

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Distance Learning in der Krise
Erfahrungen Jugendlicher im Distance Learning während der
Covid-19 Pandemie. Eine qualitative Sekundärdatenanalyse.

verfasst von | submitted by
Janine Kudler BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Janine KUDLER, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Darüber hinaus wurde die vorliegende Masterarbeit von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Zusätzlich erkläre ich die Richtlinien der Bildungswissenschaft der Universität Wien zu den „Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis“ gelesen, verstanden und befolgt zu haben.

Wien, am 11.03.2026

Janine Kudler

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen Personen bedanken, die mich im Schreibprozess dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt Frau Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Veronika Wöhrer, die mich während des Verfassens meiner Arbeit sowohl auf fachlicher Ebene durch theoretische und methodische Ratschläge als auch auf persönlicher Ebene durch Verständnis, Zuspruch und anregende Gespräche begleitet hat.

Da ich im Rahmen dieser Masterarbeit Sekundärdaten aus dem Institutionsprojekt „Wege in die Zukunft“ verwenden durfte, bedanke ich mich zudem bei der gesamten Steuerungsgruppe des Projekts für die Bereitstellung der Daten sowie bei den teilnehmenden Jugendlichen für ihre Offenheit und ihr Vertrauen in das Projekt.

Mein Dank gilt außerdem meinen Mitstudierenden und Freund*innen für ihr offenes Ohr, ihre konstruktive Kritik und den anregenden Austausch über meine Arbeit. Besonders bedanken möchte ich mich bei Frau Stefanie Kornherr für ihre wertvollen Hinweise und Tipps.

Schließlich möchte ich meinen Eltern, Petra und Andreas Kudler, sowie meinem Partner Nikolas Zechner von Herzen danken. Durch ihr Vertrauen, ihre motivierenden Worte und ihre kontinuierliche Unterstützung haben sie mich auf meinem akademischen Weg begleitet und waren stets für mich da.

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Erfahrungen Jugendlicher während des Covid-19-bedingten Distance Learnings anhand von Interviews aus der fünften Erhebungswelle des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020). Ziel der Arbeit ist es, die Belastungserfahrungen, Bewältigungsstrategien und sozialen Ungleichheiten, die sich im Verlauf der pandemiebedingten Schulschließungen zeigten, mithilfe der Grounded Theory nach Charmaz herauszuarbeiten. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Jugendliche in besonderem Maße mit strukturellen Unsicherheiten, erhöhten Leistungsanforderungen, fehlender Unterstützung sowie emotionalen und familiären Belastungen konfrontiert waren. Sie entwickelten dabei eine Reihe unterschiedlicher Bewältigungsstrategien, von Selbstreflexion und einer selbstständigen Organisation des Lernens bis hin zu Passivität und Rückzug. Zudem zeigt sich, dass das Distance Learning verstärkend auf die Reproduktion bestehender Ungleichheiten wirkte. Die vorliegende Arbeit liefert zentrale Einsichten in die Auswirkungen pandemiebedingter Bildungsumbrüche auf Jugendliche und verdeutlicht den Bedarf an gezielten pädagogischen und strukturellen Unterstützungsmaßnahmen.

Schlüsselwörter: Distance learning, Covid-19, Jugendliche, Belastungserfahrungen, Bewältigungsstrategien, Bildungsungleichheit, Grounded Theory, Ungleichheitsreproduktion

Abstract

This master's thesis examines adolescents' experiences during Covid-19-related distance learning based on interviews from the fifth wave of the research project "Wege in die Zukunft" (Flecker et al. 2020). The aim of the study is to explore the stress experiences, coping strategies, and social inequalities that emerged during the pandemic-induced school closures, using Charmaz's Grounded Theory approach. The findings show that adolescents were confronted to a considerable extent with structural uncertainties, increased academic demands, lack of support, as well as emotional and familial strains. In response, they developed a range of coping strategies, from self-reflection and independent organization of their learning to passivity and withdrawal. Moreover, the analysis illustrates that distance learning contributed to the reinforcement of existing social inequalities. This thesis thus provides key insights into the effects of pandemic-related educational disruptions on young people and highlights the need for targeted pedagogical and structural support measures.

Keywords: Distance learning, Covid-19, adolescents, stress experiences, coping strategies, educational inequality, Grounded Theory, reproduction of inequality

Inhaltsverzeichnis

TEIL 1 – Einführung.....10

1. Einleitung in die Thematik und das Forschungsinteresse..... 10
2. Aktueller Forschungsstand..... 14
 - 2.1. Forschung in Österreich 14
 - 2.2. Forschung im deutschsprachigen und internationalen Raum..... 19
3. Forschungsfrage und bildungswissenschaftliche Relevanz..... 22

TEIL 2 – Kontextueller und theoretischer Rahmen24

4. Covid-19 und der Einfluss auf das Schulsystem 24
 - 4.1. Richtlinien und Erlässe des Bildungsministeriums 25
 - 4.2. Schulschließungen während der Covid-19 Pandemie 27
 - 4.3. Distance Learning und ähnliche Begrifflichkeiten..... 29
 - 4.3.1. Homeschooling und Fernunterricht 30
 - 4.3.2. Distance Learning..... 31
 - 4.4. Herausforderungen und Chancen für das Schulsystem..... 32
5. Covid-19 und Jugendliche 34
 - 5.1. Jugend als Lebensphase 34
 - 5.2. Die Schule als Ort der Sozialisation..... 36
 - 5.3. Jugendliche in der Pandemie..... 38
 - 5.4. Handlungsfähigkeiten und Bewältigungsstrategien Jugendlicher..... 39
6. Covid-19 der Bezug zu Bildungsungleichheiten 41
 - 6.1. Pierre Bourdieu und die Bildungsungleichheit 43
 - 6.2. Das Konzept des Habitus 44
 - 6.3. Bourdieus Kapitalsorten 45
 - 6.3.1. Das kulturelle Kapital 46
 - 6.3.2. Das soziale Kapital 47
 - 6.4. Der Soziale Raum..... 47

TEIL 3 – Methodischer Rahmen.....49

7. Das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ 49
 - 7.1. Projektbeschreibung 50

7.2. Forschungsdesign und empirische Erhebung	51
7.3. Das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode.....	53
7.3.1. Das problemzentrierte Interview nach Witzel.....	53
7.3.2. Das Problemzentrierte Interview im Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“	55
8. Forschungsethische Überlegungen	57
8.1. Überlegungen im Umgang mit Sekundärdaten	57
8.2. Überlegungen zur qualitativen Forschung mit Jugendlichen	58
8.3. Forschungsethische Reflexion im Kontext der vorliegenden Masterarbeit	59
9. Auswertung des Datenmaterials	60
9.1. Grounded Theory nach Charmaz	61
9.2. Durchführung der Datenauswertung	62
9.2.1. Theoretical Sampling.....	63
9.2.2. Initial and Focused Codes.....	63
9.2.3. Hauptkategorienbildung und Theorieentwurf.....	65
9.2.4. Verfassen von Memos	66
10. Fallauswahl	66
TEIL 4 – Ergebnisdarstellung.....	69
11. Beschreibung der ausgewählten Fälle.....	70
11.1.1. Sabira Hadi – Fall 30	70
11.1.2. Viktor Bauer – Fall 34	71
11.1.3. Manar Al-Kaysi – Fall 52	72
11.1.4. Elena Leitner – Fall 71.....	73
11.1.5. Simone Baumgartner – Fall 83	74
11.1.6. Carolin Riegler – Fall 95	74
11.1.7. Dahlia Adel – Fall 107	75
11.1.8. Lena Fischer – Fall 111.....	76
11.1.9. Adarsh Suresh – Fall 112.....	76
12. Belastungserfahrungen Jugendlicher im Distance Learning – strukturell bedingte Herausforderungen	77
12.1. Anfängliche Herausforderungen und veränderte Rahmenbedingungen	78
12.2. Institutioneller Leistungsdruck und erhöhte Arbeitsbelastung.....	79

12.2.1.	Zunahme der Aufgabenmenge	80
12.2.2.	Steigende Anforderungen sowie Leistungs- und Zeitdruck	81
12.2.3.	Psychische und körperliche Folgen	81
12.3.	Organisatorische Unsicherheiten und Strukturverlust.....	82
12.3.1.	Uneinheitliche Organisation und Informationsflüsse	82
12.3.2.	Unterschiedliches pädagogisches Vorgehen.....	83
12.3.3.	Strukturverlust im Alltag	84
12.4.	Familiäre Belastungen.....	86
12.4.1.	Übernahme von Verantwortung und häuslicher Aufgaben	86
12.4.2.	Familiäre Spannungen und fehlender Lern- und Rückzugsort.....	86
12.5.	Zusammenfassung	88
13.	Bewältigungs- und Selbststeuerungsstrategien Jugendlicher im Distance Learning.....	90
13.1.	Aktive Selbststeuerung und Lernstrategien.....	90
13.1.1.	Selbstorganisation und Entwicklung individueller Lernstrategien	91
13.1.2.	Soziale Ressourcen nutzen.....	91
13.1.3.	Improvisation und Anpassung an häusliche Lernbedingungen.....	92
13.2.	Positive Sinneszuschreibung als Bewältigungsstrategie	93
13.3.	Reflexive Bewältigung und persönliche Erkenntnisse.....	93
13.3.1.	Selbstreflexion und Erkenntnisse über eigenes Lernen	93
13.3.2.	Zukunftsorientierung und Zielsetzungen	94
13.4.	Rückzug, Passivität und Resignation als Bewältigungsstrategie	95
13.5.	Zusammenfassung	96
14.	Ungleichheitserfahrungen im Distance Learning – Bildungsungleichheit durch soziale und ökonomische Rahmenbedingungen	97
14.1.	Ungleichheit von Unterstützungsressourcen	98
14.1.1.	Familiäre und soziale Unterstützungsressourcen	98
14.1.2.	Institutionelle Unterstützungsressourcen	98
14.1.3.	Fehlende Unterstützung und Erschwernis des Lernens	99
14.2.	Materielle und technische Bildungsressourcen	100
14.2.1.	Technische Ausstattung als Voraussetzung für schulische Teilhabe.....	100
14.2.2.	Ungleiche Zugänglichkeit zu Nachhilfeangeboten	100
14.3.	Familiäre Belastungen und räumliche Lernungleichheiten.....	101

14.4. Zusammenfassung	102
TEIL 5 – Conclusio	104
15. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage	104
16. Fazit und Ausblick	108
Literaturverzeichnis	110

Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Österreichische Schulschließungen März 2020 bis Juni 2021	28
Abbildung 2: Schematische Darstellung des Mixed-Methods-Designs.....	51
Abbildung 3: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews.....	54
Abbildung 4: A visual representation of a grounded theory	62
Abbildung 5: Darstellung der ersten Hauptkategorie und ihrer Subkategorien	78
Abbildung 6: Darstellung der zweiten Hauptkategorie und ihrer Subkategorien	90
Abbildung 7: Darstellung der dritten Hauptkategorie und ihrer Subkategorien	97

Abkürzungsverzeichnis

NMS	Neue Mittelschule
GTM	Grounded Theory Method

„[...] boah endlich wieder in die Schule. Ich freu mich eigentlich wieder voll.“

Manar Al-Kaysi (Fall52WZWAVE5, S. 15, Z. 2-3)

TEIL 1 – Einführung

1. Einleitung in die Thematik und das Forschungsinteresse

Als aufgrund der globalen Verbreitung der Covid-19 Pandemie im März 2020 landesweit alle Schulen ihre Tore schlossen, stellte dies das Bildungssystem vor noch nie dagewesene Herausforderungen (vgl. Drerup / Schweiger 2020, 7f; vgl. Huber / Helm 2020, 38; vgl. Kaya 2021, 265). Der bekannte Präsenzunterricht¹ wurde kurzerhand ausgesetzt und wich einer anderen Form des Unterrichts, dem sogenannten Distance Learning (vgl. Giesinger 2020, 86; vgl. Steinberg / Schmid 2020, 1). Für Lehrkräfte bedeutete dies binnen kürzester Zeit ihren Unterricht neu zu gestalten und sich mit digitalen Lehren und Mitteln vertraut zu machen (vgl. Drerup / Schweiger 2020, 7). Darüber hinaus stellte die Aufrechterhaltung der Schüler*innen²-Lehrer*innen-Kommunikation eine weitere Herausforderung dar. Laut einer Studie von Teach for Austria (2020) konnten rund 20% der Schüler*innen aufgrund fehlender technischer Ausstattung nicht erreicht werden (vgl. ebd., 5). Dies ist für den individuellen Lernprozess fatal, da dieser von sozialen Beziehungen geprägt wird (vgl. Raufelder 2010, 188).

Um den neuen Herausforderungen einigermaßen gerecht zu werden, mussten Familien in die Digitalisierung ihrer Haushalte investieren, was längst nicht allen möglich war. Denn nicht jede Familie konnte sich ohne Weiteres neue Endgeräte oder mehr Datenvolumen leisten (vgl. Larcher 2020, 50). Außerdem wurde die Familie, durch den Umstieg auf Distance Learning, zu einem essenziellen Lehr- und Lernort. Das soziale und berufliche Leben fand plötzlich Großteils zu Hause statt. Erziehungsberechtigte mussten zum Teil neben dem Homeoffice auch das Distance Learning ihrer Kinder betreuen (vgl. Drerup / Schweiger 2020, 7).

¹ Unter Präsenzunterricht wird eine Unterrichtsform verstanden, bei der Schüler*innen als auch Lehrkräfte sich am selben Ort, meist im Klassenzimmer, aufhalten und der Unterricht für alle Schüler*innen gleichzeitig stattfindet (vgl. Kayali et al. 2022, 340).

² In dieser Masterarbeit wird das Gender-Sternchen (*) verwendet, um eine inklusive und geschlechtergerechte Sprache zu fördern. Zudem wird durch die Auswahl des Gender-Sternchens die Vielfalt der Geschlechteridentitäten anerkannt, sowie Personen jenseits des sozial konstruierten binären Geschlechtersystems miteinbezogen.

Besonders stark von den Schulschließungen betroffen waren Jugendliche, deren Lebenswelten sich schlagartig änderten. Gerade in einer Entwicklungsphase, in der beispielsweise die Abgrenzung von Eltern, die Entwicklung einer eigenen Identität oder das Erforschen von Intimität im Vordergrund stehen sollte, werden Jugendliche zur sozialen Distanzierung und zum Distance Learning gewissermaßen gezwungen (vgl. Baumann 2022, 51). Selbstverständlich erlebten Jugendliche die Schließungen der Schulen und die damit verbundene Quarantäne unterschiedlich. Während manche ihre Hausaufgaben im eigenen Zimmer mit eigenem Laptop erledigen konnten, scheiterten andere an einer mangelnden räumlichen und technischen Ausstattung. Viele Jugendliche mussten zusätzlich zum Distance Learning häusliche Aufgaben erledigen oder Care-Arbeit übernehmen. Auch die Unterstützungsmöglichkeiten seitens Erziehungsberechtigter variierten stark (vgl. Meyer 2020, 143f). Fakt ist, dass viele Jugendliche, aufgrund wochenlanger Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen, an physischen sowie auch psychischen Gesundheitsfolgen litten (vgl. Dohmen / Hurrelmann 2021, 7).

Neben all diesen Herausforderungen für Eltern, Schule und Schüler*innen hat die Covid-19 Pandemie zudem ein bereits bestehendes Problem des Bildungssystems verdeutlicht, nämlich das der Bildungsungleichheit. Eine Problematik, welche bereits lange vor der Verbreitung des Coronavirus bekannt war (vgl. Neuhauser / Schultheiß 2020, 44; vgl. Butterwegge / Butterwegge 2022, 81; vgl. Van Ackeren et al. 2020, 247). Bereits Bourdieu und Passeron (1971) machten darauf aufmerksam, dass das Schulsystem Ungleichheiten reproduziert und verstärkt (vgl. ebd.). Es legitimiert Ungleichheit und lässt zu, dass Unterschiede als Begabungen dargestellt werden (vgl. Flecker / Zartler 2020, 15). Erfolg von Schüler*innen wird vom sozialen und sozioökonomischen Hintergrund der Eltern sowie von familiären Ressourcen abhängig (vgl. Larcher 2020, 50; vgl. Wöhrer 2020, 47). Vor allem sozial schwächeren Familien fehlt es oft an den technischen, räumlichen und finanziellen Mitteln, um für ein effektives Lernklima zu sorgen (vgl. Stojanov 2020, 135f).

