **Beziehungen:** dem Vater ist es wichtig, dass die Familie Zeit miteinander verbringt, er erfindet auch Spiele mit den Eltern; die Mutter nimmt sich Zeit ihm etwas zu erklären, wenn er Hilfe braucht; mit dem jüngsten Bruder gibt es gegen Ende öfter Streit wegen der Schule, sonst ist die Stimmung gut; **Rollen**: Sohn, großer Bruder **Aktivitäten**: Mit den Brüdern spielen und Sport machen. Mit der Familie essen und spielen. Allein Fernsehen und Handy spielen.	**Belastung:** Streit mit jüngstem Bruder wegen der Schule
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: Obwohl das Zimmer geteilt wird, kann es exklusiv als Arbeitszimmer benutzt werden. Ein Laptop wird sehr bald im Distance Learning von der Schule bereitgestellt. **Beziehungen**: der Klassenvorstand wird mehrfach erwähnt und wirkt sehr bemüht; zu den Mitschülern wird lose über WhatsApp Kontakt gehalten, erst im weiteren Verlauf des Distance Learning werden Videokonferenzen angeboten. **Rollen**: Schüler, Freund, Kollege, Klassensprecher **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: die Schüler sind in zwei Gruppen aufgeteilt und haben abwechselnd 2 oder 3 Tage pro Woche in der Schule Unterricht und die anderen Tage Hausübungen auf. Das System gefällt dem Schüler. **Beziehungen**: Die Lehrer*innen sind wieder schneller zugänglich und können den Stoff persönlich erklären, das wird als positiv empfunden. Die Lehrer*innen unterstützen die Schüler*innen, die es brauchen und geben auch allen Schülern Raum für Reflektion der Probleme während des Distance Learnings. Der Schüler freut sich seine Freund*innen und Lehrer*innen wiedersehen zu können. **Rollen**: Freund, Kollege, Klassensprecher, Schüler	

	Aktivitäten: Stoff und Aufgaben werden wieder gemeinsam erarbeitet, offene Fragen werden beantwortet. Es wird gemeinsam über die Zeit des Distance Learnings geredet. An den Hausübungstagen werden Aufgaben erledigt, deren Stoff während der Schultage erarbeitet wurde.	
Mesosystem	Die Mikrosysteme Schule und Familie scheinen gut miteinander verbunden zu sein. Die Mutter bietet im Distance Learning eine ähnliche Strategie der Hilfestellung wie die Lehrer*innen (erklären wie etwas funktioniert und dann selbst machen lassen). Die Eltern sind besorgt, dass der Schüler zu viel für die Schule macht, und ermutigen ihn auch immer wieder etwas gemeinsam mit der Familie zu unternehmen.	
Exosystem	Die Eltern arbeiten beide von zu Hause während der Zeit des Distance Learnings. Die beiden jüngeren Brüder sind ebenfalls zu Hause, der jüngste Bruder geht in die Volksschule und ist bald von der Situation überfordert, was die Familie belastet. Der mittlere Bruder geht bereits in die Unterstufe, aber in eine andere Schule. Die Lehrer*innen in der Schule stimmen sich miteinander ab, der Klassenvorstand koordiniert alle Aufgaben und erstellt auch eine Übersichtsliste.	**Belastung**: Jüngster Bruder mit Distance Learning überfordert
Makrosystem	Der Schüler erwähnt, dass die Familie sich an den Ramadan hält. Die Eltern lassen ihn selbstständig arbeiten, erinnern ihn aber auch daran Pausen zu machen, wenn er zu lange arbeitet.	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	In den beschriebenen Mikrosystemen gibt es ausreichend Beziehungen, die überwiegend positiv besetzt sind. Die Aktivitäten in den Mikrosystemen sind herausfordernd, aber nicht überfordernd. Der Schüler hat vielfältige Rollen inne. Die Settings sind so ausgestattet, dass er sich in ihnen wohlfühlt. Auch Exosysteme sind meist unterstützend, außer der Volksschule des jüngsten Bruders. Auch die Hinweise auf das Makrosystem lassen auf eine Vielfalt und Offenheit schließen. Insgesamt ergibt sich hier das Bild eines entwicklungsförderlichen Ökosystems.	EK 01: **teilweise entwicklungsförderend**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, keine verpflichtenden Online-Konferenzen, vielfältige Aufgaben, bei denen er sich gut auskennt, er fühlt sich unterstützt, die Unterstützung ist aber nicht immer zeitnah möglich	**Belastung**: Keine verpflichtenden Online-Konferenzen, nicht immer zeitnahe Unterstützung
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** zu Beginn war der Schüler traurig und erschrocken, weil er seine Freunde nicht mehr sehen konnte und es das letzte Jahr in dieser Schule für ihn ist.	Zu Beginn traurig, merkt dann, dass

	Während Distance Learning: es war für den Schüler leichter allein zu Hause zu arbeiten; angenehm war auch, sich die Pausen und das Essen selbst einteilen zu können. Er hat seine Mitschüler*innen vermisst und es als problematisch empfunden, dass die Lehrer*innen nicht so schnell geantwortet haben, wie er es gerne gehabt hätte. Der Schüler hat sich die Arbeit so eingeteilt, dass er zu Beginn eines Aufgabenpakets immer viel gearbeitet hat, um gegen Ende dann mehr Freizeit zu haben. Im Laufe der Zeit ist es immer einfacher für ihn geworden. Der kleine Bruder hatte im Verlauf des Distance Learnings immer größere Probleme. **Schichtbetrieb**: der Schüler war aufgeregt seine Freunde wieder zu sehen, aber auch traurig, weil er die Zeit zu Hause genossen hat. Die Hygienevorschriften hat er gut verstanden und erfüllt. Er hat das Gefühl, als würde er im Schichtbetrieb weniger Zeit für das Lernen aufwenden, dafür aber mehr lernen als während der Zeit des Distance Learnings. Zuhause hat es ihm trotzdem besser gefallen. **Zukunft**: der Schüler freut sich auf die Sommerferien. Er ist schon gespannt auf die neue Schule im Herbst und macht sich Sorgen, ob es dann wieder zu so einer Situation kommen wird. Er erwartet, dass das schwieriger sein wird, wenn er die anderen Schüler*innen und Lehrer*innen noch nicht kennt.	Distance Learning für ihn angenehm ist
SRL	**Präaktional**: *Situation*: es gab freiwillige Videokonferenzen in mehreren Fächern, es gab eine KV Stunde, die verpflichtend war, die Arbeitsblätter konnten ausgedruckt oder abgeholt werden; *Aufgaben*: die Aufgaben kommen immer in großen Paketen, es gibt Arbeitsblätter, Experimente, die protokolliert werden sollen, Textinterpretationen, Comic zeichnen, Graffiti zeichnen, Buchaufgaben; *Emotion*: ; *Motivation*: wollte immer alles so schnell wie möglich fertig haben, um dann „Ferien“ zu haben; *Plan*: es gab Abgabetermine, der Klassenvorstand hat einen Übersichtsplan für alle Fächer erstellt, den hat der Schüler auch zum Abhaken verwendet, eingeteilt hat er sich die Aufgaben selbstständig; *Selbstwirksamkeit*: erwähnt eine Schwäche in Deutsch; *Emotion*: keine Codierung; Sonstiges: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: hat sich jeden Tag auf ein Fach konzentriert, hat versucht so lange zu arbeiten, bis er alles für dieses Fach fertig hatte; *Volition*: ; *Unterstützung*: fragt als erstes seine Mutter, die kann ihm auch meistens helfen, vor allem in Deutsch braucht er Hilfe, ca. 3-4 Mal pro Woche; kann auch die Lehrer fragen, Antworten dauern aber meist mehrere Stunden; *Zeit*: zu Beginn arbeitet der Schüler bis zu 6 Stunden pro Tag, er arbeitet auch am Wochenende, gegen Ende nur noch ca. 2 Stunden, weil es nicht mehr Aufgaben gibt; *Monitoring*: hat eine Liste, in der er alles abhakt und markiert, worauf er noch achten muss; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	

	Postaktional: *Selbstbewertung*: es ist ihm alles „ziemlich gut“ gelungen, er ist „eigentlich auch ziemlich gut in der Schule“; *Fremdbewertung*: es gibt Feedback von den Lehrer*innen, das scheint aber nicht sehr detailliert auszufallen, reine Verbesserungen der Abgaben empfindet er nicht als Feedback; *Vergleich*: denkt, dass der Zeitaufwand sich zwar teilweise mehr angefühlt hat, aber nicht wirklich mehr war im Vergleich zur normalen Schule, während des Schichtbetriebs kommt ihm der Aufwand deutlich weniger vor; *Emotion*: keine Codierung; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: der Schüler sieht sich als „ziemlich guter“ Schüler, er findet sich mit den Aufgaben gut zurecht und hat eine hohe Motivation, die Aufgaben so rasch wie möglich zu lösen, er löst auch viele der freiwilligen Plusaufgaben; **Aktional**: er holt sich Hilfe, wenn notwendig und bekommt auch die nötige Unterstützung von seiner Mutter, er macht Verbesserungen seiner Arbeiten, Zeitaufwand und Qualität scheinen in einem guten Verhältnis zu stehen; **Postaktional**: er ist mit seiner Leistung zufrieden, auch das Feedback der Lehrer*innen scheint gut zu sein;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): der Schüler kann seine eigenen Gefühle benennen und hat auch eine entsprechende Bandbreite (traurig, erschrocken, gut, gefreut, …). Er ist im Moment der Befragung sehr zufrieden (8 bis 9 auf einer Skala von 1 bis 10). Er bewertet seine Handlungen und wie es ihm in der Zeit gegangen ist und kann dafür auch Begründungen angeben: „Also ich lerne viel, ich lerne alleine und ich mags nicht sehr mit anderen Leuten zu lernen, weil ja. Also es war für mich leichter zu lernen und zu arbeiten und Hausübung zu machen. Für mich.“, er kann Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Situationen ziehen. **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): der Schüler kann die Perspektive wechseln und Verständnis für die Lehrer*innen und die allgemeine Situation. Er findet es interessant, wie es anderen Schülern in dieser Zeit gegangen ist und erkennt, dass das sehr unterschiedliche Erfahrungen sein können: „Und ich habe schon gemerkt wie anders, weil für mich ging das schon ziemlich gut aber bei anderen jetzt vielleicht auch nicht. Und es war gut zu sehen wie unterschiedlich das war.“ Er hat auch eigene Ideen, was man anders machen könnte. Er geht aber selten ins Detail, gibt nicht mehr als eine Begründung und setzt mehrere Gründe nicht miteinander in Beziehung.	**EK 03.1: 3** **EK 03.2: 2**

Interview 6

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**6,** „Vieles, vieles ist mir gut gelungen“	
Deskriptive Daten	Männlich, 12 Jahre, 6. Schulstufe, Schultyp: GRG	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: er lebt mit der Mutter mit zwei jüngeren Brüdern, die in die Volksschule gehen, das Zimmer teilt er mit einem Bruder, er hat einen eigenen Schreibtisch **Beziehungen:** „es war ganz nett“, Mutter hat ihm vertraut, die Brüder haben nicht gestört, es gab „nicht so viel Streit“ **Rollen**: älterer Bruder, Sohn **Aktivitäten**: rausgehen	
Mikrosystem Familie 2	**Setting**: lebt mit Vater, Stiefmutter, zwei jüngeren Brüdern und älteren Stiefschwestern (14-20) und einer jüngeren Schwester, er hat dort ein eigenes Zimmer, beide Wohnungen sind „Riesenwohnungen“ **Beziehungen:** hat sich „recht gut gefühlt“, der Vater hilft bei Struktur und Lernen, die Stiefmutter unterstützt ihn vor allem bei Deutsch; es gab Streit zwischen den Eltern und den jüngeren Geschwistern, die wurden dann in der Schule angemeldet, weil sie sonst nicht lernen wollten. **Rollen**: jüngerer Stiefbruder, älterer Bruder, Sohn, Stiefsohn, Enkel **Aktivitäten**: mit dem Vater Ausflüge in den Wald; zu den Großeltern fahren; im Hof spielen; mit dem Vater in die Arbeit, vorher gemeinsam zum Bäcker	**Belastung:** Streit wegen der Schule zwischen jüngeren Geschwistern und Eltern
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: er hatte überall einen eigenen Schreibtisch und einen eigenen Laptop, den er nicht teilen musste; zweimal gab es eine Mappe in der Schule zum Abholen, mit allen Aufgaben und Abgabedaten für die nächsten Wochen/Monate; die Aufgaben mussten per E-Mail abgegeben werden; er hat immer um 9 mit dem Lernen angefangen; ist mit dem Vater ins Büro gegangen, um zu lernen; es gab einen guten Drucker im Büro, einen schlechten Drucker zu Hause. **Beziehungen**: er hat die Klassenkollegen vermisst, sich aber privat mit Freunden getroffen; die Lehrer*innen waren erreichbar per E-Mail und haben auch nachgefragt, wie es ihm geht; er hat sich über die Jitsi-Meetings gefreut: „Das war schön, konnten wir alle wieder reden und so.“ **Rollen**: Schulkollege, Freund, Schüler	

	Aktivitäten: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: zusätzlich wurde Teams eingeführt; die Hygienevorschriften waren für ihn „nicht so schlimm“, Maske und Hände desinfizieren waren aber „nervig“; die Klasse war in zwei Gruppen aufgeteilt. **Beziehungen**: „Besonders schön war, dass meine Freunde wieder da waren. Nicht alle, weil manche in der anderen Gruppe sind, aber viele.“ **Rollen**: Schulkollege, Freund, Schüler **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Der Vater hilft bei der Strukturierung des Tages, und verlangt, dass er etwas für die Schule tut, das impliziert, dass ihm Schule wichtig ist; die Lehrer*innen erkundigen sich bei ihm, wie es ihm nach der Operation gegangen ist.	
Exosystem	Die Mutter konnte in Kurzarbeit gehen, ohne große finanzielle Einbußen; der Vater ist selbstständig und konnte weiterhin arbeiten; die jüngeren Geschwister konnten in der Schule angemeldet werden, weil sie zu Hause nicht lernen wollten;	
Makrosystem	Keine Informationen	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Auch, wenn er seine Familiensituation als „sehr kompliziert“ beschreibt, scheint es in beiden familiären Mikrosystemen durchwegs positive Beziehungen zu allen Familienmitgliedern zu geben; die räumlichen und materiellen Voraussetzungen sind gut; es gibt Möglichkeiten für Aktivitäten; der Kontakt zu den Freunden scheint persönlich in der Freizeit stattgefunden zu haben, für schulische Aktivitäten wurde von den Eltern für Ruhe und Struktur gesorgt, er hatte immer das Gefühl sich an die Lehrer*innen wenden zu können;	EK 01: **Überwiegend entwicklungsförderd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, keine verpflichtenden Online-Konferenzen, vielfältige Aufgaben, bei denen er sich gut ausgekannt hat, hat Unterstützung bekommen, allerdings nicht immer zeitnah;	**Belastung**: Keine verpflichtenden Online-Konferenzen, nicht immer zeitnahe Unterstützung
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** hat sich zuerst gefreut, dann war es „nicht so gut“ **Während Distance Learning**: es ging dann aber immer besser, es hat mit den E-Mails immer besser funktioniert und er hat sich ans Lernen gewöhnt und gemerkt, dass die Aufgaben doch nicht so viel sind, wie zuerst befürchtet	Erst gut, dann schlechter, dann immer besser

	Schichtbetrieb: sie haben in der Schule nicht über Probleme beim Distance Learning gesprochen; es war schön, wieder die Freunde zu sehen; nur das frühe Aufstehen war „nicht so toll“; die Aufgaben für die Hausübungstage sind jetzt viel schwerer geworden. **Zukunft**: er freut sich auf den Sommerurlaub, auf Nachfrage macht er sich ein wenig wegen der Großeltern Sorgen, aber nicht wegen der Schule	
SRL Distance Learning	**Präaktional**: *Situation*: Die Aufgaben wurden zweimal als Mappen zum Abholen zur Verfügung gestellt. Aufgaben und Abgabedaten waren aufgelistet. Online-Meeting war freiwillig, weil es oft technische Probleme gab. Verwendete Plattformen: E-Mail, jitsi, youtube; *Aufgaben*: Die Aufgaben waren in manchen Fächern viel, aber schnell erledigt, in manchen Fächern war es aber zu viel, z.B. Bildnerische Erziehung; Arten von Aufgaben: Filme schauen, youtube, Zeichnen, Arbeitsblätter, Buchaufgaben, Experimente *Emotion*: es war langweilig, da hat er dann öfter gelesen oder geübt; manche Aufgaben haben Spaß gemacht, manche waren „einfach nur zum Lernen“; *Plan*: Monatsplan; *Motivation*: am Anfang war die Motivation schlechter, weil alles so viel ausgesehen hat, das wurde besser; *Selbstwirksamkeit*: hat sich gut ausgekannt; kann es sich gut einteilen; denkt, dass er in Deutsch nicht so gut ist; **Aktional**: *Lernstrategie*: wenn er etwas nicht versteht, schaut er zuerst auf youtube, dann fragt er die Lehrer*innen; *Unterstützung*: der Vater hilft bei der Zeiteinteilung, die Mutter lässt ihm mehr Eigenverantwortung, die Stiefmutter hilft bei Deutsch; *Zeit*: drei Stunden pro Tag, freies Wochenende; *Monitoring*: Vater behält alle Aufgaben im Blick, überprüft was geschafft wurde; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: „Vieles, vieles ist mir gut gelungen“, manches hat er „verloren“ oder die Email wurde nicht abgeschickt, weil sie zu groß war; *Fremdbewertung*: Feedback hat er für jede Aufgabe bekommen, es war ihm nur wichtig zu wissen, dass es angekommen ist; *Emotion*: hat sich öfter schlecht gefühlt nach der Abgabe, weil er nicht sicher war, ob es auch ankommt; *Modifikation*: hat nach Rückmeldung verlangt, ob es angekommen ist, hat nicht mehr so große Dateien geschickt;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: die Aufgaben sind klar gestellt, scheinen anfangs viel, sind aber gut für ihn bewältigbar **Aktional**: Unterstützung kommt von den Eltern und den Lehrer*innen, wenn benötigt; findet sich auch auf youtube gut zurecht, wenn er Hilfe braucht; scheint weniger Zeit zu brauchen, als er zur Verfügung gehabt hätte; **Postaktional**: ist mit seiner Leistung zufrieden, das Feedback der Lehrer*innen scheint für ihn nicht sehr wichtig zu sein, außer der Rückmeldung, dass er alles abgegeben hat;	EK 02: **3** (1/1/1)

Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann eigene Gefühle benennen („recht gut“, „schlecht“, „gefreut“, „langweilig“), kann Gefühle und Handlungen begründen, kann mehr als einen Grund angeben und auf Nachfrage kann er ins Detail gehen. **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): auf Nachfrage reflektiert er auch über die Lehrer*innen und die Rahmenbedingungen. „Viele Lehrer haben es eigentlich perfekt gemacht. … Nur halt Aufgaben, die halt auch Spaß gemacht hätten mehr gestellt. Das find ich hilft mir beim Lernen und so, wenn man sich dann freut und so.“	EK 03.1: **2** EK 03.2: **1-2**

Interview 7

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**07** „Ja es wurde ziemlich negativ, aber es war nicht so schlimm, …“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 17 Jahre, 10.Schulstufe, Schultyp: GRG	
Einschätzung Lehrperson	Zu Beginn überraschend gut, dann überraschend schlecht	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: lebt zu Hause mit der Mutter und zwei älteren Brüdern, einer ist schon fertig mit der Schule, hat ein eigenes Zimmer **Beziehungen:** Mutter kocht, es wird meistens nicht gemeinsam gegessen, lernt selbstständig, erwähnt Familie kaum **Rollen**: jüngere Schwester, Tochter **Aktivitäten**: es werden keine Aktivitäten mit der Familie erwähnt; Soloaktivitäten: Computer spielen, Handy, Serien schauen, zeichnen, lesen	**Belastung:** Mutter alleinerziehend, Familie wird kaum erwähnt, kein Kontakt zu Vater erwähnt
Mikrosystem Familie 2	Vater wird nicht erwähnt	
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: Eigenes Zimmer und guter eigener Laptop **Beziehungen**: die Lehrer*innen fragen nach (Französisch, Wahlpflichtfach Englisch), die Klassenlehrerin erkundigt sich auch persönlich, lässt sich Zeichnungen schicken, es gibt eine Whats App Klassengruppe; **Rollen**: Klassenkameradin, Schülerin; das Wort Freund*in fällt kein einziges Mal **Aktivitäten**: siehe SRL	**Belastung:** keine Freund*innen in der Schule, kann keine erfolgreichen Aktivitäten aufrecht erhalten
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: Kleingruppen von 5 bis 10 Schüler*innen **Beziehungen**: Kommunikation mit den Lehrer*innen ist viel besser, Stimmung in Klasse aber nicht gut (die Schüler*innen sind „müde“, die Lehrer*innen „genervt“) **Rollen**: Klassenkameradin, Schülerin **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	die Mutter scheint gar nicht in schulische Dinge involviert zu sein;	**Belastung**: keine Verbindung zwischen Familie und Schule

Exosystem	Mutter arbeitet im Kindergarten und musste arbeiten gehen; die Klassenlehrerin übernimmt Abstimmung mit anderen Lehrer*innen und macht einen Wochenplan;	**Belastung**: Mutter muss außer Haus arbeiten
Makrosystem	„… fällt mir das deutsche Wort nicht ganz ein“	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Das Mikrosystem der Familie wird kaum beschrieben, es scheint, als wären die Mutter und die Brüder kaum präsent gewesen; Freunde werden gar nicht erwähnt, der Kontakt zu Klassenkameraden scheint über eine Whats App Gruppe stattgefunden zu haben; die Lehrer*innen scheinen bemüht und involviert, die Schülerin beschreibt ihre Beziehung aber so: „Also die Lehrer, wir hatten eh Kontakt miteinander und so, das heißt jetzt nicht dass ich sie nicht mag, oder dass ich sie sehr mag, ich stehe einfach neutral zu ihnen und wenn sie da sind, dann sind sie halt da und wenn sie nicht da sind, dann sind sie halt nicht da.“ Das Setting wird in allen Mikrosystemen als gut beschrieben, die Beziehungen sind aber in allen Settings nicht stark ausgeprägt und eher flach, die Schülerin hat hauptsächlich Soloaktivitäten und scheinbar kaum Austausch mit anderen;	EK 01: **Kaum entwicklungsförderend**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, keine verpflichtenden Online-Konferenzen, vielfältige Aufgaben, bei denen sie sich gut auskennt, sie bekommt Unterstützung, nicht immer zeitnah;	**Belastung**: Keine verpflichtenden Online-Konferenzen, nicht immer zeitnahe Unterstützung
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** hat sich gefreut, dachte, dass es gut klappen wird; vermisste die sozialen Kontakte **Während Distance Learning**: es wurde für die Schülerin immer schwieriger, die Motivation war am Anfang hoch, weil das Selbsterarbeiten Spaß gemacht hat; dann ging die Motivation verloren (zusammen mit der zeitlichen Struktur), es war für sie schwierig einen regelmäßigen Schlafrhythmus aufrecht zu erhalten; **Schichtbetrieb**: es war für sie anstrengend, weil sie sehr müde war; es war aber auch angenehm, weil es durch die Kleingruppen ruhiger war als sonst in der Klasse; die Motivation war dann weg, weil das Schulende in Sicht war; die Hygieneregeln waren für sie okay; **Zukunft**: keine Codierung, wurde nicht gefragt;	Zu Beginn gut, dann wurde es immer schwieriger
SRL	**Präaktional**: *Situation*: anfangs Email, OneNote, Teams, aber dann guter Überblick durch Wochenplan, Videokonferenzen mit Klassenvorstand um 8:00 freiwillig; *Aufgabe*: Word Dokumente, Aufgaben wie sonst auch, Englischhausübung sehr lang (3 h), kahoot, Buchseiten, Youtube,	

	Internetseiten; *Emotion*: aufregendes Gefühl etwas Neues zu lernen, „bei manchen Lehrern macht es Spaß, bei manchen auch wieder nicht“, „Ich meine die Schule ich habe sie zwar vermisst, aber auch nicht vermisst“, „wurde ziemlich negativ“; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: anfangs sehr motiviert, selbst erarbeiten hat Spaß gemacht, selbst einteilen können auch; dann kaum noch Motivation; *Plan*: die Klassenlehrerin hat einen Wochenplan mit allen Aufgaben erstellt, meisten bis Freitag, „Ich fand das eigentlich ziemlich gut, dadurch konnte man, dadurch konnte ich mir ziemlich gut helfen“; *Selbstwirksamkeit*: denkt sie wäre faul, hat sich bei den Aufgaben gut ausgekannt; Sonstiges: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: hat mit den leichtesten Aufgaben begonnen, hat es sich leicht gemacht und oft abgeschrieben, obwohl ihr klar war, dass sie dabei nichts lernt; *Volition*: macht viele Pausen, in denen sie auf dem Handy spielt, schwierig beim Lernen zu bleiben; *Unterstützung*: Chatgruppe mit der Klasse, Abschreiben, Internet; *Zeit*: arbeitet an zwei bis drei Tagen die Woche, anfangs 4-5 Stunden pro Tag, später nur noch 1 bis 2 Stunden, Tagesrhythmus geht verloren, beginnt immer später (verschiebt sich von 16 auf 01 Uhr); *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: nimmt ab; *Emotion*: anfangs Freude beim selbst erarbeiten von Mathematik-Stoff; Sonstiges: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: keine Codierung; *Fremdbewertung*: Feedback von den Lehrer*innen war unterschiedlich, manche haben nur rückgemeldet, dass die Aufgabe abgegeben ist, manche detaillierteres Feedback, das als gut empfunden wurde; *Vergleich*: keine Codierung; *Emotion*: „Und da habe ich mich halt schlecht gefühlt, dass ich keine Aufgabe erledigt habe. Was sonst auch so traurig ist, weil ich.“ *Modifikation*: keine Codierung; Sonstiges: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: die Aufgaben sind anfangs nicht sehr übersichtlich, dann aber durch den Wochenplan der Klassenlehrerin gut strukturiert und scheinen gut bewältigbar; anfangs hat sie Freude beim Lösen der Aufgaben, aber die Motivation nimmt mit der Zeit deutlich ab, es fällt ihr immer schwerer überhaupt etwas für die Schule zu tun, sie denkt es liegt daran, dass sie „faul“ ist; **Aktional**: Lehrer*innen stehen zur Verfügung, es gibt eine Chatgruppe mit den Klassenkolleg*innen, sie schreibt oft ab; die Zeit die sie aufwendet wird immer weniger, damit sinkt auch die Qualität ihrer Abgaben; **Postaktional**: anfangs ist sie mit ihrer Leistung zufrieden, als ihre Motivation nachlässt hat sie ein schlechtes Gefühl, weil sie die Aufgaben nicht bearbeitet hat;	EK 02: **0** (0/0/0)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann die eigenen Gefühle benennen (überrascht, motiviert, demotiviert, gefreut, gut, schlecht, traurig) und gibt auch von sich aus	EK 03.1: **2-3** EK 03.2: **2**

	Begründungen für ihre Gefühle und ihre Handlungen an; sie scheint über Dinge schon vorher nachgedacht zu haben: „Aber ich denke es lag nicht am Lernen, sondern einfach nur daran, dass man sich nicht bewegt, dass man nicht erschöpft und müde wurde, weil man nichts gemacht hat, ich denke dass das der Grund war, warum ich nicht schlafen konnte.“; sie kann auch mehrere Gründe anführen und Dinge miteinander in Beziehung setzen: „Also es hat sich geändert, was mich ziemlich überrascht hat eigentlich. Weil am Anfang war ich sehr motiviert und ich habe mich sehr gefreut, weil sich selber war, weil man musste sich letztendlich ja selber was beibringen. Weil wir haben auch neuen Stoff manchmal gemacht, also relativ neuen. Und zum Beispiel vor allem in Mathematik war es so, dass man dann selber darauf kann, dieses O Gott, so funktioniert das!, dieses Gefühl hat man irgendwie viel mehr genossen, als wie wenn man jetzt so in der Schule sitzt und die Lehrerin erklärt das dann einem, bis man es endlich versteht, und man kommt nicht so selber wirklich darauf. Ja, das war ziemlich, eigentlich mich hat, mich hat es wirklich sehr gefreut und ich habe gesagt ich wünschte wir könnten für immer von zu Hause aus lernen. Aber mit der Zeit wurde es irgendwie immer, ich weiß nicht, die Lehrer haben immer mehr Hausübung gegeben, und dadurch, dass ich die ganze Zeit in meinem Zimmer saß, also in meinem Zimmer gewesen bin und ich weiß nicht, ich denke deswegen, weil ich mich nie wirklich so bewegt habe, so in die Schule hinein und wieder zurück. Also es gab nicht wirklich so, also wie in der Schule, jetzt bin ich in der Schule und jetzt lerne ich, und jetzt bin ich zu Hause. Es war immer so zwischendurch. Und ich bin generell kein Mensch der sehr gut Routinen einhalten kann, deswegen ging auch langsam die Motivation so automatisch immer mehr weg und ich habe auch immer weniger Hausübungen abgegeben.“ **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): wechselt kaum die Perspektive, kann meist nur auf Nachfrage über andere oder das System reden und kommt sehr rasch wieder auf sich selbst zu sprechen; es gibt keine Vernetzungen bei der Reflexion nach außen;	

Interview 8

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**8** „Ja, also ich war ziemlich gut“	
Deskriptive Daten	Männlich, 16 Jahre, 10. Schulstufe, Schultyp: GRG	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: lebt zu Hause mit Mutter, Vater und drei jüngeren Brüdern (zwei gehen in die Schule, der Jüngste ist drei), teilt sich mit ihnen ein Zimmer **Beziehungen:** die Brüder werden als laut und nervig beschrieben, der Vater kontrolliert zuerst viel, vertraut ihm dann aber immer mehr, die Eltern können bei Schulsachen nicht unterstützen, da die Mutter zu schlecht Deutsch spricht und sich nicht interessiert und der Vater recht alt ist (Ende 50) und sich nicht mehr so gut auskennt, aber „Im Allgemeinen war die Situation nicht so schlecht“; **Rollen**: älterer Bruder, Sohn **Aktivitäten**: es werden keine Aktivitäten mit der Familie beschrieben, eventuell gemeinsames Essen zu Ramadan um 3 in der Früh; er schläft viel, spielt Videospiele, trifft Freunde;	**Belastung:** Brüder nervig, Eltern können nicht so gut unterstützen
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: jederzeit Zugang zu einem eigenen Computer, sehr gute Computerkenntnisse, konnte sich trotz Lärm meistens gut konzentrieren; **Beziehungen**: Beziehung zu den Lehrer*innen ist sehr unterschiedlich, manche sind gut erreichbar, fragen nach, wenn eine Aufgabe nicht rechtzeitig abgegeben wird und fragen auch manchmal wie es geht; manche scheinen sich nicht zu kümmern und antworten nicht auf Fragen; Kontakt zu den Mitschüler*innen und Freund*innen ist vorhanden; **Rollen**: Freund, Kollege, Schüler **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: die Hälfte der Schüler*innen kommen abwechselnd, jeder sitzt an einem Tisch, sie treten einzeln in die Schule ein, werden „besprüht“ und müssen/sollen Maske tragen **Beziehungen**: findet das „Schulgefühl“ gut, freut sich mit den Freunden wieder direkt sprechen zu können; **Rollen**: Freund, Kollege, Schüler **Aktivitäten**: siehe SRL	

Mesosystem	Mutter ist nicht an schulischen Dingen interessiert, Vater kümmert sich;	
Exosystem	Mutter und Vater arbeiten von zu Hause; der Vater ist Programmierer; die Lehrer*innen stimmen sich untereinander ab, was gut funktioniert, bis auf den Musiklehrer;	
Makrosystem	hat Familie in Ägypten, fastet zu Ramadan, Vater hat studiert;	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Die Beziehungen zu den Familienmitgliedern werden kaum beschrieben, es werden keine gemeinsamen Aktivitäten genannt, der Vater wird als kontrollierend empfunden und es nervt, dass er sich einmischt, er kümmert sich aber darum, dass die Aufgaben erledigt werden und lässt dann mehr Freiraum, als er merkt dass der Schüler gut zurechtkommt; die Mutter scheint zumindest an der Schule nicht interessiert zu sein; der Kontakt zu den Freunden scheint gut aufrechterhalten worden zu sein, aber auch hier gibt es keine genaueren Beschreibungen; die meisten Lehrer*innen werden als unterstützend wahrgenommen, die Aufgaben während des Distance Learnings sind abwechslungsreich und scheinen gut bewältigt zu werden und im Allgemeinen ein gutes Gefühl zu hinterlassen.	EK 01: **teilweise entwicklungsförderend**
Proximale Prozesse	Arbeitsplatz oft laut (aber nicht als störend empfunden), keine verpflichtenden Online-Konferenzen, vielfältige Aufgaben, bei denen er sich gut ausgekannt hat, wurde unterstützt, nicht immer zeitnah;	**Belastung**: Lauter Arbeitsplatz (stört nicht), nicht immer zeitnahe Unterstützung
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** war zu Beginn froh und interessiert, hatte schon von Verwandten/Freund*innen in Ägypten von der Umstellung auf Distance Learning gehört; **Während Distance Learning**: die Aufgaben wurden immer mehr, er wurde aber immer besser; anfangs war es schwierig den Überblick zu behalten, dann gab es einen guten Plan von einer Lehrerin, wo alle Aufgaben/Plattformen aufgelistet waren; **Schichtbetrieb**: er war froh die Freunde wieder zu sehen und ein „Schulgefühl“ zu haben; die Hygienemaßnahmen haben sich „komisch“ angefühlt und er hat sich immer weniger daran gehalten; er findet die paar Wochen Schichtbetrieb vor den Ferien „unnötig“; **Zukunft**: wurde nicht abgefragt;	Hat sich gefreut, kam immer besser mit der Situation zurecht
SRL	**Präaktional**: *Situation*: es gibt Onlinekonferenzen, die zu Beginn verpflichtend und dann freiwillig sind, es gibt unterschiedliche Plattformen: Email, Teams, OneNote, WhatsApp; *Aufgabe*: Erklärungen in Word, PowerPoint, im Buch lesen, Arbeitsblätter, Videos machen, Projekte machen, es ging weniger ums Schreiben, mehr ums Verstehen „Also einfach nur lesen, was da steht und so. Verstehen.“; *Emotion*: froh, interessiert, weniger Druck (weil nicht direkt in Stunde aufgerufen, Zeit	

	die Aufgaben zu bearbeiten); *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: dachte am Anfang es wäre „unnötig" die Aufgaben zu lösen; *Plan*: nach einiger Zeit übersichtlicher Plan von Lehrerin mit allen Aufgaben, hat leichte/kurze Aufgaben Montag und Dienstag schnell erledigt, die größeren Projekt-Aufgaben dann am Wochenende, hat sich die Lernzeiten selbst eingeteilt; *Selbstwirksamkeit*: hatte das Gefühl alle Aufgaben gut lösen zu können, findet, dass er in Latein schlecht ist; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: keine Codierung; *Volition*: kann auch gut bei Lärm arbeiten; *Unterstützung*: Mutter interessiert sich nicht, Vater wird nicht als unterstützend empfunden, manche Lehrer*innen werden als unterstützend erlebt, manche nicht, kann sich auch auf Mitschüler verlassen; *Zeit*: 8 Stunden pro Woche, hat bis Mittag geschlafen, dann gelernt, dann Pause gemacht und wieder in der Nacht gelernt, später immer alles gleich nach dem Aufstehen erledigt; *Monitoring*: Vater überprüft zu Beginn ob alle Aufgaben gemacht/abgegeben werden, vertraut ihm dann; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung ; **Postaktional**: Selbstbewertung: „manchmal war es komisch, aber dann später war es extrem gut.", am Anfang nicht so gut, dann sehr gut; *Fremdbewertung*: „Aber die meisten Lehrer meinten halt, dass ich der Beste war in der Klasse.", weiß detailliertes Feedback zu schätzen; *Vergleich*: hat sich mit dem Computer besser ausgekannt als die anderen; *Emotion*: erschöpft (weil es viel war); *Modifikation*: macht alles gleich nach dem Aufstehen, nicht mehr in der Nacht; *Sonstiges*: -;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: er kommt durch seine guten Computerkenntnisse gut mit den vielfältigen Plattformen und Aufgaben zurecht, die Aufgaben sind vielfältig, er ist interessiert und kommt immer besser mit den Aufgaben zurecht; **Aktional**: auch wenn er die aufgewendete Zeit als viel empfindet, sind es nur 8 Stunden pro Woche, die er für die Schule aufwenden muss, um die Aufgaben gut zu bewältigen, sein Vater kontrolliert ihn zu Beginn und versucht zu verhindern, dass er nur in der Nacht lernt, ein Lernrhythmus pendelt sich ein und kann gehalten werden; **Postaktional**: bekommt gutes Feedback von den Lehrer*innen; findet selbst, dass er die Aufgaben immer besser lösen kann; hat das Gefühl besser zurecht zu kommen, als seine Mitschüler; ist manchmal erschöpft von den vielen Aufgaben; passt seinen Lernrhythmus so an, dass er nicht mehr in der Nacht lernen muss;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann seine Gefühle benennen, z.B. froh, interessiert, erschöpft, genervt, komisch; kann benennen was ihm gutgetan hat und was ihn eher gehindert hat; kann auf Nachfragen immer Gründe angeben, ist stellenweise auch zur Vernetzung	EK 03.1: **2-3** EK 03.2: **2-3**

	mehrerer Gründe fähig; das Gespräch ist flüssig und Nachfragen führt fast immer zu einer vertieften Reflexion, er scheint schon viel über das Distance Learning nachgedacht zu haben; „Ich denke, da ich mich extrem gut mit Computern auskenne, weil ich war- Ich habe einen Computer gehabt seitdem ich glaub ich vier war oder so. Mein Vater ist (...) Programmierer. Er hat mir Sachen beigebracht. Ich lerne gerade programmieren selber und kenne einfach das wie ist es mit Computer ja? Dass ich verschiedene Programme nutzen kann so, hat mir sehr stark geholfen. Weil ich habe nicht nur Word benutzt, sondern auch andere Programme, mit denen ich halt gearbeitet habe.“ **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): kann sich stellenweise gut in die Lehrer*innen hineinversetzen, gibt eine detaillierte Antwort, was er besser machen würde: „Ich würde mich wahrscheinlich mit anderen absprechen, damit ich weiß, wieviel Hausübung ich geben soll. Weil ich will jetzt nicht zu viel aufgeben. Und ich würde auch halt über WhatsApp eine Gruppe also mit den Schülern erstellen. Damit ich halt nachfragen kann, wie was ist. WhatsApp ist ja ganz schnell. Und ich würde auch mit Teams arbeiten, weil Teams ist sehr organi- organisiert halt. Und ich würde halt Fragen beantworten. Ich würde Erklärungen senden. Und halt detaillierte- Also, ich glaube, ich wäre nicht zu faul, um ehrlich zu sein, detaillierte Rückmeldungen zu senden. Aber ja. Also ich wünsche mir schon, dass Lehrer so detaillierte Rückmeldungen senden würden“;	