Trotz aller Herausforderungen können durch die Covid-19 Pandemie auch Chancen für das Bildungssystem aufgezeigt werden. So konnten Eltern einen Einblick in die individuellen Lernprozesse ihrer Kinder erhalten (vgl. Hoffmann 2020, 96ff). Zudem kam es zu Denkanstößen in Bezug auf die Digitalisierung von Schule (vgl. Van Ackeren 2020, 246f). Die Pandemie bewirkte, dass sich Schulen zunehmend mit der Weiterentwicklung bzw. Organisation individualisierter Lernprozesse auseinandersetzten, Bedürfnisse der Schüler*innen im Schulkontext berücksichtigt und neue Unterrichtsformen entwickelt wurden (vgl. Hoffmann 2020, 100f; vgl. Stojanov 2020, 133)

Aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit als Pädagog*in an einer Wiener Grundschule, konnte ich mir selbst ein Bild von den Auswirkungen der Schulschließungen auf Schüler*innen, Pädagog*innen und Eltern machen. Da mir das Wohlergehen von Jugendlichen und Kindern stark am Herzen liegt und ich die Meinung vertrete, dass diesen sozialen Gruppen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, plante ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit mit den Daten des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) auseinanderzusetzen.

Durch die Sichtung bzw. die Untersuchung des Datenmaterials aus der fünften Erhebungswelle der Studie „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) verdeutlichte sich das Ziel dieser Masterarbeit mithilfe einer Sekundärdatenanalyse der Frage nachzugehen, wie teilnehmende Jugendliche des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020), das durch die Covid-19 Pandemie bedingte Distance Learning erleben. Darüber hinaus wird die Frage aufgeworfen inwiefern veränderte Rahmenbedingungen, aufgrund von gesetzten Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie, Einfluss auf die Reproduktion von sozioökonomischen Bildungsungleichheiten nehmen. Zur Beantwortung der Fragestellungen werden neun problemzentrierte Interviews von Jugendlichen im Alter von 17 bis 19 Jahren aus dieser Studie mittels der konstruktivistischen Methode der Grounded Theory nach Charmaz (2006; 2011; 2014) ausgewertet. Das Erkenntnisinteresse gilt den Berichten und Erzählungen der Jugendlichen, um so einen Fokus auf Jugendliche und ihre Lebenswelt zu legen. Die vorliegende Masterarbeit versucht aufzuzeigen, wie Jugendliche das Distance Learning während der Schulschließungen erlebten und mit welchen Herausforderungen sowie Chancen dies verbunden war. Außerdem soll ein Beitrag zur Forschung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem geleistet werden.

Um die genannten Ziele zu erreichen und die vorliegende Masterarbeit übersichtlich zu gestalten bzw. entsprechend zu strukturieren, wird diese in fünf Teile unterteilt.

Der *erste Teil* dient zunächst der Einführung in die Thematik und soll zudem den aktuellen Forschungsstand, mit Blick auf nationale sowie auch internationale Studien zu den Erfahrungen im Distance Learning während der Covid-19 Pandemie, darstellen. Des Weiteren wird in diesem Abschnitt die leitende Forschungsfrage der Masterarbeit präzisiert sowie die bildungswissenschaftliche Relevanz erläutert.

Der *zweite Teil* legt seinen Fokus auf die theoretischen Grundlagen zur Beantwortung der Forschungsfrage. Hierbei wird zunächst ein Überblick über die Covid-19 bedingten

Schulschließungen gegeben. Des Weiteren werden Begrifflichkeiten beschrieben und die Herausforderungen des Distance Learnings dargestellt. In einem weiteren Schritt wird in diesem theoretischen Teil auf die Lebensphase der Jugend Bezug genommen sowie die Schule als wichtiger Ort der Sozialisation beleuchtet. Abschließend widmet sich dieser zweite Teil der Reproduktion von Bildungsungleichheiten mit Blick auf die Theorien von Pierre Bourdieu (1983; 2018; 2022; 2023).

Im *dritten Teil* der vorliegenden Arbeit wird der methodologische und methodische Rahmen erarbeitet. In einem ersten Schritt wird näher auf das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ und dessen empirische Datenerhebung eingegangen. Aufgrund der Tatsache, dass problemzentrierte Interviews des Projektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) der Masterarbeit als Grundlage dienen, wird sowohl das problemzentrierte Interview als auch dessen Bedeutung für das Institutionsprojekt dargestellt. In einem weiteren Schritt wird der Blick auf Herausforderungen bei der Verwendung von Sekundärdaten gerichtet, sowie forschungsethische Prinzipien und Überlegungen zur Forschung mit Jugendlichen beleuchtet. Zudem werden in diesem dritten Teil der vorliegenden Arbeit die konstruktivistische Ausrichtung der Grounded Theory nach Charmaz (2006; 2011; 2014) als Auswertungsmethode und die Vorgehensweise der Datenauswertung näher behandelt. Zuletzt widmet sich dieser Abschnitt der Fallauswahl und Reduktion des Datenmaterials sowie auch einer kurzen Beschreibung der neun ausgewählten Analysefälle.

Im *vierten Teil* der Arbeit werden die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit präsentiert und in drei, während dem Forschungsprozess sichtbare, Hauptkategorien aufgeteilt. Die erste Kategorie befasst sich mit den verschiedenen Belastungserfahrungen der Jugendlichen im Distance Learning. Die zweite Hauptkategorie stellt unterschiedliche Bewältigungs- und Selbststeuerungsstrategien dar und die dritte und letzte Hauptkategorie präsentiert die Ungleichheitserfahrungen der teilnehmenden Jugendlichen im Distance Learning.

Der *fünfte Teil* der Masterarbeit widmet sich einer Conclusio. Durch eine Übersicht der wichtigsten Forschungsergebnisse werden zuerst die zu untersuchenden Forschungsfragen beantwortet. Zudem wird die Limitation der Arbeit dargelegt und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten skizziert.

2. Aktueller Forschungsstand

Im Zuge der Covid-19 Pandemie rückten Schulschließungen und Distance Learning verstärkt in den Fokus nationaler und internationaler Forschung und wurden zum Gegenstand zahlreicher Studien und Forschungsprojekte (vgl. Fickermann / Edelstein 2021, 122ff). Mit Blick auf das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit widmet sich das folgende Kapitel der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. Um einen umfassenden und breit gefächerten Überblick über die Forschungslandschaft zu erhalten, wird hierbei nicht nur auf den österreichischen, sondern ebenso auf den deutschsprachigen bzw. internationalen Raum Bezug genommen. Des Weiteren wird versucht den Blick nicht nur auf die allgemeinen Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Schule und Schüler*innen zu richten, sondern ebenso die Wirksamkeit auf Bildungsungleichheiten zu betrachten.

2.1. Forschung in Österreich

Wenn man sich mit der Forschung in Österreich zu Themen wie „Schule unter Covid-19“ oder „Covid-19 und die Auswirkungen auf Bildungsungleichheiten“ auseinandersetzt, erkennt man, dass bereits kurz nach den ersten Schulschließungen einige Studien rund um diese Themen ins Leben gerufen wurden. Viele diese Forschungsstudien versuchten zunächst der Frage nachzugehen, welche Auswirkungen die Schließungen von Bildungseinrichtungen auf Schüler*innen, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte mit sich bringen. Zudem richteten viele Studien den Blick auf den Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und sozialen Ungleichheiten (vgl. Steiner et al. 2021, 8). Allerdings ist festzuhalten, dass in Österreich bislang nur wenige Studien Jugendliche explizit als eigenständige Forschungsgruppe in den Mittelpunkt stellen. Bestehende Untersuchungen erfassen überwiegend die Perspektiven von Lehrkräften oder der gesamten Schülerschaft, ohne eine spezifische Differenzierung nach der Lebensphase Jugend vorzunehmen (vgl. Schwab et al. 2022; Steiner et al. 2021; Teach for Austria 2020).

Im folgenden Unterkapitel werden vier qualitative und quantitative Studien, welche sich mit den Auswirkungen, Erfahrungen und Herausforderungen von Lehrkräften, Schüler*innen und Erziehungsberechtigten während des Covid-19 bedingten Distance Learnings auseinandersetzen, vorgestellt.

Die erste Studie, die in diesem Kapitel vorgestellt wird und bereits erwähnt wurde, ist jene von Teach for Austria (2020) mit dem Titel „Homeschooling benachteiligter Kinder“. Im Rahmen dieser Studie wurde unter der Annahme, dass Schüler*innen mit einem geringeren sozioökonomischen Kapital besonders stark unter den Folgen der Covid-19 Pandemie leiden, untersucht, welche Auswirkungen und Herausforderungen sich für Schüler*innen und Lehrer*innen während der Pandemie ergeben haben (vgl. ebd., 2). Die Studie wurde zu Beginn der ersten Schulschließungen infolge der Covid-19 Pandemie durchgeführt und zielte darauf ab, einen Überblick über die Lernsituationen von Schüler*innen an sozial hoch belasteten Schulstandorten in Österreich zu gewinnen. Es handelte sich um eine quantitative Online-Befragung, welche am 23. und 24. März 2020 unter 110 Lehrkräften durchgeführt wurde. Die befragten pädagogischen Fachkräfte unterrichten an rund 70 Schulen mit einem hohen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Schüler*innen in Wien, Niederösterreich und Oberösterreich (vgl. Teach for Austria 2020, 2f). Zu den zentralen Ergebnissen zählt, dass laut den befragten Lehrkräften nur ca. 80% der Schüler*innen während des Homeschoolings³ erreichbar waren, während ca. 20% aufgrund fehlender technischer und digitaler Ressourcen überhaupt nicht erreicht werden konnten. Somit konnten etwa 4000 Schüler*innen aus dem Lernumfeld der befragten Pädagog*innen keinen Kontakt zu ihren Lehrkräften halten. Wenn Unterrichtskontakt stattfand, dann überwiegend über Smartphones. (vgl. ebd., 5f). Neben den genannten technischen bzw. digitalen Herausforderungen, wurden vor allem eine mangelnde Motivation und eine geringe Lernunterstützung als Hindernisse für ein erfolgreiches Homeschooling genannt (vgl. ebd., 4). Des Weiteren betonten Pädagog*innen, dass die Unterschiede nicht nur zwischen Schulen, sondern auch innerhalb einzelner Klassen sichtbar wurden (vgl. ebd., 7ff). Insgesamt verdeutlicht die im ersten Lockdown erhobene Studie, dass Covid-19 bedingte Schulschließungen bestehende Bildungsungleichheiten weiter verschärfen und sozioökonomische Ressourcen Einfluss auf die Lernbedingungen im Homeschooling nehmen (vgl. Teach for Austria 2020).

Als weitere österreichische Studie ist „Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen“ zu nennen, welche im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung vom Institut für Höhere Studien (IHS) 2020 durchgeführt wurde. Ziel der Untersuchungen war es, die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf das schulische Lehren und Lernen in Österreich zu erfassen sowie zentrale Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und

³ Obwohl bei dieser Studie der Begriff Homeschooling verwendet wurde, wird darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Masterarbeit der Begriff Distance Learning favorisiert wurden, da dieser die pandemiebedingten strukturellen Veränderungen des Unterrichts sowie die damit verbundenen Herausforderungen abbildet (vgl. Kayali et al. 2022)

Unterstützungsbedarf im schulischen Kontext aufzuzeigen (vgl. Steiner et al. 2021, 6f). Zur Erreichung dieses Zieles wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, um sowohl quantitative als auch qualitative Zugänge miteinander zu kombinieren. Konkret wurden standardisierte Online-Befragungen sowie qualitative Gruppendiskussionen und Interviews mit Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen durchgeführt, um verschiedenste Perspektiven auf das schulische Lernen während der Pandemie zu berücksichtigen (vgl. ebd., 6ff). Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die Pandemie Lehrkräfte als auch Schüler*innen vor erhebliche Herausforderungen stellte. So gaben 64% der Lehrer*innen in der zweiten Phase der Schulschließungen an, dass sich ihr Wohlbefinden im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie verringerte. Parallel dazu stieg auch die Arbeitsbelastung. In der ersten Erhebungswelle, welche im Mai 2020 während der ersten Schulschließungen durchgeführt wurde, berichteten 70% der Pädagog*innen, dass sich ihr Stundenaufwand im Distance Learning im Gegensatz zum regulären Unterricht deutlich erhöhte. In der zweiten Welle der Erhebung, die Ende November bzw. Anfang Dezember 2020 stattfand, stieg diese Anzahl auf 79% an. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die Belastung der Lehrkräfte im Zuge des Distance Learnings erheblich zunahm und sich sowohl auf das berufliche Wohlbefinden als auch auf den Arbeitsumfang negativ auswirkte (vgl. Steiner et al. 2021, 39). Weitere zentrale Ergebnisse der Studie zu den Lernbedingungen der Schüler*innen zeigen, dass neben der technischen Ausstattung und den digitalen Kompetenzen vor allem räumliche und familiäre Voraussetzungen eine entscheidende Ressource für erfolgreiches Lernen darstellen. Laut Einschätzung der befragten Lehrkräfte verfügen rund 40% der Schüler*innen nicht über die geeigneten Rahmenbedingungen. Fehlende Rückzugsräume, ein unruhiger Arbeitsplatz oder mangelnde Unterstützung durch Eltern stellten häufige Hindernisse dar. Neben den genannten Faktoren ergeben sich zusätzlich auch Schwierigkeiten in Bezug auf Motivation, Ablenkung und Tagesstruktur (vgl. Steiner et al. 2021, 44f). Laut Steiner et al. (2021) schwächten Herausforderungen für Schüler*innen im Verlauf der Pandemie nicht ab, sondern kumulierten. Obwohl Schwierigkeiten bei der Tagesstruktur und der Motivationsmangel leicht abnahmen, stiegen technische Probleme sowie Herausforderungen durch Ablenkungen und mangelnde Rückzugsorte an (vgl. ebd., 45). Generell zeigt auch diese Studie, dass die Pandemie bestehende soziale und bildungsbezogene Ungleichheiten verstärkte und Lehrkräfte wie auch Schüler*innen vor erhebliche Belastungen stellte. Zugleich führte sie jedoch zu einem beschleunigten digitalen Wandel, der neue Formen des Lehrens und Lernen im österreichischen Schulwesen aufzeigte (vgl. Steiner et al. 2021).

Die dritte Studie von Obermeier, Lenz und Helm (2022) mit dem Titel „Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Unterrichtsform und Learning Outcomes während der Pandemie“

befasst sich mit den Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf das Lernen von Schüler*innen der Sekundarstufe II. Ziel der Untersuchung war es Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, den Unterrichtsformen und den Lernergebnissen während der Schulschließungen zu analysieren (vgl. Obermeiner et al. 2022, 331f). Die Studie basierte auf einer quantitativen Online-Befragung von 1566 Schüler*innen an berufsbildenden höheren Schulen in ganz Österreich. Erhoben wurden retrospektive Einschätzungen der Jugendlichen zu ihren Lernphasen vor der Pandemie, während der ersten Schulschließung von März bis Mai 2020, sowie während der zweiten und dritten Schließungen von November 2020 bis Februar 2021. Untersucht wurden unter anderem die Lernzeit, das subjektive Belastungserleben sowie der selbsteingeschätzte Lernzuwachs (vgl. ebd., 337ff). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass das Belastungserleben der Schüler*innen während dem Distance Learning deutlich anstieg. Gleichzeitig sank der subjektiv-wahrgenommene Lernzuwachs im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie (vgl. Obermeier et al. 2021, 339ff). Schüler*innen aus nicht-akademischen Haushalten sowie Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als Deutsch berichteten von einer höheren psychischen Belastung und größeren Lernschwierigkeiten als ihre Mitschüler*innen mit akademischem oder deutschsprachigem Elternhaus (vgl. ebd., 343ff). Im Hinblick auf die Lernzeit zeigte sich, dass diese während der Pandemie insgesamt zunahm, Schüler*innen in offenen Unterrichtsformen jedoch trotz geringerer Lernzeit vergleichbare Lernergebnisse erzielten (vgl. ebd., 341ff). Zusammenfassend zeigt die Studie, dass die Covid-19 Pandemie und das damit verbundene Distance Learning zu einer erhöhten Belastung bei Schüler*innen führen sowie bestehende soziale Ungleichheiten im Bildungssystem verstärken. Besonders Jugendliche mit geringeren sozioökonomischen Ressourcen berichteten von erhöhten Lernschwierigkeiten, Des Weiteren stellte die Studie dar, dass offene Unterrichtsformen das selbstständige Lernen fördern können (vgl. ebd., 345f).