Interview 9

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**9** „wenn ich jetzt was mache, würde ich es gescheit machen, weil sonst wieso mache ich es dann“, „weil ich halt auch ein sehr nicht stabiler Mensch ist, was jetzt halt psychisch angeht“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 17 Jahre, 11. Schulstufe, Schultyp: G	
Einschätzung Lehrperson	Hatte überraschend einige Schwierigkeiten	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: lebt zu Hause mit Mutter, Vater und einem älteren Bruder, der gerade maturiert; singen üben war schwierig, da die Mutter viele Meetings hatte **Beziehungen:** betont öfters das gute Verhältnis aller Familienmitglieder, es gab auch kleinere Konflikte „Das Schlimmste, was passiert ist, dass wir uns gegenseitig genervt haben, aber da sind wir einfach alle wieder in unsere Rückzugsorte gegangen und haben geschaut, dass wir nicht zusammenpicken und all das.“; konnte sich darauf verlassen, dass sie unterstützt wird, wenn notwendig **Rollen**: Tochter, jüngere Schwester **Aktivitäten**: normalerweise viel Sport (z.B. Tennis und Tanzen), während des Lock-Downs nur sehr begrenzt möglich, Workouts und Radfahren mit dem Bruder; gemeinsam Essen, Brettspiele mit der ganzen Familie, gemeinsam fernsehen; Aktivitäten allein: für den Musicalkurs lernen (singen, tanzen), Netflix, Disney plus schauen, mit Freunden telefonieren	**Belastung:** kleinere Streitigkeiten, weniger Sport, konnte nicht so gut singen üben
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: hat ein eigenes Zimmer, lernt aber lieber in der Küche, hatte immer ein eigenes Arbeitsgerät zur Verfügung **Beziehungen**: die Kontakte zu den Freund*innen und Mitschüler*innen waren regelmäßig, sie konnte sich über WhatsApp Gruppen und telefonisch austauschen, sowohl über schulische Dinge als auch über private Dinge; die Lehrer*innen waren gut erreichbar und haben auch von sich aus nachgefragt, wenn Aufgaben nicht abgegeben wurden, die Lehrer*innen haben auch Videokonferenzen organisiert; **Rollen**: Freundin, Kollegin, Schülerin **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: ein Tag Schule, ein Tag zu Hause; die Klasse wurde alphabetisch in zwei Gruppen aufgeteilt **Beziehungen**: schade, dass nicht alle Freund*innen in ihrer Gruppe waren, aber „ich verstehe mich eh mit den Menschen eigentlich an sich ganz gut.“	

	Rollen: Freundin, Kollegin, Schülerin **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Die Eltern helfen, wenn sie um Unterstützung bittet;	
Exosystem	Der Bruder hat gerade maturiert und auch viel von zu Hause gelernt; der Vater ist Tennislehrer und konnte nicht arbeiten, die Mutter hat von zu Hause gearbeitet und hatte viele Online-Meetings;	
Makrosystem	Keine Informationen	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Sowohl das Mikrosystem Familie, als auch die Mikrosysteme Distance Learning und Schule Schichtbetrieb werden durchwegs positiv beschrieben; es gibt zahlreiche Aktivitäten innerhalb der Familie, die einen guten Austausch ermöglichen, auch mit den Freund*innen und Mitschüler*innen wird gut Kontakt gehalten; die Schülerin hat das Gefühl von allen Personen Unterstützung bekommen zu können, wenn notwendig; in Aufgaben, die sie interessieren kann sie sich gut vertiefen und sich intensiv mit den Themen auseinander setzen;	EK 01: **teilweise entwicklungsförderND**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, keine täglich verpflichtenden Online-Konferenzen, hat sich bei den Aufgaben gut ausgekannt, wurde immer zeitnah unterstützt;	**Belastung**: Keine verpflichtenden Online-Konferenzen
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** war in der Woche davor krank, kam sehr plötzlich und hat sich zuerst wie „kurz Ferien“ angefühlt, dann war es „komisch“, gestört hat sie am meisten, dass man nicht wusste, „wann es aufhört“; **Während Distance Learning**: am Anfang ging es gut mit dem Lernen, nach ca. 4 Wochen hat sie die Routine „ein bisschen verloren“, von 7 bis 8 Stunden Lernen am Tag ging es runter auf 3 bis 4 Stunden am Tag, vor allem wie man dann auch wieder raus gehen durfte; es „ist dann irgendwie langsamer so runter gegangen“, die Motivation ging verloren; **Schichtbetrieb**: hat sich gefreut, war dann etwas verwirrend mit allen Aufgaben und „schwierig zu managen“, konnte wieder mit ihrer Study Group ins Kaffeehaus zum Lernen gehen, es hat sich wieder eine gute Routine entwickelt; **Zukunft**: keine Informationen	Zu Beginn komisch, dann gut, dann weniger Motivation
SRL	**Präaktional**: *Situation*: verwendete Programme/Tools Google Classromm, WhatsApp, Email, immer wieder Zoommeetings, wenn notwendig; *Aufgabe*: vor allem zu Beginn viele Aufgaben auf einmal, Referat über Habsburger, weil der Lehrer bemerkt hat, dass sie sich dafür interessiert, lesen und Interpretationen schreiben; *Emotion*: war sehr verunsichert wegen der Corona-Situation, dem Distance Learning gegenüber aber aufgeschlossen; *Ziele*: bessere Noten bekommen, in England studieren;	

	Motivation: war am Anfang sehr groß und hat dann abgenommen, „wenn ich jetzt was mache, würde ich es gescheit machen, weil sonst wieso mache ich es dann“, hat immer von selbst zu arbeiten begonnen, wenn sie etwas interessiert, dann macht sie es gerne; *Plan*: es gab einen Plan auf Google Classrom, hat sich auch selbst eine To-Do-Liste für den Tag gemacht, Planung für die nächsten 2-3 Tage ist ihr gut gelungen, Langzeitplanung weniger gut; *Selbstwirksamkeit*: dachte, sie wäre zu chaotisch, hat es dann aber ganz gut geschafft, findet sie; *Sonstiges*: -; **Aktional**: *Lernstrategie*: lernt mündlich lieber als schriftlich, langweilige Aufgaben eher abgeschrieben, viel Zeit in interessante Aufgaben investiert, viel recherchiert, sich rasch Unterstützung geholt, wenn notwendig; *Volition*: Aufgaben machen vs. Netflix schauen, wurde dann schwierig, wie man wieder raus durfte; *Unterstützung*: über WhatsApp Klassengruppe, bei Familie, Freunden oder Lehrer*innen; *Zeit*: zu Beginn 7-8 Stunden, dann eher 3-4 Stunden pro Tag, gegen 10 Uhr begonnen; *Monitoring*: - ; *Leistung*: - ; *Emotion*: Langeweile oder Interesse, je nach Aufgabe; *Sonstiges*: - ; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: hatte einen „ziemlich guten Überblick“, ist „ganz gut“ zurechtgekommen; *Fremdbewertung*: über Email oder in den Abgabedokumenten, war ihr sehr wichtig, vor allem wenn ersichtlich war, dass sich die Lehrer*innen mit ihrer Arbeit auseinandergesetzt haben; *Vergleich*: - ; *Emotion*: - ; *Modifikation*: - ; *Sonstiges*: - ;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: schafft es schon nach kurzer Umgewöhnungszeit einen guten Überblick zu haben, hat das Gefühl gut arbeiten zu können und Hilfe zu bekommen, wenn notwendig; **Aktional**: versucht die uninteressanten Aufgaben schnell zu lösen, investiert viel Zeit in die Aufgaben, die sie interessieren, ist die ersten Wochen sehr motiviert und investiert viel Zeit, sie bemerkt, dass das mit der Zeit deutlich weniger geworden ist, achtet trotzdem darauf die Aufgaben zu bearbeiten. **Postaktional**: legt Wert auf Feedback, bei dem ihr Aufwand, den sie investiert hat, geschätzt wird; scheint alle Aufgaben bewältigen zu können, ist mit ihrer Leistung zufrieden, legt Wert auf gute Noten;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann differenziert eigene Gefühle benennen: ängstlich, gelangweilt, erschrocken, verunsichert, motiviert, reizbar, genervt, gefreut, lustig, angenehm; denkt viel über die eigenen Handlungen nach, kann Gründe und Auswirkungen beschreiben und mehrere Aspekte miteinander in Beziehung setzen; „Ich hatte ehrlich gesagt vor Quarantäne mehr Anxiety als währenddessen, weil ich mir gedacht habe, ich werde es sicher nicht aushalten. Ich werde nicht aushalten die ganze Zeit zu Hause zu sein zwischen diesen vier Wänden. Kaum raus zu gehen, meine Freunde nicht zu sehen. Ich glaub, das war eigentlich der große Schrecken	EK 03.1: **3** EK 03.2: **3**

	für mich, weil ich meine Freunde jede Woche am Abend, in der Früh, am Wochenende durchgängig sehe. Und sie mir auch ein bisschen Abwechslung im Leben geben und vor allem jetzt. Ich bin ein Teenager, mein Bruder maturiert dieses Jahr und das gibt es öfters Komplikationen mit den Eltern. Aber im Endeffekt war- habe ich halt schlimmer gedacht als es dann eigentlich wurde, weil wir halt eben durch dieses System, das wir zu Hause hatten, ganz gut funktioniert haben.“; die Schülerin antwortet von sich aus mit längeren Passagen, in denen sie ihr Innenleben und die äußeren Umstände detailliert beschreibt und miteinander in Beziehung setzt **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): kann sich in die Lage ihrer Lehrer*innen hineinversetzen, denkt über äußere Rahmenbedingungen, den Grund dafür und die Auswirkungen nach und kann sie auch mit ihrem eigenen Erleben in Zusammenhang bringen; „zum Beispiel die eher älteren Lehrer, die sich jetzt nicht so wirklich auskennen mit der Technik…deswegen konnten wir uns (von denen) jetzt nicht wirklich erwarten, das wir jetzt ein Zoommeeting machen…“ „wir sind halt alle zu Hause während einer Pandemie, also ich glaube, es gibt gerade andere Sorgen als jetzt in Geographie alle Aufgaben zu machen.“	

Interview 10

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**10** „… am Anfang, wie gesagt, war es sehr anstrengend. In der Mitte war dieser dieser dieser dieser Flow schon drinnen von Aufgaben und am Ende wurde es dann schon etwas stressig…“ „ich fands sehr angenehm eben zu Hause zu sein und seinen eigenen Tag sich zu planen.“ „Aber lernen in dem Sinne gab es nicht.“	
Deskriptive Daten	Männlich, 17 Jahre, 11. Schulstufe, Schultyp: G	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: der Schüler wohnt mit den Eltern und der älteren Schwester zusammen, er hat ein eigenes Zimmer, die Schwester studiert und ist zu Hause, die Eltern arbeiten viel außer Haus; **Beziehungen:** war viel mit der Schwester zu Hause, die hat ihm geholfen, „eigentlich gab es da nicht so wirklich Probleme“, die Eltern hat er nicht viel gesehen, das ist sonst aber genauso, er ist sich sicher, dass er Unterstützung bekommen hätte, wenn er sie gebraucht hätte; **Rollen**: Sohn, jüngerer Bruder; **Aktivitäten**: erwähnt nur Dinge, die er allein gemacht hat, z.B. hat Musik gespielt, Computer gespielt, „bisschen Sport gemacht“;	
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: der Schüler hat ein eigenes Zimmer mit Schreibtisch und Computer (Standgerät), es wurde Google Classroom verwendet (die Accounts gab es schon davor); **Beziehungen**: vermisst die Freund*innen, bleibt aber über WhatsApp gut in Kontakt, vermisst auch die Lehrer*innen, eine Lehrerin fragt auch öfter bei den Schüler*innen nach, wie es ihnen geht, das findet er gut: „für mich war auch sehr angenehm mal wieder etwas gefragt werden, …“, die Klassenvorständin macht wöchentliche Meetings, das fand er auch „ganz gut“; **Rollen**: Schüler, Freund, Klassenkollege; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: es gibt zwei Gruppen, die abwechselnd Montag, Mittwoch, Freitag oder Dienstag, Donnerstag in der Schule sind, er sitzt in der Schule allein an einem Doppeltisch; **Beziehungen**: er findet es schade, dass er nicht alle sieht und dass er in der Gruppe ist, wo weniger seiner Freund*innen sind, freut sich aber wieder zurück in der Schule zu sein, wegen den sozialen Kontakten; **Rollen**: Schüler, Freund, Klassenkollege;	

	Aktivitäten: siehe SRL	
Mesosystem	Seine Schwester kann ihm vor allem in Chemie helfen, da sie Biochemie studiert; sonst scheint es wenig Berührungspunkte zwischen den Mikrosystemen Familie und Schule zu geben;	
Exosystem	Meint, dass die Lehrer*innen viel Stress hatten, wegen gewisser Vorgaben von außen; Lehrer*innen hätten sich mehr abstimmen können; die Schwester war zu Hause, weil sie studiert und die Vorlesungen auch alle von zu Hause stattgefunden haben, die Eltern sind beide im „ärztlichen Bereich“ Vollzeit tätig und waren „entsprechend ziemlich in Anspruch genommen“;	**Belastung**: Eltern arbeiten viel außer Haus, scheint ihn aber nicht zu belasten;
Makrosystem	Keine Codierung	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Im Mikrosystem Familie werden kaum Beziehungen oder gemeinsame Aktivitäten erwähnt, mit der Schwester scheint er gut auszukommen, dass die Eltern wenig da sind, scheint er gewöhnt zu sein, er weiß dass sie ihn unterstützen würden, wenn notwendig; die Ausstattung für das Distance Learning ist gut vorhanden, Beziehungen zu Freund*innen und Lehrer*innen werden aufrecht erhalten und zumindest zu ein paar Lehrer*innen scheint die Beziehung gut zu sein, es gibt kaum Links zwischen den Mikrosystemen, die Schwester ist aber verfügbar und kann ihm helfen, wenn er Hilfe braucht; die Kommentare zum Chronosystem lassen darauf schließen, dass er die Umstellungen zwar als Herausforderung erlebt, aber sich immer recht rasch mit der neuen Situation zurechtfindet;	EK 01: **überwiegend entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, täglich verpflichtende Online-Konferenzen, vielfältige Aufgaben, bei denen er sich gut ausgekannt hat, hat auch zeitnah Unterstützung erhalten;	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** „Mal schauen, wie es jetzt weitergeht und ich habe einfach gewartet.“, dachte sich, dass es anstrengend wird, von zu Hause aus zu lernen, es war zu Beginn „etwas einsam“, zu Beginn kamen viele Aufgaben von den Lehrer*innen auf einmal wie eine „riesige Welle“ und „dann war man ein bisschen davon überwältigt“; **Während Distance Learning**: die Anzahl der Aufgaben hat sich eingespielt und „das war dann eigentlich recht entspannt“, gegen Ende wurde es wieder etwas stressiger, weil die Lehrer*innen Druck gemacht haben, was sie noch alles unterbringen wollen, aber es war „nicht so krass wie am Anfang.“; **Schichtbetrieb**: sie bekommen wieder weniger Aufgaben, er findet gut, dass man „bei den Fächern, die man eher nicht mag einfach nur dasitzen muss und nicht zu viel leisten muss.“, er findet es nicht gut, dass das Risiko einer neuen Welle durch den erneuten Schulbesuch „in Kauf genommen“ wurde, zahlt jetzt einen „Anwesenheitstribut“, „aber mehr gearbeitet habe ich auf jeden Fall im Distance Learning“;	Zu Beginn schwierig, dann recht entspannt, dann wieder etwas stressiger (aber nicht so wie am Anfang)

	Zukunft: hat Sorge, dass das Zeugnis nicht „ganz so ernst“ genommen wird, „und dann darf man sich wieder freuen auf Sommer“;	
SRL	**Präaktional**: *Situation*: ein paar Zoommeetings sind verpflichtend, ein paar freiwillig, die Aufgaben kommen teilweise in der Freizeit, die Meetings in Chemie sind um 19 Uhr (freiwillig), alle hatten schon zuvor Laptops, manche Aufgaben kamen wöchentlich mit wöchentlicher Abgabe, manche auf einmal, mit einem Endedatum; *Aufgabe*: zu Beginn kam alles in einer „riesigen Welle“, es gab Textausarbeitungen, Aufgaben im Buch, Videos anschauen, Fragebogen, „Crashkurs“, Korrektur nach „Trust-System“; *Emotion*: zu Beginn anstrengend, dann entspannt, dann wieder etwas stressiger, „unruhig“, ein „Gefühl der Dringlichkeit“, wenn neue Aufgaben gekommen sind, „genervt“, wenn viele Aufgaben auf einmal gekommen sind; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: will teilweise die Dinge verstehen, um sich „den ganzen Lerndruck (…) vom Rücken“ zu nehmen, teilweise die Aufgaben schnell abarbeiten, bemüht sich, wenn er weiß, dass er zwischen zwei Noten steht, denkt schon an die Matura; *Plan*: loggt sich nach dem Aufstehen ein und schaut welche Aufgaben anstehen, konnte „sein eigenes Tempo finden“, nimmt sich auch viel Freizeit, macht gleich mehr, wenn er im Arbeiten drinnen ist; *Selbstwirksamkeit*: fand es schwieriger als in der Schule, aber „man hat das auf jeden Fall schaffen können“; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: fragt Freund*innen um Hilfe, versucht nicht nur abzuschreiben, sondern auch zu verstehen „sonst mache ich die Aufgabe ja umsonst“; *Volition*: keine Codierung; *Unterstützung*: kann sich an Freund*innen und Lehrer*innen wenden, fühlt sich unterstützt, das Feedback dauert ihm bei manchen Lehrer*innen zu lange, von der Familie bekommt er Unterstützung von der Schwester, von den Eltern „wenn ich gefragt hätte, ja sicher.“; *Zeit*: schläft bis 11, frühstückt dann in Ruhe, dann arbeitet er ca. 3 Stunden, dann Freizeit, dann eventuell noch ein paar Stunden Arbeit, hat meistens an 5 von 7 Tagen gearbeitet, hat mehr gemacht, wenn viele Aufgaben waren, damit er sie schnell erledigt hat, damit er nichts vergisst, zwischen 2 und 8 Stunden am Tag, je nach Bedarf; *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: „Zusammenfassend würde ich sagen, sehr gut.“, er ist überrascht, dass es ihm so gut gegangen ist; *Fremdbewertung*: zeitnahes Feedback ist ihm wichtig, „Da konnte man ein bisschen schneller daraus lernen eigentlich.“, hilft ihm zu verstehen, was genau verlangt ist; *Vergleich*: merkt, dass sich andere schwerer tun als er, schwierige Themen fallen ihm selbst schwerer zu verstehen als in der Schule; *Emotion*: „ein sehr cooles Gefühl ist – ein sehr gutes Gefühl ist, wenn	

	man die Aufgabe einfach erledigt und dann nicht mehr zu tun hat den ganzen Tag.“; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL Text	**Präaktional**: auch wenn viele Aufgaben kamen, hatte er das Gefühl alles schaffen zu können, er arbeitet regelmäßig und möchte viele Dinge auch verstehen, denkt schon an die Matura nächstes Jahr; **Aktional**: holt sich Hilfe, wenn notwendig, bei Freund*innen oder Lehrer*innen, es ist ihm wichtig alle Aufgaben zu erledigen, sein Zeitaufwand hält sich in Grenzen, es bleibt genügend Freizeit übrig; **Postaktional**: ist überrascht, dass es ihm so leichtgefallen ist und ist mit seiner Leistung sehr zufrieden;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann differenziert seine Gefühle beschreiben (anstrengend, cooles Gefühl, kein Stress, angenehm, entspannt, unruhig, unter Druck, Dringlichkeit, Angst, Sorge, …), kommt in einen guten Redefluss, kann seine Gedankengänge ausformulieren, bringt öfters mehrere Begründungen und kann diese auch in Beziehung setzen „Also ich freue mich natürlich auf die Ferien und auf ein echt gutes Zeugnis. Ich habe ein- also ich würde jetzt nicht sagen Angst, aber ich habe schon etwas Sorge, dass jetzt dieses Zeugnis nicht ganz so ernst genommen wird. Weil ich finde manche Leute antworten jetzt vielleicht mit ja, das war eh Homeschool, da muss man eh nichts machen. Manche Lehrer verlangen da nichts. Aber ich finde das schon. Also ich schon dafür gearbeitet. Ist ja nicht so als hätte ich Ferien gehabt.“ „Also gefühlt, ich muss sagen überraschend gut. Ich dachte es wird- es wird sehr, sehr anstrengend. Es war auch teilweise sehr, sehr anstrengend, aber ich habe persönlich für mich entdeckt, dass es doch ein sehr cooles Gefühl ist- ein sehr gutes Gefühl ist, wenn man die Aufgabe einfach erledigt und dann nicht mehr zu tun hat den ganzen Tag. Und das unterstützt durch die Tatsache, dass man eigentlich kaum wirkliche Deadlines. Man hatte kein, also im Endeffekt stand nur Abgabe bis Tag und Tag so und so und keine Uhrzeit. Also man hatte- man musste nur sagen, ok an dem Tag mach ich das, an dem Tag kann ich das von 0 Uhr bis 23 Uhr 59 abgeben. Und dann eigentlich kein Stress und das was auch ziemlich angenehm war, war auch das, dadurch dass ich keine Schule hatte und recht wenige Meetings, war auch dass man sich selbst ziemlich viel Zeit lassen konnte, auch beim Aufstehen, beim Frühstücken. Es war alles sehr entspannt und es war- ich konnte mein eigenes Tempo finden.“ **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): kann sich auch in die Lehrer*innen hineinversetzen, versucht ihre Handlungen zu verstehen und gibt Begründungen an „Ja, also in Chemie, ab und zu hatten wir auch welche, paar Meetings. Das war ein bisschen störend, weil meine Lehrerin konnte aufgrund von familiären Umständen nur am Abend um 19 Uhr die Zomm-	EK 03.1: **3** EK 03.2: **3**

	Meetings machen. Das war schon etwas ungünstig, weil um die Uhrzeit würde man vielleicht etwas zu essen kochen oder schon Freizeit haben wollen. Das war etwas, ich will jetzt nicht sagen störend, aber etwas anstrengend, aber ja, was sollen wir machen, wenn es nicht anders geht. Dafür war das eine Lehrperson, die das auch auf freiwilliger Basis gemacht hat, das heißt man musste eben nicht ins Meeting kommen, wenn eben man keine Fragen gehabt hatte oder keine Unklarheiten hat und das hat dann eigentlich auch gepasst.“, denkt auch über die Rahmenbedingungen nach und hat eine Meinung dazu: „Ich finde es organisatorisch blöd, dass das jetzt so gemacht wurde für 4, 5 Wochen. Jetzt in die Schule zu gehen, jaaa. Das kann sehen, wie man möchte. Ich finde es unnötig. Man hätte nämlich genau, was wir jetzt gemacht haben, hätten wir auch über Zoom machen können, über Google Classroom. Das wäre genauso gut gegangen und das hätte halt viel Organisatorisches erspart und vor allen Dingen hätte es bald die Chance auf eine weitere Coronazeit oder für eine weitere- eine weitere Welle, hätte das eben die Wahrscheinlichkeit verringert. Aber das Risiko wurde vom Bildungsministerium offenbar ja, in Kauf genommen. Und ja, die dies wollen. Ja und ich geh einfach- ich mache einfach das, was von mir verlangt wird.“, hat auch Ideen, wie man es besser machen könnte, nimmt aber auch hierbei mehrere Perspektiven ein: „Ich würde sagen, Nummer 1, ich würde viel weniger Aufgaben geben und insgesamt aber mit großen Arbeitspaketen. Das heißt, ich würde sagen, ich lasse 2 Wochen Zeit und gebe da eine Aufgabe auf, die zum Lesen ist oder, kommt jetzt aufs Fach an, aber die man eben machen muss und eben etwas mehr. Dann hat man eben einen etwas größeren Zeitraum, wo man sich selber einteilen kann und das fände ich gut, das fände ich passend, das fände ich angenehm für mich als Schüler. Aber für die Lehrer, da muss man wieder aus der Lehrersicht denken, dass es für die sicher auch nicht so angenehm ist, wenn man eben von fast 4 Klassen- 4 Jahrgängen halt eben, die ganze Zeit die Emails bekommt. Das ist eben wieder die Frage, wie die das sehen, aber für mich persönlich wäre das am angenehmsten.“ ; der Schüler kann sich in die Lehrer*innen hineinversetzen, denkt über Rahmenbedingungen nach, hat Ideen, wie man es besser machen könnte.	

Interview 11

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**11** „Und dann habe ich auf die Aufgaben gewartet und egal in welchem Fach ich sie bekommen habe, habe ich direkt alle gemacht.“ „…wenn ich mich halt anstrenge, dass ich Aufgaben sehr gut lösen kann, sehr schnell.“	
Deskriptive Daten	Männlich, 13 Jahre, 6.Schulstufe, Schultyp: GRG	
Einschätzung Lehrperson	Relativ gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: lebt mit der Mutter und dem 16-jährigen Bruder zusammen, hat ein eigenes Zimmer, die Mutter ist zu Hause und arbeitet während der Zeit nicht; **Beziehungen:** sein Bruder hilft ihm, wenn er etwas braucht, es gibt keine Streitereien innerhalb der Familie; **Rollen**: Sohn, kleiner Bruder; **Aktivitäten**: hilft der Mutter im Haushalt, hat am Nachmittag Freizeit, es gibt aber keine Angaben dazu, was er da macht;	
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: hat sich mit dem Bruder einen Computer geteilt, konnte ihn immer verwenden, wenn er ihn gebraucht hat; hat einen eigenen Schreibtisch im eigenen Zimmer; es wurde Teams verwendet, die Aufgaben kamen ca. alle zwei Tage; **Beziehungen**: hat „die Hilfe“ der Lehrer*innen vermisst (dass er im Unterricht direkt gleich fragen kann), die Lehrer*innen waren immer rasch erreichbar, teilweise auch bis spät in die Nacht, hatte das Gefühl, dass die Lehrer*innen auch aktiv nachfragen, wie es mit den Aufgaben gegangen ist; spricht nicht von „Freund*innen“ oder Schulkolleg*innen; **Rollen**: Schüler **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: eine Woche Schule, eine Woche zu Hause; **Beziehungen**: gibt an sich zu freuen die Lehrer*innen und Mitschüler*innen wiederzusehen (wirkt auf mich eher wie eine sozial erwünschte Antwort); **Rollen**: Schüler, Mitschüler **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Der Bruder kann ihm mit Powerpoint zweimal unterstützen; es gibt zu Hause keinen Streit zum Thema Schule;	

Exosystem	Der Bruder hat ebenfalls Distance Learning, die Mutter ist zu Hause und arbeitet zu dieser Zeit nicht;	
Makrosystem	Keine Codierung;	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Er hat ausreichend Platz und Ressourcen, um die Schulaufgaben gut zu bewältigen, die Beziehungen und die Aktivitäten werden kaum beschrieben, er scheint aber nichts zu vermissen, von seinem Bruder und den Lehrer*innen hat er sich gut unterstützt gefühlt, was auf positive Beziehungen schließen lässt; es gibt keine Kommentare, die auf entwicklungshemmende Einflüsse schließen lassen;	EK 01: **Überwiegend Entwicklungsförderd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, regelmäßige Online-Konferenzen, vielfältige Aufgaben, bei denen er sich gut ausgekannt hat, bekommt zeitnahe Unterstützung;	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** die Umstellung war zu Beginn ungewohnt, er hat sich rasch an das Arbeiten mit Teams gewöhnt; **Während Distance Learning**: es ging ihm immer besser, kam gut mit den Aufgaben und Teams zurecht, konnte rasch alle Aufgaben erledigen und konnte seine Noten verbessern; **Schichtbetrieb**: kommt gut zurecht, während der Hausübungswoche muss er weniger arbeiten; **Zukunft**: freut sich auf den Sommer, weil er diesmal keine Nachprüfung hat, macht sich keine Sorgen wegen dem Herbst;	Zu Beginn ungewohnt, kommt dann immer besser zurecht
SRL	**Präaktional**: *Situation*: ein bis zwei Mal die Woche gab es eine Videokonferenz mit dem Klassenvorstand, die Aufgaben kamen über Teams, ca. jeden zweiten Tag; *Aufgabe*: kahoot Quiz, Arbeitsblätter, Aufgaben über Teams, Referat mit PowerPoint, Aufgaben im Buch, Audios anhören (Englisch), Vokabel schreiben, Geschichten schreiben, in Englisch waren die Aufgaben „ur viel“; *Emotion*: wenn es viel war dachte er sich „anstrengend, aber ich muss halt durch.“, sonst fand er das Distance Learning „angenehmer“; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: keine Codierung; *Plan*: hat regelmäßig kontrolliert, ob es neue Aufgaben gibt und sie immer gleich gemacht, es gab keinen Wochenplan; Selbstwirksamkeit: hat immer alleine zu arbeiten begonnen, wusste sich zu helfen, wenn er sich mal nicht ausgekannt hat (Buch, Googeln, Lehrer*innen fragen); *Sonstiges*: wenn keine Aufgaben in Teams mehr waren, dann hat er der Mutter im Haushalt geholfen; **Aktional**: *Lernstrategie*: wenn etwas nicht geklappt hat, hat er zuerst versucht es selbst zu lösen (mit Hilfe des Buches oder des Internets) und dann die Lehrer*innen gefragt; *Volition*: keine Codierung; *Unterstützung*: wurde zwei Mal von seinem Bruder bei PowerPoint unterstützt, das hat gut funktioniert, die Lehrer*innen waren alle gut über Teams erreichbar, teilweise bis 0 Uhr, haben immer rasch reagiert; *Zeit*: ist immer um 7 Uhr aufgestanden und hat sich fertig gemacht und dann begonnen für die Schule zu arbeiten, meistens ca. 3,5 Stunden pro Tag, bis er alles fertig hatte, er hat auch	

	manchmal am Wochenende gelernt; *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: Selbstbewertung: es ging ihm ganz gut und er hatte das Gefühl „ur schnell“ zu sein, hat das Gefühl mehr dazugelernt zu haben während der Distance Learning-Zeit, es ist ihm alles „ganz gut“ gelungen; Fremdbewertung: die Lehrer*innen haben ihm rückgemeldet, dass er oft als erstes abgegeben hat, seine Noten haben sich verbessert, hat von fast allen Lehrer*innen Feedback bekommen, wenn nicht hat er nachgefragt; *Vergleich*: er war ein paar Mal der schnellste in der Klasse; Emotion: ; Modifikation: ; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: er kennt sich meistens gut aus; kann sich selbst helfen oder um Hilfe bitten, wenn er sich nicht auskennt; es ist ihm wichtig, dass er die Aufgaben macht, sobald er sie bekommt; **Aktional**: holt sich Hilfe, wenn notwendig (Bruder, Internet, Lehrer*innen), erledigt die Aufgaben rasch, Zeitaufwand und Qualität stehen in einem guten Verhältnis (ca. 3,5 Stunden pro Tag); **Postaktional**: er freut sich, wenn die Lehrer*innen positive Rückmeldungen geben, er findet das Lernen zu Hause angenehm;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): sowohl Bewertungen als auch Begründungen kommen oft nur auf Nachfrage, dabei werden auch Formulierungen vom Interviewer vorgeschlagen und dann manchmal nur bestätigt, an einer Stelle vernetzt der Schüler aber auch mehrere Gründe, wieso ihm Distance Learning besser gefällt: „Ich lerne halt besser dazu und ich bin sehr schnell bei den Aufgaben und habe mehr Freizeit.“ „…manche hören halt nicht zu im Unterricht, da lernt man manchmal nicht so viel dazu“, „Und ich habe auch genossen, dass wir keine Schularbeiten und so hatten.“ der Schüler benennt kaum eigene Gefühle, bestätigt oder verneint manchmal vorgeschlagene Gefühle des Interviewers, über die eigenen Handlungen und Leistungen kann er auch mit Begründungen Auskunft geben und er kann viele Gründe angeben, wieso es ihm im Distance Learning so gut gefallen hat; **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): der Schüler wechselt kaum die Perspektive oder denkt über das System nach, auf Nachfrage gibt er an, dass es manchen Schüler*innen nicht gut gegangen ist beim Distance Learning „Manche hatten keinen PC und kein Internet oder so.“	EK 03.1: **2-3** EK 03.2: **1-2**

Interview 12

Eines der kürzesten Interviews, die Schülerin schafft es kaum zu reflektieren;

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**12 „**ich habs nicht so mit Selbsteinteilung. Das fällt mir schwer, weil ich manchmal denke, es geht sich aus und dann geht es sich nicht aus und dann habe ich ein Zeitproblem und das stresst mich alles sehr.“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 13 Jahre, 7.Schulstufe, Schultyp: GRG	
Einschätzung Lehrperson	Hat keine einzige Abgabe abgegeben	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: lebt zu Hause mit Vater, Mutter, einem älteren Bruder, einem jüngeren Bruder (1. Klasse Volksschule) und einer jüngeren Schwester, teilt sich das Zimmer mit der Schwester, Vater arbeitet vom Wohnzimmer aus; **Beziehungen:** beschreibt die Geschwister als „sehr nervig“, bekommt Unterstützung beim Lernen von der Familie (Mutter, Vater, älterer Bruder), es gab nur kleinere Streitigkeiten, z.B. ums Essen; **Rollen**: Tochter, jüngere Schwester, ältere Schwester **Aktivitäten**: gemeinsam Essen, gemeinsam Fasten, mit den Geschwistern rausgehen, Fahrrad fahren, Handy	**Belastung:** Geschwister nerven
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: hatte ihr Zimmer mit Arbeitstisch meistens für sich, konnte den Computer vom Vater frei benutzen, „und sonst konnte man sich eigentlich auf seine eigene Arbeit konzentrieren“; **Beziehungen**: die meisten Lehrer*innen werden als gut erreichbar (außer am Wochenende) beschrieben, manche fragen nach, wenn etwas nicht abgegeben wird und erklären Dinge, die unklar sind; manche Lehrer*innen haben nicht auf Emails geantwortet und „manche Lehrer, die waren in Emails gemein“; Freund*innen werden nur einmal kurz erwähnt; **Rollen**: Schülerin, Freundin **Aktivitäten**: siehe SRL	**Belastung:** Manche Lehrer*innen antworten nicht auf Emails oder sind gemein
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: geteilte Klassen, Maskenpflicht, Handys desinfizieren **Beziehungen**: „Natürlich man hat jetzt nicht alle Klassenkameraden wiedergesehen, aber man hat sich schon über das gefreut, was ma- wen man gesehen hat.“ **Rollen**: Klassenkameradin, Schülerin **Aktivitäten**: siehe SRL	

Mesosystem	Die Eltern und der ältere Bruder unterstützen bei Aufgaben für die Schule und erinnern auch manchmal daran, dass mit dem Lernen begonnen werden soll.	
Exosystem	Der Vater arbeitet von zu Hause aus, die Mutter arbeitet nicht, der ältere Bruder und der jüngere Bruder gehen zur Schule, der jüngere Bruder in die 1. Klasse Volksschule, er hat Hilfe gebraucht;	
Makrosystem	Die Schülerin fastet zu Ramadan.	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Die Geschwister werden als „nervig" beschrieben, es gibt etwas Streit, es gibt Unterstützung von der Familie bei Schulaufgaben, die Lehrer*innen werden teilweise als unterstützend erlebt, manche sind aber auch „gemein", der Kontakt zu den Schulkolleg*innen dürfte während des Distance Learnings sehr vermisst worden sein;	EK 01: **Teilweise entwicklungsförderd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, keine verpflichtenden Online-Konferenzen, hat sich bei den Aufgaben gut ausgekannt, hat Unterstützung bekommen, aber nicht immer zeitnah;	**Belastung**: Keine verpflichtenden Online-Konferenzen, keine zeitnahe Unterstützung
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** „Schlimm, sehr schlimm. Weil ich eine Person bin, die Freunde und generell die Umgebung braucht. Ich gehe auch sehr gerne zur Schule. Jetzt vielleicht nicht wegen dem Unterricht, aber die Gesellschaft fehlt halt, wenn ich zu Hause bin." **Während Distance Learning**: am Anfang ist es leicht für sie, dann wird es schwieriger und gegen Ende des Distance Learnings wieder leichter; **Schichtbetrieb**: freut sich die Klassenkamerad*innen wieder zu sehen, die empfundene Arbeitslast ist im Vergleich zum Distance Learning gleich geblieben; **Zukunft**: macht sich Gedanken über die weiteren Corona-Bestimmungen wegen Urlaub im Ausland und wie es dann im Herbst mit der Schule weitergeht „ich finde es halt schade, die anderen Klassenhälfte nicht zu sehen";	Findet es schlimm, die Freund*innen nicht mehr zu sehen, Distance Learning beschreibt sie als leicht, dann etwas schwieriger und dann wieder leichter
SRL	**Präaktional**: *Situation*: es steht eine „Mappe" zur Verfügung, in der alle Aufgaben und Abgabetermine aufgelistet sind und ein Vorschlag, wie diese zeitlich bearbeitet werden können; *Aufgabe*: „jede Arte von Aufgabe", im Buch, in der Mappe, im Internet ; Emotion: „irgendwie genervt"; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: keine Codierung ; *Plan*: es gibt einen Wochenplan, jeden Tag beginnt sie damit sich eine halbe Stunde lang die Arbeiten für diesen Tag einzuteilen; *Selbstwirksamkeit*: beschreibt sich selbst als faul und dass sie es „nicht so hat mit der Selbsteinteilung"; *Sonstiges*: keine Codierung;	

	Aktional: *Lernstrategie*: sie beginnt mit dem leichteren; *Volition*: macht oft Lernpausen, hört auf, wenn es zu anstrengend ist, außer es ist ein Abgabetermin; *Unterstützung*: fragt die Eltern, recherchiert im Internet, fragt Freund*innen und Lehrer*innen; *Zeit*: pro Tag 4-5 Stunden, in der Woche 16 Stunden; *Monitoring*: wenn sie mehr gemacht hat, hatte sie das Gefühl besser zurecht zu kommen; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: hat gleich viel gelernt wie in der Schule davor, ihre Leistung schätzt sie als „mittelmäßig" ein, hat bei Computer-Skills dazugelernt; *Fremdbewertung*: Feedback war ihr nicht wichtig und wird nicht genauer beschrieben; *Vergleich*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: Die Schülerin scheint wenig Freude am Lernen zu haben, sie meint, dass sie sich die Sachen nicht gut einteilen kann; generell werden die Aufgaben und Lerninhalte kaum beschrieben, sie nutzt aber die Planungshilfe der Lehrerin und teilt sich selbstständig Aufgaben ein; **Aktional**: es wirkt, als hätte sie es geschafft sich regelmäßig mit Aufgaben zu beschäftigen und Unterstützung zu erbitten, wenn notwendig; **Postaktional**: sie scheint streng mit sich selbst zu sein und mit ihrer Leistung nicht zufrieden zu sein;	EK 02: **1** (0/1/0)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): die eigenen Gefühle werden nicht differenziert beschrieben (schlimm, genervt, es war schwer), auf Nachfrage können teilweise Begründungen genannt werden, es werden keine Begründungen zueinander in Beziehung gesetzt; Das ist eines der kürzesten Interviews, es wird zu vielen Themen kaum in die Tiefe gegangen, die Antworten sind sehr kurz; **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): keine Reflexion von dem Verhalten anderer Personen, geht kaum über eine reine Beschreibung hinaus, auch Systeme werden nicht bewertet oder versucht zu verstehen;	EK 03.1: **2** EK 03.2: **0**

Interview 13

Gute Abbildung eines Entwicklungsprozesses – am Anfang überfordert, dann in Wohlfühlzone, dann unterfordert.