Eine vierte und letzte Studie mit dem Titel „Inclusive Home Learning Teacher (INCL-LEA-T)“ wurde von Susanne Schwab und Katharina-Theresa Lindner am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien durchgeführt. Ziel der Studie war, die längerfristigen Folgen der Covid-19 Pandemie auf die Bildungsungleichheit, die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften sowie die Verfügbarkeit schulischer Unterstützungssysteme zu untersuchen (vgl. Schwab et al. 2022, 1). Im Rahmen der Studie wurden bundesweit Online-Befragungen in vier Erhebungswellen durchgeführt: Mai 2020, November 2020, November 2021 und November 2022. Die Ergebnisse der vierten Welle basieren auf den Befragungen von 458 Lehrkräften zu ihren Einschätzungen zur Entwicklung von Schüler*innen, zur Arbeitszufriedenheit, zu Unterstützungssystemen sowie zu den

strukturellen Bedingungen an den Schulen (vgl. ebd.). Demnach schätzten 78% der Lehrer*innen die schulische Entwicklung sozioökonomisch benachteiligter Schüler*innen schlechter ein als vor den durch Covid-19 bedingten Schulschließungen. Jedoch konnten sie auch bei 40% der nicht-benachteiligten Schüler*innen einen Leistungsrückgang beobachten. Besonders alarmierend ist, dass 84% der befragten Lehrpersonen angaben, dass die pandemiebedingte Schulzeit die Bildungsungleichheiten zwischen den einzelnen Schüler*innen vergrößert. Eine Erhebungswelle zuvor, im November 2021, stimmten mit 64% deutlich weniger Lehrkräfte dieser Aussage zu. Darüber hinaus bewerteten 41% der Befragten das österreichische Schulsystem mit der Schulnote Befriedigend. Weitere zentrale Ergebnisse ergaben sich mit Blick auf die Verfügbarkeit von Unterstützungssystemen. So berichteten 59% der Lehrkräfte, dass Schulsozialarbeit an ihrem Standort nur eingeschränkt oder gar nicht vorhanden sei, 51,6 % bezeichneten die Verfügbarkeit von Schulpsycholog*innen als unzureichend und an etwa 15 % der Schulen fehle diese Unterstützung vollständig (vgl. Schwab et al. 2022, 1f). Die Studie von Schwab et al. (2022) zeigt allgemein, dass die Covid-Pandemie langfristig zu einer Zunahme von Bildungsungleichheiten geführt hat und strukturelle Unterstützungsangebote an Schulen als unzureichend eingeschätzt werden (vgl. Schwab et al. 2022, 1ff).

An dieser Stelle ist ergänzend darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der Forschung „INCL-LEA“ auch die Studie „Inclusive Home Learning – Students, Teachers & Parents (INCL-LEA-STEP)“ in Zusammenarbeit mit der Universität Trier durchgeführt wurde. Diese Studie legte den Fokus vor allem auf die Erfahrungen von Schüler*innen und Eltern während des Distance Learnings (vgl. Schwab et al. 2021, 37ff). Zentrale Ergebnisse dieser Studie, an der 53 Erziehungsberechtigte sowie 53 Schüler*innen teilnahmen, zeigen, dass Schüler*innen das Distance Learning einerseits als flexibel und selbstbestimmt andererseits aber auch als strukturlos und belastend erlebten. Sie vermissten insbesondere den sozialen Austausch in der Schule und empfanden den Arbeitsaufwand im Distance Learning zu hoch (vgl. ebd., 47f). Erziehungsberechtigte hingegen beschrieben die positiven Auswirkungen auf die gemeinsame Familienzeit und lobten das Engagement der Lehrpersonen. Sie berichteten jedoch ebenfalls von erhöhter Belastung, fehlender Struktur, technischen Herausforderungen und mangelnder Kommunikation zwischen Lehrkräften (vgl. ebd., 42ff). Durch die Studie wurde deutlich, dass Lernbedingungen stark von den familiären bzw. häuslichen Ressourcen und der elterlichen Unterstützung abhingen und sich dadurch soziale Ungleichheiten weiter vertieften (vgl. ebd., 44ff).

2.2. Forschung im deutschsprachigen und internationalen Raum

Nachdem österreichische Studien vorgestellt wurden, sollen in diesem Unterkapitel der Blick auf den deutschsprachigen und internationalen Raum erweitert werden. Es werden im Folgenden drei internationale Studien vorgestellt, die aufzeigen, dass die Covid-19 bedingten Schulschließungen mit erhöhten psychischen Belastungen, sozialer Isolation und eingeschränkten Lernmöglichkeiten verbunden waren. Mit Blick auf die Ergebnisse der folgenden Studien wird zudem eine Zunahme sozialer Ungleichheiten in Zusammenhang mit der Pandemie dargestellt (vgl. Andresen et al. 2020; vgl. Huber et. al. 2020; vgl. Reiß et al. 2025).

Als erste Studien aus dem deutschsprachigen Forschungsraum ist die Studie mit dem Titel „JuCO 2 – Jugendalltag 2020“ zu nennen. Sie wurde im Rahmen des Forschungsverbundes „Kindheit – Jugend – Familie in der Corona-zeit“ von der Universität Hildesheim und der Goethe-Universität Frankfurt als aufbauende Forschungsstudie zu JuCO1 (Erfahrungen von jungen Menschen während der Corona-Pandemie) durchgeführt. Ziel der Erhebung war es, die Lebenslagen, Erfahrungen und Perspektiven von Jugendlichen, während der Covid-19 Pandemie zu erfassen (vgl. Andresen et al. 2020, 4f). Die Forschung basiert auf einer Online-Befragung, welche im November 2020 durchgeführt wurde und an der über 7000 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 30 Jahren teilnahmen. Ergänzend wurden ca. 1400 Freitextantworten qualitativ ausgewertet (vgl. ebd., 5f). Die Ergebnisse der Studie von Andresen et al. (2020) zeigen, dass mehr als 45% der Jugendlichen Zukunftsängste äußern. Eine erhöhte Betroffenheit von diesen Ängsten zeigt sich insbesondere bei sozial benachteiligten Teilnehmer*innen. In Bezug zu den Hygienemaßnahmen während der Pandemie gaben 61% an die Maßnahmen als sinnvoll wahrzunehmen. In den Freitexten wurde Kritik über die mangelnde Nachvollziehbarkeit der Regeln geäußert (vgl. ebd., 7f). Besorgniserregend ist die Tatsache, dass mehr als ein Drittel der Jugendlichen berichtete, sich während der Pandemie einsam zu fühlen. Ca. 80% der Befragten schränkten ihre Sozialkontakte massiv ein und 81% gaben an, dass sich ihre individuelle Freizeitgestaltung ebenfalls eingrenzte. Zudem äußerten ca. 60% der Jugendlichen, dass sie den Eindruck haben, ihre Anliegen würden in der Politik kaum berücksichtigt werden. Besonders hervorgehoben wurde das Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Normalität und den Belastungen durch die pandemiebedingten Einschränkungen im Bildungs- und Freizeitbereich (vgl. Andresen et al. 2020, 9f). Im Allgemeinen verdeutlicht die Studie, dass Jugendliche während der Pandemie eine hohe psychische Belastung sowie eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe erfuhren und

sich unzureichend von der Politik wahrgenommen fühlten. Die Autor*innen der Studie betonten zudem, dass junge Menschen stärker als eigenständige gesellschaftliche Akteur*innen anerkannt werden müssen, um ihre Rechte und Beteiligungsmöglichkeiten in Krisenzeiten zu sichern (vgl. ebd. 12f).

Das Schul-Barometer (2020), eine weitere internationale Studie über die Schulsituation in Deutschland, Österreich und der Schweiz, wurde im März 2020 mit dem Ziel gestartet, Erfahrungen und Einschätzungen von Eltern, Schüler*innen und schulischem Personal zu den Auswirkungen der Pandemie auf den Schulbereich zusammenzutragen (vgl. Huber et. al. 2020, 15). Per Online-Fragebogen wurden rund 7.116 Personen zu verschiedensten Themenschwerpunkten, wie beispielsweise der aktuellen Lebens-, Belastungs- und Betreuungssituation, befragt (vgl. ebd., 15f). Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Befragten, insbesondere im Hinblick auf Informationsfluss, Belastung und familiäre Dynamiken. Im Bereich Kommunikation ergab die Studie beispielsweise, dass sich ca. 15-27% der Befragten aller Gruppen nicht hinreichend von den Behörden informiert fühlten. Etwa 13% der Schüler*innen gaben an, sich aufgrund der Schulschließungen schlecht zu fühlen (vgl. ebd., 20f). Die familiäre Situation betreffend gaben ca. 16% der Schüler*innen an die vermehrte Zeit mit der Familie weniger zu genießen. Zudem zeigte die Studie auf, dass die technischen Ressourcen von Schule zu Schule variieren und die Nichterreicherung von Schüler*innen auf schlechte technische Ausstattung zurückzuführen ist. Rund die Hälfte aller Schüler*innen gab außerdem an, die Schule bereits nach wenigen Wochen zu vermissen, was die soziale Bedeutung schulischer Strukturen und Kontakte unterstreicht (vgl. ebd., 22f). In den qualitativen Freitextantworten wurde mehrfach der Wunsch nach einer stärkeren Berücksichtigung benachteiligter Schüler*innen, nach individuellen Lernangeboten sowie einer gerechteren Verteilung digitaler Ressourcen geäußert (vgl. Huber et. al. 2020, 35). Insgesamt verdeutlicht die Studie, dass die pandemiebedingten Schulschließungen 2020 zu spürbaren, sozialen, emotionalen und technischen Herausforderungen führten. Zugleich wurde aber auch das Bewusstsein für die Bedeutung sozialer Beziehungen und Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem geschärft (vgl. ebd., 35ff).

Die dritte im internationalen Forschungsraum verortete Untersuchung ist Teil der HBSC-Studie („Health Behaviour in School-aged Children“), einem von der WHO koordinierten Forschungsprogramm, das in zahlreichen Ländern durchgeführt wird. Der vorliegende Beitrag von Reiß et al. (2025) berichtet die Ergebnisse der deutschen HBSC-Studie, deren Datenerhebung zwischen März und November 2022 erfolgte. Ziel der Untersuchung war es, die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf das Leben, die Gesundheit und das

Wohlbefinden von Schüler*innen zu erfassen (vgl. ebd., 3f). Die Forschungsstudie folgt einem quantitativen Forschungsdesign in Form einer repräsentativen Querschnittserhebung, bei der 6475 Schüler*innen im Alter von 11 bis 15 Jahren befragt wurden (vgl. ebd., 3). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass etwa die Hälfte der Befragten von positiven Auswirkungen der Pandemie auf Beziehungen in der Familie (54,7%) und zu Freund*innen (51,5%) berichteten. Zudem gaben 32,5% an, dass sich ihre seelische Gesundheit während der Pandemie verschlechtert habe und 27% sahen eine Verschlechterung ihrer schulischen Leistung (vgl. ebd. 5). Auffällig ist, dass jüngere Kinder, männlich gelesene Schüler*innen und Befragte aus wohlhabenden Familien häufiger positive Effekte wahrnahmen, während ältere Jugendliche, weiblich gelesene Schüler*innen und Personen aus sozial benachteiligten Haushalten negativere Haltungen einnahmen (vgl. Reiß et al. 2025, 5ff). So berichteten weiblich gelesene Schüler*innen deutlich häufiger von Stress, emotionaler Erschöpfung und Motivationsproblemen als männlich gelesene. Ältere Schüler*innen waren hingegen stärker von Zukunftsängsten und einer negativen Einschätzung ihrer Schulleistungen betroffen (vgl. ebd., 6f). Zudem zeigte sich ein klarer Zusammenhang zwischen sozialem Status und Wohlbefinden. Schüler*innen aus wohlhabenderen Familien äußerten sich häufiger über positive Effekte der Pandemie auf ihre Beziehungen, Freizeitgestaltung und ihre emotionale Stabilität. Schüler*innen aus einkommensschwachen Haushalten dagegen litten vermehrt unter emotionalen Belastungen, fehlender Unterstützung und technischen Einschränkungen beim Lernen (vgl. ebd., 7f). Generell zeigt die Studie, dass die Covid-19 Pandemie zu psychischen, sozialen und schulischen Belastungen bei Schüler*innen führte, die insbesondere entlang sozialer und geschlechtsspezifischer Unterschiede sichtbar werden. Des Weiteren verdeutlichen die Ergebnisse, dass stabile familiäre Beziehungen und soziale Ressourcen einen wichtigen Beitrag für das Wohlbefinden junger Menschen leisten (vgl. ebd., 8ff).

Im Anschluss an die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes kann festgehalten werden, dass sich bereits viele Studien mit den Auswirkungen, Herausforderungen und Belastungen der Covid-19 bedingten Pandemie für Schüler*innen, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte befassen. Zudem richten einige Studien den Blick auf die damit verbundene Reproduktion sozioökonomischer Ungleichheiten (vgl. Tengler et al. 2020, 10ff). Dennoch wird deutlich, dass die Perspektive der Jugendlichen selbst bislang nur selten im Rahmen qualitativer Studien, in denen sie ihre Erfahrungen und Sichtweisen ausführlicher darstellen können, vertieft untersucht wurde. Die vorliegende Masterarbeit schließt hier an, indem sie im Rahmen einer qualitativen Sekundärdatenanalyse die Erfahrungen Jugendlicher im Rahmen des Covid-19 bedingten Distance Learnings untersucht. Ziel ist es, ein vertieftes Verständnis für das Erleben von

Belastungen, Ungleichheit und Bewältigungsstrategien zu gewinnen und damit einen ergänzenden Beitrag zum bestehenden Forschungsstand zu leisten.

3. Forschungsfrage und bildungswissenschaftliche Relevanz

Wie bereits in der Einleitung aufgezeigt wurde, stellte die Corona-Pandemie das Schulsystem und somit auch Schüler*innen, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte vor zahlreiche Herausforderungen (vgl. Dohmen / Hurrelmann 2021, 7f). Während der Fokus zu Beginn der Pandemie auf wirtschaftlichen Auswirkungen lag, wurde der Situation Jugendlicher zunächst wenig Beachtung geschenkt. Erst, als man sich im Zuge der Schulschließungen mit den Folgen für die Pädagogik auseinandersetzte, wurde der Blick auf Jugendliche und ihren veränderten Alltag aufgrund von Distance Learning und sozialer Distanzierung gelegt (vgl. Walper et. al. 2021, 4).

Um Jugendlichen mehr Gehör zu verschaffen bzw. ihnen eine Stimme zu geben, plant diese Masterarbeit sich mit den unterschiedlichen Auffassungen und Erlebnissen Jugendlicher im Rahmen des durch die Covid-19 Pandemie bestehenden Distance Learnings auseinanderzusetzen und wirft folgende Forschungsfrage auf:

Wie erleben teilnehmende Jugendliche des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ das durch die Covid-19 Pandemie bedingte Distance Learning?

Neben dieser Fragestellung wird zudem folgende Subfrage aufgeworfen: *Inwiefern nehmen veränderte Rahmenbedingungen hierbei Einfluss auf die Reproduktion von sozioökonomischen Bildungsungleichheiten?*

Die Masterarbeit, als qualitative Querschnittsforschung, arbeitet hierbei mit den Daten des Projektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et. al. 2020). Das Erkenntnisinteresse gilt den Berichten und Erzählungen der Jugendlichen. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, den Fokus auf Jugendliche und ihre Lebenswelt zu legen. Es soll aufgezeigt werden, wie Jugendliche das Distance Learning während der Schulschließungen erlebt haben und mit welchen Herausforderungen und Chancen dies verbunden war. Infolgedessen soll ein Beitrag zur Forschung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem geleistet werden.