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**13** „… ich musste mich halt einfach zurechtfinden, aber bin damit ziemlich schnell klargekommen …“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 16 Jahre, 10. Schulstufe, Schultyp: NMS	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: lebt zu Hause mit Mutter, Vater und 13-jähriger Schwester; hat ein eigenes Zimmer; der Vater arbeitet die ganze Zeit von zu Hause aus, die Mutter nur zu Beginn des Distance Learnings. **Beziehungen:** berichtet von Streitigkeiten mit der Schwester wegen des Computers, ansonsten durchwegs positive Erwähnungen der Familienmitglieder **Rollen**: Tochter, große Schwester **Aktivitäten**: Es wird immer gemeinsam gegessen; sie setzt sich mit der Schwester manchmal auf die Terrasse, sie spielt Klavier, zeichnet, freut sich, dass dafür mehr Zeit ist.	**Belastung:** Streitigkeiten mit Schwester wegen Computer, wird gelöst;
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: hat ein eigenes Zimmer mit Arbeitsplatz, hat ein eigenes Handy und Tablet, musste sich aber zu Beginn den Computer mit der Schwester teilen; konnten Sachen ausdrucken; **Beziehungen**: die Lehrer*innen werden als gut erreichbar beschrieben und sie fühlt sich unterstützt („…eigentlich haben sich wirklich alle bemüht, auch die Lehrer, dass wir das schaffen…“, mit den Klassenkolleg*innen gibt es eine Whats App Gruppe; die direkten Kontakte gehen ihr sowohl bei den Lehrer*innen, als auch bei den Schüler*innen ab. **Rollen**: Schülerin, Freundin, Klassenkollegin **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: zwei Gruppen, jeweils Montag, Dienstag und Mittwoch eine Gruppe und Donnerstag und Freitag die andere Gruppe, jede Woche abwechselnd; **Beziehungen**: die Lehrer*innen interessieren sich dafür, wie es ihr und den anderen gegangen ist; sie freut sich wieder zurück in der Schule zu sein. **Rollen**: Schülerin, Freundin, Klassenkollegin **Aktivitäten**: siehe SRL	

Mesosystem	Die Eltern würden gerne helfen, sind mit dem Stoff der Oberstufe aber meist überfordert.	**Belastung**: Eltern wollen, können aber oft nicht helfen;
Exosystem	Der Vater ist die ganze Zeit im Homeoffice, die Mutter ist nur zu Beginn im Homeoffice und geht dann wieder zur Arbeit, die Schwester hat ebenfalls Distance Learning (Unterstufe)	
Makrosystem	Keine Codierungen	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** war überrascht und hat sich gefreut, hat sich schnell mit neuen Anforderungen zurechtgefunden; **Während Distance Learning**: „Also ich bin auf jeden Fall immer besser damit klargekommen." Mit der Zeit wurde der Ablauf zu Hause eintönig und sie hat sich schon sehr auf die Schule gefreut. **Schichtbetrieb**: „Man braucht so ein bisschen in Schule so mit den anderen Mitschülern reden und so. Das ist eben besser." Es war anstrengend parallel zur Schule dann noch mit Teams weiterzuarbeiten. **Zukunft**: freut sich auf die Sommerferien, hat Pläne.	Hat sich gefreut, ist immer besser zurecht gekommen, dann wurde es eintönig;
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	In allen Mikrosystemen scheint sich die Schülerin wohlzufühlen, sie beschreibt auch Herausforderungen, die aber sowohl im Familiensystem als auch in den Schulsystemen immer bewältigt werden können. Sie hat vielfältige Beziehungen und Kontakte, die durchwegs positiv besetzt sind und kann unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen, die ihr Freude bereiten.	EK 01: **teilweise entwicklungsförderd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, zu Beginn schwieriger, weil sie sich den Computer mit der Schwester teilen musste, es gibt verpflichtende Online-Konferenzen, kennt sich gut bei Aufgaben aus, zeitnahe Unterstützung vor allem durch Freund*innen, Lehrer*innen brauchen länger, Eltern vom Stoff überfordert;	**Belastung**: eventuell nicht immer zeitnahe Unterstützung
SRL	**Präaktional**: *Situation*: es gibt Online-Konferenzen in mehreren Fächern, es wird Teams und Email verwendet; *Aufgabe*: Arbeitsblätter ausgedruckt, Aufgaben im Buch, Quiz, Aufsätze, Vokabel lernen, Fragen beantworten, Texte lesen, ein Video von sich machen (Englisch), anfangs sehr viel Aufgaben, hat sich gut ausgekannt; *Emotion*: arbeitet nicht gerne mit dem Computer (macht sie müde, kann dann aber nicht einschlafen, ist gestresst), anfangs überfordert, erschöpft, gereizt, unter Druck, wenn neue Aufgaben gekommen sind; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: „Ich habe natürlich auch versucht die Aufgaben sehr ausführlich zu machen, weil ich wusste, dass das einfach meine Note ist und das eine gute Chance ist ein sehr gutes Zeugnis zu haben."; *Plan*: „Wir haben uns alle irgendwelche Listen geschrieben, die dann aber so unübersichtlich waren, dass man erst nicht gewusst hat, was man machen	

	muss“, die Aufgaben von den Lehrer*innen kamen unregelmäßig, manchen waren die Termine wichtig, manchen nicht; *Selbstwirksamkeit*: hat sich bei den Aufgaben gut ausgekannt „So einfach, wie wir es auch aus der Schule kennen“ ; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: schreibt sich gerne Sachen auf, arbeitet nicht so gerne am Computer, beginnt mit Sachen, die ihr Spaß machen, damit sie motiviert ist; *Volition*: hat gearbeitet bis die Mutter nachhause gekommen ist und es Essen gegeben hat; *Unterstützung*: die Eltern würden gerne helfen, kennen sich aber mit dem Stoff meistens nicht aus; in der Whats-App Gruppe mit den Mitschüler*innen kann man sich zeitnah austauschen, die Lehrer*innen waren erreichbar und haben bei Fragen geantwortet, das hat aber immer eine Zeit lang gedauert; *Zeit*: hat ca. 6 Stunden pro Tag gelernt, am Wochenende weniger, hat meistens um 9 begonnen bis 14, dann eine Pause und dann am Nachmittag noch einmal 1-1,5 Stunden, wenn notwendig; *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: hatte an etlichen Aufgaben Spaß (z.B. Italienisch); *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: Selbstbewertung: „Also ich muss sagen mir ist es schon sehr gut gegangen. Ich konnte die eigentlich großteils problemfrei lösen“; *Fremdbewertung*: das Feedback der Lehrer*innen wird als hilfreich empfunden; *Vergleich*: beim Lernen zu Hause fehlt ihr der Vergleich mit anderen („was kann ich, was können die anderen“); *Emotion*: keine Codierung; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL Text	**Präaktional**: zu Beginn scheint es eine große Herausforderung gewesen zu sein, die sie aber bewältigen konnte, die Aufgaben fallen ihr leicht, sie lernt gerne und Schule ist ihr wichtig. **Aktional**: sie arbeitet sehr konsequent und regelmäßig, Schule und gute Noten sind ihr wichtig, sie findet Strategien, wie sie wenig am Computer machen muss, sie holt sich Unterstützung, wenn notwendig; **Postaktional**: sie ist mit ihren Leistungen zufrieden, das Feedback der Lehrer*innen scheint ebenfalls gut zu sein;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): Gefühle werden differenziert benannt (freuen, überfordert, motiviert, mochte ich nicht, gestresst, entspannt, …), es gibt ausführliche Beschreibungen zu ihrem Lernverhalten, Veränderungen des eigenen Erlebens und Verhaltens während der verschiedenen Phasen des Distance Learnings können detailliert mit Höhen und Tiefen beschrieben werden, die Schülerin beschreibt ausführlich, wie die zuerst überfordernde Situation des Distance Learnings sich für sie gewandelt hat und dann gut von ihr bewältigt werden konnte und gegen	EK 03.1: **3** EK 03.2: **2-3**

	Ende hin dann langweilig wurde; gibt von sich aus oft Begründungen an und setzt sie miteinander in Beziehung, auf Nachfragen kann sie genauer beschreiben und in die Tiefe gehen; **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): wechselt auch von sich aus öfters die Perspektive und hat Verständnis für Lehrer*innen und Eltern „…, ich meine es ist auch schwer für die Lehrer, die wussten auch nicht genau, wie sie das machen sollen. …“, kann auch mehrere Begründungen in Beziehung setzen „ich verstehs, ich mein ich war auch überfordert anfangs und wusste nicht, wie ich das machen soll, aber dann hat das schon geklappt. Aber es gab halt einfach Lehrer, die besser damit zurechtgekommen sind und schlechter. Genau wie es auch Schülerinnen und Schüler gab, die es besser und schlechter konnten.“	

Interview 14

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**14** „… und dann ist immer schon in unserer Klassengruppen losgegangen. Dann habe ich gewusst, jetzt macht jeder was, jetzt muss ich auch wieder was machen." „Also für mich war die Corona-Semester, glaube ich, das beste Semester." „Ich glaube, in gewissen Fächern, lerne ich daheim mehr. Also beim Home-Learning. Einfach, weil ich mehr Zeit investiere, dass ich es verstehe."	
Deskriptive Daten	Weiblich, 20 Jahre, Schulstufe/Schultyp: Bafep, 4. Semester	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: wohnt in einem Haus am Land, mit der Mutter, der älteren Schwester, Oma und Opa und einem Hund; hat ein eigenes Zimmer; **Beziehungen:** „Man lernt sich als Familie wieder kennen und man wächst halt auch wieder intensiver zusammen.", sie streitet manchmal mit der Schwester, sie vertragen sich aber immer wieder, es gibt keinen Streit zum Thema Schule, ihr Schwester hilft ihr, wenn notwendig; **Rollen**: jüngere Schwester, Tochter, Enkelin; **Aktivitäten**: hat zu Hause mitgeholfen, z.B. kärchern, Haus neu streichen, Bretter lackieren, Außenbeleuchtung; Handy spielen, mit dem Hund spazieren gehen, quatschen, laufen, Rad fahren;	**Belastung**: kleine Streitigkeiten mit der Schwester
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: die Schülerin hat ein ruhiges Zimmer, wo sie keiner gestört hat, hatte einen eigenen Laptop; **Beziehungen**: konnte sich immer an die Freund*innen und Schulkolleg*innen wenden, wenn sie etwas gebraucht hat und umgekehrt; es gab eine Klassen-WhatsApp Gruppe, in der immer etwas los war, hatte meistens „mit meinen Mädels, wo ich direkt den Bezug habe" geschrieben; ist auch über Facetime oder Sprachmemos in Kontakt geblieben; fühlt sich von fast allen Lehrer*innen gut unterstützt, „Sonst hat wirklich jeder Profess- also, hat sich wirklich den Arsch aufgerissen für uns und hat versucht, dass er das beste aus der ganzen Situation macht." **Rollen**: Freundin, Schulkollegin, Schülerin; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: Einteilung in Kleingruppen; **Beziehungen**: freut sich die Schüler*innen und Lehrer*innen wieder zu sehen, einige Lehrer*innen besprechen auch die Distance Learning Zeit und wie es ihnen gegangen ist; **Rollen**: Freundin, Schulkollegin, Schülerin; **Aktivitäten**: siehe SRL	

Mesosystem	Hat Freund*innen außerhalb der Schule, die ihr auch helfen können, z.B. in Mathematik oder Englisch. Die große Schwester unterstützt sie und auch der Rest der Familie ist da, wenn sie etwas braucht. Die Klassenvorständin hat sich darum gekümmert, wenn ein bestimmter Lehrer nicht reagiert hat.	
Exosystem	Die Schwester studiert, hatte Online-Konferenzen und Arbeitsaufträge. Die Mutter war in eine Zeit lang zu Hause und dann in Kurzarbeit, Oma und Opa sind in Pension.	
Makrosystem	Keine Codierung	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** „Es war ein bisschen komisch. Weil die Ungewissheit einfach da war.“, hat sich schnell zurechtgefunden und es hat ihr gut gefallen, dass sie sich die Zeit frei einteilen kann; die Lehrer*innen hatten zu Beginn viele verschiedene Plattformen, sind dann aber alle auf Teams umgestiegen, damit es übersichtlicher ist; **Während Distance Learning**: es war für sie „ein Auf und ein Ab“, manchmal hat sie mehr, manchmal weniger gemacht, gegen Ende hat ihr dann die Motivation gefehlt; die Timelines für die Aufgaben wurden verlängert, es war für sie angenehmer, auch das Wochenende noch Zeit zu haben; es war für sie „superschön“ keine Tests und Schularbeiten zu haben, weil sie da immer sehr gestresst ist; **Schichtbetrieb**: es war schon Ferienstimmung, hat sich gefreut alle wiederzusehen, in der Kleingruppe haben sich manche Mitschüler*innen getraut mehr zu reden, das war dann teilweise „nervenraubend“; **Zukunft**: versucht positiv in die Zukunft zu sehen, macht sich wegen der Matura nächstes Jahr Gedanken;	Zu Beginn „komisch“, dann gut, später ein „Auf und Ab“, die Motivation nimmt ab;
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Die Schülerin beschreibt all ihre Beziehungen überwiegend positiv, sowohl innerhalb der Familie als auch mit den Freund*innen, Mitschüler*innen und Lehrer*innen; sie hat vielfältige Aktivitäten in ihrer Freizeit und der Schule, die Familie kann sie auch bei Schulaufgaben unterstützen, sie hat ausreichend Platz und Ruhe um zu lernen. Sie ist mit ihrer Leistung zufrieden „Und jetzt habe ich halt durch Corona nur Einser und Zweier in meinem Zeugnis …“	EK 01: **überwiegend entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, regelmäßige Online-Konferenzen, kennt sich gut bei Aufgaben aus, nur in Mathe Bedenken, wird zeitnah unterstützt, wenn notwendig	**Belastung**: Schwäche in Mathe;
SRL	**Präaktional**: *Situation*: in Geschichte und Englisch gab es Videokonferenzen, zu Beginn gab es viele Plattformen, dann wurde einheitlich Teams verwendet, für die Aufgaben hatte man dann meistens eine Woche Zeit von Montag bis Montag (zu Beginn nur bis Freitag); *Aufgabe*: Videokonferenzen, Zettel zum Ausfüllen, Texte schreiben, Buchaufgaben, Fragen ausarbeiten, Didaktikaufsatz, Zeichenaufträge, Gitarre spielen, Spiele, Angebote für den Kindergarten, Geschichten; *Emotion*:	

	gestresst und niedergedrückt, wenn Montag alle Aufgaben gekommen sind; vertraut, dass die Aufgaben ähnlich wie zuvor waren; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: es hat sie motiviert, dass sie mehr Freizeit hat, wenn sie mit den Aufgaben fertig ist, zum Schluss fehlte ihr aber manchmal die Motivation, es hat sie motiviert über die WhatsApp Gruppe zu sehen, dass die anderen auch gearbeitet haben; *Plan*: macht sich eine To-Do-Liste, von den Lehrer*innen gab es einen Übersichtsplan pro Fach; *Selbstwirksamkeit*: hat sich gefragt „Kriege ich das alles unter einen Hut?"; hält sich in Mathe für „nicht so begabt", „Ich selber kann nicht zeichnen, das ist einfach so, …", kennt sich sonst gut bei den Aufgaben aus; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: fangt oft mit den Sachen an, die weniger Zeit brauchen, schaut, dass sie ein bisschen Abwechslung hat, hat zu Hause „wie so ein Hülle einfach um mich getan und alles andere abgeschaltet und versucht, dass ich in der Schule alles hinbekomme."; *Volition*: keine Codierung; *Unterstützung*: bekommt Hilfe von der Familie, von Freund*innen, Schulkolleg*innen, den Lehrer*innen, hat eine Freundin, die Mathematik studiert und ihr etwas erklären konnte; *Zeit*: hat jeden Tag ca. 5 Stunden gearbeitet, dazwischen viele Pausen gemacht, am Nachmittag hat sie meistens „nur zwei Stunden" gemacht und um 16 Uhr aufgehört, das Wochenende hat sie sich meistens frei gehalten; *Monitoring*: streicht die erledigten Aufgaben auf ihrer To-Do-Liste durch, damit sie nichts vergisst; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: ist mit ihrer Leistung sehr zufrieden, war ihr bisher „bestes Semester"; Fremdbewertung: Feedback war ihr für wichtige Arbeitsaufträge wichtig, da hat sie auch immer eines bekommen, sonst hätte sie das Gefühl gehabt nachfragen zu können; ihre Noten haben sich sehr verbessert „Und jetzt habe ich halt durch Corona nur Einser und Zweier in meinem Zeugnis"; *Vergleich*: lernt in vielen Fächern mehr im Distance Learning, außer in Mathematik, hat mehr Zeit sich mit dem Stoff auseinanderzusetzen; *Emotion*: „schönste Gefühl, wenn man was durchstreichen hat können, weil man gewusst hat man hat es abgegeben.", freut sich auch über positives Feedback; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL Text	**Präaktional**: sie kennt sich bei den meisten Aufgaben gut aus, nur in Mathematik hat sie Probleme, weiß sich aber zu helfen; sie macht sich einen Plan und möchte gerne alle Aufgaben erledigen; **Aktional**: sie weiß, wo sie sich für welche Probleme Hilfe suchen kann und nimmt diese auch gerne an, sie achtet darauf alle Aufgaben abzugeben und will den Stoff auch verstehen, sie achtet darauf	EK 02: **3** (1/1/1)

	Pausen einzulegen und sich das Wochenende freizuhalten, der Arbeitsaufwand und die Qualität scheinen in einem guten Verhältnis zu stehen; **Postaktional**: sie ist mit ihrer Leistung zufrieden und interessiert sich für wichtige Aufgaben für das Feedback der Lehrer*innen;	
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann von sich aus differenziert eigene Gefühle benennen (komisch, nervig, es war ein Auf und Ab, blöd, langweilig, stressig, gut, schön, positiver Stress, …) und Bewertungen abgeben, die sie meistens auch begründet, stellenweise bringt sie auch mehrere Begründungen und setzt diese auch zueinander in Beziehung. Zieht auch Konsequenzen aus ihren Erfahrungen: „Weil sonst habe ich das einfach immer irgendwann gemacht. Aber so, klare Struktur hineingebracht in mein Leben einmal. Aber das war wirklich; das weiß ich, dass ich dieses Jahr nach Corona das durchführen werde." **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): redet auch viel über Rahmenbedingungen und denkt über die Gründe dafür nach, kann positive und negative Aspekte derselben Sache beschreiben, z.B. „Also, es war schon komisch. Dass man halt wieder für, wirklich, wir waren ja nur für ein paar Tage eigentlich da im Endeffekt. Und wir haben uns halt alle gedacht, für was? Es ist halt wirklich nicht lange gewesen und für die Pendler ist es halt ein bisschen ein Zeitaufwand gewesen, aber das Schönste ist trotzdem gewesen, dass man sich so gesehen hat. Und dass man halt so wieder reden kann und dass man halt wieder andere Leute sieht als die, die daheim sind. Weil die sieht man eh so oft. Und halt auch, dass man die, wieder mit den Professoren einen Spaß aufführen kann. Das war schon schön."	EK 03.1: **2-3** EK 03.2: **3**

Interview 15

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**15 „**und auch bei anderen habe ich mitgekriegt dass die dann Videokonferenzen gemacht haben, aber das war ja bei mir leider nicht möglich, aber so die Frau _ zum Beispiel hat, also die Mathelehrerin hat immer so Erklärvideos dann reingeschickt, ich meine hätte ich es verstanden hätte es was geholfen; aber so eben nicht.“ „und sonst habe ich halt so gemerkt wenn es am Tisch, am Esstisch eskaliert gehe ich einfach, weil ja. Und dann bin ich eh wieder heruntergekommen; ja.“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 19 Jahre, Schulstufe/Schultyp: Bafep 2.Semester	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend schlecht	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: die Schülerin lebt in einem kleinen Dorf in einem großen Haus mit großem Garten, der kleine Bruder, Mutter (Krankenschwester) und Vater (Polizist) wohnen im gleichen Haus, die Oma lebt nebenan, der große Bruder kommt manchmal mit der Freundin auf Besuch, sie hat ein eigenes Zimmer; **Beziehungen:** es gibt öfter Streit mit dem Vater, die Stimmung war „teilweise angespannt. Also man hat nie gewusst ob jetzt noch was kommt was großes von ihm jetzt, aber sonst war es eigentlich eine schöne Stimmung.“, sie hat das Gefühl, dass ihre Eltern ihr bei Schuldingen nicht gut helfen können, es gibt keinen Streit wegen der Schule, sie findet es schön, dass mehr Zeit für die Familie war; **Rollen**: ältere Schwester, jüngere Schwester, Tochter, Enkelin, Urenkelin; **Aktivitäten**: Joggen, Physiotherapie mit der Tante, reden, kochen, Kreatives (Musikbox bemalen, Ostereier ritzen), Interpal (mit anderen Leuten in Englisch kommunizieren), Netflix	**Belastung**: Streit mit dem Vater, Eltern können nicht unterstützen;
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: sie muss sich den Laptop mit dem Bruder teilen und konnte ihn nur am Abend verwenden, der Stand-PC war nicht zu gebrauchen, die meisten Apps haben nicht funktioniert, sie hat sich über die WhatsApp Gruppe die Arbeitsaufträge geben lassen und vieles dann nachgebracht; **Beziehungen**: die Klassenlehrerin versucht mit den anderen Lehrer*innen Kontakt aufzunehmen und die technischen Probleme zu klären, die Klassenlehrerin ruft auch an, wenn sie länger nichts hört, sie hat das Gefühl, dass die Lehrer*innen alle unterstützen wollen, aber bei ihr hat das eben nicht geholfen, die Mitschülerinnen unterstützen sie auch, indem sie Fragen an die Lehrer*innen weiterleiten oder die Aufgaben mit ihr teilen; **Rollen**: Schülerin, Klassenkollegin;	**Belastung**: große technische Schwierigkeiten, die nicht gelöst werden können;

	Aktivitäten: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: kommt mit den Hygienevorschriften gut zurecht, auch wenn sie die jetzt nicht toll findet, freut sich sehr, dass es wieder ausgedruckte Aufgaben gibt und nicht mehr alles elektronisch ist; **Beziehungen**: freut sich wieder mit den Klassenkolleg*innen zusammen zu sein und die Lehrer*innen wieder direkt etwas fragen zu können; **Rollen**: Schülerin, Klassenkollegin **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Die Mutter erinnert sie manchmal daran etwas für die Schule zu machen, sonst können ihr die Eltern nicht helfen.	**Belastung**: Eltern können nicht unterstützen
Exosystem	Der kleine Bruder geht zur Schule und muss Vormittag bis Nachmittag am Laptop für Unterricht anwesend sein, obwohl er angibt einen eigenen Laptop zu brauchen, bekommt er keinen über seine Schule zur Verfügung gestellt; die Mutter arbeitet als Krankenschwester und hat mehr Bereitschaftsdienste, arbeitet zeitweise auch auf der Coronastation, sie hat wie üblich auch manchmal Nachtdienste, der Vater ist in einer höheren Position bei der Polizei und hat auch manchmal 24 Stunden Dienste, war aber am Abend meistens zu Hause, hat zusätzlich noch einen Weinbau, den er aber während Corona verkauft;	**Belastung**: Arbeit der Eltern sehr belastend, Bruder braucht auch den Laptop;
Makrosystem	Keine Codierung	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** hat einerseits „positiv darauf reagiert“, weil sie mehr Zeit mit der Familie verbringen konnte und sie „jetzt mal runterkommen kann“, andererseits hatte sie Angst, vor allem wegen Mathematik, weil sie denkt, dass sie Dyskalkulie hat; **Während Distance Learning**: es gab eine Woche die war „extremst“, der Vater hatte großen Stress „normalerweise redet er ein paar Tage mit uns nichts, weil er Angst hat er sagt irgendetwas das er bereuen kann, und dieses Mal war es halt anders dass er gleich am nächsten Tag mit uns geredet hat und auch das alles raussprudeln hat lassen“, zum Lernen: „So mitten drin ist es dann schon zach geworden“ **Schichtbetrieb**: freut sich über die sozialen Kontakte und „am meisten habe ich mich gefreut über das Papier“, es wird gemeinsam über die Distance Learning Zeit gesprochen; **Zukunft**: freut sich darauf im Sommer etwas mit den Freund*innen unternehmen zu können, wird arbeiten gehen und sich dann eventuell einen Laptop kaufen, macht sich Sorgen wegen einem möglichen Lehrer*innenwechsel in Mathematik;	Zu Beginn positiv, dann sehr schwierig (technische Probleme und familiäre Probleme)

Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Es gibt viele positive Beziehungen, die Beziehung zum Vater ist angespannt und die Stimmung zu Hause deswegen oft getrübt; sie macht vielfältige Aktivitäten, z.B. Sport und Kreatives und hält auch viele Kontakte während der Zeit zu Hause; sie hat keinen eigenen Computer zur Verfügung und kommt mit den technischen Aspekten des Distance Learnings nicht zurecht, dabei scheint sie keine Hilfe zu bekommen, die Lehrer*innen versuchen zu unterstützen, aber sie hat das Gefühl, dass das bei ihr nicht hilft;	EK 01: **Kaum entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Große technische Schwierigkeiten, dadurch keine Teilnahme an Online-Konferenzen möglich, erhält Aufgaben nur über Mitschüler*innen, Probleme in Mathe, sonst kennt sie sich gut aus, keine zeitnahe Unterstützung durch Lehrer*innen oder Eltern;	**Belastung**: technische Schwierigkeiten, Schwäche in Mathe, keine zeitnahe Unterstützung;
SRL	**Präaktional**: *Situation*: die Klasse verwendet Teams, das funktioniert bei ihr aber nicht, sie bekommt die Aufgaben dann über die WhatsApp Gruppe, aber mit den Lehrer*innen war kein WhatsApp erlaubt, es gibt mehrmals pro Woche Aufgaben mit Abgabedatum; *Aufgabe*: Bücher lesen, Fragen ausarbeiten, Dokumentationen anschauen, Zettel zum Ausfüllen, Aufsätze, kleinere Aufträge als in der Schule, Periodensystem zusammenfassen, Gruppenarbeit, Präsentation, Video machen; *Emotion*: interessiert, manche Aufgaben empfand sie als „schrecklich“, „unnötig“ und „Verschwendung von meiner Zeit“; *Ziele*: ; *Motivation*: hat die Motivation verloren, weil so viel nicht funktioniert hat, wenn ihr der Mehrwert der Aufgabe nicht klar war, war sie unmotiviert, z.B. bei Abschreibübungen, sie war sehr motiviert, wenn sie sich nach den eigenen Interessen richten konnte, motiviert sich, indem sie sich z.B. eine Krimidoku daneben anhört; *Plan*: die Klassenvorständin hat einen Plan mit allen Fächern gemacht, Pausen hat sie sich selbst eingeteilt; *Selbstwirksamkeit*: Mathematik war ihr einziges „Riesenproblem“, bei den meisten anderen Aufträgen hat sie sich ausgekannt, technisch hatte sie auch große Probleme; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: macht oft etwas nebenbei, weil „so wichtig war es eh nicht dass ich meinen Verstand selber benutzt habe“; *Volition*: hört oft auf, wenn etwas nicht gleich klappt; *Unterstützung*: sie fragt Mitschüler*innen, zu den Lehrer*innen hat sie meist wegen der technischen Probleme keinen direkten Kontakt, ihre Familie kann sie nicht unterstützen; *Zeit*: macht ca. an 5 Tagen die Woche etwas, ca. 5-7 Stunden am Tag, hauptsächlich Nachmittags/Abends so bis ca. 23/24 Uhr,	

	weil sie da den Laptop zur Verfügung hat; *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: die meisten Aufgaben für die Schule sind ihr „recht gut" gelungen; *Fremdbewertung*: konnte alle fehlenden Aufgaben nachbringen, dadurch konnte sie sich in vielen Fächern im Vergleich zum Vorjahr verbessern, Feedback war ihr wichtig, um zu sehen, ob sie etwas falsch verstanden hat, hat auch das Feedback bekommen, dass einige Arbeiten besser sind als vorher; *Vergleich*: findet es besser, dass sie sich in manchen Fächern intensiver mit den Themen beschäftigt hat, nur in Mathematik ist es schlechter gelaufen, als bisher; *Emotion*: in Mathematik hatte sie ein sehr schlechtes Gefühl; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL Text	**Präaktional**: vor allem in Mathematik fühlt sie sich überfordert, es hilft ihr aber sehr, dass es schon ein Plus für die gemachte Hausübung gibt, unabhängig davon, ob diese richtig ist; vor allem für Aufgaben, die sie interessieren ist sie sehr motiviert und beschäftigt sich intensiv damit; **Aktional**: wenn sie etwas nicht versteht, fragt sie nicht immer nach, Mitschüler*innen sind theoretisch erreichbar, Lehrer*innen aufgrund der technischen Probleme der Schülerin meistens nicht; ihr Zeitaufwand wirkt recht hoch, hält sich für sie aber im Rahmen; **Postaktional**: die Aufgaben sind ihr „recht gut" gelungen, die Noten haben sich verbessert;	EK 02: **1** (0/0/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): die Schülerin kann ihre Gefühle differenziert benennen: positiv, Angst, zwiegespalten, angespannt, herausfordernd, blöd, Entspannung, Gefühl, dass sich die Technik gegen sie verschworen hat, nicht cool, …; gibt fast immer Begründungen an, kann auch mehrere zueinander in Beziehung setzen, kann auf Nachfrage noch mehr ins Detail gehen und Zusammenhänge herstellen. Auf die Frage, was sie während des Distance Learnings vermisst hat: „Also dass ich so den Schulweg her, das war ja immer so eine Entspannung für mich in der Früh diese eine Stunde herfahren und dann halt gemütlich ins Klassenzimmer, alle grüßen, da ist auch wieder ganz soziale Ebene dass man sich mit den Freunden spricht was ist, und ja so die Lehrer habe ich auch vermisst, also ich war richtig froh wie ich wieder dagesessen bin, und am meisten habe ich mich gefreut über das Papier. Das irgendwas festes wieder in der Hand ist und nicht dieses ganze digitale weil ich habe schon so viel erlebt mit dem ganzen digitalen Dreck, da hat man richtig das Gefühl dass ein gegen sich verschworen hat." **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): kann sich in andere Personen hineinversetzen, sucht Gründe für deren Handeln, z.B. für den Vater: „er kommt in ein Alter da verstehe ich das wenn das alles zu viel wird, und so dem großen Bruder will er das auch	EK 03.1: **3** EK 03.2: **3**

	nicht antun dass er neben der Polizei dann auch noch den Weinbau macht“; denkt über Rahmenbedingungen nach und kann gute und schlechte Dinge daran sehen „Ja so allgemein dass die Quarantäne, die Ausgangssperre jetzt nicht nur was Schlechtes war, sondern es ist so wie man es sieht. Also manche die haben sich da reingesteigert und gesagt das ist sowas Schlechtes, kann nirgendwo hin oder sonstiges, aber es ist- man muss positiv drauf sehen und auch die positiven Seiten sehen, weil man hat viel mehr Zeit sich selber zu erfahren, oder die Familie zu stärken, oder generell neue Erlebnisse machen, viel mehr mit anderen Leuten zu reden, weil man jetzt draußen spaziert dass man mit einer Person wo man jetzt nicht so viel redet mit der mal kommuniziert und auch sich darüber freut dass man mit anderen Leuten- also dass man viel mehr wertschätzt was man eigentlich hat, was man vorher nicht so wirklich- alles diese Schnelllebige, alles muss so sein, immer in diesem Alltagstrott rumgehen, also ja. Das war mir noch wichtig zu sagen.“	

Interview 16

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**16** „Ich war nicht so müde wie sonst. Ich war, ja, einfach lebendiger auch.“ „weil ich eben auch eher ehrgeizig war, ich wollte das, ich wollte die Sachen erledigen, ich wollte gut abliefern“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 17 Jahre, 11.Schulstufe, Schultyp: Gymnasium	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: die Schülerin lebt mit Mutter und Vater und hat ein eigenes Zimmer, keine Geschwister; es gibt eine Oma, die nahe wohnt; die Mutter arbeitet viel als Sekretärin im Krankenhaus, der Vater hat teilweise Homeoffice; **Beziehungen:** die Mutter unterstützt beim Korrekturlesen, rät ihr zu mehr Pausen, sie geht öfters zur Oma „damit ich halt auch zumindestens mit jemanden anderen noch so ein bisschen den Kontakt habe.“, der Vater wird einmal erwähnt („der hatte teilweise Homeoffice, teilweise nicht“) **Rollen**: Tochter, Enkeltochter **Aktivitäten**: Einkaufstag für die Oma und deren Schwester, Mahlzeiten werden erwähnt (Frühstück, Mittagessen, Jause, Abendessen), zum Entspannen: Serien schauen, Sport	
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: eigenes Zimmer mit Schreibtisch, eigenen Laptop, der bereits für die Schule verwendet wurde; **Beziehungen**: Mitschülerinnen und Mitschüler konnten schnell erreicht werden, Lehrpersonen haben rasch geantwortet und auch nachgefragt, wie es den Schüler*innen geht, die Schülerin fühlte sich gut unterstützt; **Rollen**: Schülerin, Mitschülerin; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: zwei Gruppen mit abwechselnd drei oder zwei Tage Unterricht pro Woche **Beziehungen**: freut sich die Mitschüler*innen wieder zu sehen „Gibt es irgendwas was besonders gut oder schön war? Ja, also doch dann wieder alle zu sehen, also die Hälfte der Klasse zu sehen; wieder mit denen zusammen sich austauschen zu können und aktive Unterrichtsstunden einfach, …“ **Rollen**: Schülerin, Mitschülerin; **Aktivitäten**: siehe SRL	

Mesosystem	Die Mutter hilft regelmäßig durch Korrekturlesen, sie empfiehlt öfters Pausen zu machen „meine Mutter war nur manchmal der Meinung, dass ich die Dinge nicht so detailliert angehen soll, weil ich dann eben so lange daran sitze.“	
Exosystem	Die Mutter arbeitet als Sekretärin im Krankenhaus, hat viel zu tun; der Vater arbeitet teilweise im Homeoffice;	**Belastung**: Mutter hat viel in der Arbeit zu tun
Makrosystem	Keine Codierung	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** sieht es „locker“, ist zu Beginn unsicher, wegen der Benotung; **Während Distance Learning**: ist sehr gut zurechtgekommen, hat gemerkt, dass sie „lebendiger“ ist, weniger Stress hat; **Schichtbetrieb**: der Umstieg war „ziemlich okay, angenehm“, hat aber das Zeitgefühl verloren, wegen der wechselnden Tage; für sie die angenehmste Schulform; **Zukunft**: hat keine Ferienpläne, sieht „keine Schwierigkeiten“ für den Herbst;	Zu Beginn unsicher, dann gut zurecht gekommen, hatte weniger Stress als sonst;
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Die Schülerin fühlt sich sowohl im Mikrosystem Familie, als auch im Mikrosystem Schule wohl; Schule ist ihr wichtig und sie fordert sich gerne selbst heraus, dabei bekommt sie Unterstützung von ihren Lehrer*innen und ihrer Mutter, sie erlebt sich als sehr erfolgreich;	EK 01: **Überwiegend entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, tägliche Online-Konferenzen, kennt sich gut aus, zeitnahe Unterstützung;	
SRL	**Präaktional**: *Situation*: Zoom-Meetings, mindestens eines pro Tag, beginnend um 10:00; Google Classroom, WhatsApp und E-Mail, konnten mit der Hand schreiben und fotografieren oder direkt am Computer schreiben; *Aufgabe*: Ausarbeitungen, Referate, Recherche, Präsentationen, Aufgaben aus Schulbüchern, Texte zum Lesen; *Emotion*: wenn neue Aufgaben gekommen sind war ihr das „eigentlich ziemlich egal“, Fächer, die sie interessieren haben ihr Spaß gemacht; *Ziele*: „weil ich eben auch eher ehrgeizig war, ich wollte das, ich wollte die Sachen erledigen, ich wollte gut abliefern“; *Motivation*: „je früher ich wieder anfange desto früher werde ich am Ende fertig sein und kann mich komplett entspannen“ „verbringe ich dann wirklich auch viel Zeit weil es mich meistens auch sehr interessiert, …“; *Plan*: es gibt über Google Classroom eine Liste, sie macht sich aber immer pro Woche selbst eine „ich bin ein totaler Listenmensch“, plant auch Pausen ein und hält sich konsequent daran; *Selbstwirksamkeit*: kennt sich gut aus, traut sich viel zu; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: beginnt mit den Dingen, die ihr am meisten Spaß machen, hört auch mit etwas auf, das Spaß macht; Volition: teilt sich bewusst Pausen ein und hält sich auch daran „bin ich	

	da aber auch komplett konsequent“, freut sich darauf, wenn alles für den Tag erledigt ist; *Unterstützung*: kann Mitschüler*innen über Whats-App Gruppe fragen, Lehrer*innen antworten auch „rasch“, Mutter hilft durch Korrekturlesen; *Zeit*: der Lerntag beginnt um 10 Uhr mit einem Zoom Meeting, danach 2 Stunden Arbeit, dann Pause, dann nochmal 2 Stunden, dann je nach Tagespensum noch eine „Einheit“, meistens 6 Stunden am Tag, manchmal auch 10; *Monitoring*: abhaken der geschriebenen Liste, umplanen, wenn notwendig; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: hatte Spaß und Interesse an vielen Aufgaben; Sonstiges: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: „Sehr gut.“; *Fremdbewertung*: über Google Classroom, hat von den Lehrer*innen sehr gutes Feedback bekommen, es war ihr wichtig, dass es sich jemand angeschaut hat und sich „darüber Gedanken macht“; *Vergleich*: keine Codierung; *Emotion*: „Das ist auf jeden Fall angenehm etwas zu sehen was erledigt wurde.“, ist „froh und stolz“ auf ihre Leistung; *Modifikation*: hat ihre Zeiteinteilung adaptiert und möchte das so beibehalten; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: sie traut sich die Bewältigung der Aufgaben zu, plant genau, ist motiviert und hat einen positiven Zugang zum Lernen; **Aktional**: holt sich Hilfe, wenn notwendig, hat Spaß am Lernen, wendet viel Zeit zum Lernen auf, hält sich an ihre Pläne; **Postaktional**: ist mit ihrer Leistung sehr zufrieden, freut sich über das gute Feedback der Lehrer*innen	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann die eigenen Gefühle differenziert benennen (sehr gut, wohl gefühlt, nicht so müde, lebendiger, perfektionistisch, stolz, froh, ehrgeizig, egal), kann auf Nachfragen ins Detail gehen, beschreibt auch von sich aus detailliert ihr Erleben und gibt Begründungen dafür, denkt über Konsequenzen für die Zukunft nach „Dadurch dass ich keine Sprachübungen hatte, hatte ich das Gefühl das könnte jetzt ein Nachteil für mich sein bei der mündlichen Matura“. **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): bringt auch von sich aus Rahmenbedingungen zur Sprache; hat Idee, was sie als Lehrerin anders machen würde und warum es für manche Schüler*innen schwierig war „Ehrlich gesagt kann ich mir das nicht gescheit erklären außer dass die Motivation da total gefehlt hat.“; bleibt meistens beim Beschreiben und gibt auf Nachfrage einen Grund an, es kommt kaum zu einem Perspektivenwechsel; es wird eher über Rahmenbedingungen als über das Erleben anderer Personen nachgedacht;	EK 03.1: **3** EK 03.2: **2-3**

Interview 17

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**17** „es hatte positive und negative Sachen für mich“ „ich bin ganz gut damit zurechtgekommen“	
Deskriptive Daten	Männlich, 13 Jahre, 7.Schulstufe, Schultyp: Gymnasium	
Einschätzung Lehrperson	Wenig überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: lebt mit Mutter und Vater, jüngerer Schwester (5.Schulstufe) und jüngerem Bruder (Volksschule); hat ein eigenes Zimmer, Eltern haben im Wohnzimmer Homeoffice gemacht; **Beziehungen:** zum Thema Lernen gibt es bei ihm keinen Streit, bei der Schwester schon; er scheint aber viel über andere Dinge gestritten zu haben „… ich habe schon sehr viel gestritten dann, wenn man so eng auf dem Raum ist die ganze Zeit …“; der Vater hat ihn in Englisch unterstützt; **Rollen**: Sohn, älterer Bruder; **Aktivitäten**: gemeinsames Mittagessen, viel Fahrrad fahren, „zocken“, telefonieren, „bisschen“ lesen, ausschlafen;	**Belastung**: es kam öfter zu Streit;
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: hat einen eigenen Arbeitsplatz, wo er in Ruhe lernen kann, hat einen eigenen Laptop, den er manchmal mit seiner Schwester geteilt hat (die hatte aber einen PC zur Verfügung und der Bruder das iPad) **Beziehungen**: hat die anderen Kinder vermisst, ist aber in Kontakt geblieben „Wir haben zwar viel telefoniert, aber sehen und telefonieren ist doch nochmal was anderes.“, Lehrer*innen waren gut erreichbar; **Rollen**: Schüler, Schulkollege, Freund **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: in zwei Gruppen aufgeteilt, hat das Gefühl, dass die Schul-/Distance Learningtage dabei ungerecht verteilt sind, wäre lieber in der anderen Gruppe; **Beziehungen**: freut sich seine Freunde wieder zu sehen; **Rollen**: Schüler, Freund, Schulkollege **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Er kann die Eltern um Unterstützung bitten, wenn notwendig, die Eltern geben auch einen gewissen Rahmen vor (Frühstück, Arbeitszeit) und kümmern sich darum, dass alle drei Kinder für die Schule arbeiten;	

Exosystem	Beide Eltern sind im Homeoffice, die Mutter „arbeitet in einer Schule“, die Geschwister sind im Distance Learning (2. und 5.Schulstufe)	
Makrosystem	Keine Codierung	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** „zuerst war es cool“, dann hat er gemerkt, dass er doch einiges zu Hause für die Schule tun muss; **Während Distance Learning**: hat gelernt selbstständig zu arbeiten, konnte sich besser ausschlafen, hat seine Freunde vermisst, hat sich dann an den neuen Alltag gewöhnt „es war normaler Alltag, in der Früh aufzustehen und da – also nicht allzu früh, und dann einfach ein paar Stunden sich hinzusetzen und zu arbeiten“ **Schichtbetrieb**: das frühe Aufstehen war wieder eine Umstellung und die Schulbücher mitzunehmen, er hat sich dann aber wieder rasch umgewöhnt, kam mit den Hygieneregeln gut zurecht, haben in der Schule auch über die Distance Learning-Zeit gesprochen; **Zukunft**: freut sich auf die Ferien, macht sich über den Herbst noch nicht viele Gedanken, hofft, dass die Klasse nicht geteilt bleibt;	Zu Beginn gut, hat sich rasch daran gewöhnt;
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Wird von den Eltern und den Lehrer*innen unterstützt, bleibt telefonisch in Kontakt mit seinen Freunden, berichtet zu Hause aber von viel Streit, auf den nicht näher eingegangen wird, der aber nicht das Lernen betrifft; die Familie und die Schule hilft ihm dabei eine Tagesstruktur zu halten, er macht konsequent etwas für die Schule, hat aber auch viel Freizeit; hat Platz und Ruhe zum Lernen, die Organisation von Seiten der Schule scheint sehr klar zu sein (alles wird über eine Plattform abgewickelt, er hat drei fixe Videotelefonie Stunden pro Woche);	EK 01: **überwiegend entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, regelmäßige Online-Konferenzen, kennt sich gut aus, zeitnahe Unterstützung;	
SRL	**Präaktional**: *Situation*: zweimal pro Woche Mathestunde mit Videotelefonieren und eine Klassenstunde pro Woche zum „quatschen“, Dienstags kommt meistens ein Arbeitsplan für die nächste Woche, es wird alles über Microsoft Teams abgewickelt; *Aufgabe*: Videos über OneNote in Physik, Blätter mit Erklärungen, Arbeitsblätter, Schulbücher, in Englisch war es „immer sehr viel“, sonst ging es gut; *Emotion*: es war „nicht ganz so cool“ die nächsten Aufgaben zu bekommen, wenn man endlich mit den ersten Aufgaben fertig war, er hat sich gefreut, wenn das nächste Aufgabenpaket nicht so groß ausgesehen hat; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: gibt an immer selbst mit dem Lernen begonnen zu haben und sich seine Zeit eingeteilt zu haben; *Plan*: hat von der Schule die Arbeitspläne für 1-2 Wochen bekommen und verwendet, hat Vormittags keine Pausen gemacht, dafür dann am Nachmittag „gechillt“; *Selbstwirksamkeit*: „meistens habe ich gewusst wie	

	es zu machen ist“, hat gleich nachgefragt, wenn er sich nicht ausgekannt hat; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: keine Codierung; *Volition*: keine Codierung; *Unterstützung*: konnte über Teams die Lehrer*innen anschreiben, hat auch Unterstützung von den Eltern bekommen, wenn er wollte; *Zeit*: Montag bis Freitag jeweils 2-3 Stunden, hat so gegen 9/10 begonnen bis zum Mittagessen; *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: „ich bin ganz gut damit zurechtgekommen“ „bei manchen musste ich ein bisschen länger sitzen und ein bisschen überlegen, aber ja“; *Fremdbewertung*: bekam Feedback zu seinen Aufgaben, das war ihm wichtig; *Vergleich*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: er kennt sich bei den meisten Aufgaben gut aus, der Aufgabenplan ist übersichtlich, er weiß, wen er fragen kann, die Lernzeiten sind fix in den Tagesablauf integriert; **Aktional**: er sucht Hilfe bei den Lehrer*innen und/oder Eltern, wenn notwendig, der Zeitaufwand hält sich in Grenzen, er achtet darauf alle Aufgaben des Wochenplans zu erledigen; **Postaktional**: er hat das Gefühl die meisten Aufgaben gut lösen zu können, die Lehrer*innen geben regelmäßig Feedback, was ihm wichtig ist;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann differenziert die eigenen Gefühle benennen (cool, angenehm, blöd, die Freund sind ihm abgegangen, war schwierig, komisch, …), gibt bei Bewertungen und Begründungen oft Vor- und Nachteile an „Also es war ganz angenehm ausschlafen zu können und ich habe auch viel gelernt mich- also selbstständig zu arbeiten, mir Sachen einzuteilen und so, aber es war halt auch irgendwie blöd, weil Freunde sind einem abgegangen, es war schwieriger Lehrer etwas überhaupt zu fragen“, kann in die Tiefe gehen, wenn nachgefragt wird und auch Begründungen vernetzen z.B. „Ja, das Erklären bekommen und das Zusammenarbeiten mit Freunden. Weil das- wenn man es mit lustig verbindet manchmal, dann lernt manchmal auch ein bisschen besser.“; kann auf Nachfragen noch mehr in die Tiefe gehen, setzt selten auch mehrere Begründungen miteinander in Beziehung; **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): er kann die Perspektive wechseln, merkt an, dass es manchen Klassenkollegen schwer gefallen ist, kann auf Nachfrage über Rahmenbedingungen reflektieren, setzt aber nicht mehrere Begründungen in Beziehung, bleibt öfters auf der Stufe der Bewertung, kann aber auch Begründungen angeben, wenn	EK 03.1: **2** EK 03.2: **2**

	er gefragt wird, z.B. „Also ich würde keine Aufgaben zum Ausdrucken geben glaube ich, weil man kann ja nicht wissen- also wir haben eine Drucker aber es gibt viele Leute die ja keinen Drucker haben, das ist dann ein bisschen blöd immer.“	

Interview 18

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**18** „Am Anfang habe ich mich erst einfinden müssen“ „am Schluss habe ich mich dann super eingearbeitet schon.“	
Deskriptive Daten	Männlich, 12 Jahre, 6.Schulstufe, Schultyp: Gymnasium	
Einschätzung Lehrperson	Wenig überraschend gut, anfangs schlechter dann besser	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: der Schüler lebt mit Mutter, Vater und älterer Schwester (9.Schulstufe), er hat ein eigenes Zimmer, alle arbeiten von zu Hause aus; **Beziehungen:** erwähnt mehrmals, dass er es als positiv empfunden hat, mehr Zeit mit der Familie zu verbringen, Eltern und Schwester unterstützen auch beim Lernen, es gibt kaum Streit „Eigentlich fast nie, …, Und wie war das? Wir haben dann Schere Stein Papier meistens gespielt“; **Rollen**: Sohn, jüngerer Bruder; **Aktivitäten**: Leichtathletiktraining, mit der Familie Spiele spielen, mit der Schwester laufen gehen, am Handy sein, mit der Familie essen, zeichnen, mit der Familie fernsehen;	
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: hat den Stand-PC zur Verfügung, alle anderen Familienmitglieder haben einen eigenen Laptop, es wird Zoom, E-Mail und Google Drive verwendet; **Beziehungen**: die Lehrer*innen waren gut erreichbar, es gab regelmäßige Zoom-Meetings, die Klassenlehrerin hat nachgefragt, ob sich alle auskennen und auch bei anderen Lehrer*innen nachgefragt, wenn etwas unklar war, die Freund*innen wurden vermisst; **Rollen**: Schüler, Freund, Schulkollege; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: es hatte jeder einen eigenen Tisch, zwei Gruppen abwechselnd von Donnerstag bis Mittwoch in der Schule und dann zu Hause; **Beziehungen**: die meisten Lehrer*innen fragen nach, wie es zu Hause war, freut sich seine Freund*innen wiederzusehen „Einfach austauschen alles was man erlebt hat.“; **Rollen**: Schüler, Freund, Schulkollege; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Die Eltern und die Schwester können beim Lernen unterstützen, wenn notwendig; die Eltern wurden zu Beginn auch von der Schule kontaktiert per E-Mail mit den Arbeitsaufträgen;	

Exosystem	Beide Eltern sind im Homeoffice, können sich die Zeit so einteilen, dass sie gemeinsam mit den Kindern zu Mittag essen können; haben beide einen Laptop zur Verfügung; die Schwester geht in die gleiche Schule, in die 5. Klasse, während des Schichtbetriebs hat sie dieselben Schultage wie der Schüler;	
Makrosystem	Keine Codierung	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** waren gerade auf Skiwoche, der Übergang kam dann sehr abrupt, der Schüler hat sich zu Beginn auch gefreut, dass keine Schule ist, zu Beginn war es dann aber stressiger, weil die Arbeitsaufträge über E-Mail kamen, manche an ihn, manche an seine Mutter und das war sehr unübersichtlich; **Während Distance Learning**: hat sich mit der Zeit gut zurechtgefunden „am Schluss habe ich mich dann super eingearbeitet schon.“, „aber am Schluss war es dann halt doch nicht mehr so gut, weil in der Schule lernt man halt auch viel besser und gescheiter“; **Schichtbetrieb**: „schön das Gebäude wieder zu sehen und halt seinen Klassenraum und seine Freunde.“, Maske tragen war „nervig“, es wurde auch besprochen, wie es ihnen zu Hause gegangen ist, vom Lernaufwand her war es „nicht so viel wie im Distance Learning“; **Zukunft**: Freut sich auf den Sommer, denkt, dass es im Herbst „wieder ganz normal“ sein wird;	Zu Beginn stressig, hat sich mit der Zeit gut zurecht gefunden, dann wieder schlechter;
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Beziehungen zur Familie, Lehrer*innen und Freund*innen werden durchgängig positiv beschrieben; die Mikrosysteme Familie und Schule ergänzen sich gut und sind gut miteinander verbunden, es gibt ausreichend Platz, Hardware und Computer-Knowhow, um gut am Distance Learning teilnehmen zu können; der Schüler beschreibt eine erfolgreiche Entwicklung während der Zeit des Distance Learnings;	EK 01: **überwiegend entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, regelmäßige Online-Konferenzen, kennt sich gut aus, zeitnahe Unterstützung;	
SRL	**Präaktional**: *Situation*: zuerst kamen die Arbeitsaufträge über E-Mail, dann über Google Drive, das Abgabesystem war unübersichtlich, Zoom Meetings mit dem Klassenvorstand waren meistens um 9, nicht regelmäßig mit Platz für Fragen und zum Austausch; *Aufgabe*: mehr als sonst in der Schule, ins Heft, auf Zettel, oder am Computer, Texte schreiben, Buchaufgaben, Videos schauen, Online-Aufgaben, Arbeitsblätter Physik; *Emotion*: es war ihm öfter langweilig, nervig immer wieder neue Arbeitsaufträge zu bekommen; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: Nachmittags keine Motivation mehr etwas für die Schule zu tun, aufgeweckt wurde er von den Eltern, zu arbeiten hat er „eigentlich fast immer selbstständig“ angefangen, hat immer alle Arbeitsaufträge gemacht; *Plan*: zu Beginn hat er einen eigenen Plan erstellt „war auch nicht so übersichtlich wie dann am Schluss.“,	

	hat gleich nach dem Frühstück mit Arbeiten begonnen, Pausen fürs Essen eingeplant, der Wochenplan kam dann immer über die Abgabeplattform; *Selbstwirksamkeit*: hat zu Beginn Probleme beim Einteilen, dann ist ihm aber alles klar und er kommt gut zurecht; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: keine Codierung; *Volition*: keine Codierung; *Unterstützung*: der Vater kennt sich gut bei Computern aus, die Mutter leitet E-Mails weiter, die Schwester kann bei Arbeitsaufträgen unterstützen, ca. dreimal in der Woche, wenn bei den Aufgaben etwas nicht klar war hat er bei den Lehrer*innen nachgefragt; *Zeit*: Montag bis Freitag ab ca. 9 Uhr, ca. 4 Stunden pro Tag (intensiver als in der Schule); *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: findet, dass er immer schneller mit den Arbeitsaufträgen fertig geworden ist, bewertet seine Aufgaben mit „Also jetzt nicht sehr gut, aber schon gut.“, die Aufträge in Word wurden „nicht so schön aber richtig“ und „sonst war es eigentlich super.“; *Fremdbewertung*: in Mathe gab es Rückmeldungen, „sonst nirgends“, „Eigentlich war es gar nicht so wichtig für mich. Ich wollte sie einfach nur abgeben.“, hat sich über positive Rückmeldungen gefreut; *Vergleich*: „ich finde es war mehr als wir hier in der Schule machen“; *Emotion*: bei positiven Rückmeldungen hat er sich gefreut, nach der Abgabe war es für ihn manchmal stressig, weil er nicht gut sehen konnte, was schon alles abgegeben ist; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: zu Beginn etwas überfordert, spielt sich rasch ein, dass er weiß, wie lange er für Aufgaben braucht, er kennt sich bei den Aufgaben gut aus und er ist motiviert alle Aufgaben abzugeben; **Aktional**: er gibt alle Aufgaben ab, Feedback ist ihm nicht so wichtig, aber über positives Feedback freut er sich, er weiß, wann er sich Hilfe suchen muss, und bekommt sie auch, er schafft es meistens am Vormittag mit seinen Aufträgen fertig zu werden, er hat den Nachmittag über meistens Freizeit; **Postaktional**: er ist mit seiner Leistung zufrieden, er merkt, dass er immer besser mit der neuen Situation zurechtgekommen ist;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): Gefühle werden benannt (gefreut, okay, cool, nervig, langweilig, gut, eh gut, ziemlich gut, …) und können auf Nachfrage meist auch begründet werden „Was war das was du am Schule gehen vermisst hast? Dass ich halt jeden Tag Bewegung- also grundsätzlich Bewegung mache und ein bisschen rauskomme halt. Und in der	EK 03.1: **2** EK 03.2: **2**

	Schule ist es halt, da weiß man genau was man noch tun muss, aber zu Hause da ist es dann halt so dass man- da denkt man dann immer dass man an einem Tag alles machen könnte aber das geht dann halt nicht.“; kann gut die eigenen Entwicklung während der Zeit des Distance Learnings beschreiben „Man braucht halt eine Zeit um sich einzufinden und sich einzuteilen können wann man was macht und wie lang man was macht, und deswegen ging es mir auch nicht so gut, weil ich einfach nicht gewusst habe wie lang ich arbeiten soll und in wieviel Zeit ich das schaffen kann.“; sehr selten, dass verschiedene Begründungen für eine Sache gegeben werden, keine Vernetzung verschiedener Begründungen; **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): er wechselt kaum die Perspektive „Aber nicht jeder hat halt so ein PDF-Bearbeitungsprogramm.“, er bewertet Rahmenbedingungen und gibt auf Nachfrage Begründungen „es ist besser wenn man gesund bleibt. Und dafür die Maske halt trägt.“	

Interview 19

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**19** „naja einfach weil ich eben nicht mehr entscheiden konnte was ich selbst wann mache, wie ich die Aufgaben mache, das ist einfach etwas das ich zu Hause angenehmer gefunden habe und das war jetzt in der Schule nicht gegeben“ „Und ich hab die Chance gesehen, ein wirklich gutes Zeugnis machen- also bringen zu können und den Lehrern zeigen zu können das kann ich alles machen, so sehr kann ich arbeiten.“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 16 Jahre, 11.Schulstufe, Schultyp: Gymnasium	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: die Schülerin lebt in einem Haus mit Garten mit Mutter, Vater und 13-jähriger Schwester, Mutter und Schwester sind auch im Homeoffice/Distance Learning, der Vater geht auswärts arbeiten, es gibt viele Möglichkeiten ins Grüne rauszugehen, sie hat ein eigenes Zimmer; **Beziehungen:** die Mutter unterstützt sie beim Lernen, wenn notwendig; es gibt keine Streitigkeiten, außer dass die Schwester nicht so motiviert war zu lernen; **Rollen**: Tochter, große Schwester; **Aktivitäten**: Serie schauen, im Park spazieren, Laufen gehen, lesen, Zeitung lesen, gemeinsam Mittag essen, Krav Maga, Musik hören, tanzen, Koreanisch lernen, mit Freunden treffen, der Schwester bei Aufgaben helfen;	
Mikrosystem Familie 2	**Kein 2. Familiensystem**	
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: viel Platz, hat eigenes Zimmer, lernt aber gerne im Wohnzimmer oder in der Küche, jeder hat einen eigenen Computer; **Beziehungen**: zu den Lehrer*innen hat sie sehr unterschiedliche Beziehungen, von manchen fühlt sie sich gut unterstützt und schätzt sie sehr „es gab Lehrer, die ich auch vermisst- also so sehr wie man eine Lehrperson vermissen kann. Also die einen normalerweise zum Nachdenken anregen, …“, über manche Lehrer*innen ärgert sie sich sehr „Also das war halt so der Lehrer mit dem ich glaub ich die negativste Erfahrung jetzt gemacht hab. Aber er sagt von sich selber, dass er halt wirklich schlecht mit Computern ist. Vielleicht lag es daran. Aber ich denke halt auch irgendwann	**Belastung**: ein Lehrer scheint nicht gut mit dem Distance Learning zurechtzukommen;

	ist das keine Ausrede mehr.“; die Klassenkollegen hat sie nicht vermisst „Naja, es gibt schon welche die ich mag, aber dann gibt es welche die halten halt den Unterricht in der Schule auf.“ **Rollen**: Schülerin, Klassenkollegin (von Freund*innen spricht sie eher im außerschulischen Kontext“; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: hatte jeden zweiten Tag Unterricht, die Coronaregeln waren sehr streng, sie mussten in den Klassen bleiben, durften sich nicht frei bewegen; **Beziehungen**: hat sich gefreut die Lehrer*innen wiederzusehen, „es gibt Klassenkollegen mit denen unterhält man sich auch sehr gerne“ **Rollen**: Schülerin, Klassenkollegin; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Eltern bieten Hilfe an, lassen sie aber auch selbstständig arbeiten, die Lehrer*innen untereinander scheinen sich nicht gut vernetzt zu haben;	
Exosystem	Die Mutter ist im Homeoffice, der Vater arbeitet auswärts, die Schwester geht in die 3.Klasse Mittelschule „… sie hat es dann auch irgendwann nicht so wichtig empfunden Aufgaben zu machen, weil die Lehrer nicht wirklich gezeigt haben, dass es wichtig ist überhaupt was zu machen.“ die Familie bemüht sich, die Schwester zu motivieren;	
Makrosystem	Keine Codierung	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** war unsicher, wie das funktionieren wird, hatte Bedenken wegen der Benotung, hat sich nicht gefreut; **Während Distance Learning**: fühlt sich mit dem neuen System schnell wohl, merkt, dass es ihr und ihrem Lernstil mehr entgegenkommt, als die Schule davor, hat mehr Zeit und fühlt sich selbstbestimmt, „Am Anfang war ich irrsinnig motiviert alles zu machen, weil ich konnte alles ganz genau machen, …“, die Aufgaben wurden immer mehr, die Lehrer*innen waren schlecht abgestimmt; **Schichtbetrieb**: es war anstrengend für die Schülerin wieder jeden zweiten Tag in die Schule zu müssen und 6 Stunden still sitzen zu müssen, „und sobald ich wieder in der Schule war habe ich mich eher bevormundet gefühlt als unterstützt“; **Zukunft**: keine Codierung;	Zu Beginn unsicher, fühlt sich aber rasch wohl;

Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Ihre familiären Beziehungen sind überwiegend positiv, in der Schule gibt es sowohl positive als auch negative Beziehungserfahrungen, insgesamt überwiegen die positiven; es gibt eine große Vielfalt an Aktivitäten, auch im außerschulischen Bereich; die Wohnsituation ist überdurchschnittlich gut (Garten, verschiedene Lernplätze im Haus, gleich im Grünen); sie erlebt sich als frei und erfolgreich während des Distance Learnings, obwohl es auch anstrengend und viel war;	EK 01: **überwiegend entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, regelmäßige Online-Konferenzen, kennt sich gut aus, zeitnahe Unterstützung;	
SRL	**Präaktional**: *Situation*: ca. 7 Zoom-Meetings pro Woche (Klassenvorstand, Physik, Mathematik, Chemie), es werden Google Classroom, E-Mail, Zoom und WhatsApp genutzt, die Aufgaben kommen unregelmäßig, haben aber alle ein fixes Abgabedatum, das im Kalender eingetragen ist; *Aufgabe*: Zusammenfassungen, Onlinetests, Zoom Meetings, Bücher-Aufgaben, eigene Aufgaben, Kreativaufgaben; teilweise zu viele Aufgaben auf einmal; *Emotion*: war sehr motiviert; *Ziele*: „Und ich hab die Chance gesehen, ein wirklich gutes Zeugnis machen- also bringen zu können und den Lehrern zeigen zu können das kann ich alles machen, so sehr kann ich arbeiten.“; *Motivation*: hohe Motivation; *Plan*: es war alles automatisch im Kalender eingetragen, hat sich Montags immer selbstständig einen Wochenplan gemacht, hatte eine übersichtliche Ordnerstruktur am PC, plant Pausen für Essen und Sport ein; *Selbstwirksamkeit*: hat sich „sehr gut“ bei den Arbeitsaufträgen ausgekannt; *Sonstiges*: Keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: „einfach hinsetzen und erstmal anfangen“, zieht öfter Fächer vor, die sie mag oder schiebt sie dazwischen, wenn sie sich nicht mehr konzentrieren kann; *Volition*: hört erst auf, wenn die Aufgabe fertig ist; *Unterstützung*: kann Freunde fragen, kann Klassenkollegen fragen, die meisten Lehrer*innen sind gut erreichbar, die Eltern können ebenfalls helfen; *Zeit*: bemüht sich um einen fixen Tagesablauf, ca. vier Stunden am Vormittag, vier Stunden am Nachmittag, hält sich das Wochenende frei; *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: schätzt sich als „mittlere Schülerin“ ein „ich komm in jedem Fach ziemlich gut zurecht auf einem Zweierlevel meistens. Eins, zwei.“, gibt an, dass ihr die Aufgaben „sehr gut“ gelungen sind; *Fremdbewertung*: hat gutes Feedback von den Lehrer*innen bekommen, die „schlechteste Aufgabe war 80 von 100 Punkten“, detailliertes Feedback freut sie „so etwas hat mir dann einfach gezeigt es zahlt sich auch aus was ich mach“; *Vergleich*: vergleicht öfters die Lernsituation vor Corona, Distance Learning und Schichtbetrieb, beim Distance Learning hat sie	

	sich am wohlsten gefühlt, weil sie da frei arbeiten konnte und am meisten weitergebracht hat; *Emotion*: keine Codierung; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: sie teilt sich Aufgaben selbstständig ein und macht sich einen Plan, an den sie sich auch hält, es gelingt ihr rasch die Aufgaben gut zu bewältigen, sie merkt, dass ihr das besser gelingt, als während der normalen Schulzeit, sie ist motiviert ihre Noten zu verbessern; **Aktional**: sie kennt sich meistens gut aus, sucht Hilfe, wenn notwendig und kann sie von verschiedenen Stellen auch bekommen; ihr Zeitaufwand ist weniger als in der Schule, auch wenn es manchmal sehr viel wird, es gelingt ihr konsequent für die Schule zu arbeiten; **Postaktional**: sie ist mit ihrer Leistung zufrieden und hat das Gefühl bessere Leistung zu bringen als in der Zeit davor, das Feedback der Lehrer*innen ist durchwegs positiv und motivierend;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): sehr ausführliche Beschreibungen, erzählt von sich aus Details und setzt Dinge miteinander in Beziehung. Bleibt kaum auf der Stufe einer reinen Bewertung, sondern gibt einen und oft auch mehrere Gründe dafür an. „Es war für mich übersichtlicher als normalerweise. Weil die Hausaufgaben hatten jetzt ein absolutes Abgabedatum. Das war alles automatisch im Kalender eingetragen, und sie mussten schriftlich gemacht werden.“ „Was ich sehr angenehm fand war, dass wenn ich von einem Fach wirklich genug hatte oder mich nicht mehr konzentrieren konnte, dann konnte ich sagen „Okay, ich mach jetzt kurz Physik dazwischen.“ Oder Wahlpflichtfach Geschichte. Einfach etwas was ich lieber mag. Und das kann man hier so im Unterricht ja nicht machen. Man kann nicht einfach in der Stunde aufstehen und sagen „So, ich mach jetzt was anderes.“ Das war für mich persönlich angenehm und da hatte ich dann danach auch wieder Motivation einfach weiterzumachen.“ **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): ebenfalls sehr ausführliche Beschreibungen, denkt viel über die Rahmenbedingungen nach, kann auch die Perspektive wechseln. „irgendwie glaub ich hatten sie dann den Druck dass sie die Zeugnisse, also die Noten festlegen müssen und dann haben sie auch irgendwie immer mehr aufgegeben.“ „… es gab einige die haben sich ein System in deren Aufgaben überlegt, es gab einige die haben das nicht gemacht; also bei Wahlpflichtfach brauch ich jetzt nicht unbedingt ein ausgeklügeltes System warum was aufgegeben wird; aber zum Beispiel aus Physik hat der Lehrer so gemacht, er hat Zoommeetings abgehalten, die vergess ich dann immer, weil eben er hat die Zoommeetings abgehalten und dann gab es noch drei Fragen zum Inhalt der Stunde; und das war sein Unterricht und die drei Fragen waren kurz und haben einfach nur überprüft ob du zugehört hast. Das hat nicht	EK 03.1: **3** EK 03.2: **3**

	wirklich Zeit weggenommen. Und man hat alles verstanden und ist gut mit dem Unterricht mitgekommen. Also das mein ich mit einem System überlegen.“	

Interview 20

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**20,** „Also meine Mutter war so der Teufel mit der Pritsche der hinter uns stand. Aber das haben wir gebraucht.“ „Dann mit der Zeit habe ich einfach immer gegessen und alles bis zum letzten Schluss hinausgezogen.“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 15 Jahre, 8.Schulstufe, Schultyp: NMS	
Einschätzung Lehrperson	Selbst nominiert; nach Rückfrage: nicht überraschend, Deutsch gut, Mathe/Englisch schwankend wie sonst auch	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: die Schülerin lebt mit ihren Eltern und dem Bruder, der in die 3. Volksschule geht, sie hat ein eigenes Zimmer, nach Auflösung der Kontaktsperre fährt die Schülerin auch öfters zur Oma; **Beziehungen:** es gibt öfters Streit wegen der Schule, „meine Mutter kann laut werden, wenn mein Bruder seinen Kopf nicht anstellt“, die Mutter war sehr kontrollierend, die Schülerin findet das aber auch „schlau“ „weil sonst hätte ich wirklich nichts gemacht“, es wird gemeinsam gegessen, es wird auch von gemeinsamen Aktivitäten erzählt oder dass zusammen gelacht wurde; **Rollen**: Tochter, ältere Schwester; **Aktivitäten**: „Familienzeit“, fernsehen, Handy „meine Bildschirmzeit ist von fünf oder sechs Stunden am Tag auf 24 am Tag hochgestiegen.“, essen „ich weiß nicht wie oft ich am Tag den Kühlschrank aufgemacht habe.“, lesen „Weil ich kriege halt dann nicht mit was in dem Buch wirklich steht, aber ich entspanne.“, trifft sich mit Freund*innen	**Belastung**: Streit wegen der Schule
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: hat ein eigenes Zimmer mit Arbeitsplatz, hat zu Beginn aber im Wohnzimmer gelernt, weil der Schreibtisch zu chaotisch war, dann am Schreibtisch, dann im Bett; hat einen eigenen Laptop und ein IPad **Beziehungen**: die Lehrer*innen sind erreichbar und werden als unterstützend empfunden, es gibt regelmäßigen Kontakt im Onlineunterricht, die Freund*innen fehlen ihr; **Rollen**: Schülerin, Klassenkameradin, Freundin; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: die Klasse ist in zwei Gruppen geteilt, eine Woche Schule, eine Woche zu Hause, trotzdem über Onlinekonferenzen auch gemeinsam; **Beziehungen**: waren ein „richtig lustiger Haufen, der halt seinen Spaß hatte.“ **Rollen**: Schülerin, Klassenkameradin, Freundin; **Aktivitäten**: siehe SRL	