Die geplante Masterarbeit kann dem bildungswissenschaftlichen Schwerpunkt „Bildung und soziale Ungleichheit“ zugeordnet werden. Bildung wird hierbei als Prozess verstanden, in dem Jugendliche ihre Erfahrungen mit sich selbst und ihrer Umwelt reflektieren und im Umgang mit

gesellschaftlichen Herausforderungen, etwa Krisensituationen, neue Deutungen und Handlungsperspektiven entwickeln. Die bildungswissenschaftliche Relevanz ergibt sich aus dem Hinterfragen der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit im Hinblick auf die Corona-Pandemie. Es gilt darüber hinaus ein besseres Verständnis für die Situation Jugendlicher zu erhalten. Laut Voigts (2020) werden Jugendliche in der Pandemie zu einer weniger beachteten Gruppe (vgl. ebd. 93ff). Ihnen wird der Status als ernstzunehmende Akteur*innen aberkannt. Sie werden unter dem Begriff Schüler*innen in eine institutionell zugeschriebene Rolle gedrängt und als Verbreiter*innen von Viren stigmatisiert. Den individuellen Lebenslagen und sozioökonomischen Voraussetzungen Jugendlicher wird im breiten Diskurs kaum Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. ebd. 2020, 93f). Umso wichtiger scheint es den Blick vermehrt auf die Entwicklungsphase der Jugend zu legen sowie den Jugendlichen eine Stimme zugeben, um ihre Teilhabechancen am politischen und gesellschaftlichen Dialog zu erhöhen (vgl. Walper et. al. 2021, 18f).

TEIL 2 – Kontextueller und theoretischer Rahmen

Nachdem im ersten Teil dieser Masterarbeit der aktuelle Forschungsstand präsentiert und zugleich auf die Forschungsfrage sowie die bildungswissenschaftliche Relevanz Bezug genommen wurde, widmet sich dieser zweite Teil dem kontextuellen und theoretischen Rahmen. Hierfür wird dieser, mit Blick auf die spätere Ergebnisdarlegung, in drei Bereiche bzw. Kapitel unterteilt. Zudem werden im Zuge dieses Theoriekapitels auch für die vorliegende Masterarbeit relevante Begrifflichkeiten erläutert.

In einem ersten Schritt (Kapitel 4) wird der Einfluss der Covid-19 Pandemie auf das Bildungssystem beleuchtet. Es werden von der Regierung erlassende Richtlinien präsentiert und im Anschluss ein Überblick über die österreichischen Schulschließungen gegeben. Zudem werden für die Masterarbeit relevante Begrifflichkeiten definiert sowie Herausforderungen der Pandemie aufgezeigt. Im zweiten Schritt (Kapitel 5) wird der Fokus im theoretischen Teil dieser Masterarbeit auf Jugendliche gelegt. Zunächst wird die Lebensphase Jugend erläutert und die Schule als ein zentraler Ort der Sozialisation in den Blick genommen. Des Weiteren wird aufgezeigt, welche Auswirkungen die Covid-19 Pandemie und die damit verbundenen Schulschließungen auf Jugendliche hatten. Abschließend werden Handlungsfähigkeiten sowie die Bewältigungsstrategien Jugendlicher beleuchtet. Im Anschluss daran wird in einem dritten Schritt (Kapitel 6) der Fokus auf Bildungsungleichheiten sowie bedeutende Theorien von Pierre Bourdieu (1983; 2022) gelegt und das Konzept des Habitus, die Kapitalsorten und der Soziale Raum behandelt.

4. Covid-19 und der Einfluss auf das Schulsystem

In diesem Kapitel werden zunächst Erlässe und Leitfäden des österreichischen Bildungsministeriums zum Umgang mit den Covid-19 bedingten Schulschließungen dargestellt. Hierbei werden jene Regelungen beleuchtet, anhand derer nachvollzogen werden kann, wie die Regierung während der Coronazeit versuchte, den Schulbetrieb zu strukturieren (vgl. BMBWF 2020a; 2020b; 2020c). Im Anschluss daran folgt ein Überblick über die coronabedingten Schulschließungen in Österreich. In einem weiteren Unterkapitel werden zentrale Begrifflichkeiten präzisiert bzw. beschrieben, bevor abschließend die Herausforderungen des Distance Learnings für das Schulsystem dargestellt werden.

4.1. Richtlinien und Erlässe des Bildungsministeriums

Nach dem Ausbruch der Covid-19⁴ Pandemie⁵ und ihrer Verbreitung in Österreich entschloss sich die österreichische Bundesregierung im März 2020 dazu die Schulen von 18. März bis 03. April vorübergehend zu schließen (vgl. BMBWF 2020a, 1; vgl. BMBWF 2020b, 1). Der reguläre Unterricht wurde in diesem Zeitraum zu einem Fernunterricht umgestellt. Im Rahmen dieses veränderten Unterrichts stellten Schulen den Schüler*innen Lern- und Übungsmaterialien zur Verfügung, welche der Wiederholung und Festigung bereits erlernter Inhalte dienten. Die Schulen wurden zudem angehalten während der Schulschließungen keine neuen Lerninhalte zu vermitteln (vgl. BMBWF 2020b, 1). Ziel dieser Schulschließungen war es sowohl die Schüler*innendichte als auch die Anzahl der Sozialkontakte zu reduzieren (vgl. BMBWF 2020a, 1).

Obwohl alle Schüler*innen angehalten wurden den Schulen fernzubleiben, wurde dennoch auf die Tatsache Rücksicht genommen, dass nicht alle Erziehungsberechtigten eine häusliche Betreuung gewährleisten konnten. Für diese Schüler*innen wurde eine Notbetreuung an den Schulstandorten eingerichtet (vgl. BMBWF 2020b, 1). Dies galt vor allem für Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe I. Der Unterricht an Schulen der Sekundarstufe II wurde im Allgemeinen ausgesetzt bzw. digitalisiert (vgl. ebd., 2).

An dieser Stelle gilt es zu erwähnen, dass die teilnehmenden Jugendlichen des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ Schüler*innen der Sekundarstufe II darstellen (vgl. Wöhrer et al. 2023, 40). Aus diesem Grund gilt es den Fokus auf die vom Bildungsministerium erlassenen Regelungen für diese Schulstufe zu legen. Wie bereits erwähnt, sollten im Zuge der Schulschließungen keine neuen Lerninhalte erarbeitet werden. Stattdessen stand die Vertiefung bereits erarbeiteter Lerninhalte im Mittelpunkt des Unterrichts, wobei diese Inhalte von den Schulen eigenverantwortlich festgelegt wurden. Während die Schüler*innen sich dazu verpflichteten Vertiefungsmaterialien zu bearbeiten, sollten Lehrkräfte für die Beantwortung von Fragen via verschiedenster Kommunikationskanäle bereitstehen sowie eine Bearbeitung der Materialien durch die Schüler*innen sicherstellen. Zwar wurde vom Ministerium darauf hingewiesen, dass die Schüler*innen der Sekundarstufe II zum eigenständigen Lernen motiviert werden sollten, jedoch wurde nicht erläutert, wie diese Motivation sich gestaltet. Außerdem

⁴ Unter dem Begriff Covid-19 versteht man eine Erkrankung mit dem Viruserreger SARS-CoV-2 (vgl. WHO 2022).

⁵ Am 11. März 2020 wurde von der Welt-Gesundheits-Organisation (WHO) eine Pandemie ausgerufen. Unter Pandemie versteht die WHO eine weltweite, über Landesgrenzen hinausgehende Epidemie, die eine große Anzahl an Menschen betrifft (vgl. WHO 2021)

sollten Schularbeiten und Test bis auf weiteres entfallen und nur dringende Prüfungen für Abschlussklassen in Kleingruppen stattfinden. Interessanterweise oblag die Entscheidung über den Ausfall oder das Nachholen von Leistungsüberprüfungen der Schule bzw. der Lehrperson (vgl. BMBWF 2020a, 3; vgl. BMBWF 2020b, 2f).

Zusätzlich zu einem Erlass entwickelte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020c) auch Leitlinien zum Distance Learning (vgl. ebd., 1). Diese enthalten neben den oben bereits erwähnten Punkten beispielsweise auch Hinweise zur Abholung von Lernmaterialien aus den Schulen. Zudem wurde in den Leitlinien festgelegt, dass Lehrkräfte bei der Zurverfügungstellung von Lernmaterial auf einen inhaltlich als auch quantitativ angemessenen Umfang achten sollen. Sofern die technischen Voraussetzungen gegeben sind, sollen Lehrpersonen E-Learning Systeme nutzen und den Schüler*innen zeitnahe Rückmeldungen zu Arbeitsaufträgen geben (vgl. ebd.) Der Leitfaden nimmt auch Bezug auf leistungsschwächere Schüler*innen und betont, auf diese besonders Rücksicht zu nehmen sowie ihnen verstärkt individuelle Unterstützung zu bieten. Kommt es zu einer Überlastungssituation der Schüler*innen, soll ein regelmäßiger Austausch mit Kolleg*innen stattfinden, um eine angemessene Entlastung und pädagogische Begleitung sicherzustellen. Des Weiteren werden Lehrer*innen in den Leitlinien angehalten, Krisenfälle sofort an die Schulleitung zu kommunizieren und gegebenenfalls ein Krisenteam miteinzubeziehen. Schulleitungen erhalten die Aufgabe den Gesamtbetrieb aufrechtzuerhalten und sich in regelmäßigen Abständen mit den Lehrkräften auszutauschen. Neben diesen schulischen Richtlinien richtet der Leitfaden den Fokus auch auf die Organisation des häuslichen Schulalltages und wendet sich an Erziehungsberechtigte. Es wird darauf hingewiesen, eine Struktur im Lernalltag aufrechtzuerhalten und durch das Einrichten eines ruhigen Lernorts das selbstständige Lernen zu fördern (vgl. BMBWF 2020c, 1ff).

Aufgrund der sich rasch ändernden Bedingungen und Herausforderungen während der Pandemie wurden die Erlässe und Leitfäden des Bildungsministeriums mehrfach geändert bzw. angepasst. Da Änderungen und Handlungen schnell verlaufen mussten, blieb oft wenig bzw. kaum Zeit die neuen Regelungen entsprechend zu begutachten. Zudem fehlte es an genaueren Erläuterungen zu den sich wechselnden Vorgaben, was dazu führte, dass Regelungen individuell interpretiert wurden. Für Schulen, Lehrkräfte und Schüler*innen bedeutete dies eine erhöhte Belastung sowie ein ständiges Anpassen an veränderte Rahmenbedingungen (vgl. Rechnungshof Österreich 2023, 30f).

Im Laufe der Covid-19 Pandemie wurden die Schulen in Österreich im Zeitraum von März 2020 bis Juni 2021 zur Gänze oder teilweise geschlossen. Die Schüler*innen befanden sich in diesem Zeitraum immer wieder im Distance Learning, wodurch der Präsenzunterricht teilweise ausgesetzt wurde (vgl. BMBWF 2021, 3; vgl. Bock-Schappelwein / Famira-Mühlberger 2021a, 1). Im folgenden Unterkapitel soll nun ein Überblick über die Schulschließungen in Österreich, mit Blick auf weitere EU-Mitgliedsstaaten, gegeben werden. Diese Darstellung soll es den Leser*innen dieser Masterarbeit ermöglichen die Interviews, welche mit den Jugendlichen im Rahmen des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) geführt wurden, zeitlich einzuordnen.

4.2. Schulschließungen während der Covid-19 Pandemie

Laut einer Analyse des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung (WIFO) waren die Schulen in Österreich zwischen März 2020 und Juni 2021 für 39 Wochen, also etwa neun Monate, ganz oder teilweise geschlossen. In der ersten Phase der pandemiebedingten Schulschließungen, von März 2020 bis August 2020, befand sich Österreich mit insgesamt ca. 10 Wochen im Vergleich zu den Schließungswochen anderer EU-Mitgliedsstaaten im Mittelfeld. Besonders lange Schließzeiten ergaben sich in der zweiten Phase, von September 2020 bis Juni 2021, in der österreichische Schulen nur eingeschränkt oder im Distance Learning betrieben wurden. Österreich lag in dieser Phase mit rund 30 Wochen im oberen Feld. Auch die Tschechische Republik, sowie Slowenien und die Slowakei schlossen ihre Schulen in etwa für denselben Zeitraum. Im Gegensatz dazu gab es in dieser Schuljahrphase in Deutschland oder Italien deutlich weniger Schulschließungstage (vgl. Bock-Schappelwein / Famira-Mühlberger 2021a, 1f). Im Allgemeinen zeigt sich, dass von März 2020 bis August 2020 in den meisten EU-Mitgliedsstaaten vollständige Schulschließungen überwogen, während es im Zeitraum von September 2020 bis Juni 2021 vor allem zu teilweisen Schließungen kam (vgl. ebd., 2)

Die folgende Abbildung soll nun einen genaueren Überblick über die Schulschließungen in Österreich im Zeitraum von März 2020 bis Juni 2021 geben. In der Grafik werden die einzelnen Schultypen bzw. -stufen berücksichtigt. Zudem werden die einzelnen Unterrichtsphasen, Präsenzbetrieb, Distance Learning und Schichtbetriebs, farblich dargestellt (vgl. Bock-Schappelwein / Famira-Mühlberger 2021b, 2).

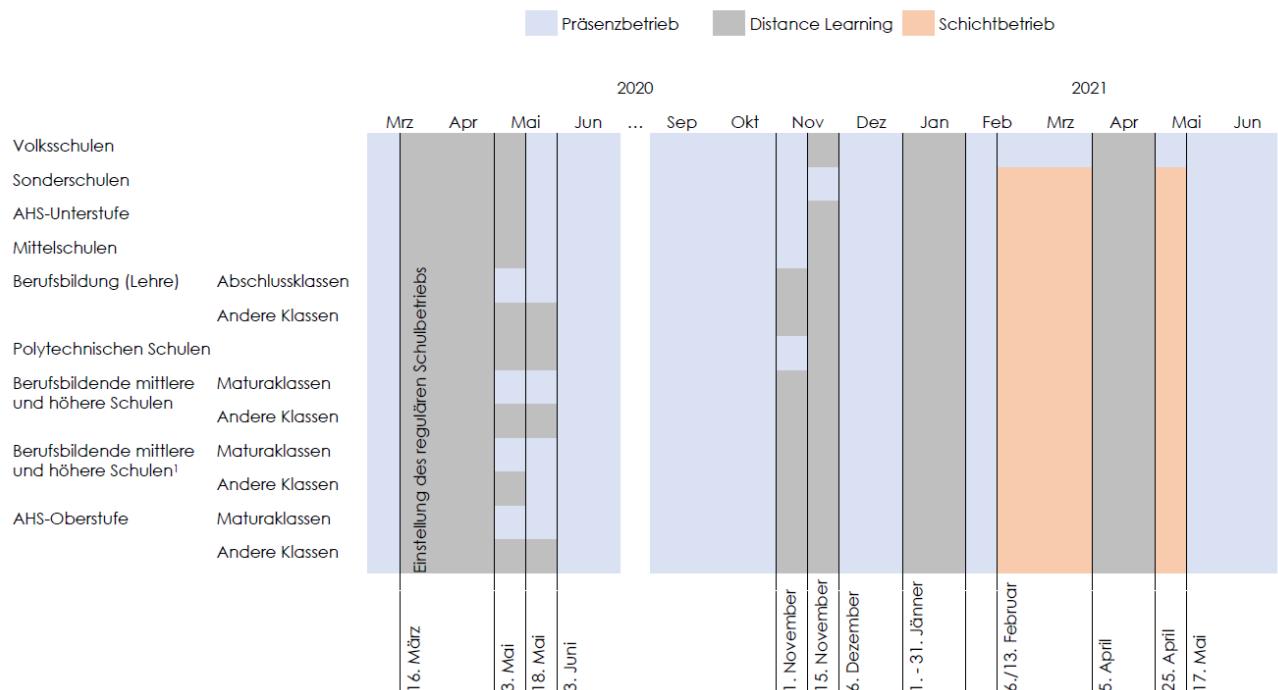


Abbildung 1: Österreichische Schulschließungen März 2020 bis Juni 2021
 Quelle: Bock-Schappelwein / Famira-Mühlberger (2021b, 2)

Die Abbildung zeigt, dass von 16. März 2020 bis 3. Mai 2020 der reguläre Unterricht an allen Schulstufen eingestellt wurde. Während am 3. Mai alle Maturant*innen sowie die Schüler*innen der Abschlussklassen im Bereich Berufsbildung wieder in den Präsenzunterricht zurückkehrten, nahmen beispielsweise Volksschulen, Sonderschulen, AHS-Unterstufen sowie Mittelschulen den regulären Unterricht am 18. Mai 2020 wieder auf. Am 3. Juni 2020 folgten alle weiteren Klassen an Berufsschulen, Polytechnischen Schulen, Klassen der AHS-Oberstufe und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Obwohl das neue Schuljahr im September 2020 für alle im Präsenzunterricht startete, wurde im November 2020 der Schulbetrieb fast zur Gänze wieder auf Distance Learning umgestellt. Zu Beginn des Monats für die Schüler*innen der Sekundarstufe II und darauffolgend am 15. November für Volksschulen, AHS-Unterstufen und Mittelschulen. Dieser Schullockdown war jedoch von kurzer Dauer, da der Präsenzunterricht am 6. Dezember wieder für alle aufgenommen wurde. Bereits im Jänner 2021 kam es erneut zu einer Umstellung auf Distance Learning an allen Schulstufen. Auf die Semesterferien folgte, mit Ausnahme der Volksschulen, ein Schichtbetrieb bis Anfang April. Von 5. bis 25. April befanden sich wieder alle Schultypen in einer Distance Learning Phase und anschließend im Schichtbetrieb, wieder mit Ausnahme der Volksschulen. Erst am 17. Mai wurde der Präsenzunterricht in Österreich wieder vollkommen aufgenommen (vgl. Bock-Schappelwein / Famira-Mühlberger 2021b, 2f).