Mesosystem	Der Vater ist IT-Techniker und kann den Laptop reparieren und für eine stabile Internetverbindung sorgen, die Mutter greift stark kontrollierend ein, ist auch öfter während der Onlinekonferenzen anwesend, die Schule besteht auf Entschuldigungen der Eltern, wenn die Kinder nicht an den Online-Stunden teilnehmen, es wird auch nachtelefoniert, wenn notwendig;	
Exosystem	Der Vater ist IT-Techniker und arbeitet von Zu Hause, hat aber ein eigenes Büro im selben Haus; die Mutter ist zuerst im Homeoffice und dann in Kurzarbeit, der Bruder ist in der Volksschule und hat Probleme mit dem Distance Learning;	**Belastung**: Bruder hat Probleme mit Distance Learning
Makrosystem	Die Mutter formuliert mehrmals, dass ihr Bildung sehr wichtig ist;	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** freut sich zu Beginn und ist motiviert; **Während Distance Learning**: die Freunde und das gemeinsame Lernen gehen ihr ab, war sehr „genervt“ und wurde immer „fauler“ und hat immer mehr gegessen, immer bis zum Schluss damit gewartet, um Aufgaben zu erledigen, der Schlafrhythmus ist durcheinandergekommen und die Bildschirmzeit auf „24 Stunden“ pro Tag hochgegangen; **Schichtbetrieb**: das frühe Aufstehen war eine Umstellung, wieder in einen vernünftigen Schlafrhythmus zu finden, es war gut wieder die Freund*innen zu sehen und gemeinsam zu lernen; **Zukunft**: keine Codierung;	Freut sich zu Beginn, soziale Kontakte gehen ihr ab, Motivation nimmt ab, Handykonsum nimmt zu;
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Die Beziehungen in der Familie dürften durch das Distance Learning belastet sein, trotzdem werden auch positive Aspekte berichtet, die Lehrer*innen werden als unterstützend erlebt, die Freund*innen gehen zwar ab, sind aber trotzdem präsent; die Aktivitäten abseits der Schule sind Handy, Fernsehen und Essen, der Schülerin fällt selbst auf, dass das nicht optimal ist; einen gemütlichen Platz zum Lernen scheint sie vergeblich zu suchen, entweder streiten Mutter und Bruder oder ihr Zimmer ist zu chaotisch; Computer und entsprechendes Knowhow sind vorhanden, die Aufgaben werden zwar lange hinausgezögert, aber letztendlich doch erledigt, die Eltern unterstützen auch schulisch;	EK 01: **teilweise entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, regelmäßige Online-Konferenzen, kennt sich mit den Aufgaben aus, beschreibt sich als Legasthenikerin, zeitnahe Unterstützung von Lehrer*innen und Familie;	**Belastung**: Legasthenikerin
SRL	**Präaktional**: *Situation*: Onlineunterricht, ca. 2 Stunden pro Tag, startet meistens um 9, Microsoft Teams wurde verwendet; *Aufgabe*: Arbeitsblätter, Aufgaben im Buch, Videos anschauen, Zusammenfassungen schreiben, regelmäßige Aufgaben in allen Fächern außer Sport; *Emotion*: „dadurch ich faul bin, … war es für mich stressig, weil ich immer alles am Schluss mache, …“; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: zu Beginn motiviert, wie der Bruder dann zu lernen aufhört,	

	mag sie auch nicht mehr, musste sich in der Früh immer zwingen mit dem Lernen anzufangen „Und dann habe ich halt mal wieder gesagt: „Ja, du schaffst das, das ist nicht vollkommen zwecklos.““; *Plan*: hat immer die Aufgaben gemacht, die an diesem Tag abzugeben waren „Das war eigentlich auch der Plan von den Lehrern, dass du das an dem Tag machst wo es abzugeben ist.“; *Selbstwirksamkeit*: hat sich ausgekannt was sie tun soll, beschreibt sich als Legasthenikerin, die lange braucht um Dinge zu verstehen; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: hat manchmal abgeschrieben, legt Pausen ein, wenn „mein Kopf gar nicht mehr kann.“; *Volition*: schafft es nach den Pausen am Balkon wieder weiter zu machen, schafft es nicht weiterzumachen, wenn sie beginnt in der Pause Serien zu schauen; *Unterstützung*: bekommt Hilfe von Vater und Mutter, schreibt oder ruft Lehrer*innen an, wenn sie etwas nicht verstanden hat, Vater ist IT-Techniker und unterstützt auch mit dem Laptop und der Internetverbindung, die Mutter kontrolliert, dass sie beim Online-Unterricht aufpasst; *Zeit*: von Montag bis Freitag, ca. 20 Stunden, zu Beginn strukturiert am Vormittag, später dann immer mehr auch in der Nacht, weil sie die Aufgaben immer aufgeschoben hat; *Monitoring*: Kontrolle durch die Mutter; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: die Aufgaben sind ihr „gut“ gelungen, der Umgang mit Teams ist ihr leicht gefallen, sie bezeichnet sich als faul und wertet sich und ihre Handlungen öfters ab „mir fällt es halt oft schwer zuzuhören“ „weil ich immer alles am Schluss mache, was nicht schlau ist, …“; *Fremdbewertung*: das Feedback war „überwiegend positiv“, freut sich über positives Feedback, findet es aber nicht sehr hilfreich, um daraus etwas zu lernen; *Vergleich*: hat das Gefühl mehr in der Schule zu lernen, es fällt ihr schwer beim Online-Unterricht zuzuhören, hat nicht das Gefühl etwas Neues gelernt zu haben; *Emotion*: „Erfolgserlebnis“, wenn die Aufgaben des Tages abgegeben sind; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: die Schülerin versteht die Aufgaben, hat aber eventuell bedingt durch ihre Legasthenie auch das Bild von sich, dass sie faul und langsam ist, es fällt ihr schwer sich zu motivieren, lernen scheint für sie nicht positiv besetzt zu sein, sie hat einen Plan, was sie wann erledigen möchte; **Aktional**: sie kann gut um Hilfe bitten, wenn notwendig, sowohl Lehrer*innen, Eltern, als auch Schulkolleg*innen, sie kann alle Aufgaben bewältigen, der Zeitaufwand hält sich in Grenzen, verschiebt sich aber immer mehr nach hinten, was sie stresst;	EK 02: **2** (0/1/1)

	Postaktional: sie findet, die Aufgaben sind ihr gut gelungen, auch das Feedback der Lehrer*innen ist durchwegs positiv;	
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann ihre eigenen Gefühle differenziert benennen (gut gefallen, froh, find ich schade, vermisst, mag ich nicht, anstrengend, stressig) und auch begründen „Und das war halt immer ur anstrengend, weil halt, weil ich zum Beispiel immer so bis halb Neun/Neun geschlafen habe. Und dann geht auf einmal so dein Laptop an und sagt „Ja, du hast jetzt ein Onlinemeeting, mach dich fertig.““, gibt meistens von sich aus ein oder zwei Begründungen an, die recht einfach gehalten sind und setzt diese kaum in Beziehung; **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): Reflexion nach außen erfolgt meistens nur auf Nachfrage, wechselt nicht die Perspektive, bleibt bei den Rahmenbedingungen meist auf der Stufe der Bewertung „Ja, Maskenregel. Ich war dann richtig froh, dass die vorbei war.“ Auf Nachfrage gibt es auch Begründungen „Und was fandest du da ganz gut daran, wie die das gemacht haben? Dass sie Präsenz gezeigt haben, dass sie nicht uns einfach nur Aufgaben gegeben haben, sondern dass sie sich auch für uns Zeit genommen haben in Onlineunterricht oder so.“	EK 03.1: **2-3** EK 03.2: **2**

Interview 21

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**21** „So ungefähr in der Mitte hatte ich extrem viel Druck, extrem großen Stress.“ „Da haben wir uns (Anmerkung: mit der Schwester) eben über Kleinigkeiten gestritten die uns vorher nie gestört haben.“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 17 Jahre, 9.Schulstufe, Schultyp: Gymnasium	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: die Schülerin lebt mit Mutter (arbeitet von zu Hause), Vater (arbeitet außer Haus), einem älteren Bruder (macht eine Lehre) und einer jüngeren Schwester; teilt sich mit der Schwester ein Zimmer; **Beziehungen:** die Beziehung zur Schwester scheint sehr belastet zu sein „Naja meine Schwester setzt sich immer durch. Ich bin immer diejenige die verliert. Von da her war das nichts Neues für mich.“ „Es hat mich schon wütend gemacht, weil ich wollte auch ein paar Mal den Laptop benutzen und es ist einfach anstrengend wenn jemand (Anmerkung: die Schwester) keine Kompromisse eingehen kann.“ „ich kann definitv sagen dass wir uns häufiger gestritten haben als wir es ansonsten tun.“ Fühlt sich von Bruder und Mutter auf einer Seite nicht unterstützt, bei genauerem Nachfragen, gibt sie aber an, dass die Hilfe beim Lernen durch beide gut funktioniert hat; der Vater wird kaum erwähnt; **Rollen**: Tochter, kleine Schwester, große Schwester; **Aktivitäten**: hat der Mutter im Haushalt geholfen, hat der Schwester beim Lernen geholfen, es gab regelmäßige Essenszeiten, es ist aber unklar, ob gemeinsam gegessen wurde; hat viel am Handy Serien geschaut oder „einfach irgendwas“ am Handy gemacht, hat viel geschlafen;	**Belastung**: schwierige Beziehung zur Schwester, streiten oft;
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: teilt sich das Zimmer und den Schreibtisch mit der Schwester, hat gerne im Zimmer am Schreibtisch gearbeitet, das hat die Schwester aber oft beim Schlafen gestört; im Wohnzimmer war der Fernseher an, oder die Mutter hat gestört; hat auch keinen eigenen Laptop, hat dann begonnen auf dem Handy zu arbeiten und hat bald ein Neues bekommen, weil auf dem alten nicht genügend Speicherplatz war, das hat dann gut funktioniert; **Beziehungen**: die Klassenlehrerin wird als sehr positiv und bemüht erlebt, andere Lehrer*innen eher weniger „Also ich würde sagen die einzige Lehrerin die mich wirklich unterstützt hat, ist meine Mathelehrerin“ „sie hat sich wirklich extrem viel bemüht“, die Klassenlehrerin interessiert sich auch	**Belastung**: kein ruhiger Arbeitsplatz, von manchen Lehrer*innen nicht unterstützt;

	dafür, wie es den Schülern zu Hause geht, sie hatte zu Beginn die Befürchtung, dass die Lehrer*innen „es ihr böse nehmen“, wenn sie etwas ein bisschen verspätet abgibt; die Mitschüler*innen wurden vermisst, sie war aber gut in Kontakt und konnte sich auch für die Aufgaben Unterstützung holen „Aber ich hatte das Glück dass sie auch häufig Zeit hatten mit mir zu telefonieren und deswegen konnten wir uns eben übers Handy sehen“; **Rollen**: Schülerin, Klassenkollegin, Freundin **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: die Klasse war in zwei Teile geteilt, die jeweils jeden 2. Tag in die Schule gegangen sind, „alle meine Freunde waren in der anderen Gruppe“; die Hygieneregeln wurden teilweise eingehalten; **Beziehungen**: war traurig, weil ihre Freund*innen in der anderen Gruppe waren „ich verstehe mich zwar mit jedem in der Klasse super, aber wenn alle Freund irgendwie in der anderen Gruppe sind, dann ist es halt echt blöd.“; manche Lehrer*innen haben sich dafür interessiert, wie es ihr zu Hause gegangen ist, manche nicht „und dann gab es Lehrer die hauptsächlich nur über sich geredet haben“; **Rollen**: Schülerin, Klassenkollegin; **Aktivitäten**: siehe SRL	
Mesosystem	Bruder und Mutter konnten nicht so viel helfen, wie sie es sich gewünscht hätte, die Mutter konnte sie aber immer beruhigen, wenn sie sich zu viel Stress wegen der Schule gemacht hat „dass sie mir eingeredet hat, dass ich das schon schaffe“	**Belastung**: hätte sich mehr Unterstützung von Mutter und Bruder gewünscht;
Exosystem	Die Schule der Schwester besteht nicht auf Online-Konferenzen, dadurch schläft die Schwester lang, was zu zusätzlichen Konflikten führt; die Mutter arbeitet von zu Hause aus, der Vater geht zur Arbeit, der Bruder macht eine Lehre und ist auch zu Hause;	
Makrosystem	Keine Codierung	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** „Also für mich wars ein Schock. Ich hab geweint…“ sie wusste, dass es für sie anstrengend wird, wegen der Geschwister und weil sie sich „eben alles selber beibringen muss“; zu Beginn kommt es zu Konflikten wegen dem Laptop, den sie sich mit der Schwester teilen muss, sie steigt rasch aufs Handy um; Anfangs waren die Aufgaben recht leicht, aber die technischen Gegebenheiten dazu waren herausfordernd; **Während Distance Learning**: macht sich teilweise großen Stress wegen der Abgabetermine, „aber irgendwann so nach einem Monat dacht ich mir, es ist mir wurscht, Hauptsache ich gebe es ab“, für	War zu Beginn geschockt, technische Umstellung ist eine Herausforderung, stresst sich sehr, wird gegen Ende besser;

	die Lehrer*innen war das in Ordnung und ihr hat das sehr geholfen; merkt, dass sie sich Dinge auch selbst beibringen kann, ist davon überrascht „Normalerweise kriegt man das in der Schule gelernt, und, aber es war auch für mich erstaunlich zu sehen wie gut ich damit klarkomme“; nach einer Phase des großen Drucks, ging es ihr dann wieder besser; **Schichtbetrieb**: hat sich gefreut, war dann aber traurig, weil alle ihre Freund*innen in der anderen Gruppe waren; ihre Gruppe war recht ruhig und schüchtern; zu Beginn haben manche Lehrer*innen nachgefragt, wie die Zeit zu Hause war; „Und als die Schule eben wieder geöffnet hat, hatte ich keine Probleme, weil für mich war es dann einfach viel lockerer und chilliger.“; **Zukunft**: keine Codierung	
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	In der Familie scheint es viele Streitigkeiten mit der Schwester zu geben, auch die Mutter scheint öfter darin verwickelt zu sein; Mutter und Bruder werden zumindest teilweise als unterstützend erlebt; die Aktivitäten abseits der Schule sind sehr eingeschränkt (es wird nur das Handy und Schlafen erwähnt); der Kontakt zu den Freund*innen kann gut über das Handy aufrecht erhalten werden, zumindest von der Klassenlehrerin fühlt sie sich gut unterstützt, die anderen Lehrer*innen erlebt sie als nicht unterstützend; die räumlichen Gegebenheiten zu Hause sind nicht optimal, da sie keinen fixen Ort hat, an dem sie immer in Ruhe lernen kann, auch die technische Ausstattung ist nicht optimal (arbeitet dann mit dem Handy), sie kann aber an allen Angeboten teilnehmen und alle Aufgaben bearbeiten und abgeben;	EK 01: **kaum entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Kein ruhiger Arbeitsplatz, regelmäßige Online-Konferenzen, fühlt sich überfordert, kommt dann aber für sie überraschend doch gut zurecht, fühlt sich nicht ausreichend unterstützt, scheint aber zeitnah Unterstützung erhalten zu haben, wenn benötigt;	**Belastung**: kein ruhiger Arbeitsplatz, überfordert, fühlt sich nicht ausreichend unterstützt;
SRL	**Präaktional**: *Situation*: die Klassenlehrerin (Mathe) macht jeden Tag um 9 Uhr eine Videokonferenz über Zoom, nach den Osterferien gibt es von allen Fächern Aufgaben, die Aufgaben kamen erst über Email, später teilweise über Padlet; *Aufgabe*: waren ihr zu viel „da haben wir auch extrem viele Aufgaben auf bekommen die alle bis am Freitag zu lösen waren“, die Aufgaben waren meistens verständlich formuliert, manchmal gab es aber auch „extrem viele Fragezeichen“, man musste „sehr viel schreiben“, Fragen beantworten, es gab auch Kreuzworträtsel und Lückentexte; *Emotion*: viel Druck, hatte Angst wegen der Benotung, „es war einfach nicht schön zu wissen man kriegt jetzt wieder eine Aufgabe obwohl man die vielleicht noch nicht fertig	

	hat“; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: hat sich hingesetzt, damit sie es „gleich abhaken“ kann, am Nachmittag hat sie nur gearbeitet, wenn sie noch Lust hatte, hat sich freiwillig dazu entschieden etwas für die Schule zu machen, hat manchmal geweint, wenn etwas schwierig war weil „Ich hatte einfach keine Motivation irgendwann, weil es jeden Tag dasselbe ist.“; *Plan*: konnte eine Tagesstruktur aufrecht halten, hat Pausen eingeplant, zuerst nur selber geplant, ist ihr sehr schwer gefallen, dann über Padlet (von der Schule zur Verfügung gestellt) eine gute Übersicht; *Selbstwirksamkeit*: hat sich oft überfordert gefühlt „dachte ich schaff das alles nicht auch rechtzeitig abzugeben“, ist dann überrascht, „wie gut ich damit klarkomme und wie gut ich mir selber Sachen eben herausfinden kann, …“, hilft auch anderen; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: sucht im Internet nach Lernvideos, googelt nach Antworten, verwendet Bücher, hilft sich mit Freund*innen gegenseitig; *Volition*: keine Codierung; *Unterstützung*: die Mutter ist für sie viel mit der Schwester beschäftigt, der Bruder mit seinen Aufgaben „deswegen hatte ich, wenn ich das so sagen kann, keine Hilfe direkt“, im weiteren Verlauf erzählt sie aber durchaus, dass Mutter und Bruder auch geholfen haben, die Mutter beruhigt sie auch, wenn sie sich zu viel Stress macht, wenn die Familie nicht weiterhelfen kann, fragt sie Freund*innen, das funktioniert gut, von den Lehrer*innen fühlt sie sich nur von der Klassenlehrerin unterstützt; *Zeit*: etwas widersprüchliche Angaben, sagt, sie hat mehr Zeit gebraucht als für die Schule, erst Videokonferenz, dann Schulübung, dann Hausübung „war es im Großen und Ganzen mehr“, pro Tag meint sie aber sie hätte 1-2 Stunden gelernt, pro Woche „ich würd sagen 12, 13, 14 so ungefähr“, sie hat um 9 Uhr mit der Videokonferenz begonnen und um ca. 14:00 fürs Mittagessen aufgehört, manchmal hat sie auch am Nachmittag noch eine Stunde gearbeitet; *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: keine Codierung; *Emotion*: hatte zeitweise „extremen Druck“; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: in Mathe ging es ihr „sehr gut“, in den anderen Fächern „ganz okay“ „im Großen und Ganzen bin ich mit dem Zeugnis sehr zufrieden“; *Fremdbewertung*: freut sich sehr über Lob von den Lehrer*innen, alle Lehrer*innen geben zumindest die Rückmeldung, dass sie die Aufgabe erhalten haben, manche ein kurzes, manche ein ausführliches Feedback, ihr waren die Rückmeldungen „Sehr wichtig. Weil ich eben wissen wollte wie war es die Aufgabe, hab ich es gut gemacht oder nicht.“; *Vergleich*: fand das Distance Learning etwas zeitaufwendiger und viel anstrengender als die Schule davor, der Schichtbetrieb war wieder viel „lockerer und chilliger“; *Emotion*: „wenn ich nur eine Aufgabe nicht rechtzeitig abgegeben habe, habe ich mir extrem	

	Gedanken gemacht“, ist erstaunt und findet es interessant, dass sie es auch ohne Lehrer*innen geschafft hat zu lernen; *Modifikation*: macht sich nicht mehr so einen Druck wegen der Abgabetermine, Lehrer*innen zeigen Verständnis, danach geht es besser; *Sonstiges*: keine Codierung;	
Bewertung SRL	**Präaktional**: hat von Anfang an die Befürchtung, dass es sehr anstrengend wird, das Planen fällt ihr zu Beginn sehr schwer, wie später das Padlet von den Lehrer*innen befüllt wird, geht es leichter, will alle Aufgaben lösen und rechtzeitig abgeben, Noten sind ihr wichtig, Lernen ist nicht positiv besetzt; **Aktional**: sucht sich Hilfe, wenn sie Hilfe braucht und bekommt sie auch, hat aber manchmal das Gefühl, dass sie von ihrer Familie keine Hilfe bekommt; versucht auch selbst Aufgaben zu lösen und zu verstehen, ihr Zeitaufwand scheint überschaubar zu sein (ca. 14 Stunden pro Woche), für sie selbst wirkt es allerdings sehr viel; **Postaktional**: ist mit manchen Fächern zufrieden, in manchen Fächern „hätte es zwar besser sein können, aber es ist jetzt halt so.“, mehrere Lehrer*innen scheinen sie auch zu loben, das Feedback dürfte in Ordnung gewesen sein, ihre Noten sind gleichgeblieben, nur in einem Fach hat sie sich verschlechtert;	EK 02: **1** (0/0/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann differenziert ihre Gefühle benennen (war ein Schock, gefreut, geweint, nicht zufrieden, gestört, anstrengend, wütend, überfordert, erleichtert, gestresst, dankbar, Angst, sehr gut, komisch) und auch Gründe dafür angeben, beschreibt oft Dinge ausführlich die schlecht gelaufen sind; manchmal kann sie aber auch Vor- und Nachteile einer Sache benennen und ihre eigene Situation von mehreren Perspektiven betrachten „Und das war dann auch komisch, wenn jeder still dasitzt und sich keiner meldet und wenn das der Fall ist, muss ich sagen, bin ich auch schüchtern. Und dann gab es Gott sei Dank einen Jungen, er hat sich getraut zu reden, und er war der Einzige der sich immer gemeldet hat. …“; viele Reflexionen über die eigenen Gefühle und Handlungen, bleibt öfter, auch nach Nachfrage auf der Stufe 1 stehen; **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): wenig Reflexionen über die Handlungen anderer oder die Rahmenbedingung; kann Handlungen anderer bewerten und begründen und manchmal auch in Beziehung setzen „Aber ich hab mir dann darüber Gedanken gemacht und dachte mir eigentlich ist das voll gut dass sie sich so meldet und nachfragt, weil soweit ich weiß, gab es in der Klasse niemanden der Angst hatte zu Hause zu sein oder irgendetwas; aber eben ich kenne Leute, bei denen es eben der Fall war.“; ihre Schwester beschreibt sie durchgängig	EK 03.1: **3** EK 03.2: **2-3**

	negativ „… Andere interessieren sie gar nicht; und deshalb war das für sie gar kein Problem dass sie den Laptop hatte.“;	

Interview 22

Interview Nr, markante(s) Zitat(e)	**22** „Und für mich war es auch besser, weil ich eigentlich auch sehr schüchtern bin und im Unterricht nicht wirklich mitarbeiten kann.“	
Deskriptive Daten	Weiblich, 15 Jahre, 9.Schulstufe, Schultyp: Gymnasium	
Einschätzung Lehrperson	Überraschend gut	
Mikrosystem Familie 1	**Setting**: die Schülerin lebt mit Mutter, Vater und 10-jähriger Schwester, die Mutter arbeitet auswärts, der Vater arbeitet nur teilweise, sie hat ein eigenes Zimmer; **Beziehungen:** es scheint eine positive Beziehung zur Schwester zu geben, sie haben kaum gestritten und sich gegenseitig zum Lernen motiviert, die Eltern waren nicht viel zu Hause und werden nicht oft erwähnt, werden aber als unterstützend wahrgenommen; **Rollen**: Tochter, große Schwester; **Aktivitäten**: war viel am Handy (Filme schauen, telefonieren), hat türkische Bücher gelesen, gegessen und sich hingelegt „ich habe keinen Bock auf mein Leben in dieser Zeit“	
Mikrosystem Distance Learning	**Setting**: hat ein eigenes Zimmer und einen eigenen Schreibtisch, hat aber gerne in der Küche oder im Wohnzimmer gelernt, hatte einen eigenen Laptop; **Beziehungen**: vermisst die Freund*innen, bleibt aber telefonisch regelmäßig in Kontakt; Lehrer*innen haben „erst in ein paar Stunden oder in ein paar Tagen geantwortet“; Klassenvorständin hat aktiv Hilfe angeboten, die Italienisch-Lehrerin wird als „sehr nett“ beschrieben; Lehrer*innen die kein oder kaum Feedback geben werden nicht als unterstützend erlebt; **Rollen**: Schülerin, Freundin, Klassenkollegin; **Aktivitäten**: siehe SRL	**Belastung**: einige Lehrer*innen werden nicht als unterstützend empfunden;
Mikrosystem Schichtbetrieb	**Setting**: die Klasse ist in zwei Gruppen geteilt, eine hat 3 Tage Unterricht pro Woche, eine zwei, die nächste Woche umgekehrt; in den Pausen durften sie die Klasse nicht verlassen; **Beziehungen**: Klassenvorständin erkundigt sich, wie es allen gegangen ist; die Schülerin hat sich gefreut die Freund*innen wieder zu sehen; **Rollen**: Schülerin, Freundin, Klassenkollegin; **Aktivitäten**: siehe SRL	

Mesosystem	Die Eltern kommen wenig in ihren Erzählungen vor, es dürfte kaum Links zwischen der Schule und der Familie geben;	
Exosystem	Die Mutter arbeitet als Kassiererin und kommt erst abends heim, der Vater ist LKW-Fahrer und arbeitet nur manchmal, die Schwester geht in die Volksschule und ist dann früher wieder zurück an der Schule;	**Belastung**: Eltern arbeiten viel außer Haus
Makrosystem	Die Schülerin liest türkische Bücher „damit sich mein Türkisch auch ein wenig verbessert“	
Chronosystem	**Übergang Distance Learning:** freut sich zu Beginn, dann merkt sie aber, dass es keine Ferien sind und viele Aufgaben erledigt werden sollen; „Am Anfang war es ziemlich schwer so online zu arbeiten.“ **Während Distance Learning**: vermisst die Freund*innen; gewöhnt sich an das Online arbeiten; lässt sich manchmal verunsichern, z.B. dass man etwas bestimmtes in Emails schreiben muss, damit die Hausübungen angenommen werden, das hat sie „auf Instagram gehört“; **Schichtbetrieb**: freut sich die Freund*innen wieder zu sehen; findet es auch zum Lernen in der Schule angenehmer; **Zukunft**: hat „Angst“, weil sie denkt, dass es dann vielleicht wieder Distance Learning gibt und ihr das zu schwierig scheint;	Freut sich zu Beginn, Umstellung auf online schwierig, gewöhnt sich dann daran;
Bewertung Kontextkomponenten Ökosystem	Die Beziehungen werden nicht sehr detailliert beschrieben, zu den Eltern gibt es kaum Erzählungen, auch bei den Lehrer*innen scheint es nur zu zwei Lehrerinnen etwas mehr Information zu geben, es gibt allerdings auch kaum Berichte über negative Beziehungserfahrungen; ihre Aktivitäten zu Hause abseits der Schule scheinen sehr eingeschränkt zu sein , ihre Schwester erlebt sie als motivierend, sonst scheint es keine Verbindungen zwischen Familie und Schule zu geben; das Setting zu Hause ist gut, sie hat genug Platz und Ruhe zum Arbeiten;	EK 01: **Teilweise entwicklungsfördernd**
Proximale Prozesse	Ruhiger Arbeitsplatz, regelmäßige Online-Konferenzen, hat sich nicht immer ausgekannt, nicht immer zeitnahe Unterstützung;	**Belastung**: hat sich nicht immer ausgekannt, nicht immer zeitnahe Unterstützung erhalten;
SRL	**Präaktional**: *Situation*: es gibt von Montag bis Freitag um 9 eine Onlinekonferenz (Mathe, für Englisch und Physik gibt es auch manchmal Videokonferenzen), bei der man das Video nicht anhaben musste, mit den Lehrer*innen wird sonst hauptsächlich über Email kommuniziert, Padlet	

	wird verwendet; *Aufgabe*: die Aufgaben werden manchmal als sehr viel empfunden, vor allem, dass es in Nebenfächern Hausübungen gibt, vor allem die Entscheidungsprüfung in Englisch wurde als sehr belastend empfunden, die Aufträge waren nicht immer verständlich, Arten von Aufgaben: Bewegungstagebuch, Podcast hören, Arbeitsblätter, Online-Seiten ausfüllen und Screenshots machen, Dokumente schreiben, Referat mit Zenga; *Emotion*: fühlt sich die meiste Zeit gestresst; *Ziele*: keine Codierung; *Motivation*: hat sich mit der Schwester gegenseitig motiviert, hatte auch Durchhänger „ich habe keinen Bock auf mein Leben in dieser Zeit", schafft es dann aber trotzdem aufzustehen und etwas für die Schule zu tun; *Plan*: hat sich jeden Tag selbst einen Plan geschrieben „Das mache ich eigentlich immer wenn ich Schule habe."; *Selbstwirksamkeit*: hat sich nicht immer ausgekannt, aber „Und ich dachte mir auch, dass ich das schaffen kann."; *Sonstiges*: keine Codierung; **Aktional**: *Lernstrategie*: sucht online nach Erklär-Videos, fragt Freund*innen, schaut englische Filme; *Volition*: keine Codierung; *Unterstützung*: fragt immer erst die Freund*innen, dann erst die Lehrer*innen, dauert für sie sehr lange, bis diese antworten, die Eltern hätten zwar helfen können „aber irgendwie habe ich schon alles irgendwie geregelt, also musste ich sie nicht fragen."; *Zeit*: hat „fast jeden Tag" für die Schule gearbeitet, bei genauer Nachfrage ca. 3-4 Tage pro Woche, arbeitet oft auch am Wochenende, macht manchmal Pause „Da dachte ich mir so, heute ist nicht mein Tag. Ich werde nichts machen." Arbeitet 3-4 Stunden pro Tag, zeitlicher Fixpunkt ist immer die Videokonferenz um 9, die an fünf Tagen die Woche ist, die scheint sie aber nicht zu den Lernzeiten dazuzuzählen, Essenszeiten variieren; *Monitoring*: keine Codierung; *Leistung*: in der Schule ist sie für Mitarbeit „zu schüchtern", aber beim Distance Learning schreibt sie öfters mehr als sie müsste „Ja, da kann ich halt zeigen, dass ich mich eigentlich bemühe und schon mitarbeiten kann."; *Emotion*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung; **Postaktional**: *Selbstbewertung*: „Weil ich bin auch am Laptop nicht so gut." „ich bin eher schüchtern und da im Unterricht habe ich fast nie mitgearbeitet. Und dann haben sie gesehen, wie gut ich eigentlich bin." sie gibt an, dass es ihr „sehr gut" gegangen ist; *Fremdbewertung*: „Alle haben gesagt, perfekt und so.", hat ihre Englischprüfung geschafft, hat sich in vielen Fächern auf eine Eins verbessert, hat die Rückmeldungen geschätzt; *Vergleich*: es war viel im Vergleich zur Schule davor, gibt an in der Schule mehr zu lernen, hat aber von zu Hause besser mitarbeiten können; *Emotion*: keine Codierung; *Modifikation*: keine Codierung; *Sonstiges*: keine Codierung;	

Bewertung SRL	**Präaktional**: ist zwar selbstkritisch, geht aber davon aus es schaffen zu können, macht sich jeden Tag einen Plan und ist motiviert alle Aufgaben abzugeben; **Aktional**: sie sucht Hilfe, wenn sie sich nicht auskennt, zuerst bei Freund*innen, dann bei Lehrer*innen, ihr Zeitaufwand scheint sich in Grenzen zu halten, auch wenn sie es als viel empfindet, die Aufgaben werden gut bewältigt und sie macht oft mehr als gefordert ist; **Postaktional**: sie ist mit ihrer Leistung zufrieden, die Lehrer*innen geben ihr positives Feedback, ihre Noten verbessern sich, die Entscheidungsprüfung in Englisch schafft sie;	EK 02: **3** (1/1/1)
Reflexionsfähigkeit	**Reflexion nach innen** (eigene Gefühle und Handlungen): kann ihre eigenen Gefühle differenziert benennen (nervös, traurig, gut, stressig, nicht schlimm, mittelmäßig, vermisst, Angst, schüchtern, sehr unangenehm, …), gibt oft von sich aus Begründungen an, kann auch auf Nachfrage Begründungen angeben, setzt aber kaum Gründe miteinander in Beziehung; „Also ich habe gehört, also wenn man schon studiert, muss man das dann auch online machen, meistens. Also ist es eine gute Erfahrung für mich und ich kenne mehr aus.“ **Reflexion nach außen** (Gefühle und Handlungen anderer, Systemverständnis): wechselt selten die Perspektive, redet nur über Rahmenbedingungen, wenn danach gefragt wird, meist nur bewertend „Manche konnten die Prüfungen machen, also das war gut für sie.“, Wir mussten oft die Hände waschen, was ich eh gut finde.“ „Also für manche war es sehr schlimm, für manche eher gut. Und für mich war es irgendwie in der Mitte.“;	EK 03.1: **2-3** EK 03.2: **2**

Anhang H

Interviewtranskripte

Je ein beispielhaftes Interviewtranskript aus der Gruppe *Überraschend Schlecht* (Interview 1) und der Gruppe *Überraschend Gut* (Interview 13)

Interview 1

I: Gut, dann ist das an. Vielen Dank dass du einverstanden bist, dass ich das Gespräch aufnehme und dass wir heute zum Home-Learning sprechen können.

S: Gerne.

I: Ich hab noch, du hast zwar schon gesagt du willst anfangen und das freut mich total. Ich hab aber noch ein paar ganz kurze Fragen vorab. Und zwar kannst du mir kurz sagen wie alt bist du?

S: 12.

I: 12. Und in welche Klasse gehst du?

S: In die 2B.

I: In die Zweite. Ok. Und sag hast du bereits so einen Online Fragebogen durchgeführt?

S: Einmal schon.

I: Einmal. Zum Home-Learning mein ich jetzt entschuldige.

S: Nein.

I: Nein, genau. Also zum Home Learning hast du noch keinen Fragebogen durchgeführt. Gut. Gut, ja, dann hab ich jetzt eben ein paar Fragen mitgebracht. Das eine bezieht sich so ein bisschen auf den Rückblick, wie war das eben zu Hause, dann die anderen Fragen sind wie war das auch wieder in die Schule zu kommen. Und einen kleinen Ausblick also woran denkst du vielleicht zukünftig und das heißt dann lad ich dich ein, dass wir nochmal so gedanklich so einen kleinen Zeitsprung zurück machen zur Zeit des Homelearnings also wo du wo alle Kinder nicht mehr in die Schule gegangen sind und wo du auch für längere Zeit zu Hause warst. Ja, wie war das? Als du erfahren hast, dass du für unbestimmte Zeit nicht mehr in die Schule gehen darfst.

S: Ja also es war schon ein bisschen schockieren, weil so wie ich gehört hab war das noch nie so, und das war schon sehr krass. Ja und halt wir haben schon also ich und meine Familie wir haben direkt angefangen halt nicht rauszugehen und so außer zum Einkaufen. Und, und meine mein Vater und mein Opa haben noch ein bisschen gearbeitet aber mit Masken und Abstand und so. Ja wir haben sehr darauf geachtet weil es geht ja auch um Leute die gefährdet sind und nicht um, zum Beispiel, dass denen was passiert.

I: Mhm, mhm. Und du hast gesagt, das war krass am Anfang wie du das gehört hast, was kannst du das genauer beschreiben? Was war da krass?

S: Also es war sehr komisch, dass man auf einmal nicht raus gehen darf, dass es sozusagen eine Straftat ist rauszugehen. Aber es ist besser so dass die alles geschlossen haben und so, damit sie das eindämmen können und dass es sich halt nicht so verbreitet. Das war sehr gut.

I: Ja, ja. Und du hast schon gesagt ihr wart zuhause ich würd mir gern noch ein bisschen genauer vorstellen wie war denn deine Situation? Wo du gelebt hast in der Zeit, wer war denn da alles und was haben die gemacht? Nur dass ich ds so ein Bild vielleicht bekommen könnte.

S: Ja also, meine drei Geschwister, meine Eltern, meine Tante und meine Großeltern und als Corona ein bisschen angefangen hat ist sind dann auch noch meine Tante mit ihren zwei Kindern zu uns gezogen weil es familiäre Probleme gab dort wo sie gewohnt hat.

I: Mhm.

S: Ja, sie wohnte in Oberösterreich und dann ist sie halt zu uns gekommen auf unbestimmte Zeit und dann hat sie sich eine neue Wohnung gezo-, gesucht und ist halt wieder ausgezogen. Ja.

I: Das heißt ihr wart ziemlich viele Leute auf einmal zusammen und ganz viel Zeit gemeinsam.

S: Mhm, insgesamt zu 12.

I: Wow.

S: Ja.

I: Und wie war das?

S: Es war zwar eng, aber eigentlich relativ lustig weil wir hatten nie Langeweile, ich als Älteste musste auch ein bisschen auf die Kinder aufpassen und so. Und ich konnte mich nicht so richtig gut konzentrieren weil es immer laut war halt. Ja.

I: Und auf wen hast du aufgepasst alles? Was hast du gemacht?

S: Auf meine Geschwister und auf meinen Cousin und meine Cousine.

I: Das heißt du hast richtig eine neue Aufgabe gehabt.

S: Ja

I: Wie war das?

S: Das war eigentlich meistens lustig, manchmal haben die Kinder aber sehr gestritten oder mein kleiner Bruder hat die ganze Zeit geweint und so, weil er war auch krank bisschen und ja es war schon bisschen nervig aber ich musste ja aufpassen. Ja, ich hab trotzdem immer noch versucht ein gutes Vorbild zu sein, weil kleine Kinder die müssen sich sozusagen zum Beispiel ich will mal werden wie sie, weil zum Beispiel so also meine kleinen Geschwister die sollen noch sagen egal wie viel Stress ich hatte halt sie ist trotzdem nett gewesen und so. Ja. Ich bin auch, also es war auch Ramadan und so, ich bin manchmal auch mit meiner Mutter zusammen einkaufen gegangen um ihr halt zu helfen, weil mein Bruder war da auch krank und so, und bisschen helfen muss man ja. Das war auch sehr stressig für sie halt, weil erstmal mit dem Umzug und so.

I: Mhm, mhm, ja, viel zu tun, klar.

S: Ja

I: Und das heißt von den, magst du noch erzählen wies mit den Räumlichkeiten aussieht, hast du ein eigenes Zimmer gehabt

S: Nein

I: um dich zurückzuziehen weil so viel Leuten wahrscheinlich schwierig

S: ich hab es als meine Tante bei uns gewohnt hat hab ich mir ein Zimmer mit meinen Opa, Oma und mit meiner kleinen Schwester geteilt. Mein Vater, meine Mutter, mein kleiner Bruder und

meine andere kleine Schwester haben sich ein Zimmer geteilt. Und meine zwei Tanten mit ihren beiden Kindern. Ja es war zwar eng aber wir haben es trotzdem irgendwie überstanden.

I: Und wenn du was für die Schule gemacht hast, hattest du irgendwie einen Arbeitsplatz oder war war gab oder wie war das

S: Ich hab einen Schreibtisch aber manchmal hab ich nur im Wohnzimmer gelernt halt. Und ich hab sehr oft den Computer von meinem Vater verwendet, aber manchmal da musste er den Computer mitnehmen für die Arbeit. Ja, da also auf dem Handy ging es bei mir nicht, ich weiß auch nicht wieso aber es ging halt bei mir nicht, es hat immer rumgesponnen und so. Ja das war ein bisschen stressig halt. Aber ich hab dann halt meine Freundinnen gefragt, könnt ihr mir mal sagen was die Hausaufgaben sind und so, damit ich ein bisschen etwas halt machen kann

I: Ah, ok, ja. Das heißt du hast dir den Computer mit deinem Vater geteilt?

S: Ja, weil ich hab noch keinen eigenen, weil ich brauch das eigentlich nur jetzt so aber jetzt brauch ichs nicht mehr so dringend. Weil auf dem Handy gehts mittlerweile schon, vielleicht weil es nicht mehr so viele Leute verwenden, die Apps.

I: Mhm, das kann ich mir auch vorstellen. Und du hast am Anfang gesagt, dass war auch ein bisschen stressig, glaub ich hast du gesagt?

S: Mhm, ja weil ich hab die ganze Zeit geholfen und so und dann auch noch Lernen und so weil wir hatten schon viel auf. Also es war halt nicht so schwer, aber trotzdem war es viel halt, weil man hatte ja nicht so einen ruhigen Platz und so. Es war immer laut, um mich, ich konnte mich gar nicht konzentrieren. Ich hab sehr lange gebraucht, manchmal hab ich sie aber auch in der Nacht gemacht halt, weil alle schliefen, dann hatte ich Ruhe.

I: Wenn, wie, was würdest du sagen wie ist es dir gegangen in der Zeit? Wie hast du dich gefühlt, ein bisschen was hast du schon erzählt.

S: Bisschen stressig und so aber sonst eigentlich gut.

I: Ja?

S: Mhm

I: Und was kansst du sagen woran das vielleicht lag? Dass du es dir gut ging, oder dass es für dich so gut geklappt hat trotzdem?

S: Ich und meine Geschwister wir verstehen uns gut halt und sie haben mir auch immer geholfen, und so und ja.

I: Mhm. Und würdest du sagen es war die ganze Zeit über gleich, dass es dir so ging? Oder hat sich das verändert?

S: Als sie als meine Tante weggezogen ist, dann war es viel viel ruhiger, ich konnt mich mehr konzentrieren und so, aber das war, sie ist umgezogen also so richtig in ihre eigene Wohnung als die Schulen also paar Wochen später als die Schulen geöffnet haben. Ja.

I: Ok. Und ich frag mich grad noch mal, kannst du mir vielleicht noch sagen was ist gut für dich? Ich find das war schwer zu verstehen.

S: Also in der Coronazeit war das Gute dass meine GEschwister mir immer geholfen haben, sie haben mich verstanden also, sie sind zwar kleiner als ich, so aber sie haben mich trotzdem verstanden als ich gesagt hab ich brauch ein bisschen meine Ruhe um zu lernen und so, also da haben sie mich auch nicht gestört. Meine kleinere Schwester, die hat auch dann ein bisschen

versucht für Ruhe zu sorgen und halt auch den anderen gesagt, komm gehen wir rüber weil sie muss lernen und so. Ja, das war eine richtige Hilfe für mich.

I: Hast du richtig Unterstüzung bekommen, habt ihr euch gegenseitig unterstützt

S: Ja weil sie hat schon ein bisschen angefangen zu lernen, weil im September geht sie in die Schule und so, ich hab ihr dann ein bisschen auch beigebracht. Sie schaut mir auch manchmal zu beim Lernen halt, dass sie auch ein bisschen was davon lernen kann, obwohl es zu schwer für sie ist, dann mach ich es ihr einfach leichter. Ja. Ich hab den Kindern auch immer gesagt, also ich hab denen so ein bisschen was so vorgemalt und dann mussten die das einfach nur ausmalen, ja damit sie sich auch ein bisschen auf was konzentrieren können und ich meine Ruhe hab. Ja.

I: Mhm. Du hast mir jetzt schon ganz viel zum Lernen erzählt, gleichzeitig frage ich jetzt trotzdem noch mal, wenn du jetzt so ganz allgemein zurückschaust erzähl doch noch mal wie würdest du sagen wie war das mit dem Lernen und mit der Schule in der Zeit?

S: Ja. Schon stressig.

I: Kannst, weißt du, kannst du es ein bisschen genauer erklären?

S: Erstmal ich konnte mich nicht so richtig konzentrieren, und der also mein mein Schlafrhythmus war extrem schlecht, weil ich bin so lange wach geblieben und wir mussten halt früher aufstehen wegen den Besprechungen und so, aber in den Besprechungen haben wir halt immer alles erklärt und so, also die Lehrer haben alles erklärt und selbst wenn sie nicht neben uns waren haben sie das trotzdem versucht das alles zu erklären und zu helfen und so.

I: Das heißt, die Besprechungen waren in der Früh, deswegen musstest du früh aufstehen und abends war aber bist du oft später ins Bett gegangen, versteh ich das richtig?

S: Ja, aber ich hab versucht bisschen früher schlafen zu gehen aber ich konnte irgendwie nicht schlafen, ich weiß nicht wieso.

I: Mhm.

S: Ja

I: Und dann hast du vorhin, dann hast du ja auch manchmal noch gelernt, nachts wenn Ruhe war?

S: Ja, das war besser so.

I: Ja? Und gibts was was du vom Lernen in der Schule besonders vermisst hast? In der Zeit.

S: eigentlich den Sportunterricht und den Musikunterricht wir haben immer gesungen und so. Ja.

I: Und wie war das deine Freunde nicht mehr zu sehen?

S: Äh, wir haben schon immer geredet und oder geschrieben und so, ja und wir hatten zwar sehr viel Langeweile und so, aber wir haben trotzdem versucht zu reden und so ja. Und meine Geschwister haben auch manchmal gewunken und so, zu denen.

I: wie?

S: Also per Handy hatten wir einfach zugewunken wenn ich telefoniert hab.

I: Ah.

S: Ja.

I: Und wie ist es mit den Freunden hast du dann telefoniert sozusagen hauptsächlich, oder?

S: Wir haben uns auch bei Hausaufgaben geholfen und so was, wenn wir was nicht verstanden haben, ja.

I: Wie wie kann ich mir das vorstellen?

S: Also ein Freund hat halt, also zum Beispiel ich hab jetzt irgendwen gefragt halt, hast du das schon? Also kannst mir ein bisschen helfen dafür und so? Und wenn wir beide nicht weiterwussten haben wir einfach Frau H. oder Frau T. gefragt. Oder halt den Lehrer der dieses Fach unterrichtet. Ja.

I: Ja da frag ich nachher gleich noch mal ein bisschen mehr nach. Und gibts etwas was du so gar nicht vermisst hast in der Zeit? Wenn du zuhause warst oder was vielleicht sogar besser war zuhause?

S: Ah, es war besser, dass wir nicht so früh aufstehen mussten, weil die Besprechung war meistens um 11, ja.

I: mhm

S: Also um 11:30 hats begonnen, aber ich bin immer um 11 Uhr aufgestanden, um mir ein bisschen die Sachen anzuschauen was wir noch haben und so, weil der Computer von meinem Vater der ist halt nicht so schnell und der war relativ langsam und das heißt es hat schon bisschen länger gedauert Sachen anzuschauen, zum Beispiel was sind die Hausaufgaben für heute und so, ja.

I: und was ist passiert, wenn dein Vater den Computer weg hat, also mithatte und da eine Besprechung war?

S: Für die Besprechung hab ich mein Handy immer genommen und ah die Lehrerinnen haben diese Aufgaben immer so gezeigt halt und ich hab das einfach nur gescreenshotet, und habs mir dann genauer angeschaut nach derr Besprechung und ja.

I: mhm, okay

S: sie haben auch manchmal so mündliche Sachen gefragt, zum Beispiel bei Englisch oder so was.

I: Wie mündliche Sachen gefragt? Zum Beispiel?

S: Zum Beispiel ähm oder zum Beispiel in Mathe wieviel ist 5 plus 5 oder halt schwierigere Sachen aber so halt.

I: Das ihr direkt gelernt, also auch miteinander was gelernt habt sozusagen ja.

S: Das war aber meistens nach der Besprechung oder bisschen später so 15 Uhr oder so.

I: Mhm was würdest du denn sagen wieviel hast du in der Woche denn ungefähr gelernt damals wie du zuhause warst?

S: Ich weiß nicht

I: Kannst du das sagen?

S: Ich hab versucht gut also alles zu machen wie soll wie ich konnte halt also, ich hab manche Sachen haben mir gefehlt und so ich hab die versucht auch nachzumachen und so aber sonst eigentlich schon viel gelernt.

I: Und war das, also wie oft in der Woche also hast du jeden Tag was für die Schule gemacht oder nur?

S: Also eigentlich jeden Tag, aber am Wochenende ähm so am Beginn vom Wochendende hab ich mir noch was angeschaut und dann hab ich am Wochenende einfach nur entspannt, ja man braucht das;

I: Mhm und würdest du sagen die Wochenenden waren anders; zu Zeiten von Corona als sonst?

S: Naja gleich, aber außer aus dem Lernen, sonst haben wir immer mitgeholfen in der neuen Wohnung und so, ja.

I: Mhm, okay und nochmal kurz zu dem Umfang zum Lernen, kannst du wieviel Stunden glaubst du hast du am Tag gelernt? Kannst du das so sagen nur so als Schätzung ausm Bauch raus.

S: 2, 3 Stunden oder mehr, ja weil meistens konnte ich mich eh nicht konzentrieren und saß ewig daran. Ich wurde auch die ganze Zeit abgelenkt von meinen Geschwistern, weil irgendwer wollte essen oder sonst was, ja ich war meistens alleine mit denen oder weil meine anderen Tanten also meine Tanten gehen noch arbeiten und so, ja da hab ich mich mei- manchmal alleine um sie gekümmert.

I: Und deine Eltern was haben die gemacht?

S: Also mein Vater und mein Opa die waren in der Arbeit.

I: Ja okay ja.

S: Meine Mutter äh, also mein Bruder war bisschen krank die war mit ihm im Krankenhaus oder beim Arzt oder so und es hat ein bisschen länger gedauert weil man durfte ja nur einzeln rein und so. Ja und meine Mutter hat auch beim Umzug geholfen, meine Oma auch und meine andere Tante die ist halt arbeiten gegangen. Ja und die Berufsschule und so.

I: Das heißt du warst wirklich, du hast es schon mal gesagt, aber jetzt hab ichs noch ein bisschen klarer wirklich ähm auch viel, viel mit den Kindern alleine und gelernt.

S: Ja.

I: Wow. Ja und ähm wie ist es dir im Laufe der Zeit mit dem Lernen gegangen? Hast du das Gefühl gehabt du gewöhnst dich irgendwann dran? Oder ist es besser gegangen oder schlechter gegangen oder wie?

S: Ja, am Anfang wars bisschen komplizierter und so, aber nach der Zeit hab ich mich einfach daran gewöhnt, also nach ner Woche wars voll schon eine Angewohnheit sozusagen, ja.

I: Okay. Ja, und was hast du gemacht wenn du nicht gelernt hast? Da hast du eh schon viel erzählt;

S: Also eigentlich hab ich mich da mit den Kindern beschäftigt oder hab bisschen Handy geschaut oder so, ja oder war ich oder war ich mit den Kindern im Hof draußen, damit die auch bisschen frische Luft bekommen und so. Oder manchmal bin ich auch mit meinem Bruder spazieren gegangen, ja.

I: Hm, ja, um noch ein bisschen mehr zu verstehen, wie du genau gelernt hast oder wie auch so ein Tag bei dir aussah. Ein paar Sachen hast du mir auch schon erzählt. würdest du mir mal so einen ähm typischen Tag kurz beschreiben?

S: Ja so halt ich steh auf

I: mit Uhrzeiten vielleicht ungefähr?

S: am, ich steh so ca. um 11 auf. Die Besprechung beginnt 30 Minuten später, ich schau mir an was für Hausaufgaben wir haben, wenn sie mir nicht angezeigt werden frag ich einfach Freunde, weil die waren meistens auch um die Uhrzeit wach. Ich hab gefrühstückt, ich hab für meine

Schwestern und Cousin und Cousine halt auch Essen gemacht und so ja dann begann die Besprechung. Ich musste auch manchmal weggehen und so, weil ich war einkaufen und so, und ich hatte auch meist kein Internet weil wir waren zu viele Leute, dass das Internet nicht so gut ging, ja und manchmal wurde ich einfach rausgeschmissen aus der Besprechung wegen dem Internet. Ja ahm nach der Besprechung habe ich versucht zu lernen, hab erstmal die Kinder abgelenkt, dann hab ich gerlernt, dann hab ich hab auch versucht mich zu konzentrieren und so. Nach dem Lernen hab ich, also zwischen dem Lernen hab ich auch Pausen gemacht, gegessen und halt bisschen geholfen im Haushalt, danach wieder gelernt und dann so, hab ich aufgehört zu lernen weil ich fertig war, dann hab ich mich um die Kinder gekümmert und bisschen immer noch geholfen und so, im Haushalt und dann bin ich eigentlich schlafen gegangen.

I: Mhm, voller Tag wow.

S: Ja.

I: Und ähm und wie wie also wie wie war das mit dem Lernen zu beginnen? Hast du hast du wie hast du gewußt was zu tun ist was du tun willst an dem Tag?

S: Also ich hab aufs Datum geschaut, bis wann wir es abgeben müssen und so, und das was mir am schwersten fiel, also das mit dem leichten hab ich begonnen mit dem schweren hab ich dann geendet, weil mein Vater hat mir meistens geholfen also manchmal halt, da hab ich die Hausaufgaben halt für später gelassen damit er mir halt helfen kann, wenn ich was nicht verstanden hab. Oder ich hab in Büchern oder Heften oder Google verwendet halt zur Hilfe und so, ja oder zwei Taschenrechner um Nachzurechnen obs wirklich stimmt oder so. Oder zum Beispiel Videos wo irgendwas erklärt wird und so, weil unsere Mathelehrer weil eine von unseren Mathelehrern hat einen Youtube Account und der postet immer Sachen halt, also erklärt Sachen in Mathe ja das ist sehr hilfreich also.

I: Mhm, super ja. und wie wie hat dein Vater dir geholfen? Oder wie habt ihr das gemacht wenn, also wie kann ich mir das vorstellen?

S: Also ja wir haben nachgeschaut in Webseiten und so halt, zum Beispiel bei Google oder so und, zwar in Englisch haben wir also er weiß schon ein bisschen Englisch, aber nicht so gut, weil es ist schon lange her und er spricht halt nie Englisch mit irgendwem oder so. Deswegen haben wir manchmal auch Google Translator verwendet, aber wir wussten eh dass da nicht alles 100% stimmt, deswegen haben wir nur einzelne Wörter eingegeben, und da dann versucht die ein bisschen so zusammenzusetzen wie ein Puzzle, ja.

I: Und wie oft hast, ich mein ist bisschen schwer die Frage, aber wie oft hast du so Hilfe gebraucht? Und wie oft hast du Hilfe bekommen?

S: Ich hab schon manchmal Hilfe bekommen und so halt, halt immer von jemand Älteren halt, weil die kannten sich halt besser damit aus und so, und wie oft weiß ich eigentlich nicht so ganz genau, zum Beispiel alle 3, 4 Tage oder so, ja.

I: Mhm und wen hast du noch gefragt außer deinem Vater?

S: Also meine Tanten, meine Mutter ja.

I: Ja haben eh alle mitgemacht?

S: Mhm, die waren eh eine Hilfe und so.

I: Und würdest du sagen, ähm, oder , wie gut würdest du sagen hat das insgesamt für dich funktioniert wenn du Hilfe gebraucht hast?

S: Eigentlich schon gut, ich musste halt nur ein bisschen warten bis irgendwer da war, oder halt, um ich musste auch manchmal bisschen warten bis die Leut-, also zum Beispiel meine Tante sich selber damit ausgekannt hat oder so ja.

I: Ja und wie haben dir deine Tanten geholfen was haben die gemacht oder deine Mutter?

S: Also meine Tanten haben mir mir manchmal bei Englisch geholfen, mein Vater bei Mathe und meine Mutter zum Beispiel in Biologie oder so was, wenn ich was nicht verstanden hab weil die kennt sich damit besser aus.

I: Das heißt du hattest so Leute wo du wusstest in bestimmten Fächern fragst du bestimmte Personen zuhause?

S: zum Beispiel meinen Opa hab ich zwar nicht so oft gefragt, weil er erklärt mir meistens die Sachen anders und dann bin ich halt voll verwirrt, da hab ich meistens meinen Vater gefragt.

I: Mhmh und sag gabs irgendwie Streit in deiner Familie? Zum Thema Lernen und Schule bei dir irgendwie war das?

S: Wegen Schule nicht, eher mehr so zwischen den Geschwistern Streit, weil die waren sehr, also die haben manchmal Handy gespielt und so und haben meistens gestritten wieso eine Person nicht auf die andere wartet im Spiel, dass sie sich treffen können halt, ja. Das war schon ein bisschen nervig, weil ich musste mit dem Lernen aufhören nur um diesen Streit dann zu schlichten und die haben immer ewig gebraucht um sich zu vertragen, ja.

I: Also ich hab auch das Gefühl, du hast dich um deine Schulaufgaben sehr selbstständig gekümmert?

S: Mhm, ich habs versucht.

I: Mmm, du hast schon von der Hilfe gesprochen, was hast du denn von der Hilfe die du in Anspruch genommen hast ahm mit deiner Familie aber auch mit Freunden, was hast du da noch gemacht beim Lernen, wenn irgendwie vielleicht etwas nicht geklappt hat oder du was nicht verstanden hast?

S: Zum Beispiel bei Vokabeln habe ich mir die aufgeschrieben erst mal ins Heft, dann auf so kleinen Blättern halt, so diese die waren halt bunt, damit man sie sich halt besser merken kann und so, Karteikarten. Ja ich hab zum Beispiel zu meinen Schwestern, zu meinem Cousin hab ich gesagt kannst du mal vorlesen und ich buchstabier die Sachen dann, damit ich mir die halt besser merken kann, ja. Er war auch eine Hilfe, weil er war er ist im Gymnasium in der ersten Klasse und manche Sachen hat er schon gemacht uns so und da hilft er mir auch, ja.

I: Gut, schön. Gut und wenn du so ein bisschen Bilanz ziehen würdest, was würdest du sagen wie gut sind dir die meisten Aufgaben für die Schule gelungen?

S: Naja ich habs versucht, manchmal nicht so gut, manchmal besser, ja ich habs zumindest versucht Sachen gut zu machen also ordentlich und so. Ja, aber es war eigentlich relativ viel Chaos, weil ich hab keinen Platz halt wo ich meine kompletten Sachen halt hingeben soll, dann hab ich die meisten nur in ein Heft gegeben, ja da war ziemliches Chaos.

I: Also Chaos meinst du in Bezug auf einem Ort? Also einen Tisch oder eher in den Heften? Das hab ich nicht ganz verstanden.

S: In den Heften drinnen.

I: Ok.

S: Und so ja, weil meinen Schreibtisch hab ich meistens immer sauber gehalten und so, weil meine Schwestern und meine Cousin und Cousine haben dort, auch also mein Cousin hat dort auch gelernt und so damit er sich, also man macht ja nicht gerne Sachen zum Beispiel, wenn der Tisch dreckig ist oder so. Er sollte sich auch ein bisschen halt wohlfühlen da, ja und meine Schwestern haben auch meistens gemalt auf meinem Tisch ja wir teilten den so.

I: Und das Chaos in den Heften, das hab ich noch nicht ganz verstanden kannst du das nochmal erzählen?

S: Ja zum Beispiel die Blätter waren alle durcheinander und ah ich hab manchmal auch meinen Schwestern manchmal so ein paar Blätter gegeben halt, weil ähm mein Vater hatte so komplett weiße Blätter oder gar nix und die waren halt für den Drucker gedacht und manchmal haben die die genommen, und die sind schon bisschen teurer halt, da hab ich gesagt nehmt besser meine Blätter, ja weil das zum Beispiel sie konnten dort besser malen halt ja.

I: Und es waren aber Blätter zum Draufschreiben oder waren das Arbeitsblätter oder?

S: Eigentlich zum Draufschreiben, weil Arbeitsblätter eher nicht, weil Arbeitsblätter hab ich noch gebraucht.

I: Ja

S: Und das meiste hab ich auch fotografiert, weil wenn ichs mal nicht so finde dann hab ichs auf dem Handy noch.

I: Jetzt hast du gesagt dass einiges schlechter und einiges besser geklappt hat. Was hat denn wenns nicht so gut geklappt hat, was glaubst du denn was war da schwierig oder was war da los? Kannst du das noch beschreiben?

S: Also wenns nicht so gut geklappt hat, dann hab ich da noch andere Freunde gefragt, kannst du mir da bisschen helfen? Also was hast du da geschrieben und so? Oder ich habs halt zum Beispiel wenn wir Experimente hatten, dann hab ichs einfach noch mal versucht weil kann ja sein, dass ich was falsch gemacht hab ja.

I: Und was würdest du genau sagen, was war oder kannst du mir ein Beispiel vielleicht geben wo du sagst Boah, das hat vielleicht nicht so gut geklappt. Also ich würde gerne so ein bisschen verstehen was war denn sozusagen da das Schwierige oder wo war vielleicht die Herausforderung?

S: Ja zum Beispiel

I: Oder was hat vielleicht nicht so geklappt alleine?

S: Bei mir hat nicht so gut geklappt erstmal die Apps an sich, die ich verwendet habe zum Lernen und so, zum Beispiel OneNote Teams und so haben nicht so gut geklappt. Wenn irgendwelche Lehrer mir so geschrieben haben die wurden nicht angezeigt halt?

I: Nicht angezeigt ja.

S: Ja weil mein Handy da war irgendso ein X auf meinem Handy und so da hab ichs halt heruntergefahren komplett halt, dann hab ich mich nochmal angemeldet und so dann hats wieder funktioniert, obwohl das Handy eigentlich neu ist. Vielleicht weil ich zuviele Seiten geöffnet hab oder so kann es sein ja, und halt es war schon bisschen kompliziert weil,

I: Hoppala was ist da pass-

S: Es war schon bisschen kompliziert und so wegen dem kompletten Lernen dann noch aufpassen auf die Kinder und so.

I: Ok das heißt die Kommunikation war sozusagen herausfordernd?

S: Mhm.

I: Dass du, du wurdest nicht informiert wenn sozusagen was geschrieben worden ist? Und was waren das für Nachrichten um was ist es da gegangen?

S: Zum Beispiel wenn meine Lehrerinnen mir Hausaufgaben geschickt haben oder Kopien oder irgendwelche Seiten oder so.

I: Okay.

S: Oder pdfs oder so.

I: Und wie hast du die dann bekommen?

S: Also eigentlich hab ich auch manchmal über das Handy von meiner Mutter geschrieben, aber die Hausauf- also die Nachrichten die ich geschrieben hab, die hab ich nicht mehr lesen können, was ich geschrieben hab oder was mir auch geantwortet wurde.

I: Okay

S: Ja das war

I: Wow

S: Ich hatt nur ein paar Sekunden gesehen und dann war es wieder weg, ich musste sehr schnell lesen. Ja das war scho- sehr komisch halt so und dann hab ich einfach über Teams geschrieben weil auf Remind ging es halt nicht so gut. Auf Teams gings besser aber es hat immer rumgespinnt, das heißt es hat immer lange gedauert bis die Nachricht überhaupt ankam und halt bis ich ne Nachricht bekommen hab. Ja, kann vielleicht aber auch am Internet liegen oder weil diese Apps so viele Leute verwenden, ja.

I: Kann ich dich ganz kurz befragen was ihr alles verwendet habt an ahm an an Kommunikationsmitteln?

S: Teams, OneNote, Remind, Powerpoint weil wir hatten so eine Präsentation sozusagen. Ja ahm ich, es gibt noch eins da kann man so Bilder machen und das wird dann schärfer und so aber ich hab jetzt vergessen wie das heißt.

I: Okay.

S: Ja die Apps haben wir verwendet meistens.

I: Und Lernportale waren da jetzt auch welche dabei die du da genannt hast?

S: Nicht wirklich ich hab Youtube verwendet oder Google halt.

I: Ja Okay aber so was wie, weiß nicht ahm ich hab hier Beispiele wie kapier.de scooyou so was habt ihr nicht verwendet?

S: Nein ich hab so eine App für Englisch die heißt Duolingo, die hab ich, also mit der hab ich auch ein bisschen Englisch geübt und so ja.

I: Ja und online Unterricht habt ihr auch gemacht hast du gesagt ne? Da habts ihr euch richtig gesehen, oder?

S: Nein, wir mussten uns nicht zeigen, sondern wir haben eigentlich meistens nur geredet.

I: Und wie habt ihr das gemacht? mit welchen?

S: Also wir hatten nur ein Mikrofon.

I: Mit welcher App?

S: Also wenn man nicht reden wollte oder nicht sich hören wollte, dann hat man einfach Mikrofon ausgemacht, man durfte sich zeigen aber die meisten haben sich nicht gezeigt weil die meisten waren voll verschlafen. Ja.

I: Was habt ihr da für eine App benutzt oder für eine Software?

S: Dafür haben wir Teams verwendet.

I: Dafür Teams ja?

S: Ja. Und in OneNote haben die immer die Hausaufgaben angezeigt und bei Teams haben die immer Sachen angezeigt, zum Beispiel welche Sachen schon überfällig sind, die wir nicht abgegeben haben oder so, dort konnten wir die Sachen abgeben oder die Abgabe rückgängig machen.

I: Okay und das heißt du hast eigentlich eine persönliche Nachricht bekommen, du musst noch was abgeben oder war das so Allgemein in die?

S: Das war Allgemein.

I: Okay und das hast du halt nicht immer gesehen? Oder war dann schnell weg?

S: Die Nachricht von den Lehrern, die hab ich nicht gesehen.

I: Ja ja und per Email habt ihr auch kommuniziert?

S: Ja, aber bei mir erst am Anfang und dann nicht mehr so ca. so 3, 4 Tage haben wir per Email geschrieben, sonst nicht.

I: Mhmh, mhm, okay. Was würdest du denn so allgemein sagen, wie haben dich deine Lehrer beim Homelearning denn unterstützt? Wie hast du dich unter-

S: die haben meistens alles erklärt, also immer wenn wir Fragen hatten, selbst wenn wir die 100 Mal fragen, sie haben die immer beantwortet, haben versucht gut so gut es möglich ist es halt zu erklären und so. Und haben auch gesagt auch in den Seiten ahm oder zum Beispiel bei helpling oder so oder bei Online Büchern zum Beispiel Diggy for School da haben wir auch manchmal nachgeschaut ja jetzt wo die Schule begonnen hat, jetzt wo man die Bücher zum Beispiel nicht mithat da haben wir einfach Diggy for School geschaut, weil die Bücher sollten wir nicht ausborgen weil wir, weil wir fassen ja die kompletten Bücher an was ja nicht so gut ist

I: Mhm und wenn du ah wie war das wenn du Fragen hattest wie was hast du genau gemacht?

S: Meistens also es gab jetzt so eine Funktion bei Teams in der Besprechung da so ein Aufzeigen, entweder das da oder ich hab im Chat geschrieben: kann ich nur kurz was sagen oder als keiner ... hab ich einfach nur gesagt kann ich was fragen oder so.

I: Immer zu den Besprechungen oder auch außerhalb habt ihr auch?

S: Auch außerhalb, so wir haben auch manchmal einfach so mit den Lehrern telefoniert und so ja, und den Bildschirm freigegeben, also dass auch der Lehrer sieht was auf meinem Handy ist und so, ja dann hab ich den meistens auch so zum Beispiel Fehler gezeigt oder so die da sind also wie es bei mir ist und so.

I: Und nur dass ich nochmal versteh, ihr habt morgens diese Besprechung gehabt und wenn du dann mit deinen Lehrern zum Beispiel den Bildschirm geteilt hast, das war dann na- Einzelgespräch mit deinen Lehrern?

S: Manchmal einzeln und manchmal in der Besprechung mit allen Kindern.

I: Achso Okay.

S: Ja also es kommt irgendwie darauf an und so.

I: Und wie habt ihr euch das so ausgemacht? Also ich ähm hast du gesagt ich brauch da Hilfe oder haben sie gesagt sie wollen mit dir sprechen oder wie war das?

S: Manchmal haben die einfach gesagt sie wollen mit uns sprechen manchmal, sind wir bis zum Ende geblieben und da haben die Lehrer gefragt, wollt ihr noch etwas? Und dann haben wir einfach gesagt ja wir brauchen da noch Hilfe, können sie das nochmal erklären oder als die halt begonnen haben das zu erklären und ah wir was nicht verstanden haben, da haben wir da auch meistens einfach nur gesagt: können sie das nochmal erklären oder so, ich hab das grade nicht verstanden.

I: Und wie gut hat das funktioniert für dich so?

S: Eigentlich sehr gut, es war zwar bisschen komplizierter wegen den Seiten, den Apps und so was, aber sonst eigentlich ganz gut. Ja.

I: Hmm, ja. Okay mmmm. Hast du dich ausgekannt was du tun solltest? Wie würdest du das einschätzen?

S: Meistens eigentlich was ich tun sollte meistens, aber zum Beispiel wo die Sachen sind weil viele Sachen wurden mir nicht angezeigt, und dann dacht ich manchmal wir haben voll wenige Hausaufgaben und so, weil ich wusste halt nicht dass die für mich nicht angezeigt wurden. Am Anfang wusste ich das nicht und dann ist mir irgendwie aufgefallen, dass die meine Klassenkameraden sozusagen die haben immer irgendwas geredet, irgendeine Hausaufgabe und ich immer so ähh was ist das? Und so, also was habt ihr da gemacht? Da ist mir so halt aufgefallen, dass mir die Hausaufgaben nicht angezeigt werden. Aber am Anfang dachte ich schon ein bisschen, dass es so sein könnte, weil es viele Leute verwenden und vielleicht macht die App einfach so Fehler, weil es zu viele Leute verwenden also vielleicht stürzt sie bei mir einfach nur ab.

I: Und hast du das irgendwann mit deiner Lehrerin besprochen oder wie war das?

S: Ja eigentlich, als es mir aufgefallen ist so, hab ich es gesagt ja bei mir gehts nicht, also ich habs von Anfang an eigentlich schon gesagt bei mir gehts nicht und so, weil es war immer irgendwie bei mir schon so, dass es nicht funktioniert hat. Ja wir hätten eigentlich auch noch einen Test und eine Schularbeit gehabt, die sind dann ausgefallen, ja.

I: Und was hat die Lehrerin dann gesagt oder gemacht also du sowas?

S: Also wir müssen die nicht nachmachen, weil wir haben schon Schularbeiten gemacht und so also mindestens eine. Ja und eine braucht man halt nur, dann muss man die eine nicht nachmachen ja.

I: Und als du gesagt hast, dass das nicht funktioniert bei dir? Was hat da- was habt ihr da gemacht oder was hat sie da gesagt?

S: Ja wir haben das versucht so über pdfs und so, und über ähm Freunde und so haben wir das auch noch versucht. Und zum Beispiel ich habe meinen Freunden geschrieben könnt ihr mal die und die Lehrerin fragen was das so ist und so. Ja so hat das eigentlich auch geklappt, die haben einfach diesen Text von mir kopiert und weitergesendet.

I: Wie meinst du?

S: Also ich hab zum Beispiel geschrieben: Können sie mir helfen bei Mathe zum Beispiel Prismen oder so, und die haben das einfach nur kopiert und an den Lehrer geschickt die Nachricht.

I: Du, du wen hast du gefragt ob sie dir helfen können bei Mathe?

S: Meine Freunde.

I: Deine Freunde ja.

S: Die haben das dann dem Mathelehrer geschickt.

I: Ah das heißt die haben deine Nachricht dann weitergeleitet? Ja.

S: Ja und meine Hausaufgaben, auch wenn die nicht angezeigt wurden, also als ich die nicht versenden konnte und so ja.

I: Wow, das klingt ziemlich herausfordernd?

S: Ja.

I: Was hat das mit dir gemacht?

S: Ja, es war schon sehr stressig. Ja aber am Wochenende hab ich dafür irgendwie sehr wenig gemacht und mehr entspannt so. Ich hab auch trotzdem bisschen geholfen und so aber nicht so viel wie an den restlichen Tagen.

I: Mhm mhm, ja und ähm inwiefern haben die Lehrer oder Lehrerin haben die dich gefragt wie es so läuft? und wie war das auch der Fall?

S: Ja schon, aber meistens gings halt nicht so gut und wir haben zumindest versucht.

I: Nicht so gut wegen deiner technischen Schwierigkeiten sozusagen ja. Gabs einen Wochenplan? oder oder?

S: Ja in Englisch schon.

I: Ja

S: Ich dachte grad ich muss nießen.

I: Ich habs gesehen.

S: Das passiert manchmal so. In Englisch manchmal so haben wir einen Wochenplan bekommen, aber meist- also jetzt wo die Schule angefangen hat, seit dem also so haben wir einen Wochenplan bekommen, vorher hatten wir nicht so oft Wochenpläne halt, ja.

I: Und das heißt in anderen Fächern?

S: nicht wirklich.

I: gabs keinen Wochenplan so?

S: Ja manchmal hatten wir Hausaufgaben, die wir am Montag bekommen haben bis am nächsten Montag oder so. Ja wir mussten ihn nicht direkt abgeben, aber ich hab versucht sie direkt abzugeben und so, weil dann muss ich nicht mehr dran denken dass ich es noch machen muss, dann kann ich mich auf andere Sachen konzentrieren.

I: Das heißt die Lehrer haben das schon durchaus sehr unterschiedlich gestaltet und das heißt das war nicht in jeden Fächern gleich dass du zum Beispiel wusstest was du machen musst?

S: Ja weil manche Hausaufgaben kamen später an oder früher, und manche Hausaufgaben kamen einfach an, als wir die abgeben mussten bei mir, oder so spät halt dass sie schon fehlen und so.

Ja da dachte ich mir meistens auch nur so wie kann das sein, weil bei mir stand immer die Hausaufgaben sind überfällig, obwohl ich die nicht mal bekommen hab.

I: Mhm mhm wie ärgerlich.

S: Mhm, schon. Aber jetzt ist ja zum Glück vorbei, also ich hoffe.

I: Mhm ich auch. Und kannst du mir noch kurz erzählen, was für Aufgaben hast du bekommen? also wie?