Die Grafik verdeutlicht mit welcher herausfordernden Realität Schüler*innen fast eineinhalb Jahre konfrontiert waren. Ein ständiger Wechsel zwischen Präsenz, Distance Learning und Schichtbetriebs sowie die Verlagerung des schulischen Lernens in den häuslichen Raum stellten eine Bewährungsprobe dar. (vgl. ebd., 3).

Mit Blick auf die Interviewtranskripte, welche im Rahmen einer Sekundärdatenanalyse für diese Masterarbeit verwendet werden, wird ersichtlich, dass die ausgewählten Interviews zwischen Dezember 2020 und Februar 2021 geführt wurden. Laut Abbildung 1 befanden sich die Jugendlichen zum Befragungszeiten demnach entweder im Präsenzunterricht oder im Distance Learning (vgl. Bock-Schappelwein / Famira-Mühlberger 2021b, 2).

Bevor in einem weiteren Unterkapitel genauer auf Covid-19 bedingte Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen eingegangen wird, gilt es wichtige Begrifflichkeiten zu beleuchten.

4.3. Distance Learning und ähnliche Begrifflichkeiten

Im Rahmen der Covid-19 Pandemie wird immer wieder von einer Krise bzw. einer Bildungskrise gesprochen, da sie das Bildungssystem vor eine noch nie dagewesene Ausnahmesituation gestellt hat (vgl. Demski et al. 2021, 81; vgl. Schwab / Lindner 2020, 51). Laut Knienast (2021) kann unter einer Krise eine Zeit erhöhter Belastung für ein System verstanden werden. Eine Krise ist eine Veränderung wichtiger Systemelemente, welche Unsicherheit mit sich bringt und auf die möglichst rasch reagiert werden muss (vgl. ebd., 358). Mit Blick auf das Bildungssystem können wir also von einer Krise sprechen. Die Covid-19 Pandemie hat das Schulsystem vor erhebliche Veränderungen sowie Herausforderungen gestellt und eine Welle an Unsicherheit ausgelöst. Wie bereits erwähnt wurde der Unterricht aufgrund landesweiter Schulschließungen ins häusliche Umfeld der Schüler*innen verlagert. Bundesregierungen verfassten Erlasse und entwickelten Leitfäden für den aufgrund der Pandemie veränderten Unterricht (vgl. BMBWF 2020a, vgl. BMBWF 2020c; vgl. Kaya 2021, 265f). Somit erweist sich der Begriff Krise als zentral für die vorliegende Arbeit, da er in zweifacher Hinsicht interpretiert werden kann. Einerseits verweist er auf die allgemeine Situation der Schule während der Covid-19-Pandemie, andererseits darauf, dass das pandemiebedingte Distance Learning das Schulsystem vor grundlegende Veränderungen stellte.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit war des Öfteren vom sogenannten Distance Learning die Rede. Zudem trifft man in der Literatur auch auf weitere, ähnliche Begriffe wie Homeschooling

oder Fernunterricht (vgl. Fickermann / Edelstein 2020, 23). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll sich im folgenden Unterkapitel mit diesen Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen. Des Weiteren soll erläutert werden, warum sich diese Masterarbeit des Begriffs Distance Learning bedient bzw. diesen bevorzugt.

4.3.1. Homeschooling und Fernunterricht

Während der ersten Schulschließungen wurde der Begriff Homeschooling von den verschiedensten Politiker*innen, Bildungsforscher*innen und Medien immer wieder verwendet. Der Begriff verweist zunächst auf häusliches Lernen und hat seinen Ursprung im nordamerikanischen Raum. Gleichzeitig unterscheidet er sich in zentralen Eckpunkten von der Lern- und Unterrichtssituation während der Covid-19 Pandemie (vgl. Helm et al. 2021, 239f). So übernehmen im klassischen Homeschooling beispielsweise Erziehungsberechtigte freiwillig die Rolle der Lehrkraft. Des Weiteren bestimmen sie über die Gestaltung des Lernens, indem sie Lerninhalte und Lernformen wählen. Eltern sind beim klassischen Homeschooling sozusagen für die Bildung ihrer Kinder verantwortlich. Während der Covid-19 bedingten Schulschließungen hingegen mussten manche Erziehungsberechtigte unfreiwillig in die Rolle der Lehrenden schlüpfen, die Verantwortung über die Bildung der Schüler*innen trugen jedoch weiterhin die Schulen. Im traditionellen Homeschooling bestehen häuslicher und öffentlicher Unterricht parallel nebeneinander. Im Rahmen der Covid-19 bedingten Schulschließungen wurde der reguläre Präsenzunterricht hingegen für fast alle Schüler*innen in einen häuslichen, digitalisierten Unterricht umgestellt (vgl. Fickermann / Edelstein 2020, 23; vgl. Helm et al. 2021, 240).

Ein weiterer im Kontext der pandemiebedingten Schulschließungen verwendeter Begriff, ist jener des Fernunterrichts. Unter diesem versteht man eine Lehr- und Lernform, die in der Regel auf vertraglicher Basis erfolgt. Hierbei werden individuell entwickelte Lernmaterialien genutzt und der Unterricht von eigens geschulten Lehrkräften durchgeführt. Der Fernunterricht bietet Lernenden eine bewusste Alternative zum regulären Präsenzunterricht. Diese Form des Unterrichts wird frei gewählt, um Lernen mit individuellen Lernumständen und Verpflichtungen zu vereinbaren. Auch hier zeigt sich ein Unterschied zur Unterrichtssituation während der Covid-19 bedingten Schulschließungen, da diese hierbei keine freiwillige Alternative darstellten. Zwar verlagert sich das Lernen in Coronazeiten auch in den häuslichen Raum, dennoch scheint es aufgrund der dargelegten Punkte nicht sinnvoll im Rahmen dieser Masterarbeit den Begriff Fernunterricht zu verwenden (vgl. Fickermann / Edelstein 2020, 23).

Aufgrund ihres freiwilligen Charakters und der Möglichkeit, Lehr- und Lerninhalte sowie die Form des Unterrichts eigenständig zu wählen, bilden die Begriffe Homeschooling und Fernunterricht die pandemiebedingte Unterrichtssituation nur unzureichend ab. Aus diesem Grund finden diese Begriffe in der vorliegenden Masterarbeit keine weitere Verwendung.

4.3.2. Distance Learning

Im Zuge der Covid-19 Pandemie wurde der Unterricht während der Schulschließungen unter anderem mit dem Begriff Distance Learning beschrieben (vgl. Larcher 2020). In der Phase dieser Schließungen wurden Lehr- und Lernmaterialien von den Lehrkräften in digitaler Form bereitgestellt und auf Distanz an die Schüler*innen vermittelt. Innerhalb kürzester Zeit mussten neue digitale Lernräume geschaffen werden. Der Unterricht musste über verschiedenste digitale Plattformen neu organisiert werden um das Lernen der Schüler*innen während der Pandemie zu sichern (vgl. im Brahm 2021, 137). Laut Kayali et al. (2022) kann Distance Learning als eine Form des Lernens verstanden werden, bei der Schüler*innen räumlich von der Schule, den Lehrkräften sowie ihren Mitschüler*innen getrennt lernen und mithilfe bereitgestellter digitaler Materialien und Kommunikationsmittel unterrichtet werden (vgl. ebd., 337). Beim englischsprachigen Begriff Distance Learning wird zudem das Lernen aus der Perspektive der Lernenden bzw. Schüler*innen in den Fokus gerückt (vgl. ebd., 340). Das beschriebene Distance Learning bringt einerseits auch Nachteile, wie beispielsweise eine unzureichende Trennung zwischen Lern- und Privatbereich, eine schlechte Ausstattung mit technischen Ressourcen, eine Einschränkung der sozialen Kommunikation, (vgl. Abels / Stinken-Röser 2020, 43) sowie eine fehlende Motivation zum selbstorganisierten Lernen mit sich (vgl. ebd., 41). Auf der anderen Seite können jedoch auch Vorteile im Rahmen des Distance Learnings entstehen, wie eine Zeiteinsparung beim Schulweg (vgl. ebd.), eine gewisse Flexibilität beim Lernen sowie eine mögliche Entwicklung von Selbstständigkeit (vgl. Kauppi et al. 2020).

Vor dem Hintergrund dieser Beschreibungen zeigt sich, dass der Begriff Distance Learning für die vorliegende Masterarbeit eine geeignete begriffliche Grundlage darstellt. Er bildet nicht nur die durch die pandemiebedingten strukturellen Veränderungen des Unterrichts entstandenen Herausforderungen ab, sondern spiegelt auch Aspekte der empirischen Ergebnisse (siehe Teil 4 Ergebnisdarstellung) wider. Der Begriff Distance Learning bietet somit einen passenden Rahmen, um die Erfahrungen der Jugendlichen im Kontext des Covid-19 bedingten Unterrichts angemessen zu analysieren.

Nachdem Begrifflichkeiten geklärt wurden, widmet sich das folgende Unterkapitel den Herausforderungen, die die Covid-19 bedingten Schulschließungen mit sich brachten.

4.4. Herausforderungen und Chancen für das Schulsystem

In der vorliegenden Masterarbeit wurde bereits des Öfteren darauf hingewiesen, dass die Covid-19 Pandemie das österreichische Schulsystem vor noch nie zuvor erlebte Herausforderungen stellte (vgl. Bremm et al. 2021, 117f).

Durch die Digitalisierung des Unterrichts im Rahmen des Distance Learnings veränderte sich die Unterrichtsorganisation und mit ihr die Beziehungsstruktur zwischen Schüler*innen und Lehrkräften. War die notwendige technische Ausstattung vorhanden, konnte der Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden aufrechterhalten werden, was die zeitliche Struktur des Unterrichts teilweise sicherte (vgl. Giesinger 2020, 86).

Im Rahmen des Distance Learnings erhielten Schüler*innen Arbeitsaufträge, welche sie zu Hause bearbeiten mussten. Für das erfolgreiche Erledigen dieser Aufträge war eine entsprechende technische sowie räumliche Ausstattung von zentraler Bedeutung. Wer keinen eigenen Drucker besaß, konnte digitale Arbeitsblätter nicht ausdrucken. Ohne eigenen Laptop konnten Aufträge nicht entsprechend bearbeitet werden. In manchen Fällen musste man sich ein Endgerät mit Eltern oder Geschwistern teilen, was das Lernen und den Schulerfolg im Distance Learning zusätzlich erschwerte. Für ein ruhiges Lernen und Arbeiten war ein privater Rückzugsort von Vorteil. Während einige Schüler*innen im eigenen Zimmer, am eigenen Schreibtisch lernten, mussten sich andere einen Raum teilen und fanden keinen angemessenen Lernort vor. Neben den schulischen Aufgaben übernahmen Schüler*innen teilweise häusliche Verpflichtungen sowie die Betreuung jüngerer Geschwister (vgl. Meyer 2020, 143f).

Das unerwartete Eintreten der Pandemie stellte auch Lehrkräfte vor viele Anforderungen. Ohne sich wirklich vorbereiten zu können mussten sie ihren Unterricht neugestalten und planen. Zudem verfügten einige Lehrer*innen nicht über die für das Distance Learning notwendigen digitalen Kompetenzen (vgl. Drerup / Schweiger 2020, 7). Um die Schüler*innen möglichst unterstützend durch die Schulschließungen zu begleiten mussten Lehrende bereits bekannte Lehr- und Lernprozesse auf den virtuellen Raum übertragen (vgl. Giesinger 2020, 93).

Durch die pandemiebedingte Verlagerung des Lernens in den privaten und familiären Raum verloren viele Schüler*innen jene Vertrauens- bzw. Bezugspersonen sowie Rückzugsmöglichkeiten, welche ihnen im schulischen Umfeld zur Verfügung standen. Wie bereits erwähnt, bedeutete das Distance learning für manche Schüler*innen auf engem Raum,

ohne ruhigen Arbeitsplatz lernen zu müssen und gleichzeitig mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit familiärer Konflikte konfrontiert zu sein (vgl. Schweiger 2020, 110f). Im Gegensatz zum Präsenzunterricht waren Schüler*innen in Zeiten des pandemiebedingten Distance Learnings verstärkt auf die Unterstützung durch Erziehungsberechtigte angewiesen. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass Erziehungsberechtigte mit einem geringeren Bildungsniveau oder einem zeitintensiveren Job ihren Kindern meist keine entsprechende Unterstützung bieten konnten. Da der Unterricht digital und zudem in komprimierter Form stattfand sowie der direkte persönliche Austausch mit Lehrkräften entfiel, wurde von den Schüler*innen ein deutlich höheres Maß an selbstständigem Lernen erwartet (vgl. Stojanov 2020, 136). Während des Distance Learnings wurden viele Schüler*innen von einer Menge an Arbeitsaufträgen überhäuft, was ihren Workload im Gegensatz zum Präsenzunterricht erheblich erhöhte. Ein möglicher Grund für dieses gestiegene Arbeitspensum liegt in der Fehleinschätzung des tatsächlichen Umfangs sowie in der anfänglichen Überforderung vieler Lehrkräfte im Umgang mit der neuen Unterrichtssituation. Da im Distance Learning nicht die gleichen Kompetenzen vermittelt werden können wie im Präsenzunterricht, erhöhten Lehrer*innen zusätzlich den Leistungsdruck, um unter den gegebenen Bedingungen dennoch den Lernerfolg ihrer Schüler*innen sicherzustellen (vgl. Abels / Stinken-Rösner 2020, 44).

Durch die Schließungen der Schulen und dem Umstieg auf Distance Learning verlagerte sich der zentrale Ort des Lernens von der Schule in den privaten bzw. häuslichen Bereich. Für viele Erziehungsberechtigte bedeutete dies, die Lern- und Kinderbetreuung sowie das eigene Homeoffice zu vereinbaren. Außerdem wurden im Verlauf der Pandemie viele Eltern in Kurzarbeit geschickt oder verloren ihre Arbeitsstelle, was Zukunftsängste mit sich zog. (vgl. Drerup / Schweiger 2020, 7). Obwohl die Covid-19 Pandemie alle betraf, waren die Herausforderungen und Auswirkungen für Familien keineswegs einheitlich, sondern variierten je nach Lebenssituation. So verfügten manche Familien über genügend finanzielle Ressourcen oder ein geräumiges Zuhause mit Garten, während andere durch beengte Wohnverhältnisse und Geldsorgen deutlich stärker gefordert waren. (vgl. Schweiger 2020, 108f). Ein Teil der Erziehungsberechtigten kümmerte sich während der Schulschließungen intensiv um ihre Kinder und bot ihnen technische, soziale und emotionale Unterstützungsmöglichkeiten für das Lernen zu Hause. Doch dieses Privileg teilten nicht alle. Für eine Vielzahl von Eltern reichten Zeit und finanzielle Mittel nicht aus, um sich auf das plötzliche Distance Learning einzustellen, sodass sie ihren Kindern weder die notwendigen technischen Geräte noch eine angemessene Lernunterstützung bereitstellen konnten (vgl. ebd., 109f).

Obwohl die Covid-19 bedingten Schulschließungen das Schulsystem, die Schüler*innen und Lehrkräfte sowie Familien vor unterschiedlichste Herausforderungen stellten, trugen sie rückblickend dazu bei, dass die Institution Schule ihre Unterrichtsstrukturen reflektiert und teilweise weiterentwickelt hat (vgl. Stojanov 2020, 133). Aufgrund der Pandemie musste sich das Bildungssystem mit dem Thema Digitalisierung auseinandersetzen. Die Covid-19 bedingten Schulschließungen machten sichtbar, dass Schulen, Lehrkräfte und Schüler*innen kaum auf digitales Lernen vorbereitet waren. Gleichzeitig wurde aufgezeigt, wie wichtig es ist, grundlegende Fragen zu Bildungszielen, Kompetenzen und digitalen Fertigkeiten zu klären. Digitalisierung bietet die Chance neue Lernformen und -erfahrungen zu entdecken (vgl. Kayali et al. 2022, 339).

5. Covid-19 und Jugendliche

Da sich diese Masterarbeit mit den Erfahrungen Jugendlicher während des Covid-19 bedingten Distance Learnings beschäftigt und für die Datenanalyse Interviewtranskripte von Jugendlichen herangezogen werden, wird in diesem Kapitel in einem ersten Schritt die Lebensphase Jugend genauer betrachtet. In weiteren Unterkapiteln richtet sich der Fokus auf die Schule als Lern- und Sozialisationsort sowie auf die Jugendlichen als Betroffene der Pandemie. In einem letzten Schritt werden Handlungsfähigkeiten und Bewältigungsstrategien Jugendlicher thematisiert.

5.1. Jugend als Lebensphase

Bei der Bestimmung einer Lebensphase sind laut Hurrelmann und Quenzel (2016) zunächst nicht nur physische und psychische Merkmale entscheidend, sondern ebenso die gesellschaftliche Bewertung und Definition der Phase. Die Lebensphase der Jugend, wie wir sie heute wahrnehmen, stellt ein relativ junges Phänomen dar (vgl. ebd., 19f). Bis zur Industrialisierung um 1850 wurde lediglich zwischen Kindheit und Erwachsensein unterschieden. Erst im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen zwischen 1900 und 1950 etablierte sich die Jugend als eine selbstständige Phase. Auch mit Blick auf ihre zeitliche Ausdehnung hat sich die Jugendphase in den letzten Jahrzehnten verändert (vgl. ebd. 19ff). Verantwortlich dafür sind vor allem längere Ausbildungswege der Jugendlichen sowie ein gesteigertes gesellschaftliches Interesse an gut qualifizierten Arbeitskräften (vgl. ebd., 20f). Neben politischen und ökonomischen Aspekten tragen auch soziale und kulturelle Faktoren zur Verlängerung der Jugendphase bei. Zwar übernehmen Jugendliche in dieser Lebensphase

bereits bestimmte gesellschaftliche Verantwortungen, diese bleiben jedoch aufgrund unterschiedlicher Bildungswege eingeschränkt. Gleichzeitig werden in der Lebensphase Jugend erste Erfahrungen im Erwerbsleben gesammelt und es wird aktiv am Freizeit- und Mediensektor teilgenommen (vgl. ebd., 21ff).

Mit der Bezeichnung der Jugend als eigenständige Lebensphase ergaben sich in wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedliche Auffassungen bzw. Beschreibungen. Wodurch keine einheitliche Definition besteht (vgl. Ecarius et al. 2011, 13). Soziologisch wird Jugend als Übergangsphase verstanden, in der Jugendliche zwar nicht mehr ganz an kindliche, familiäre Rollen gebunden sind, jedoch noch nicht vollständig die sozialen Aufgaben und Verantwortlichkeiten des Erwachsenenalters übernehmen können (vgl. ebd., 14). Mit dem Eintritt in die Jugendphase werden Jugendliche jedoch schrittweise in ein Gefüge sozialer Erwartungen und Anforderungen eingebunden. Parallel hierzu entwickeln sie notwendige Kompetenzen, um aktiv an sozialen Interaktionsprozessen teilzunehmen (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2013, 36).

Um den Anforderungen und Erwartungen gerecht zu werden, müssen in der Lebensphase der Jugend vier zentrale Entwicklungsaufgaben bewältigt werden: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016, 24f). Ersteres, das Qualifizieren, umfasst den Erwerb kognitiver und sozialer Fähigkeiten, die Jugendliche darauf vorbereiten, später eine berufliche Tätigkeit auszuüben. Die zweite Entwicklungsaufgabe, das Binden, bezieht sich auf Prozesse der Identitätsbildung sowie auf die Fähigkeit, Bindungen bzw. Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen. Beim Konsumieren steht die Entwicklung von Kompetenzen im Vordergrund, die es Jugendlichen ermöglichen, Erholungs- und Freizeitaktivitäten zu gestalten und zugleich einen reflektierten Umgang mit Konsumangeboten zu erlernen. Die vierte Entwicklungsaufgabe, die Partizipation, zielt schließlich auf die Herausbildung eigener Wertvorstellungen und Normen ab, um eine aktive und verantwortungsvolle Teilhabe an sozialen und gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu ermöglichen (vgl. ebd., 25f). Bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben werden Jugendliche von verschiedenen Instanzen unterstützt. Familie, Peergroups und soziale Institutionen stellen spezifische Anforderungen an die Jugendlichen und begleiten diese bei der Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016, 29). Sind die vier genannten Entwicklungsaufgaben bewältigt und eine Selbstbestimmungsfähigkeit erreicht, gilt die Jugendphase als beendet (vgl. ebd., 33f).

Zusammenfassend kann die Jugend als eigenständige Lebensphase betrachtet werden, welche sich von der Phase der Kindheit und der des Erwachsenseins abgrenzt (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016, 44). Aufgrund der Tatsache, dass Menschen heutzutage bei ihrer individuellen Lebensgestaltung weniger stark an gesellschaftliche Traditionen gebunden sind und somit gleichzeitig mehr Selbstbestimmung vorherrscht, erweitert sich der Möglichkeitsspielraum für die individuelle Ausgestaltung und Definition einzelner Lebensphasen erheblich (vgl. ebd., 17f). Eine feste Altersbegrenzung der Jugendphase erscheint nach Hurrelmann und Quenzel (2016) daher wenig sinnvoll, da der Übergang ins Erwachsenenalter stark von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie von individuellen Lebenslagen geprägt ist (vgl. ebd., 45).

Für die vorliegende Masterarbeit wird der Begriff der Jugend als eine eigenständige, zeitlich nicht strikt abgegrenzte Phase verstanden, welche von der Kindheit zur Erwachsenenphase führt, und in der Entwicklungsaufgaben mit der Unterstützung von sozialen Institutionen bewältigt werden.

5.2. Die Schule als Ort der Sozialisation

Der Schule als gesellschaftliche Organisation bzw. Institution wird in erster Linie die Aufgabe einer Bildung von kognitiven Kompetenzen zugeschrieben. Gleichzeitig übernimmt sie jedoch weit mehr als reine Wissensvermittlung. Sie bildet eine zentrale Sozialisationsinstanz, in der Schüler*innen wichtige Aspekte ihrer Persönlichkeit entwickeln und soziale Erfahrungen sammeln (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016, 111).

Da viele Jugendliche einen Großteil ihres Tages in der Schule verbringen, kann diese als eine Art Arbeitsplatz der Schüler*innen verstanden werden. Schule nimmt im Alltag Jugendlicher einen bedeutenden Stellenwert ein, da sie über einen langen Lebenszeitraum hinweg ihre Kompetenzen, Emotionen und Verhaltensweisen prägt. Die Institution Schule entfaltet ihre Lern- und Sozialisationswirkung nicht allein über Leistungsanforderungen, sondern ebenso über das soziale Miteinander im Schulalltag. Durch den Austausch mit Lehrkräften und Mitschüler*innen, über schulische und private Themen, wird Schule nicht nur zum Ort des intellektuellen, sondern auch des sozialen Lernens. In der schulischen Umgebung erwerben Jugendliche vielfältige soziale Kompetenzen. Sie probieren aus, wie sie sich selbst darstellen und behaupten können, über das Aushandeln und Einhalten gemeinsamer Regeln und lernen mit Ausgrenzungen oder Enttäuschungen umzugehen. Zudem erfahren sie dort Zugehörigkeit, Wertschätzung und Erfolg. Damit wirkt Schule weit über die reine Wissensvermittlung hinaus.

Trotz ihrer offiziellen Funktion als Bildungsinstitution kann sie als entscheidende Sozialisationsinstanz gesehen werden, in der Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleitet und beeinflusst werden (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016, 111f).

Da Lernprozesse demnach auf Austausch, Interaktion und Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen angewiesen sind, kann eine länger anhaltende Phase des räumlich getrennten Unterrichts problematische Folgen haben. Findet Lernen überwiegend im Distance Learning statt, fehlen wichtige soziale und kommunikative Momente, die für den Bildungserfolg und das Wohlbefinden wesentlich sind (vgl. Krautz 2020, 224f). Digitale Arbeitsaufträge und Videokonferenzen sind kein entsprechender Ersatz für den persönlichen Austausch in der Schule. Auch wenn Rückmeldungen im Distance Learning grundsätzlich möglich sind, lassen sich individuelle Verständnisschwierigkeiten der einzelnen Schüler*innen nur eingeschränkt erkennen und gezielt aufgreifen. Wenn die Schule als Raum für unmittelbaren persönlichen Austausch wegfällt, müssen sich Jugendliche bei Verständnisschwierigkeiten häufig an Erziehungsberechtigte wenden. Dabei ergibt sich jedoch die Herausforderung, dass Eltern in der Regel weder didaktisch noch pädagogisch ausgebildet sind, und daher nur begrenzt auf die Lernschwierigkeiten ihrer Kinder eingehen können. Grundsätzlich fällt diese Unterstützung nicht in ihren Verantwortungsbereich, sondern in jenen der Schule (vgl. ebd. 225f).

Eine weitere Funktion von Schule besteht darin, Schüler*innen zum selbstständigen Verstehen und Erschließen zu befähigen. Dies kann jedoch nicht nur durch das Erledigen von digitalen Arbeitsaufträgen erreicht werden, denn Distance Learning deckt nur notwendige Prozesse des Lernens ab. Um eigenständiges Verstehen anzuleiten, braucht es persönliche Begegnungen und soziale Interaktion. Lernen erfordert einen Klassenraum, in dem gemeinsam über Inhalte diskutiert und kooperativ gearbeitet wird sowie Ideen entwickelt und Erklärungen bzw., Veranschaulichungen gegeben werden können. Den besonderen sozialen und gemeinschaftlich-kooperativen Charakter eines Klassenzimmers kann eine digitale Plattform oder ein virtueller Lernraum niemals vollständig ersetzen (vgl. Krautz 2020, 227ff).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Distance Learning die vielfältigen Funktionen der Schule nur unzureichend abbilden kann. Schule ist für Jugendliche nicht nur ein Ort des Wissenserwerbs, sondern ein zentraler Ort der Sozialisation, welcher Orientierung, Beziehungserfahrungen und gemeinsames Lernen ermöglicht. Die Erfahrungen während der Pandemie verdeutlichen, dass diese pädagogischen und sozialen Qualitäten des Präsenzunterrichts im digitalen Raum nur begrenzt herstellbar sind und für die Entwicklung Jugendlicher unverzichtbar bleiben (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016; vgl. Krautz 2020).

5.3. Jugendliche in der Pandemie

Zahlreiche Studien verweisen darauf, dass die Covid-19 bedingten Schulschließungen und das damit verbundene Distance Learning sowohl die Lebensqualität von Jugendlichen beeinträchtigen als auch negative Auswirkungen auf deren psychische Gesundheit haben (vgl. Zehetner / Fernandez 2023, 202). Zudem wurden die Jugendlichen, aufgrund der plötzlichen Veränderungen ihrer Lebenssituationen, mit Herausforderungen konfrontiert, die eine Neuausrichtung ihres Handelns und Denkens erforderlich machten. (vgl. Giesinger 2020, 86f).

Die Situation Jugendlicher während der Covid-19 Pandemie geriet lange Zeit kaum in den Fokus der Öffentlichkeit oder Medien. Während die ökonomischen Auswirkungen der Krise früh und umfassend diskutiert wurden, rückten die Lebenslagen von Familien, Kindern und Jugendlichen erst verspätet ins Zentrum. Zunächst ging es um Fragen der Betreuung und des häuslichen Lernens mit Blick auf die flächendeckenden Schließungen von Schulen. Erst nach und nach fand auch der beeinflusste Alltag junger Menschen Beachtung (vgl. Dimmel / Schweiger 2023, 10; vgl. Walper et al. 2021, 4). Hinzu kommt, dass die mediale Berichterstattung lange Zeit von vereinfachenden politischen Zuschreibungen geprägt war. Jugendliche wurden teils vorschnell als Superspreader oder verantwortungslose Partygänger dargestellt, die sich nicht an Ausgangsbeschränkungen hielten. Eine Darstellung, die den öffentlichen Diskurs verzerrte und die tatsächlichen Belastungen Jugendlicher in den Hintergrund drängte (vgl. Dimmel / Schweiger 2023, 10).

Während der Schulschließungen saßen viele Jugendliche isoliert in engen Wohnungen, oft ohne Zugang zu Außenräumen oder soziokulturellen Angeboten. Für viele war diese neue Lebenssituation kaum auszuhalten. Digitale Kommunikationskanäle und Social Media konnten soziale Kontakte in dieser Zeit nicht ersetzen (vgl. Dimmel / Schweiger 2023, 10). Im Zuge der Pandemie wurden Jugendliche in ihrer Freizeitgestaltung und in ihren sozialen Beziehungen stark eingeschränkt (vgl. Walper et al. 2021, 5) Laut der JuCo-Studie berichteten 81%, dass sich ihre Freizeitaktivitäten während des Lockdowns deutlich verändert haben, und vielen Jugendlichen fehlte die Möglichkeit ihre Hobbys wie gewohnt auszuüben (vgl. Andresen et al. 2020, 9f; vgl. Walper et al. 2021, 5). Der Kontakt zu Gleichaltrigen reduzierte sich erheblich und physische Treffen fanden kaum statt, wodurch sich die Zufriedenheit mit Freundschaften und der eigenen Lebensgestaltung verringerte (vgl. Walper et al. 2021, 8f). Wissenschaftliche Studien, wie beispielsweise das Schul-Barometer von Huber et al. (2020), zeigen, dass sich das Familienklima bei einigen Jugendlichen während der Pandemie spürbar verschlechtert hat, was mit einer deutlichen Zunahme von Stress und Gereiztheit einherging (vgl. ebd.). Viele

Jugendliche nahmen zudem negative Aspekte im familiären Zusammenleben wahr (vgl. Walper et al. 2021, 5ff). Besonders belastend wirkten sich darüber hinaus Zukunftsängste, Einsamkeitsgefühle und psychische Beschwerden aus. Jugendliche waren von einer reduzierten Lebensqualität sowie vermehrt von psychosomatischen Symptomen wie Schlafproblemen oder Kopf-, Rücken- und Bauchschmerzen betroffen (vgl. ebd., 13ff).