S: Also eigentlich in allen Fächern, aber die haben bei den Hauptfächern hab ich die meisten Hausaufgaben sozusagen bekommen, und bei den anderen Hausaufgaben nur, wo zum Beispiel wenn wir am Dienstag Physik hatten, dann hab ich die Hausaufgabe am Dienstag bekommen bis nächsten Dienstag.

I: Und kannst du kurz beschreiben wie die Hausaufgaben aussahen? Also oder die Aufgaben ähm?

S: Also zum Beispiel manchmal irgendwas im Buch, oder im Heft abschreiben oder zum Beispiel in Physik Experimente machen zum Beispiel, was passiert wenn man Wassser od- und Salz in den Topf gibt und irgendwas da drüber und so. So sah das eigentlich aus und meine Mutter meinte immer was machst du da? Ja meine Geschwister meine Cousin und Cousine haben mir immer zugeschaut, weil die das immer voll spannend fanden.

I: Das heißt du hast einige Experimente bekommen?

S: Ja schon.

I: Und ähm Arbeitsblätter hast du auch bekommen oder eigentlich eher hauptsächlich Buch oder?

S: Schon und so aber eins hab ich verloren, leider, ich finds leider nicht mehr und genau das hab ich nicht fotografiert. Ja, das ist schon ein bisschen ärgerlich weil jetzt hab ich halt nicht die komplette Hausaufgabe, aber ich habs trotzdem versucht gut zu machen, ja.

I: Und gabs Fächer wo, also war das unterschiedlich hast du in manchen Fächern Arbeitsblätter bekommen und in manchen gar nicht oder?

S: In manchen gar nicht und so war das, also in manchen gar nicht, in manchen voll wenig, also so viele Arbeitsblätter haben wir nicht bekommen nur halt ganz wenige.

I: Und wie hast du die bekommen wenn du?

S: Also meistens, also es war immer so halt bevor die Schule geschlossen wurde, da haben wir ein paar bekommen, sonst eigentlich in den Heften und so.

I: Okay das heißt du musstest jetzt nichts ausdrucken zwischendrin?

S: Nein.

I: Nein.

S: **E**igentlich nicht, aber bei jeder Schule war es irgendwie anders. Bei meinem Cousin war es so halt, er musste viele Sachen ausdrucken, weil er war bei dieser Schule nicht angeme- er hat eine andere Schule, weil er hat Schule gewechselt halt und ja da musste er viele Sachen ausdrucken weil er hatte die Bücher auch nicht, ja und dadurch dass die Schultaschen bei mir auch zu schwer waren meinte der Arzt bei mir ich muss halt entweder so eine Rollschultasche machen also nehmen, weil das nicht gut für meine Schultern ist, weil ich hatte sehr große Schmerzen bei den Schultern und so ja. Und das war sehr sehr nervig aber jetzt fährt mich halt meine Mutter hier hin in die Schule, also aber jetzt gehts halt leider nicht so gut, weil mein Vater braucht das Auto auch für die Arbeit. Das heißt ich äh fotografier mir meistens die Sachen ab oder nehm

die Bücher nicht mit und tu die dann halt online verwenden, nur online gehts manchmal nicht, deswegen versuch ich die einfach zu fotografieren und einfach so, zum Beispiel wenn ich was draufschreiben muss dann einfach sie bearbeiten zum Beispiel mit SnapChat mit Instagramm oder direkt in der Galerie halt, ja.

I: Mhm, okay, zwei Fragen hab ich noch zum Lernen zu der Zeit zu mit den oder zu wie das mit den Lehrern auch war. Hast du Feedback bekommen von den Lehrern und wenn ja was oder?

S: Ja, also als wir auch die Hausaufgaben abgesendet haben, da kam immer so irgendein Tier oder so halt, dass wir die abgegeben haben, dass es schon ankommt oder so.

I: Ja

S: Ja und Feedback, die haben das meistens daneben geschrieben, also neben wo die Tiere kommen sollten und wieviele Punkte man erreichen kann und ähm, ja das war eigentlich gut so, weil wenn die irgendwas hingeschrieben haben, eins fehlt dir noch oder so das war gut. Weil man hats direkt gesehen und so, außer bei mir halt mal da hat mans nicht so gut gesehen, aber meistens hat mans schon gesehen bei mir.

I: Und

S: Manchmal wars bei mir halb abgeschnitten oder man, es war halt verpixelt oder so. Ja obwohl ich ein neues Handy hab. Ich weiß nicht wieso das so ist.

I: Und hast du auf jede Sache die du abgegeben hast so ein Feedback bekommen? Oder war das bei den Lehrern auch wieder unterschiedlich, wie war das?

S: Also ich glaub nicht auf alle, weil ich denk auch für die Lehrer wars ein bisschen schwer, weil die haben ja nicht nur mich als Schülerin sondern auch viele andere Kinder, ja und ich kann mir vorstellen, dass das bei anderen auch nicht geklappt hat, deswegen mussten sie sich ja auch um andere Sachen kümmern, also vielleicht hätten die halt nicht so viel Zeit oder so auch bei jeder Hausaufgabe irgendwas zu geben oder so. Also bei mir wars so, ich hab nicht bei jedem bei jeder Hausaufgabe ein Feedback gesehen.

I: Ja und gabs Fächer wo du vieleicht gar nix, kein Feedback bekommen hast und Fächer?

S: Nein eigentlich nicht.

I: Also es gab immer was, aber nicht zu jeder Aufgabe sozusagen?

S: Zu jeder Aufgabe icht.

I: Ja ja.

S: Und wir haben meistens über die Hausaufgabe im Ganzen halt ein Feedback gegeben und nicht für die einzelnen Übungen.

I: Okay, mmmm und wie war das wenn du kein Feedback bekommen hast?

S: Ähm also ich hab manchmal nachgefragt halt, so halt ahm hab ich das gut gemacht oder so in den Besprechungen. Manchmal aber ich, es kam oft vor dass ich gar nichts gesehen hab oder dass ich gar nichts gehört oder dass ich nicht gehört wurde. Manchmal ist mir auch passiert, dass ich das Mikrofon aus hat und dann einfach nur so geredet hab und man hat mich halt nicht gehört ja, und zwischen wenn ich im Chat halt Nachrichten geschrieben hab kamen die auch nicht an und so. Und bei mir stand auch, dass ich eine andere Person wär, einmal also dass ich mit irgendwem komplett anderen telefonier und das stimmte irgendwie nicht, und das war schon voll komisch dann bin ich einfach komplett rausgegangen, hab mein Handy heruntergefahren und dann wieder eingeschaltet und habs dann wieder versucht.

I: Klingt sehr herausfordernd, wow! Dann bevor wir zum nächsten Thema gehen, dann noch abschließend die Frage, wenn du Lehrerin wärst was würdest du denn anders machen?

S: ähm also zum Beispiel also ich glaub die Lehrer haben auch so kleine Grüppchen gemacht mit Kindern so einen eigenen Chat und so und dort wenns Fragen gab haben die meisten einfach nur dort geschrieben und die haben dann direkt dort geantwortet und so also zum Beispiel als Lehrerin würde ich halt ähm versuchen halt also bei unserer Lehrerin, bei einer von unserer Lehrerin ging Teams und so auch nicht, das hat ziemlich herumgespinnt und so und zum Beispiel bei Leuten bei denen das auch herumspinnt, vielleicht versuchen ein anderes Konto zu erstellen und dann vielleicht mal auf dem verwendet weil vielleicht funktionierts dann auch auf dem besser.

I: Also da unterstützen. Gibts nochwas wo du sagen würdest wenn du jetzt Lehrerin wärst und so diesen Zeiten unterrichtet hättest?

S: Nein sonst haben die das relativ gut gemacht.

I: Da werden sie sich freuen das zu hören, wenn sie das hören von dir.

S: Ja es war zwar nicht immer leicht für sie, aber sie haben ihr bestes versucht.

I: Okay, ja wie war das dann wieder in die Schule zu kommen?

S: Es war bisschen am Anfang ich war ein bisschen nervös und so, viele Freunde sehen und so, aber meine besten Freundinnen sind leider in der anderen Gruppe, das war dann ein bisschen traurig, weil ich hab sie dann seit drei Monaten nicht gesehen. Ja und bei einmal da mussten sie sich impfen lassen, da hab ich die gesehen, das war so schön die wieder mal zu sehen und zwar so in echt also nicht per Handy und so. Ja ähm und halt sonst also am Anfang war ich halt ein bisschen nervös halt, weil nicht dass ich irgendwas falsch mache oder so.

I: Im Bezug auf was?

S: Zum Beispiel, dass ich Regeln vergess oder so irgendetwas falsch mache und so aber bis jetzt ist mir noch nix peinliches passiert.

I: Und wie war das dann so mit den Regeln und den Hygienevorschriften für dich?

S: Also die meisten Regeln wusste ich schon, dass es so sein würde, zum Beispiel 1 Meter Abstand halten und dann am Anfang mussten wir auch Masken tragen und so und ja die Lehrer haben auch immer alle zum Beispiel als die Maskenregeln in Schulen halt abgeschafft wurde, haben die das auch direkt geschrieben und so, haben uns alle informiert. Manche Leute gehen ja auch nicht zur Schule und ich denke, also für mich persönlich ist es besser in die Schule zu gehen, weil da ich kann mich da besser konzentrieren und so und hab da eigentlich auch nicht so viel Stress weil damit mache ich direkt die Hausaufgaben für heute und für morgen, hab ich dann halt zuhause mehr Ruhe hab und zuhause nicht die ganze Zeit Stunden lang vor dem Computer oder so sitzen muss. Und halt mich so konzentrieren muss sozusagen, weil meistens konnt ich mich halt nicht konzentrieren das hat irgendwie nichts gebracht die ganze Zeit vor einem Blatt oder so zu stehen.

I: Ja, was habt ihr zuerst in der Schule gemacht?

S: Also zuerst haben wir bisschen Regeln besprochen und so, dann haben wir gesagt was geändert wird und so, dann haben wir begonnen, wenn man Fragen hatte sind die Lehrer zu einem gekommen. Zu den Lehrern aber halt, wir haben auch die Lehrer gefragt also als die Regel abgeschafft wurde halt, da haben die Lehrer auch gesagt, könnt ihr bitte zu uns kommen mit Maske? Und so ja und dann haben wir das also manchmal haben wir das natürlich vergessen und so aber ich hab halt immer versucht Maske zu tragen wenn ich zu irgendwem hingeh und

so ja weil manche haben auch Leute zuhause, die sie gefährden und so. Ich persönlich hab auch meine Großeltern, die ich gefährde, aber sonst eigentlich keine.

I: Und wie war das mit Maske in der Schule?

S: Ähm

I: Wie hat sich das angefühlt?

S: Naja es war bisschen komisch, und so, weil man könnte ein, also ich erkenn die Menschen schon und so, aber es ging irgendwie nicht so gut wegen der Atmung, und so selbst wenn man rausgeht so mit Maske also bei mir allgemein meine Atmung ist halt nicht so gut und dann in Sport bekomm ich oft keine Luft oder so und zwar ich hab schon einen Test gemacht und zwar es ist halt nur so, meine Lunge also ich muss trainieren und so damit meine Lunge besser wird. Weil ich hab einen Asthma Test gemacht und so, der war zum Glück negativ und ja die haben einfach gesagt ich muss meine Lunge mehr trainieren und so.

I: Das heißt es ist nicht angenehm für dich?

S: Ja gar nicht, weil manchmal bekomm ich auch Kopfweh davon, aber ich muss halt nach Hause fahren mit dem Bus und so, es dauert zum Glück nur 7 oder 10 Minuten, kommt halt darauf an wie lange ich auf den Bus warten muss. Aber in großen Mengen tu ich immer meine Maske rauf und so.

I: Ich muss jetzt leider, ich merke wir sind schon ganz knapp bei der Zeit, ich hoffe du entschuldigst mich, dass ich jetzt ein bisschen schneller noch 2, 3 Fragen stelle. Ähm, mich würd noch interessieren, habt ihr am Anfang in der Schule über das Homelearning gesprochen oder wie es euch ging zuhause?

S: Ja, schon.

I: Ja und habt war da vielleicht auch Thema Ängste die ihr gehabt habt als Schüler, Schülerin, war sowas auch Thema?

S: Nein, nicht wirklich, aber wir haben also es gibt hier so in der Schule so einen Berater, also bei dem bin ich schon halt und mit dem haben wir schon auch geredet, aber es sind halt zwischen uns halt zwei Tische wegen dem Mindestabstand so, ja.

I: Aber mit dem habt ihr über Corona auch gesprochen wie das war habt ihr?

S: Ja schon weil wir haben, er hat auch versucht uns zuhause zu kontaktieren und so halt und ja.

I: Ah ja. Ja wie gehts dir jetzt mit dem Lernen?

S: Viel, viel besser eigentlich. Ich habe viel weniger Stress und meine Tante ist ausgezogen zu hause ist eigentlich auch ruhig wenn ich irgendwas machen soll und so. Ja manchmal zwar nicht und so weil meine Geschwister Streit haben und so, aber sonst eigentlich schon.

I: Was würdest du sagen wie fühlst du dich gerade?

S: ähm, also ich bin nicht mehr so gestresst, ich hab mehr Ruhe, ich kann mich besser konzentrieren und ja. Ja und zum Beispiel wenn in der Schule etwas nicht funktioniert dann also ich hab hier ein Computer also ein Laptop so halt zur Verfügung gestellt bekommen, den verwend ich und wenn das dort nicht klappt verwend ich mein Handy und frag halt auch noch andere und so. Und jetzt haben wir eigentlich auch viel, viel mehr Platz auf den Tischen, weil wir dürfen ja nur allein sitzen, das find ich viel besser.

I: Was macht das, was ist?

S: Also man hat mehr Platz, man hat zum Beispiel ich brauchte eigentlich gar nicht so viel Platz und so aber jetzt durch den Computer und so brauch ich mehr Platz und zum Beispiel wenn ich den ansteck oder so, muss ich den halt mehr auf die Seite lassen, weil ich sitz neben der Wand

I: Und ist das Lernen anders, wenn du mehr Platz hast auf deinem Tisch? Hat sich da was verändert beim Lernen?

S: Also, nein, nicht wirklich, weil ordentlich halt ich alles und so, damit ich dann nicht, also damit nicht alles auseinanderkommt und so.

I: Okay ja wenn du nochmal so Bilanz ziehen würdest, was glaubst du hast du mehr im Homelearning gelernt oder mehr jetzt in der Schule oder in der Schule?

S: Ja also in der Schule ist es leichter und beim Homelearning war es schwerer weils halt kompliziert war und so, weil ich konnte mich auch nicht konzentrieren und so.

I: Ja und mehr würdest du wo würdest du sagen hast du mehr gelernt?

S: Distance Learning, ja weil da in der Schule bin ich eigentlich relativ schnell fertig und so zu Hause war ich rela- hab ich relativ lange gebraucht.

I: Das heißt mehr im Sinne von Zeit und wenn du guckst wo du sagst da hab ich das meiste oder wo hab ich das meiste verstanden, also wo oder wo hab ich das meiste würdest du sagen im Homelearning oder da jetzt mehr in der Schule?

S: Eigentlich die Lehrer haben alles gut erklärt und so, also eigentlich bei beidem, aber manche Sachen versteh ich einfach so nicht, halt die haben auch versucht das zu erklären und so also relativ gleich.

I: Okay. Gut ähm ja, gibts noch was, wenn du jetzt so ganz kurz wenn du an den Sommer oder an den Herbst denkst, geht dir da was durch den Kopf? In Bezug auf Lernen und Schule?

S: Zum Beispiel die Sommerferien, die sind ja zum Glück noch also Sommerferien sind halt ganz normal so, außer halt wir fahren vielleicht doch nach Kosovo halt aber mal schauen, halt wir wissen halt nicht so richtig ob wir fahren und wann wir fahren, weil mein Pass ist halt abgelaufen und ja mein Vater muss auch sehr früh zur Arbeit. Er arbeitet meistens bis 9 oder so und da hat er auch nicht so richtig Zeit halt, ja versuchen das aber irgendwie zu machen ja dann fahren wir weil fliegen wär viel zu teuer und wär jetzt auch nicht so gut wegen Corona und so. Und natürlich auch nicht für die Umwelt.

I: Stimmt. Ja gut, da wir jetzt leider mit der Zeit schon wirklich knapp über die 50 Minuten sind, ich red wahnsinnig gern mit dir ich hätt da auch noch ein paar Fragen aber die letzte Frage gilt sozusagen dir, hast du noch was was dir wichtig ist oder ähm oder was du mir noch sagen magst zu dem ganzen Thema, wo du sagst he das hast du mich noch gar nicht gefragt?

S: Nein, nicht wirklich so. Ja weil zum Beispiel die Lehrer haben immer geholfen und so, die waren immer da, haben immer versucht zu helfen also jeder hat einen gegenseitig unterstützt und so. Das war relativ gut und das wars eigentlich

I: Okay, dann dank ich dir vielmals für das lange Gespräch und die vielen interessanten Infos. Ich hab viel gelernt und danke fürs geduldige Erklären.

Interview 13

I: Gut die Aufnahme läuft. Danke, dass du damit einverstanden bist, dass wir das aufnehmen. Ich würde am Anfang, ich habe ein paar Fragen zusammengestellt, würde am Anfang ein paar allgemeine Fragen stellen. Kannst du mir sagen, wie alt du bist?

S: Ich bin 16.

I: Ok, 16 und in welche Klasse gehst du?

S: In die 6. Klasse.

I: Ok, hast du bereits einen Online-Fragenbogen ausgefüllt zu diesem Thema?

S: Ja.

I: Ja? War der von der Uni Wien? Kannst du dich erinnern?

S: Mhm.

I: Ok. Und es hat da auch mehrere gegeben an mehreren Zeitpunkten.

S: Ah, ich habe den letzten, nur einmal.

I: Ok, gut. Gut, danke. Dann lass uns zu Beginn einen kleinen Zeitsprung zurück machen in den Moment, wo du erfahren hast, dass du für unbestimmte Zeit nicht in die Schule gehen würdest. Kannst du mal einfach so erzählen, wie das für dich war? Was ist denn in dir vorgegangen?

S: Also, eine Woche vorher, bevor das alles passiert ist, hat eine Lehrerin von mir schon gesagt, ja sie glaubt eigentlich, dass wir nach Hause gehen werden und ich dachte mir, das glaub ich irgendwie nicht. Ich habe es mir einfach nicht vorstellen können, weil es so unrealistisch ist. Und dann wie wir so alles zusammengepackt haben, habe ich dann so realisiert, dass jetzt wirklich zuhause Schule ist und ich konnte es mir halt so schwer vorstellen, aber so der erste Gedanke war, dass es angenehmer sein wird, weil man halt keinen Test hat, keine Schularbeiten. Es war es war zu Beginn der Schule ja es ist so und so, aber ich dachte mir, ok wird schon interessant und ich habe mich halt auch gefragt, wie das dann mit Noten sein wird. Ja das waren so meine ersten Eindrücke.

I: Ja. Wie war das, wie war das Gefühl so, kannst du es noch ein bisschen genauer beschreiben?

S: Also es war schon irgendwie, es war- man hat sich ein bisschen gefreut, dass man jetzt nicht in die Schule gehen muss, weil es ja irgendwie mit Anstrengung verbunden ist und so und ja.

I: Ok, dann lass mich ein bisschen nachfragen, also du warst zuhause. Wer war denn da noch, wie viele Personen, was haben die so gemacht? Kannst du das ein bisschen beschreiben?

S: Also, meine Mutter, mein Vater waren auch zuhause und ich habe auch eine kleine Schwester, die ist 13 und die geht auch in die Schule und wir beide hatten halt zuhause Unterricht und meine Eltern, also mein Vater arbeitet jetzt die ganze Zeit von zuhause und meine Mutter hat anfangs auch von zuhause gearbeitet.

I: Ok. Also das heißt, ihr wart meistens zu viert zuhause da.

S: Also zum Glück, ich habe ein eigenes Zimmer und meine Schwester hat ein eigenes Zimmer und meine Eltern waren im Wohnzimmer, also.

I: Ok, also das heißt, du hattest immer einen eigenen Arbeitsplatz zur Verfügung, ist das so? Ja?

S: Mhm.

I: Und auch mit den, wie hat es mit der technischen Ausstattung ausgesehen?

S: Also meine Schwester und ich teilen sich einen Computer. Das war anfangs dann auch ein bisschen ein Problem, weil ich den Computer wollte, dann wollte sie ihn, dann haben wir ihn eigentlich immer gebraucht, weil dann mit der Zeit kam dann auch, dass wir so Konferenzen online hatten. Das war anfangs gar nicht, aber dann haben sich halt auch die Lehrer damit zurechtgefunden. Und dann hat meine Mutter ihren Computer meiner Schwester gegeben und ist selbst wieder in die Arbeit gegangen, weil sie eh nur zwei Personen sind, also hat das gepasst dann.

I: Ok.

S: Aber anfangs war eben dann ein bisschen kritisch.

I: Ok.

S: Weil wir nur einen Computer benutzt haben.

I: Was waren denn da so die Herausforderungen? Oder wie seid ihr damit umgegangen?

S: Mit den Aufgaben, wir haben uns dann teilweise die Blätter ausgedruckt und so, weil ich das eh lieber mag, weil wenn man da so 6 Stunden vorm Computer sitzt, kriegt man ja die Krise, aber teilweise konnte man Sachen nur online machen über so Quiz, die die Lehrer erstellt haben und dann hat meine Schwester teilweise es auch am Tablet gemacht. Ich auch. Es ist alles nicht so gut am Tablet, es ist alles so klein oder so. Aber es wäre schon die Möglichkeit gewesen, aber wir wollten lieber den Computer.

I: Ja, also ihr hattet einerseits den Computer und andererseits das Tablet, aber die habt ihr schon immer zur Verfügung gehabt.

S: Ja, also meine Schwester und ich haben ein eigenes Tablet, also so ist das.

I: Ok. Ja. Gut, wie ist es dir denn gegangen in dieser Zeit im Allgemeinen. Wie hast du dich denn gefühlt?

S: Also anfangs war ich etwas überfordert, weil wir in der Schule einerseits von den Lehrern sehr viele Aufgaben haben, das aber so geplant war, dass wir das über die Wochen machen. Aber das war irgendwie ein bisschen, man will die Sachen auch erledigt haben und nicht die ganze Zeit da liegen und dann kamen immer neue Aufgaben. Ich habe teilweise echt sehr viel an einem Tag für die Schule gemacht an einem Tag, also wirklich mehr als ich in der Schule wäre, weil es einfach auch so ist, wenn man sich das alles selbst erschreibt und erlernt, viel anstrengender ist als wenn man, und auch mehr Zeit braucht als wenn man so in der Schule sitzt und zuhört und ja. Da habe ich anfangs sehr gehofft, dass es wieder mit der Schule beginnt und dann wie die Schule wieder begonnen hat, habe ich mich auch wieder gefreut, weil so alleine immer zuhause immer zu sitzen, das motiviert einen einfach nicht. Man braucht so ein bisschen in Schule so mit den anderen Mitschülern reden und so. Das ist eben besser.

I: Ok. Also es war zu Beginn ein bisschen anstrengend für dich hast du gesagt, woran hast du denn gemerkt oder wie hat sich denn das geäußert bei dir?

S: Es war einfach sehr viel Aufgaben. Es war so als hätte ich so einen riesen Berg an Hausaufgaben, die ich jetzt alle erledigen muss. Und ja, es war einfach, ich war sehr erschöpft, ein bisschen auch gereizt davon, also.

I: Ok.

S: Ja, weil ich auch irgendwie das mit dem Computer, ich mochte das anfangs auch gar nicht so, weil ich schreibe mir die Sachen lieber auf und unterstreiche sie mir und diese Umstellung war halt schon ein bisschen auch schwer für uns Schüler glaub ich.

I: Kannst du es noch ein bisschen genauer beschreiben, was was das war, gerade im Bezug auf den Computer, was war denn das, was du nicht gemocht hast.

S: Also ich mag einfach nicht so gerne, ich habe gemerkt, dass wenn ich einfach viel vorm Computer sitze und dieser ganze helle Bildschirm. Das macht mich einerseits müde, aber andererseits kann ich dann auch nicht einschlafen und es stresst mich irgendwie auch ein bisschen, ich weiß nicht ob das komisch klingt, deswegen habe ich auch viele Sachen so Aufgaben aufgeschrieben, dann ein Foto gemacht, aber das war dann natürlich auch schwer für die Lehrer das zu korrigieren, weil wie sollen sie auf ein Foto schreiben und ja, dann musste ich es in Word eintippen. Und ich kann auch gar nicht das 10-Finger-System. Das dauert bei mir dann so 100 Jahre, weil wir das auch nicht gelernt haben in der Schule oder so. Das kann nur jemand, der es sich freiwillig beigebracht hat. Ja.

I: Der hat dann einen Vorteil. War das die ganze Zeit über gleich würdest du sagen? Wie es dir damit im Allgemeinen gegangen ist?

S: Mhm, anfangs war es auf jeden Fall am schwersten und dann einfach auch, ich mein es ist auch schwer für die Lehrer, die wussten auch nicht genau, wie sie das dann machen sollen. Es kannte ja niemand. Aber dann haben wir so jede Woche, beziehungsweise einfach so ab und zu von jedem Fach so Asignements bekommen, wo wir die Aufgaben abgeben und dann war das auch so, dass wir dann nicht zu viel hatten. Das hat sich dann schön ausgeglichen. Und dann kommt man auch besser zurecht oder man gewöhnt sich auch daran. Das war ja auch mehr als zwei Monate also. Es war schon eine lange Zeit.

I: Ja, ok. Also das heißt, wenn du deinen Verlauf beschreiben würdest, dann hat der insgesamt über die Zeit hinweg wie ausgesehen?

S: Also von der Überforderung her oder wie ich damit klargekommen bin?

I: Ja, genau.

S: Also ich bin auf jeden Fall immer besser damit klargekommen.

I: Ok, ja. Gut. Kannst du jetzt, also ich würde dich einfach bitten, dass du nochmal erzählst, wie war das denn nochmal zuhause mit dem Lernen für die Schule? Wie ist denn das, ist denn das gewesen?

S: Also wie ich das gemacht habe?

I: Ja, also was dir mal dazu einfällt.

S: Also ich habe mir immer die Aufgaben angesehen, dann habe ich sie gemacht. Einfach es ist eh sehr ähnlich wie eine Hausübung, weil man ja zuhause sitzt und das macht. Nur dass es halt mehr ist und ich habe mir dann auch auf Youtube Videos angeschaut, die uns auch die Lehrer empfohlen haben, die das so erklären. Aber das ist natürlich dann, das mache ich normalerweise sonst nie. Wenn ich zum Beispiel jetzt in, letztes Jahr, für Bio gelernt habe und irgendwas nicht verstanden habe, dann habe ich es eher versucht mir im Buch anzuschauen und so Sachen, aber so Lehrvideos irgendwie mache ich das nicht so gerne. Ich weiß nicht, aber ich habe das dann schon geschafft, aber ich hätte es lieber gehabt, dass ich dann eine Lehrerin fragen kann oder so und nicht eine Frage schreiben muss. Weil ich das immer schwer ist finde ich so, dass in Worte zu fassen, schriftlich, was man überhaupt fragen will deswegen. Aber ich habe es versucht, dann so zu lösen.

I: Ok. Sonst noch was, was dir zum Lernen zuhause einfällt? Oder was du dazu zu erzählen hast, wie es für dich war?

S: Also es war anfangs ein bisschen, das habe ich auch von meinen Freundinnen gehört, dass es schwer zu organisieren war, was habe ich jetzt noch zu tun. Wir haben uns alle irgendwelche Listen geschrieben, die dann aber so unübersichtlich waren, dass man erst nicht gewusst hat, was man machen muss. Weil ja auch immer an verschiedenen Tagen und noch komplizierter wurde es dann ein bisschen, wie das mit den Konferenzen begonnen hat, wo wir dann wirklich Bio hatten und Deutsch und Mathe jede Woche in den Stunden, wo wir es auch hätten und Physik. Dann musste man immer auch schauen, dass man es nicht vergisst. Das ist mir auch einmal so passiert. Ups. Weil es einfach, du hast von 9 bis 10 Konferenz, dann hast du nichts, dann hast du wieder um 13:00 und dann gerät man ein bisschen in Verwirrung.

I: Hat das, also ihr musstet euch teilweise, oder ihr habt euch teilweise Computer auch geteilt. War das dann ein Problem, wenn du wo teilnehmen musstest?

S: Nein, also das geht auch am Handy. Also das war kein Problem. Und ich glaube, ein Handy hat irgendwie jeder, also sehr viele Menschen. Also von meiner Klasse hat eigentlich jeder ein Handy, also war das kein Problem. Weil man auch gut am Handy;

I: Ok. Gibt es irgendwie etwas, das du besonders vermisst hast in dieser Zeit?

S: Ja, eh eigentlich, dass man die Lehrerinnen und Lehrer fragen kann und auf sie zugehen und einfach so, ich verstehe das irgendwie nicht ganz, weil du sitzt da mit deinem Blatt und du kannst sie jetzt nicht einfach anrufen. Das wäre einfach schon besser, während dem Prozess, wo man das lernt, Leute fragen kann. Und ich mein, es ist schon klar, dass meine Eltern das nicht können, weil ich mein das kann man auch gar nicht können. Meine Mutter war in einer HAK zum Beispiel und da hat sie teilweise auch Sachen nicht gelernt, die ich lerne. Und ich gehe auch nicht davon aus, dass sie es noch erinnert. Und deswegen muss man sich das dann alles googeln oder auf Wikipedia ist es meist kompliziert erklärt und ja. Das war ein bisschen schwer.

I: Ok.

S: Also das habe ich auch vermisst, so einfach auch meine Freundinnen zu fragen oder so, ob die es verstehen. Ja.

I: Sonst noch was, was du vermisst hast?

S: Nicht so schlimm, also das war so das, die Hauptsache.

I: Verstehe, ja. Und jetzt auf der anderen Seite, war auch etwas dabei, was du überhaupt nicht vermisst hast? Oder dass vielleicht vorher oder was durch diese Zeit zuhause vielleicht besser geworden ist?

S: Ja, also sich so ein bisschen, auch wenn ich gesagt habe vom Stress, den man hat so von lernen von den ganzen Aufgaben, die Schularbeiten, das ist mir natürlich nicht abgegangen. Weil ich mein, ich versuche auch immer so das bestmöglich da rauszukriegen und da ist es schon sehr viel Stress im Mai, wenn du pro Woche drei Tests hast oder Schularbeiten oder so. Wo man gar nicht mehr weiß, worauf man sich konzentrieren soll. Und ich denke mir noch so, ich vergesse eh nach einer Woche. Das ist irgendwie auch ein bisschen schade. Man könnte das irgendwie sinnvoller machen. Ja, deswegen glaube ich, dass ich von dem her, auch von diesem Selbsterarbeiten eh fast sogar mehr gelernt habe als jetzt so fürs Lernen für Schularbeiten, weil man es einfach schnell wieder vergisst.

I: Ok. Ja. Ich frage nochmal nach. Irgendetwas noch? Also du, du hast jetzt die Schularbeiten erwähnt, noch etwas, dass du eher nicht vermisst hast in dieser Zeit?

S: Fällt mir jetzt nicht so groß ein.

I: Ok. Gut. Wie viel hast du denn in der Woche gelernt?

S: Wie viele Stunden oder?

I: Ja.

S: Uh, das ist schwer abzuschätzen. Aber auf jeden Fall, schon viel. Teilweise war es natürlich mehr, teilweise weniger. An manchen Tagen hat man nichts zu tun. Dann kamen an einem Tag 5 Aufgaben, aber es hat sich auf jeden Fall schon gerechnet, also schon 6 Stunden am Tag ungefähr.

I: Ok.

S: Ich habe natürlich auch versucht die Aufgaben sehr ausführlich zu machen, weil ich wusste, dass das einfach meine Note ist und das eine gute Chance ist ein sehr gutes Zeugnis zu haben. Und deswegen habe ich das auch genutzt. Ja.

I: Ja. Wie viele, also du hast gesagt du hast nicht jeden Tag gearbeitet, wie viele Tage in der Woche?

S: Das kommt auch ganz drauf an, aber vielleicht war mal ein Tag in der Woche, wo man gesagt hat jetzt habe ich nichts mehr zu tun. Das war in der ersten Woche nicht so, wo wir so viel hatten, aber dann später. Und jetzt klarerweise hab ich auch nicht mehr s- hab ich eigentlich, weiß nicht, fast nichts zu tun, aber es ist auch die letzte Schulwoche. Also, ja.

I: Aber insbesondere die Zeit, wo du noch für die Schule arbeiten musstest, wie war das auch im Verlauf, wie viele Tag pro Woche, waren da Arbeitstage dabei?

S: Also eigentlich, eigentlich fast alle eigentlich immer. Weil wir auch dann teilweise jeden Tag Konferenzen hatten dann habe ich auch jeden Tag etwas für die Schule gemacht.

I: Ok. Das heißt, wenn du sagst, alle, hast du dann auch am Wochenende gearbeitet?

S: Also, ich meinte jetzt mal auf jeden Fall Montag bis Freitag, aber ich habe auch Samstag teilweise schon Sachen gemacht. Sonntag auch ein paar so, aber eher weniger, weil ich mir dachte, es ist jetzt nicht so offiziell Schule.

I: War es dann ein richtiges Wochenende würdest du sagen?

S: Naja, ich mein, es war für mich jetzt auch generell nicht so. Mich hat es nicht so gestört, dass ich das mache, weil ich hatte eh nicht, ich meine ich war die ganze Zeit nur zuhause und ich wusste nicht, ich wuss- ich habe zwar schon vieles Sachen gemacht, aber irgendwie wird es dann doch ein bisschen fad. Und dann dachte ich mir, ja, hab eh nichts besseres zu tun. Also es, ich konnte mich generell, weil ich auch nicht rausgegangen bin, war das eh entspannend, so zuhause zu sein, man hat ja nicht so viel dann draußen gemacht, was auch anstrengend ist.

I: Ja, ja. Wie ist es dir, also du hast eh schon ein bisschen erzählt davon, wie ist es dir im Laufe der Zeit mit dem Lernen gegangen? Also, ist es da , was ist da besser, was ist schlechter gelaufen? Was kannst du da, was würdest du dazu noch sagen?

S: Also, schlechter gelaufen, ist halt eben so das organisieren, obwohl ich eigentlich sagen würde, dass ich schon mich während der Schule sehr gut organisieren kann, also war das schon ein bisschen trotzdem eine Herausforderung und ja, aber eigentlich haben sich wirklich alle bemüht, auch die Lehrer, dass wir das schaffen und dass wir das auch irgendwie selbst organisieren können und ja. Das hat eigentlich schon gepasst.

I: Ok.

S: Ja, und das andere noch?

I: Ja, im Laufe der, im Laufe der Zeit, wie sich das entwickelt;

S: Aso, wie sich das entwickelt hat?

I: Genau.

S: Ja, also es wurde, also jeder musste erstmal mit der Situation klarkommen und schauen, wie das für einen am besten passt, also hat es sich natürlich verbessert in der Zeit.

I: Ok, verstehe. Dann hat es bestimmt auch eine Zeit gegeben, wo du nicht gelernt hast, wo du nichts für die Schule gearbeitet hast. Was hast du dann gemacht?

S: Also, da habe ich wirklich Sachen gemacht, wo ich mich dann schon gefreut habe, dass ich das wieder machen kann, weil ich weiß, dass ich letztes Jahr, da keine Zeit dafür hatte. Ich habe zum Beispiel mein Zimmer ausgeräumt, aussortiert, aufgeräumt. Dann habe ich auch mehr Klavierspielen können, was ich gerne mache. Ich habe mehr malen können, mehr zeichnen. Also ich konnte meinen Hobbys schon besser nachgehen. Teilweise. Das war dann schon cool.

I: Ja.

S: Ja, das hat schon Spaß gemacht, weil wenn man dann auch so zuhause ist, dann ist es nicht so, ich gehe auch tanzen. Dann ist es auch nicht so, dass man dann wieder in den Tanzkurs muss, weil das hat nichts so; also wir hatten es schon ein bisschen halt über Zoom, aber nicht so oft. Dann man ja einfach mehr Zeit für andere Sachen. Das war schon cool.

I: Ja. Ok. Jetzt würde mich interessieren ein bisschen genauer zu verstehen, wie du gelernt hast. Was kannst du denn dazu sagen?

S: Also, ich habe mir teilweise die Sachen ausgedruckt und habe mir immer versucht alles aufzuschreiben und wenn ich Sachen am Computer gemacht habe, habe ich mir dir auch alle ausgedruckt. Weil ich mir dachte, dass ist dann schon irgendwie wichtig und am Computer schaue ich dann nicht nach. Zum Beispiel in Italienisch habe ich mir die ganzen Lesetexte ausgedruckt. Und auch in Mathe die Aufgaben und in Biologie die Ausarbeitungen. Also die habe ich, ich habe mir auch immer versucht das zu merken. Auch wenn es natürlich nicht immer geht, aber ja ich habe es so versucht zu schaffen.