Selbstverständlich nahmen Jugendliche die Pandemie und die damit verbundenen Schulschließungen unterschiedlich wahr. Während ein Teil die ungewohnte Ruhe als angenehm empfand und sich im familiären Umfeld gut unterstützt fühlte, erlebten andere die Situation als belastend, etwa aufgrund enger Wohnverhältnisse oder häufiger Konflikte. Des Weiteren mussten viele Jugendliche Verantwortung im Haushalt übernehmen oder Geschwister betreuen (vgl. Giesinger 2020, 87).

Die Covid-19 Pandemie hat Jugendliche in vielfältiger Weise betroffen. Sei es in ihrem Alltag, ihren sozialen Beziehungen, ihren Bildungschancen oder ihren Zukunftserwartungen. Während im öffentlichen Diskurs Bildungsfragen im Mittelpunkt standen, fanden die Sorgen jener Jugendlichen, die vor zentralen Übergängen wie Schulabschluss, Ausbildungs- oder Studienbeginn standen, nur wenig Gehör. Zentrale Entwicklungsaufgaben, wie der Aufbau tragfähiger Freundschaften, soziale Orientierung und Identitätsentwicklung, wurden durch eingeschränkte Kontakte erheblich erschwert (vgl. Walper et al. 2021, 18).

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Masterarbeit das Ziel, ein besseres Verständnis für die Lebenslagen Jugendlicher zu gewinnen und ihre Erfahrungen während der Pandemie sichtbar zu machen, um ihre Perspektiven damit stärker in den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs einzubringen.

5.4. Handlungsfähigkeiten und Bewältigungsstrategien Jugendlicher

Obwohl gesellschaftliche Strukturen und damit verbundene Ressourcen oder Einschränkungen Einfluss auf die Lebensmöglichkeiten Jugendlicher haben, bedeutet dies nicht, dass sie als passive Empfänger äußerer Bedingungen zu verstehen sind. Jugendliche setzen sich aktiv mit ihren Lebensumständen auseinander, entwickeln eigene Vorstellungen davon, wie ihr Leben aussehen soll, nutzen Chancen, reagieren flexibel auf Anforderungen oder stellen sich ihnen entgegen. Jugendliche können als soziale Akteur*innen betrachtet werden, deren Handlungsspielräume zwar durch soziale Herkunft, Geschlecht oder Migrationshintergrund geprägt sind, die diese aber nicht vollständig bestimmen. Vielmehr können Jugendliche auf der

Basis ihrer biografischen Erfahrungen neue Kompetenzen aufbauen und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern (vgl. Flecker / Zartler 2020, 21). Während der Jugendphase entwickeln junge Menschen typische Wege, mit Schwierigkeiten umzugehen und bauen Fähigkeiten auf, die ihnen helfen alltägliche Entwicklungsaufgaben sowie Belastungen oder Krisen zu bewältigen. Besonders wichtig sind dabei soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen. Für die Ausbildung solcher Bewältigungsstrategien spielt es eine große Rolle wie aktiv Jugendliche eine herausfordernde Situation wahrnehmen und einschätzen und in welchem Maß sie sich dabei auf vertraute Handlungsmuster stützen können. Ob eine schwierige Situation als starke Belastung erlebt wird oder nicht, hängt maßgeblich davon ab, wie ausgeprägt die individuellen Bewältigungskompetenzen Jugendlicher sind. Wer über hohe Kompetenzen verfügt, kann selbst ungünstige Lebenslagen ohne größere Beeinträchtigung bewältigen. Die Wahrscheinlichkeit solche Bewältigungsfähigkeiten zu entwickeln, entsteht besonders dann, wenn Kinder von Anfang an ein neugieriges Temperament haben, positive Vorbilder erleben und in einer Umgebung aufwachsen, die ihnen passende Anregungen und Herausforderungen bietet. Wenn diese Bedingungen nicht bestehen, entwickeln Jugendliche häufiger eher defensive oder passive Reaktionen. Dennoch können auch Jugendliche mit hohen Bewältigungskompetenzen an Grenzen stoßen, vor allem dann, wenn Probleme nicht durch eigenes Handeln beeinflusst werden können. Was mit Blick auf die Covid-19 Pandemie durchaus der Fall ist (vgl. Hurrelmann et al. 2014, 69f).

Die wissenschaftliche Literatur zeigt, dass Bewältigungsstrategien auf vielfältige Weise kategorisiert und voneinander unterschieden werden. So unterscheiden Lazarus und Folkman (1984) beispielsweise mit Blick auf Stressbewältigung zwischen problemorientierten und emotionsorientierten Bewältigungsformen. Bei der problemorientierten Bewältigung versuchen Personen, durch aktive Schritte und konkretes Handeln die Ursache von Stress zu beeinflussen bzw. zu reduzieren. Demgegenüber steht die emotionsorientierte Bewältigung, bei der nicht das Problem selbst, sondern die damit verbundenen belastenden Gefühle reguliert werden (vgl. ebd.). Seiffge-Krenke (1989) hingegen unterscheidet drei grundlegende Formen der Bewältigung. Erstens beschreibt sie aktive Bewältigungsstrategien, bei denen Jugendliche soziale Unterstützung nutzen. Zweitens nennt sie internale Bewältigungsformen, die auf kognitiven Prozessen beruhen und die Fähigkeit einschließen, Einschätzungen und Kompromisse zu finden. Und Drittens stellt sie problemmeidende Bewältigungsstrategien dar, die von Vermeidung und Abwehr geprägt sind (vgl. ebd. 210ff). Neuere Forschungsarbeiten greifen diese grundlegenden Konzepte weiterhin auf und untersuchen Bewältigungsstrategien insbesondere im Kontext aktueller gesellschaftlicher Krisen. Eine Übersichtsarbeit zu Coping-

Strategien von Jugendlichen während der COVID-19 Pandemie von Howard et al. (2025) zeigt beispielsweise, dass Jugendliche unterschiedliche Strategien nutzten, um mit Belastungen umzugehen. Dazu zählen etwa soziale Unterstützung, digitale Kommunikation und der Austausch mit Freund*innen, körperliche sowie kreative Aktivitäten, das Aufnehmen neuer Hobbys oder eine akzeptierende Haltung gegenüber der Situation (vgl. ebd., 251ff). Gleichzeitig sind vermeidende Strategien, wie sozialer und emotionaler Rückzug oder eine übermäßige Mediennutzung, teilweise mit stärkeren psychischen Belastungen verbunden (vgl. ebd., 253f).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Jugendliche über ein breites Spektrum an Bewältigungsformen verfügen, die von individuellen Voraussetzungen, biografischen Erfahrungen und sozialen Rahmenbedingungen beeinflusst sind. Unterschiedliche theoretische Ansätze zeigen, dass Bewältigung sowohl problemorientierte als auch emotionsbezogene und sozial gestützte Strategien umfasst (vgl. Howard et al. 2025; vgl. Lazarus / Folkman 1984; vgl. Seiffge-Krenke 1989). Welche Formen sich im konkreten Fall als hilfreich erweisen, hängt maßgeblich von den verfügbaren Ressourcen, den entwickelten Kompetenzen sowie der jeweiligen Lebenslage ab. Damit wird sichtbar, dass Jugendliche nicht passiv auf Belastungen reagieren, sondern aktiv Bewältigungswege nutzen, deren Wirksamkeit jedoch durch individuelle und strukturelle Bedingungen beeinflusst wird (vgl. Hurrelmann et al. 2014).

Nachdem im fünften Kapitel die Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Jugendliche sowie die Lebensphase Jugend im Mittelpunkt standen, richtet das anschließende sechste Kapitel den Blick auf Fragen der Bildungsungleichheit.

6. Covid-19 der Bezug zu Bildungsungleichheiten

In der bildungswissenschaftlichen Forschung wird seit Langem darauf hingewiesen, dass das österreichische Bildungssystem soziale Ungleichheiten begünstigt. Mit den Covid-19 bedingten Schulschließungen und der damit verbundenen Umstellung auf das Distance Learning wurde die Bildungsungleichheit zwischen den Schüler*innen jedoch nochmals verstärkt (vgl. Wöhrer 2020, 47). Zudem wird ein Jahr nach dem Ausbruch der Covid-19 Pandemie in einem OECD-Beitrag (2021) betont, dass Lernrückstände und -verluste während Schulschließungen nicht alle Schüler*innen gleichermaßen treffen und Ungleichheiten im Bereich der Bildung verschärft werden (vgl. ebd. 11).

Die Pandemie kann demnach also als Treiber von Bildungsungleichheiten verstanden werden. Schüler*innen, die es bereits zuvor schwerer in der Schule hatten, leiden besonders unter den Schulschließungen, da ihnen oft die nötigen Ressourcen für einen guten Schulerfolg fehlen. Obwohl beispielsweise viele Schüler*innen während der Pandemie Nachhilfe benötigen, besitzen nicht alle die notwendigen finanziellen Ressourcen für diese Form der Lernunterstützung. Auch bei der technischen Ausstattung, die für ein Distance Learning unumgänglich ist, stellt sich die Frage ob jeder Haushalt Laptops und Datenvolumen bereitstellen kann (vgl. Larcher 2020, 50). Familiäre Ressourcen beeinflussen ebenfalls den Schulerfolg. Während der Covid-19 Pandemie hatten nicht alle Eltern die nötige Zeit und Bildung, um ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen sowie die Möglichkeit schulisches Lernen im häuslichen Umfeld zu gewährleisten. Hinzukommt, dass Eltern mit kürzeren Bildungswegen seltener die Möglichkeit hatten, im Homeoffice zu arbeiten, und überdurchschnittlich häufig von Kurzarbeit oder Arbeitsplatzverlust betroffen waren (vgl. ebd. 50f).

Den für den Schulerfolg notwendigen Ressourcen kommt in der Theorie von Pierre Bourdieu, welche ein zentrales Element der Bildungsungleichheitsforschung darstellt, eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Flecker / Zartler 2020, 14). Laut dieser Theorie treten Jugendliche ihren Lebensweg aus einer bestimmten sozialen Ausgangsposition heraus an. Diese ergibt sich aus der gesellschaftlichen Stellung ihrer Familie im sozialen Raum und ist geprägt durch das jeweilige Verhältnis von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1983). Die gesellschaftliche Position der Eltern bestimmt das Ausmaß und die Zusammensetzung des verfügbaren Kapitals und wirkt auf die Handlungsspielräume der Jugendlichen ein. Dadurch sind nicht alle Lebensverläufe gleichermaßen realisierbar und soziale Positionen unterschiedlich zugänglich (vgl. Flecker / Zartler 2020, 14). Neben den Eltern nimmt auch das Bildungssystem Einfluss auf die unterschiedlichen Lebensverläufe und Bildungsmöglichkeiten der Jugendlichen. Indem die Schule allen Schüler*innen, unabhängig von ihrer Ausgangsposition, den gleichen Unterrichtsstoff auf die gleiche Art und Weise vermittelt und alle Schüler*innen gleich behandelt, reproduziert sie Ungleichheit (vgl. Bourdieu 2018, 23).

Im folgenden Unterkapitel soll nun näher auf die Theorien von Pierre Bourdieu (1983; 2022) eingegangen werden. Hierbei werden das Konzept des Habitus, die verschiedenen Kapitalsorten und Bedeutung des sozialen Raums dargestellt.

6.1. Pierre Bourdieu und die Bildungsungleichheit

Bereits in seinen frühen Arbeiten setzt sich Pierre Bourdieu mit der Frage auseinander, wie das Schulsystem zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Zur Erklärung der ungleichen Verteilung von Bildungschancen führt er sein Konzept des kulturellen Kapitals an. Bourdieu verdeutlicht, dass Bildungsinstitutionen zwar allen Bevölkerungsschichten offenstehen, in der Praxis jedoch durch spezifische sprachliche und kulturelle Anforderungen geprägt sind, die bestimmte soziale Milieus deutlich bevorzugen und damit selektiv wirken (vgl. Bourdieu 2022, 249).

Betrachtet man Bildungswege über die gesamte Schulzeit hinweg, zeigt sich, dass Selektionsprozesse kontinuierlich wirksam sind. Der Zugang zur höheren Bildung hängt beispielsweise nicht nur von Leistung ab, sondern stark von den ungleichen Voraussetzungen, mit denen Kinder ins Schulsystem starten und die sich im Laufe der Jahre weiter verstärken (vgl. ebd. 250). Dabei reicht es nicht aus, die Ungleichheiten im Bildungssystem lediglich zu benennen. Vielmehr müssen die Mechanismen sichtbar gemacht werden, die dazu führen, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien im Schulsystem dauerhaft schlechter abschneiden. Die Unterschiede im Schulerfolg, die häufig fälschlicherweise als Begabungsunterschiede interpretiert werden, lassen sich vielmehr sozial erklären. Während oft nur offensichtliche Vorteile, wie Zugang zur Nachhilfe oder Lernunterstützung, wahrgenommen werden, wirkt kulturelles Kapital vor allem durch tief verinnerlichte Werte und Haltungen sowie durch Fähigkeiten und Kompetenzen, die Familien ihren Kindern vermitteln und sich zwischen sozialen Gruppen deutlich unterscheiden. Dieses kulturelle Erbe, das je nach sozialer Herkunft variiert, prägt den Zugang zur Schule und die Einstellungen zu Bildung und beeinflusst, dass Kinder mit unterschiedlichen Startbedingungen auch unterschiedliche Bildungschancen haben (vgl. ebd.) Das Bildungssystem erfüllt vor allem eine reproduktive Funktion. Es erhält bestehende kulturelle Vorteile aufrecht, verleiht ihnen gesellschaftliche Anerkennung und trägt so dazu bei, die bestehende soziale Ordnung dauerhaft zu stabilisieren (vgl. Fuchs-Heinritz / König 2014, 35).

Zudem beeinflussen kulturelles Kapital und die Werte, die Kinder in ihrer Familie lernen, wie sie der Schule gegenüber eingestellt sind. Diese Entscheidungen tragen wesentlich dazu bei, warum Kinder aus unterschiedlichen sozialen Klassen ungleiche Chancen im Bildungssystem haben. Zwar spielt der frühe Schulerfolg, der vom Elternhaus geprägt ist, eine Rolle bei späteren Entscheidungen. Doch entscheidend ist vor allem, wie die Familie insgesamt zur Schule steht

und diese Haltung hängt wiederum davon ab, welche realistischen Erfolgchancen die jeweilige soziale Gruppe im Bildungssystem hat (vgl. Bourdieu 2022, 258f).

Bourdieu's Ansatz macht deutlich, dass schulische Leistungen und Bildungserfolge, die häufig als Ausdruck individueller Begabung interpretiert werden, in hohem Maße durch ungleich verteiltes kulturelles Kapital, familiäre Sozialisation sowie durch Selektionsmechanismen des Bildungssystems geprägt sind. Die ungleiche Verteilung von Bildungschancen ist dabei eng mit den sozialen Herkunftsmilieus verknüpft und beeinflusst, wie Kinder Schule wahrnehmen, wie sie handeln und welche Bildungslaufbahnen ihnen offenstehen (vgl. Bourdieu 2022; vgl. Fuchs-Heinritz / König 2014). Um die Prozesse noch besser zu verstehen, führt Bourdieu mit dem Habitus ein weiteres zentrales Konzept ein, welches im folgenden Unterkapitel dargestellt wird. Er beschreibt damit jene tief verinnerlichten Denk- und Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster, die aus der sozialen Herkunft entstehen und das Handeln von Individuen dauerhaft strukturieren (vgl. Fuchs-Heinritz / König 2014, 89ff).

6.2. Das Konzept des Habitus

Der Habitus beschreibt die grundsätzliche Haltung eines Menschen zur sozialen Welt, seine typischen Denk- und Handlungsmuster, Gewohnheiten, Werte und Einstellungen. Durch diese verinnerlichten Dispositionen können Menschen an sozialem Leben teilnehmen und ihr Handeln an gesellschaftlichen Erwartungen ausrichten. Der Habitus entsteht jedoch nicht frei oder individuell, sondern bildet sich durch die Erfahrungen, die eine Person in ihrem sozialen Umfeld macht. Er umfasst Wahrnehmungs- und Denkschemata, die dabei helfen, die soziale Wirklichkeit einzuordnen, aber auch Bewertungsmaßstäbe, Vorlieben und Routinen, die das Handeln leiten (vgl. Fuchs-Heinritz / König 2014, 89ff).