I: Ok. Und damit ichs mir noch ein bisschen vorstellen kann, auch im Kontext des ganzen Tages, wie ist es denn so ein typischer Tag abgelaufen, können wir den mal von früh bis spät durchgehen?

S: Also ich bin jetzt, habe nicht um 8 Uhr begonnen, aber wahrscheinlich so um 9 Uhr. Ich habe ein bisschen länger geschlafen und dann habe ich begonnen meine Sachen zu machen. Also als erstes habe ich versucht so Sachen zu machen, die mir Spaß machen. Zum Beispiel Italienisch und so mag ich sehr gerne. Dann habe ich später mit anderen Dingen begonnen, die ich nicht so gerne mag. Dass man einfach sich motiviert mit was Schönem zu beginnen und dann habe ich meistens eigentlich gearbeitet bis meine Mutter von der Arbeit gekommen ist. Also das war so 13 Uhr 30, 14 Uhr. Und dann habe ich Mittaggegessen und dann habe ich mal eine Pause gemacht. Das mache ich immer so, weil ich mir sonst nichts merke und dann habe ich eventuell später noch etwas gemacht, falls ich nicht fertig wurde und wenn ich, das war schon öfters, dass ich dann auch einen Deutschaufsatz geschrieben habe oder so. Aber wenn nichts mehr war, dann habe ich einfach meine Freizeit irgendwie genützt.

I: Also das heißt so bis um 13 Uhr 30 hast du mal gearbeitet, dann dann ist deine Mutter nach Hause gekommen üblicherweis-

S: Also, ja. Also wahrscheinlich habe ich so bis 14 Uhr gearbeitet, weil sie eben noch was gekocht hat oder so.

I: Habt ihr dann gemeinsam gegessen?

S: Mhm. Wir essen immer zusammen.

I: Und dann ist es, wie ist es dann weitergegangen?

S: Dann habe ich meistens mit meiner Schwester irgendwas gemacht. Wir haben uns auf die Terrasse gesetzt oder so. Und so nach einer Stunde bin ich vielleicht nochmal, wenn noch irgendwas zu tun war, was schon öfters war, ins Zimmer gegangen und hab das noch gemacht für die Schule. Hab auch teilweise Englischvokabel gelernt, weil wir auch so Tests hatten. Und das halt nicht, ich mein es ist schwer einen Test zu machen, wenn man halt zuhause ist, weil das kann nicht funktionieren, aber trotzdem hat man die Englischvokabel gelernt zum Beispiel und das war dann; aber klarerweise musste man sie nicht so auswendig können, weil das Buch hat man auch immer daneben liegen, also. Ich glaube nicht, dass da jeder so ehrlich war.

I: Ja.

S: Ja.

I: Ok. Wie spät wars denn dann, wenn du;

S: Aufgehört hab dann wieder?

I: Genau, ja.

S: Also so unterschiedlich, wenn ich so um 15 Uhr 30 begonnen habe, wars dann echt 16 Uhr 30, 17 Uhr sowas.

I: Und dann wie ist der Tag ausgeklungen?

S: Ja, dann bin ich h- also bin ich ins Wohnzimmer gegangen, ich weiß nicht. Hab irgendwie Klavier gespielt, habe irgendwas zum Nachtmahl gegessen. Was weiß ich. Konnte dann auch den Abend nützen.

I: Ja. Und wie spät wars dann, als du zu Bett gegangen bist?

S: Also, ich gehe immer, also ich habe es einfach so gemacht, wie mit der Schule, nur vielleicht ein bisschen später, weil ich nicht so müde war. So 22 Uhr, 22 Uhr 30 sowas.

I: Also du warst weniger müde, sagst du?

S: Einfach weil ich glaube auch, man wird so ein bisschen, ich habe ja nicht so, ich hab zwar schon Sport gemacht und das versucht, weil ich ja nicht so rausgehe und das ja auch Bewegung ist für den Körper, aber ich glaube einfach trotzdem, dass wenn ich zum Bus gehe und dann vom Bus in die Schule das einfach ein bisschen anstrengender ist und von Klasse zu Klasse. Und ja. Das ist einfach, da braucht man mehr Energie dafür.

I: Ja, ja. Verstehe schon. Was waren denn so besondere Routinen an einem typischen Tag bei dir? Sachen, die Fixpunkte waren?

S: Das war irgendwie so ein bisschen eintönig manchmal. Weil es immer so war, in der Schule es war, man könnte es auch als eintönig beschreiben, aber es ist es nicht so. Weil man doch jeden Tag andere Fächer hat und so. Ich bin aufgestanden, hab etwas gegessen, hab mich auf den Schreibtisch gesetzt, hab gelernt, hab Mittaggegessen und dann habe ich entweder wieder ein bisschen gelernt auch und dann wieder ein bisschen was anderes gemacht. Das war irgendwie schon jeden Tag gleich. Das war irgendwie schon langweilig nach der Zeit und ich hatte noch

gehofft wieder in die Schule, das ist wieder etwas ganz anderes. Da habe ich mich gefreut darauf.

I: Ok, ja. Gut, kann mir vorstellen, es hat vielleicht Momente gegeben, wo etwas nicht so gut geklappt hat, wenn du etwas für die Schule gearbeitet hast. Wie ist es dir damit gegangen, was hast du dann gemacht?

S: Ja, also zum Beispiel, wenn ich irgendwas nicht verstanden habe oder so, dann habe ich es schon versucht zu lösen, aber teilweise hat das dann echt viel Zeit gebraucht und manche Sachen konnte ich einfach nicht lösen und habe ich einfach den Lehrern dazugeschrieben, dass ich das nicht verstehe. Und dass sie es mir doch bitte erklären könnten, das hat dann auch gut geklappt. Also das war kein Problem. Und wir haben auch eine Gruppe, wo wir alle alle drinnen sind. Wir alle, Schülerinnen und Schüler und da haben wir dann auch so geschrieben und meistens waren es dann eh dieselben Beispiele, die wir nicht verstanden haben. Und dann haben wir uns auch dort versucht zu helfen.

I: Ok, aber das war eine Gruppe, wo die Lehrpersonen nicht dabei waren.

S: Nein, das ist irgendwie glaube ich nicht erlaubt oder so. Deswegen haben wir das leider nicht.

I: Je nach Plattform genau. Und die Lehrpersonen hast du auch angeschrieben?

S: Mhm, wenig aber doch, weil es halt einfach nicht so praktisch war. Klar, sie können dann nicht sofort antworten, man musste dann halt warten. Und wenn sie dann antworten, dann bin ich ja, dann mache ich das ganz sicher nicht und, also. Aber doch ich habe schon bei Geschichte oder so, habe ich manche Sachen oder so, die Fragestellung nicht verstanden und dann habe ich schon gefragt, ja.

I: Ok. Du hast schon vorhin erzählt, von deiner Mutter, die hat eine andere Schule gemacht als du. Wie hat es denn mit der Unterstützung von deiner Familie ausgesehen oder wie sehr hast du deine Familie um Unterstützung gebeten?

S: Also, ich ich versuche eigentlich, also ich weiß nicht, ich lass mir wenig erklären. Ich versuche immer selbst irgendwie es zu lösen und dann habe ich auch mal was gefragt so. Aber ja meine Mutter so, ja keine Ahnung. Aber sie versuchen mir klarerweise schon zu helfen. Meiner Schwester hilft mein Vater zum Beispiel auch sehr in Mathe oder so. Sie ist ja noch in der Unterstufe. Aber ja, bei mir ist es dann halt auch teilweise schwerer mir zu helfen. Weil ja, dann müssen sie sich das alles selbst durchlesen, das ist einfach viel zu viel Zeit, die dann nichts bringt.

I: Aber ist es in der Phase vorgekommen, dass du Hilfe bekommen hast?

S: Schon, aber ich habe auch nicht so viel gefragt einfach, deswegen; ich habe es versucht alleine zu machen.

I: Ja. Aber in diesen paar Momenten, wie gut hat das denn funktioniert?

S: Bei mir hat es irgendwie noch nie so gut geklappt. Auch nicht in der Volkschule, hat meine Mutter gesagt, wenn sie mir versucht hat zu helfen. Ich weiß nicht, es war einfach immer besser, wenn ich einen Lehrer frage und; aber doch sie erklärt, sie versuchen mir zu helfen. Also das hat schon gut geklappt.

I: Ok. Weil du dir den Laptop teilen musstest oder weil es vielleicht auch wenn du versucht hast, dass du selbst arbeitest, hat es so Momente geben, die da schwierig waren? Auch;

S: Beim Laptop?

I: Ich meine jetzt zwischenmenschlich.

S: Ja, also es war schon so. Meine Schwester und ich haben uns dann schon in die Haare gekriegt, weil wir einfach, nein, ich will jetzt den Computer, nein und dann, man findet dann keine so Kompromisse dann vielleicht unter Schwestern. Keine Ahnung, dann ist man ein bisschen stur und will das jetzt unbedingt machen, aber ja wir haben dann schon eine Lösung gefunden irgendwie, ja mach ich es jetzt, mach ich es danach oder so. Aber ja, teilweise war es ein bisschen blöd halt. Weil man dann nicht so nachgeben will.

I: Wie war denn das, kannst du da noch;

S: Ja nicht so schlimm, aber halt, wir wollten beide jetzt genau den Computer haben und meine Eltern fanden es halt auch ein bisschen anstrengend und dann, wenn sie sich dann noch dazu einmischen, wird das Ganze auch nicht leichter. Ja dann, haben wir halt geschaut, wer es zuerst abgeben muss zum Beispiel und dann haben wir es so gelöst. Ja. Oder voraus arbeiten kann. Das irgendwie abfotografieren und auf einen Zettel schreiben oder so. Ja. Aber es war auch am Anfang eher das Problem.

I: Ja.

S: Wie noch mehr Aufgaben waren eben.

I: ok. Ich schau jetzt mal auf die Zeit. Wunderbar. Wie gut würdest du denn sagen, ist es dir mit den Aufgaben für die Schule insgesamt gegangen?

S: Also ich muss sagen mir ist es schon sehr gut gegangen. Ich konnte die eigentlich großteils problemfrei lösen und auch ja. Es waren eh verständliche Aufgaben. So einfach, wie wir es auch aus der Schule kennen. Irgendwelche Fragestellungen, wo wir dann irgendwelche Seiten durchlesen müssen, das machen, ja.

I: Ok. Also insgesamt sagst du?

S: Hat es gepasst, aber es ist einfach ni- also es ersetzt nicht die Schule, es ist einfach. Ich habe nicht wirklich also, ich weiß nicht, was habe ich als letztes. Ich hab Anfang Juni das erste Mal Schule gehabt, so 2. Juni oder so. Und dann habe ich wirklich schon gefreut irgendwie. Einfach wieder so in den normalen Alltag zu kommen und ja. Das war dann schon, ich bin, ich gehe schon gerne in die Schule, also ich bin jetzt nicht so ein Schulhasser, aber trotzdem hab ich mich dann, ich hab nicht so Vorfreude noch nicht so oft gehabt auf die Schule.

I: Gut, ja danke. Dann kann ich mir schon mal vorstellen wies so gegangen ist, wie so ein Tag ausgesehen hat. Wie es dir mit dem Lernen gegangen ist. Ich würde nochmal gerne darauf zu sprechen kommen, wie die Kommunikation mit den Lehrpersonen funktioniert hat. Wie haben dich denn die Lehrpersonen unterstützt?

S: Also sie haben uns wirklich immer gesagt, fragt uns wenn irgendwelche Fragen sind, wirklich kein Problem. Aber es ist einfach auch wenn ich irgendwie auf WhatsApp schreibe irgendwas, einer Freundin, dann ist nicht als würde ich sie fragen. Es ist einfach was anderes. Aber sie haben sich bemüht auf jeden Fall. Auch mit den online Konferenzen war es natürlich auch schwerer irgendwie, weil man ja nicht sieht wenn jemand was sagen will oder so. Und man war dann ein bisschen schüchterner. Also es war etwas Ungewohntes, aber man konnte auch fragen und auch in Mathe haben wir extra solche Fragestunden gemacht, wo wir dann nur Beispiel gemacht haben, die wir nicht verstanden haben. Das war sehr gut.

I: Ok.

S: Aber trotzdem, in der Schule machen wir es halt dann wirklich vier Stunden pro Woche und das ist dann besser.

I: Hat es diese Konferenzen auch regelmäßig gegeben? Also waren das fixe Zeiten, die jede Woche wieder gekommen sind oder oder habt ihr die verschiedenartig bekommen?

S: Also es waren eigentlich fixe Zeiten, weil es sonst, ich meine, ist ja noch viel schwerer ist sich das zu merken. Dann haben wir auch wirklich einfach dann Bio gemacht, wenn wir auch in der Schule Bio hätten und Mathe, dann wenn wir Mathe in der Schule haben und so. Dann konnte man einfach auf den Stundenplan schauen und wusste das. Ja.

I: Ok. Hat es da Unterschiede zwischen den Lehrpersonen gegeben, wie die mit euch kommuniziert haben?

S: Mhm. Also, es war schon teilweise anfan-, man konnte Termine im Kalender planen. Das haben viele gemacht. Dann ist das auch gleich aufgesprungen. Dann sieht man, jetzt hast du eine Konferenz. Aber manche Lehrer haben es uns nur geschrieben und das war dann ein Problem. Weil wenn man etwas unter Dateien hochlädt, dann sieht man das als Schüler nicht und man kriegt keine Benachrichtigung. Und dann haben halt, das war in manchen, also in einem Fach so, dass eben dann viele einfach nicht wussten. Er hat sich dann eh entschuldigt und gesagt, ja es tut mir leid, ich wusste das nicht. Aber es war halt auch einfach, ich verstehs, ich mein ich war auch überfordert anfangs und wusste nicht, wie ich das machen soll, aber dann hat das schon geklappt. Aber es gab halt einfach Lehrer, die besser damit zurechtgekommen sind und schlechter. Genau wie es auch Schülerinnen und Schüler gab, die es besser und schlechter konnten.

I: Ok, was waren denn so die, bei den Lehrpersonen, was waren denn da so die Sachen, wo sie schlechter oder besser damit zurechtgekommen sind?

S: Einfach mit der Organisation und wie man das auf Teams dann am besten hochlädt und so einfach. Weil manche Lehrer haben das schon genützt vor dem Ganzen, manche kannten es gar nicht. Einfach so wie sehr sie sich mit der Technik interessieren und so, also.

I: Und auch die Konferenzen hat es die in allen Fächern gegeben?

S: Nein. Wir hatten es nur in Physik, in Biologie, in Mathe, in Italienisch und einmal in Deutsch und einmal in KS. Aber da sind wir eigentlich draufgekommen, dass es, wir wussten nicht, was wir reden sollen. Also es war ein bisschen unnötig. Aber eben in den anderen vier Fächern hatten wir das jede Woche.

I: KS, was ist denn das?

S: Achso, Klassenstunde. Da haben wir so einfach, da haben wir einfach immer so geredet, wie es uns geht. Unserer Klassenvorstand hat dann auch so gefragt, wer damit zurechtkommt. Hat dann auch den Lehrern Rückmeldungen gegeben.

I: Ok. Jetzt kenne ich mich aus. Gut. Hast du dich denn ausgekannt, wenn du die Aufgaben bekommen hast? Was du tun sollst, wie du es tun sollst?

S: Mhm. Also da war immer eine Beschreibung und das war eigentlich kein Problem. Das hat eigentlich immer funktioniert.

I: Ok. Und die Lehrpersonen, hast du schon gesagt, würdest du sagen, waren die ansprechbar?

S: Mhm. Also sie waren, haben auf jeden Fall geantwortet und waren auch, also haben es auch gerne gemacht. Also nicht, dass sie irgendwie genervt waren oder so. Nein gar nicht.

I: War das bei allen so?

S: Ja bei allen.

I: Ok, gut. Haben sie auch bei dir nachgefragt zwischendurch?

S: Wie es mir so geht oder?

I: Sei es einfach nur so oder auch;

S: Also in der Konferenz haben schon ein paar gefragt. Also zum Beispiel unsere Mathelehrerin, waren es zu viele Aufgaben, waren es zu wenig? Also, das würden wir nie zugeben. Aber auf jeden Fall haben sie sich schon informiert und auch, nicht alle, aber schon ein paar haben sich, haben uns gefragt, wie es uns geht.

I: Ok. Nochmal zurück zu den Aufgaben. In welcher Form habt ihr die denn bekommen? Wie hat denn das so ausgesehen?

S: Es war so ein Auf-, also es heißt Asignement und da kann man so eine Aufgabe reinstellen. Und da steht zum Beispiel Physik Doppelpunkt, also die Aufgabe und also das Thema und dann stand die Erklärung drunter. Und dann waren so die Materialien, die man braucht und dann konnte man seine Ausarbeitungen wieder dran fügen und abgeben. Also, es war das auch das Beste. So von der Übersichtlichkeit.

I: Also das heißt, hat es da eine Wochenplan gegeben oder sind die einfach unregelmäßig dahergekommen?

S: Unregelmäßig. Einfach dann, wenn eine andere Aufgabe, das Datum abgegeben war, das Mindestdatum, dann kam so eine neue Aufgabe oder so, aber war nicht immer so. Einfach unregelmäßig war es schon. Bei meiner Schwester in der Unterstufe war es regelmäßiger. Die haben jeden Dienstag alle Aufgaben bekommen.

I: Ok. Und von deinen Aufgabeterminen her, war da auch, ist das auch eher regelmäßig, also bestimmte Wochentag oder;

S: Es war irgendein Datum, aber halt unter der Woche. Also Montag bis Freitag. Irgendein Datum. Eine Woche, zwei Wochen. Kommt drauf an, wie groß die Aufgabe war. Manchmal waren es auch nur 2 Tage. Ja.

I: Aber verstehe ich das dann richtig, zum Beispiel wenn du Mathehausübungen hattest. Mal musstest du sie Dienstags abgeben, dann Donnerstags?

S: Ja.

I: Völlig, ok.

S: Unsere Lehrer haben auch teilweise gesagt, also manche, manche nicht, manche wollten es wirklich spätestens bis zu dem Datum. Manche habe gesagt, ja ich muss halt ein Datum reinschreiben. Macht es, aber wenn es später ist, dann ist es auch egal.

I: Ok, also war insgesamt weniger wichtig, dass du das rechtzeitig abgibst?

S: In manchen Fächern ja. Vor allem, auch wenn ich es auch einfach später abgeben hätte, hätten die Lehrer gesagt ok. Aber manch- also ein paar wenige wollten es sehr pünktlich.

I: Ok. Das heißt, wenn da eine neue Aufgabe mit einem neuem Abgabedatum reingekommen ist, hast du dann, würdest du sagen, Druck verspürt, dass du das machen musst? Wie war das für dich?

S: Schon ein bisschen so, ok, das muss ich jetzt wirklich machen, weil ich will nicht, dass das jetzt da nicht ist, wenn es wirklich so ein Da- strenges Datum war, dann habe ich auch die Aufgaben auch zuerst gemacht, dass ich die mal hab. Ja, aber das ist in der Schule auch so mit

Druck, so mit da ist die Schularbeit, da muss ich lernen. Also es war ungefähr so der gleiche Druck.

I: Ok, ja verstehe. Wie haben denn die Aufgaben ausgesehen, die du bekommen hast? Welche Art von Aufgaben waren das?

S: Also, zum Beispiel Rechenbeispiel und in Deutsch waren es eher so Aufsätze. Zum Beispiel, wir haben eine bestimmte Textsorte gemacht. Dazu kamen dann Texte, die wir dann verfassen mussten. In Geschichte waren es meistens Fragen, auch in Biologie Fragen. In Geographie Aufgaben im Buch. In Englisch auch im Buch. Teilweise mussten wir auch so Videos machen. So, wo wir reden, also es war eine Fremdsprache halt, weil wir reden ja auch richtig. Die mussten wir halt auch schicken. Also wir mussten nicht oben sein, das war freiwillig. Wir konnten auch so die Wand filmen oder so. Aber ja. Das war so Videos, paar haben wir auch gemacht. Das aber, war aber schon sehr viel Aufwand, weil man das dann auch irgendwie gut machen will und das ist echt nicht so leicht so ein Lehrvideo zu machen oder so.

I: Wie war denn das so für dich so ein Video zu machen, wo du zumindest, wo zumindest deine Stimme zu hören ist oder;

S: Also mir war das jetzt nicht so, also mir war es eigentlich egal, weil die Lehrer mich ja auch in der Schule sehen und ich ja auch irgendwas sage. Und beim Video konnte ich sogar mehr darüber nachdenken und mir auch einen Text vorschreiben, also war es für mich kein Problem.

I: Gut. Hast du zu deinen Abgaben, die eingereicht hast, hast du da Rückmeldung bekommen von den Lehrpersonen?

S: Mhm, also wenn ich das abgegeben habe, dann irgendwann später haben die Lehrer das dann wieder zurückgegeben und was dazu geschrieben. Zum Beispiel gut gemacht oder gute gemacht, aber Achtung, bei der Aufgabe oder so. Und dann mussten wir es auch korrigieren.

I: Ok. Wann ist denn die Rückmeldung gekommen?

S: Das war ganz unterschiedlich. Manchmal eine Stunde später, manchmal erst eine Woche später, also. Kommt drauf an, wieviel sie zu tun hatten oder so. Keine Ahnung.

I: Ja. Aber war es wichtig für dich, dass du diese Rückmeldung bekommst? Oder inwiefern war es wichtig für dich?

S: Also schon wichtig um zu wissen, was man richtig gemacht hat und was falsch ist. Also war schon, weil wenn ich es einfach mache und das dann alles falsch ist, dann denke ich ja, das ist richtig. Also es war schon wichtig.

I: Ok. Dann sag mir noch bitte, wie du mit deinen Lehrpersonen kommuniziert hast? Also über welche Plattformen, was habt ihr denn verwendet? Du hast glaub ich schon Microsoft Teams angesprochen?

S: Wir haben am meisten Teams gemacht und ganz wenig, also wenn wir eine Email geschrieben haben oder so, haben wir das über Outlook gemacht. Aber eigentlich fast nur Teams.

I: In- und das haben alle Fächer verwendet?

S: Ja, Teams alle.

I: Gut, ich schaue jetzt mal nach, ob ich alles abgedeckt habe, was ich dich dazu fragen möchte. Ja, kannst du noch beschreiben, wie das für dich war, es war ja, glaub ich, was ich so rausgehört habe anders als davor. Also habt ihr Teams schon vorher verwendet gehabt?

S: Also nein, so noch nicht. Wobei ganz wenig, aber eigentlich kaum. Also eigentlich könnte man Nein sagen. Wir hatten zwar eine Gruppe, wo manchmal Informationen kamen, aber das war wirklich sehr selten. Und vor- manche haben das gar nicht gehabt und haben sich dann bei anderen informiert dann. Aber so richtig benutzt nicht.

I: Und wie war es für dich, das Arbeiten mit der Plattform?

S: Also, anfangs, weil ich das gar nicht kannte, ich habe es nicht benutzt vorher, habe ich das schon ein bisschen, ich musste mich halt einfach zurechtfinden, aber bin damit ziemlich schnell klargekommen, weil auch wenn man am Handy sich irgendwas Neues runterlädt, muss man ja sich erst zurechtfinden, dann kommt man damit gut zurecht. Es ist eh sehr übersichtlich aufgebaut finde ich.

I: Ok. Wenn du eine Lehrperson wärst, was würdest du denn anders machen?

S: Das ist natürlich schwer, weil ich mein, ich weiß ja natürlich auch, dass ich sehr viel korrigieren muss und so, aber ich würde vielleicht einfach schauen, dass die Aufgaben nicht so viel sind in manchen Fächern und dass ich wirklich, wenn ich jetzt meine zwei Unterrichtsstunden jetzt wieder zurück habe, weil ich immer online Konferenzen mache, dass ich dann nicht noch zwei Aufgaben pro Woche gebe, weil das irgendwie dann unfair ist, weil man dann mehr hat als sonst. Aber ja. Ich verstehe auch natürlich, dass man auch irgendwie den Stoff durchbringen muss. Also weiß ich gar nicht, was ich dazu ändern würde, es ist schwer zu sagen. Weil es, ja ich weiß nicht, es ist eh schwer zu organisieren auch, weil es einfach total ungewohnt ist. Ich würde jetzt versuchen meine Unterrichtsstunden einfach in der Schule zu machen. Weil das glaube ich am besten ist. Ja.

I: Ok. Gut und jetzt sind wir wieder, jetzt sind wir ja wieder zurück in der Schule, sonst wären auch wir heute nicht hier. Wie war denn das, wieder zurück in der Schule zu sein?

S: Also das war eben wie gesagt schon eigentlich, mich hat es gefreut und ich habe mich gefreut einfach wieder normalen Unterricht zu haben. Aber anfangs wars dann, jetzt nicht mehr, aber wie ebne die letzten paar Wochen war es ein bisschen schwer, weil ich ja in der Schule war, aber trotzdem auf Teams schauen musste, ob es neue Aufgaben gibt, weil beides parallel genutzt wurde. Und dann war ich halt manchmal in der Schule und habe am Nachmittag trotzdem halt Aufgaben gemacht. Natürlich kamen nur noch wenige, aber trotzdem kamen noch welche und die hat man auch leicht übersehen. Ja.

I: Ok, weißt du warum das parallel genutzt wurde?

S: Weil ja manche zuhause sind, glaube ich deswegen, dass die halt auch etwas zu tun haben.

I: Ok, das ist aber trotzdem für die gesamte Klasse dann?

S: Ja.

I: Ja. Ok, was war denn das besonders Schöne, kannst du das noch herausstreichen? Als du wiedergekommen bist?

S: Seine Freunde zu sehen und irgendwie auch wieder diese, dieses menschliche Miteinander wieder. Reden zu können, man hat einfach, wenn man etwas richtig sagt im Unterricht, dann sagt jemand, ja das hast du gut gemacht und zuhause sagt das halt dann, irgendwie wenn du grad die Aufgaben machst, das ist richtig, dann weißt du noch nicht in dem Moment, dass es richtig ist. Man freut sich zwar schon, wenn es zurückkommt, aber es ist in der Schule einfach, eben es ist da hauptsächlich dieses miteinander lernen und so. Dass mehr Spaß macht und motivierender ist so. Also ich hab so, nicht unbedingt zu vergleichen, aber trotzdem ein bisschen. So zu wissen, was kann ich, was können die anderen.

I: Ok. Was war auf der anderen Seite das, was dir weniger gut gefallen hat als du zurückgekommen bist. Was war nicht so gut?

S: Naja, teilweise dass eben manche Lehrer haben die Stunden eben noch online gemacht und das war total unlogisch für mich. Dann hatte ich so in der ersten Stunde Mathe, dann hatte ich eine Freistunde, wo ich sowieso in der Schule sein musste, weil ich Chemie zuhause hatte. Und dann habe ich wieder Geographie gehabt, Physik. Dann hatte ich wieder eine Freistunde oder so, weil ich, weil das Fach das auch zuhause mach. Das hat nicht so viel Sinn ergeben. Das ergibt nur Sinn bei den Randstunden. Aber das war halt, das fand ich ein bisschen unlogisch.

I: Also, das würde ich gerne noch ein bisschen genauer verstehen. Du hattest Freistunden und das waren Fächer, die du dann später zuhause erledigen musstest.

S: Ja, das waren also. Es war eben die Möglichkeit für die Lehrer gewesen, dass sie sagen können, ich mache meinen Unterricht weiterhin zuhause. Aber das müssten sich die irgendwie, es ist sehr schwer, weil man sagt sich, machs zuhause und dann, damit man eben weniger in der Schule ist. Aber da bin ich sowieso genauso lange in der Schule, weil ich ja diese Freistunde habe. Und ja keine Ahnung, eine Stunde, was soll ich da großartig machen? Da muss man halt in der Schule sein und sich denken, ok komisch dann mache ich die Aufgabe halt jetzt da, könnte die erbringen. Ich weiß nicht, obs, dann ist es die Lehrerin, die nicht in der Schule ist. Das war halt ein bisschen unlogisch für uns teilweise.

I: konntest du dann die Aufgaben, die du für diese Stunde zu erledigen hattest, konntest du sie dann noch in der Stunde machen, in der sie geplant waren laut Stundenplan? Wo du die Freistunde hattest?

S: Schon, aber meistens habe ich sie dann irgendwie schon erledigt gehabt oder so. Weil einfach, wenn es kommt, dann macht man es und dann ist es halt erledigt und macht es nicht so fünf Tage später.

I: Und ist es das soweit im Voraus gekommen, dass du das;

S: Teilweise schon, zum Beispiel in Chemie haben wir immer sehr viel Zeit bekommen. Ja. Andere Fächer habens, das hat dann schon anders geplant, so dass es halt wirklich schon zu erledigen war, aber ja.

I: Ok. Wie geht es dir denn mit den Hygienevorschriften oder wie ist es dir da zu Beginn gegangen? Wie war das denn?

S: Also ich muss sagen, ich versuche das wirklich einzuhalten, so mit dem Abstand und auch mich oft zu desinfizieren und meine Maske immer zu tragen, aber ich muss sagen, es klappt eigentlich nicht. Es ist wirklich, was man so in der Schule sieht. Da kommen alle, oh hallo und machen wir Gruppenkuscheln und so. Und ich bin so ok. Dann sitzen wir mit Abstand und dann in der Pause setzen sich alle auf einen Tisch zusammen um zureden, also. Ein bisschen, also es klappt eigentlich nicht so gut. Und auch wenn man es versucht, das ist dann auch blöd, wenn man dann die einzige ist, nein ich setz mich weg und dann ist eh, ist es irgendwie eine komische Situation. Wenn man das wirklich macht. Also umarmen habe ich wirklich gesagt, Nein, sagen wir einfach nur so Hallo, aber andere haben es schon gemacht untereinander, also. Eigentlich, ja. Ich bin auch erst in die Schule gekommen, als die Maskenpflicht wieder weg war, also dazu kann ich jetzt nichts sagen.

I: Ok. Inwiefern ist es dir dann wichtig, auch wenn es schwer, inwiefern ist es dir wichtig, dass du das einhälst?

S: Also mir ist es irgendwie schon wichtig, weil ich mir denke, wenn das wirklich alle Menschen machen, könnte man wirklich viel vermeiden. Was ich aber auch irgendwie, es war so, wenn

man im Lidl ist, merkt man das klappt einfach nicht. ich verstehs nicht und in der Schule klappt es halt genauso wenig. Aber auch unter erwachsenen Menschen, also nicht nur unter Schülern. Auch so wenn man, ich wa- ich bin mit der U6 gefahren, das ist halt auch, da merkt man nicht, dass ein Virus existiert, also ich versuch mich dann schon irgendwo hinzustellen, wo niemand ist, aber es ist natürlich schwer, wenn andere Leute nicht darauf achten und sich einfach neben einen stellen.

I: Ja, ok. Als du zurück in die Schule gekommen bist, was habt ihr denn da zuerst gemacht? Also was haben die Lehrpersonen mit euch besprochen?

S: Also natürlich hat jeder so gefragt, Hallo. Es war irgendwie komisch, so als wären Sommerferien gewesen. Wie ist es euch gegangen und so und da haben sich natürlich alle informiert, wies uns geht, ob irgendwas passiert ist, irgendwem den wir kennen oder so. Hab- Also hat jeder uns gefragt, wie es uns geht und wir wussten nicht, was wir antworten sollen. Es war immer so, ja wie fühlt ihr euch? Wie gehts euch? Ja, alles okay, eh. Man weiß nicht, was man sagen soll.

I: Also es war, also in die Richtung, eher in die gesundheitliche Richtung?

S: Eigentlich glaub ich, einfach so, einfach wies uns so körp- körperlich nicht, einfach wies uns damit geht so auch. Wie wir damit zurechtkommen, also jetzt nicht unbedingt so körperlich. Glaube ich nicht, dass es in die Richtung gemeint war.

I: Aber auch in Bezug auf das Lernen?

S: Ja, eben so, wie ist es euch so dabei gegangen. Dann haben sie auch gesagt, wie sie unsere Ausarbeitungen und so gefunden haben. Eigentlich eh so positiv, so ja, ihr habt euch wirklich viel Mühe gegeben, ja.

I: Ok, wie geht es dir denn jetzt mit dem Lernen oder bis vor Kurzem, wo du noch für die Schule arbeiten musstest?

S: Also in der Schule war ich, waren es immer sehr kurze Tage. Ich hatte so oft 3 Stunden, manchmal auch 4 Stunden und zuhause dann habe ich noch ein paar Aufgaben gemacht. Aber da waren, es war, es war wirklich schon weniger, also, ab dem Moment, wo ich in der Schule war, war es entspannter.

I: Ok. Hattest du da; wie ist es denn bei euch organisiert gewesen? Gabs da Schulübungstage, Schultage, Hausübungstage? Hat sich das abgewechselt oder wart ihr jeden Tag in der Schule?

S: Also wir waren in zwei Gruppen geteilt und manche waren Montag, Dienstag, Mittwoch und die anderen dann Donnerstag, Freitag. Das hat sich dann die Woche drauf abgeändert. Und die Tage, wo wir halt zuhause waren, wenn es eine Aufgabe gab, hat man sie halt gemacht, aber es war jetzt nicht so unbedingt Hausübungstage oder so. Es hat jetzt niemand gesagt, es war halt einfach so, ja. JEder Lehrer hat so versucht uns einfach selbst die Aufgaben so zugeben, weil es ja in den Oberstufen kein Lehrerteam mehr gibt. Und in den Unterstufen schon, deswegen war es da anders organisiert wahrscheinlich.

I: Ok. Wie war denn dieser ständige Wechsel, also paar Tage Schule, paar Tag nicht Schule, wie war das für dich?

S: Viele, also paar haben so gesagt, oh mein Gott, ich wäre so gerne wieder zuhause. Ich habe mich eigentlich auf die Schultage gefreut, dass man rausgeht in die Schule fährt und zuhause war es auch schön. Es war halt nachher wie ein verlängertes Wochenende. Ja, jede Woche.

I: Ok. Wie geht es dir denn jetzt gerade so generell?

S: Also, so von der Schule her oder;

I: Im Allgemeinen, wie fühlst du dich denn?

S: Ja, also ich fühle mich gut, es kommen ja jetzt bald die Sommerferien. In drei Tagen ist ja unrealistisch. Es fühlt sich an als wäre eher Anfang Mai als Anfang Juli. Und ja, aber ich freue mich trotzdem auf die Sommerferien. Ich habe mir jetzt auch einige Sachen vorgenommen, die ich machen werde. Ich habe zum Beispiel, ich arbeite zwei Wochen und ich habe auch einen Kurs, also so einen Workshop, was auch in den Sommerferien gibt. Und so mehr als letztes Jahr, wir fahren auch eine Woche auf Urlaub, nur in Österreich. Und ja, ich habe mir ein bisschen mehr Sachen jetzt vorgenommen, weil ich eh schon so lange zuhause war und jetzt nicht mehr diese viele Freizeit brauche.

I: Woher kommt jetzt noch konkret dieses Gefühl, dass es jetzt Anfang Jul- Anfang Mai, hast du gesagt?

S: Ja, weil einfach so viel, weil man die ganze Zeit zuhause war und es einfach so, wie, als wären schon Sommerferien gewesen. Oder auch eher, dass man vielleicht wieder in die Schule kommt, dass jetzt die Sommerferien vorbei sind. Und auch ein bisschen das Wetter sogar, weil es noch nicht so warm war vor einer Woche noch, da war es noch ganz kalt.

I: Ja, verstehe. Ok, dann lass mich jetzt, wir sind schon fast am Ende des des Interviews, lass mich bitte noch ganz kurz fragen, was glaubst du denn, wo hast du denn insgesamt mehr gelernt, war das zuhause, war das eher in der Schule?

S: Also für den Unterricht lernt man in der Schule mehr, das ist schon irgendwie besser, wenn es, wenn man das erklärt bekommt und so und, habe ich eigentlich schon mehr in der Schule gelernt, muss man schon sagen. Auch wenn man sicher auch eine Schularbeit hatte, muss man sich ja jetzt mit dem Thema auseinandersetzen und das zuhause nicht so machen muss, aber trotzdem habe ich relativ, auch viel gelernt zuhause.

I: Ok, was sind denn die Sachen, die du mitnimmst aus dem Home-Learning, aus der Zeit zuhause? Was würdest du sagen?

S: Vielleicht, dass ich mir denke, es ist auch schön mal wieder in die Schule zu gehen. Das darf ich nicht unterschätzen und dass es auch einfach, ja, dass es gut ist, wenn das Leben so normal ist und man, das habe ich vorher nicht bedacht, stell dir vor, da kommt ein Virus, das habe ich mir nie gedacht. Und dass man sich jetzt mehr vor Augen hält und dass man mehr so schätzt, wenn das eben normal ist, die Situation. Keine Probleme vorhanden sind.

I: Ok. Gut, das war dann auch meine letzte Frage. Gibt es von deiner Seite noch etwas, dass du noch ansprechen möchtest, wo du dir denkst, das habe ich jetzt noch gar nicht nachgefragt, wäre aber wichtig noch zu erzählen?

S: Nein, eigentlich habe ich alles sagen können, was ich mir vorgenommen habe.

I: Super, gut, dann würde ich jetzt die Aufnahmen beenden.