Wesentlich ist, dass der Habitus immer an eine bestimmte soziale Position gebunden ist. Er spiegelt soziale Ungleichheiten wider und trägt zugleich dazu bei, dass diese bestehen bleiben, indem er bestimmte Verhaltens- und Sichtweisen wahrscheinlicher macht als andere (vgl. ebd.) Ein weiterer Gedanke des Habitus-Konzeptes nach Bourdieu besteht darin, dass die grundlegenden Denk- und Handlungsmuster eines Menschen vor allem durch seine soziale Position in der sozialen Struktur geprägt sind. In welche Familie ein Kind hineingeboren wird und mit welchen kulturellen und materiellen Ressourcen es dort aufwächst, bestimmt wesentlich, wie es die Welt wahrnimmt, wie es handelt und welche Möglichkeiten sich ihm bieten. Diese Bedingungen schaffen Begrenzungen als auch Chancen (vgl. Fuchs-Heinritz / König 2014, 94f).

Mit Blick auf die Institution Schule bedeutet dies, dass Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Bildungsprozess eintreten. Ihr Habitus, welcher durch soziale Bedingungen geprägt ist, beeinflusst, wie sie schulische Anforderungen verstehen, welche Erwartungen sie an sich selbst richten und wie vertraut ihnen bestimmte schulische Praktiken erscheinen. Jugendliche aus bildungsnahen Familien bringen dabei häufig einen Habitus mit, der gut zu den Erwartungen der Schule passt, während andere Kinder den schulischen Kontext als fremd und weniger zugänglich erleben. Dadurch entstehen ungleiche Teilhabechancen, die nicht auf individueller Leistung beruhen, sondern darauf, wie gut die in der Familie erworbenen Denk- und Handlungsmuster mit den Erwartungen der Schule übereinstimmen.

6.3. Bourdieus Kapitalsorten

Neben dem Habitus- kommt auch dem Kapitalbegriff in den Theorien von Bourdieu (1983) eine wichtige Bedeutung zu.

Laut Bourdieu (1983) kann Kapital als angehäuften Arbeit verstanden werden, die entweder in materiellen Gütern oder in verinnerlichten Fähigkeiten und Kenntnissen steckt. Wenn Menschen oder Gruppen über solches Kapital verfügen, verschafft ihnen dies Zugang zu Ressourcen und Einfluss. Kapital wirkt dabei sowohl in gesellschaftlichen Strukturen als auch in den Denk- und Handlungsweisen der Menschen und beeinflusst damit Regeln, nach denen soziale Ungleichheiten entstehen und bestehen bleiben. Kapital sorgt dafür, dass soziale Abläufe nicht zufällig verlaufen. Wer über viel Kapital verfügt, hat dauerhaft bessere Chancen und Möglichkeiten, während andere strukturell benachteiligt werden. Dadurch sind soziale Auf- und Abstiege nicht beliebig oder spontan, sondern stark von der bestehenden Verteilung des Kapitals abhängig (vgl. ebd., 183f).

Bourdieu (1983) unterscheidet zwischen drei Kapitalsorten: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Ökonomisches Kapital umfasst Geld und Besitz und lässt sich direkt in finanziellen Gewinn umwandeln. Kulturelles Kapital besteht aus Wissen, Fähigkeiten und Bildungsabschlüssen und kann, unter bestimmten Bedingungen, in ökonomische Vorteile übergehen. Soziales Kapital beschreibt soziale Beziehungen und Netzwerke, die Zugang zu Unterstützung, Informationen oder Privilegien bieten und ebenfalls in andere Kapitalsorten umwandelbar sind (vgl. ebd. 185f).

6.3.1. Das kulturelle Kapital

Das kulturelle Kapital kann in drei Formen auftreten: objektiviertes, inkorporiertes und institutionalisiertes Kapital (vgl. Bourdieu 1983, 185). Objektiviertes Kapital zeigt sich in materiellen kulturellen Gütern, in Form von Büchern, Kunst oder technischen Geräten. Diese Güter verkörpern kulturelles Wissen und können zugleich einen finanziellen Wert besitzen. Dadurch lassen sie sich problemlos verkaufen oder in Geld umwandeln und somit in ökonomisches Kapital überführen. Ihre Aneignung und Nutzung setzt jedoch inkorporiertes kulturelles Kapital voraus, also Fähigkeiten und Kompetenzen, die im Prozess der Sozialisation erworben werden, etwa Lesefähigkeit, kulturelles Verständnis oder musikalische Fertigkeiten (vgl. Bourdieu 1983).

Das inkorporierte kulturelle Kapital umfasst alles, was Menschen an Wissen, Fähigkeiten und kulturellen Kompetenzen erwerben. Dazu zählen beispielsweise Sprachkompetenzen, Bildungswissen, kulturelle Ausdrucksformen oder bestimmte Umgangsweisen. Inkorporiertes kulturelles Kapital ist an die Person gebunden und kann weder direkt verkauft noch unmittelbar übertragen werden. Es entsteht zum einen durch Lernprozesse und persönliche Aneignung, zum anderen jedoch bereits früh im Prozess der Sozialisation innerhalb der Familie und des sozialen Umfelds. Dadurch haben Kinder aus unterschiedlichen sozialen Milieus ungleiche Ausgangsbedingungen beim Erwerb kultureller Kompetenzen. Inkorporiertes kulturelles Kapital kann sich zudem indirekt in ökonomisches Kapital umwandeln, indem es beispielsweise Bildungswege, berufliche Positionen und damit auch Einkommenschancen beeinflusst. Bestehende Unterschiede in der sozialen Herkunft bleiben oft ein Leben lang spürbar, beispielsweise an der Art zu sprechen, am Akzent oder daran, wie sicher sich jemand in sozialen Situationen fühlt (vgl. Fuchs-Heinritz / König 2014, 129f).

Die dritte Form des kulturellen Kapitals, das institutionalisierte kulturelle Kapital, zeigt sich in Bildungsabschlüssen und Zeugnissen. Offizielle Zertifikate ermöglichen es, dass kulturelles Wissen als gültig gesehen und anerkannt wird, weil es den Anforderungen des Bildungssystems entsprochen hat. Wer sich Wissen hingegen selbst angeeignet hat, erhält keine solche Bestätigung und muss seine Fähigkeiten immer wieder beweisen (vgl. ebd. 131). Es gilt hier jedoch zu erwähnen, dass das in der Familie erworbene kulturelle Kapital in der Schule nur teilweise in Form von Zeugnissen und Abschlüssen anerkannt wird. Nicht alle mitgebrachten Fähigkeiten passen zum Lehrplan und umgekehrt verlangt das Bildungssystem Kompetenzen, die nicht in allen Familien vermittelt werden. Dadurch wird nur ein Teil des familiären kulturellen Kapitals tatsächlich zu Bildungskapital (vgl. ebd. 132).

6.3.2. Das soziale Kapital

Soziales Kapital umfasst, wie bereits erwähnt, die Möglichkeit Unterstützung, Informationen oder Hilfe von anderen zu erhalten. Es entsteht durch soziale Beziehungen, wie beispielsweise Freundschaften, Vertrauensbeziehungen oder berufliche Kontakte sowie durch die Mitgliedschaft in Gruppen, Vereinen oder Organisationen. Diese Zugehörigkeiten erhöhen die Chance im Bedarfsfall Rückhalt oder Vorteile zu bekommen. Soziales Kapital muss jedoch ständig gepflegt werden, weil Beziehungen nur dann wirksam bleiben, wenn sie aktiv aufrechterhalten werden. Außerdem trägt soziales Kapital wesentlich dazu bei, ökonomisches und kulturelles Kapital zu sichern oder zu erweitern (vgl. Fuchs-Heinritz / König 2014, 133).

6.4. Der Soziale Raum

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, starten Menschen ihr Leben immer von einer bestimmten Position im sozialen Raum aus. Diese ergibt sich aus der Position ihrer Familie im sozialen Raum und aus den Ressourcen, die ihnen durch ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital zur Verfügung stehen. Je nachdem, ob Eltern über mehr oder weniger Kapital verfügen, eröffnen sich ihren Kindern unterschiedliche Chancen. Dadurch sind bestimmte Lebenswege leichter zugänglich als andere (vgl. Flecker / Zartler 2020, 14). Bourdieu (2023) betont in diesem Zusammenhang, dass „nicht alle Startpositionen mit derselben Wahrscheinlichkeit zu allen Endpositionen führen“ (ebd., 189). Der soziale Raum ist dabei durch die Verteilung verschiedener Kapitalformen strukturiert. Zu den zentralen Kapitalarten zählen ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Die Position von Individuen oder Gruppen im sozialen Raum hängt sowohl vom Umfang als auch von der Zusammensetzung dieser Kapitalformen ab. Personen mit ähnlichen Kapitalkonfigurationen nehmen daher ähnliche soziale Positionen ein und verfügen über vergleichbare Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Gesellschaft (vgl. van Essen 2013, 19f).

Jugendliche aus bildungsprivilegierten Familien, die über eine günstigere Startposition im Sozialen Raum verfügen, können potenzielle Benachteiligungen im Verlauf ihres Lebens durch ihre Ressourcenausstattung häufig ausgleichen. Jugendliche aus weniger privilegierten Haushalten, mit einer ungünstigeren Startposition, fehlt diese Möglichkeit aufgrund begrenzter Ressourcen. Hinzukommt, dass ihre Ausgangsbedingungen durch die Schule nicht kompensiert, sondern im Gegenteil oftmals weiter verstärkt werden (vgl. Vogl et al. 2020b, 89).

Wenn Jugendliche nun im Verlauf ihres Lebens mit einem größeren gesellschaftlichen Ereignis, wie beispielsweise der Covid-19 Pandemie, konfrontiert werden, hängen die dabei

entstehenden Chancen und Risiken stark von ihrer sozialen Position und ihren Dispositionen ab. Dazu gehört die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen und vorhandene soziale Netzwerke zu aktivieren. Jugendliche mit umfangreicherem sozialem Kapital können in solchen Situationen eher auf Unterstützung, Informationen oder Ressourcen zurückgreifen, während Jugendliche mit weniger stabilen oder kleineren Netzwerken stärker auf sich allein gestellt sind. Somit zeigt sich, dass auch vermeintliche Zufälle oder Krisenerfahrungen nicht für alle gleichermaßen wirken, sondern in engem Zusammenhang mit den ungleichen Start- und Unterstützungsstrukturen stehen, die Jugendliche in ihr Leben mitbringen (vgl. Bourdieu 2023, 188f).

Mit Blick auf den Beginn dieses sechsten Kapitels sowie auf die Überlegungen von Bourdieu (1983; 2022) wird deutlich, dass das Bildungssystem bereits vor der Covid-19 Pandemie bestehende Ungleichheiten begünstigte bzw. verstärkte. Zugleich zeigt sich, dass die den Jugendlichen zur Verfügung stehenden Ressourcen einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie gut sie die Krisensituation bewältigen können (vgl. Krautz 2020, 230; vgl. Larcher 2020, 50; vgl. Wöhrer 2020, 47).

Das pandemiebedingten Distance Learning erfordert von Schüler*innen bzw. Jugendlichen ein hohes Maß an Selbstmanagement, Motivation und Organisation. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, braucht es schulische, soziale und finanzielle Ressourcen (vgl. Schreiner et al. 2022, 369). Im Distance Learning können familiäre Ressourcen die fehlende schulische Unterstützung nur begrenzt ersetzen. Dadurch vergrößern sich die Unterschiede zwischen Jugendlichen weiter, und bestehende Benachteiligungen werden eher vertieft als ausgeglichen. Im Kontext des Distance Learnings spielen demnach schulische und familiäre, aber auch personale Ressourcen als spezifische Unterstützungsfaktoren eine zentrale Rolle. Wenn familiäre und schulische Unterstützung wegfallen, sind Jugendliche gezwungen, ihr Lernen eigenständig zu steuern und zu organisieren sowie sich selbst zu motivieren. (vgl. ebd., 371f)

Jugendliche, die über ein geringes Bildungskapital verfügen, haben es im Distance Learning besonders schwer bei der Bewältigung von Lernaufträgen. Durch die Verlagerung des Unterrichts in die privaten Haushalte wird das Bildungsgefälle nicht nur sichtbar, sondern weiter vertieft (vgl. Heinzelmaier 2020, 234f).

TEIL 3 – Methodischer Rahmen

Nachdem der theoretische Rahmen für die vorliegende Masterarbeit beschrieben wurde, widmet sich der folgende dritte Teil den methodischen und methodologischen Überlegungen.

Hierbei wird in einem ersten Kapitel das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) beschrieben, als auch ein Fokus auf die empirische Erhebung des Projektes gelegt. Im Rahmen dieser Masterarbeit wird mit problemzentrierten Interviews des Projektes „Wege in die Zukunft“ als Sekundärdatenmaterial gearbeitet. Weshalb es sinnvoll erscheint das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 1985, 2000) in seinen Grundlagen darzustellen sowie, mit Blick auf das Institutsprojekts, den Interviewablauf zu veranschaulichen.

Da mit der Verwendung von Sekundärdaten und der Forschung mit Jugendlichen als Sample gewisse Herausforderungen verknüpft sind (vgl. Kötting / Rosenthal 2006; vgl. Vogl et al. 2020a), werden in einem zweiten Kapitel forschungsethische Überlegungen dargelegt. Dabei wird jede dieser Herausforderungen zunächst einzeln dargestellt, um im Anschluss daran zu reflektieren, inwiefern diese mit Blick auf das Projekt „Wege in die Zukunft“ zum Tragen kommen.

Des Weiteren wird im dritten Kapitel die Auswertung des Sekundärdatenmaterials behandelt. Da für die Datenanalyse die konstruktivistische Methode der Grounded Theory nach Charmaz (vgl. 2006, 2011, 2014) verwendet wurde, wird diese in ihren Grundzügen dargestellt.

Das vierte und letzte Kapitel dieses Teils der Masterarbeit widmet sich der Auswahl und Präsentation der für die Beantwortung der Forschungsfrage ausgewählten Interviewfälle. Es wird darauf eingegangen, wie das zur Verfügung gestellte Datenmaterial unter der Berücksichtigung des theoretical samplings (vgl. Thornberg / Charmaz .2014, 155) verdichtet wurde und die einzelnen, ausgewählten Interviewfälle beschrieben.

7. Das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“

Im folgenden Kapitel soll, wie bereits erwähnt, das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al 2020) in seinen Grundzügen vorgestellt werden. Dies scheint wichtig, da im Rahmen dieser Masterarbeit qualitative Daten aus dem Projekt als Grundlage herangezogen wurden.

In einem ersten Unterkapitel wird das Forschungsprojekt zunächst beschrieben und auf das Forschungssample eingegangen. Im Anschluss daran dient ein weiteres Unterkapitel der Darstellung des Forschungsdesigns sowie der empirischen Erhebung. Zuletzt wird auf das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985; 2000) und dessen Anwendung im Forschungsprojekt eingegangen.

7.1. Projektbeschreibung

Das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ wurde im Jahr 2016 vom Institut für Soziologie, in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Kooperationspartner*innen, wie beispielsweise der Bildungsdirektion Wien oder dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, gestartet und als fünfjährige Längsschnittstudie angelegt. (vgl. Rieder 2020, 7ff). Im Fokus der Studie stand die Lebenswelt Jugendlicher und deren Vergesellschaftung (vgl. Rieder 2020, 7; vgl. Wöhrer et al. 2023, 29).

Unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Jörg Flecker wurde eine Steuerungsgruppe zur Planung und Koordination der Längsschnittstudie gegründet. Um eine Fülle an Fachwissen, Erfahrungen und unterschiedlichen methodischen Zugängen aus verschiedenen Forschungsbereichen zu bündeln, beteiligten sich Wissenschaftler*innen mit diversen Forschungsschwerpunkten am Forschungsprojekt (vgl. Rieder 2020, 7f). Neben Forscher*innen der Universität Wien bezog das Projekt zudem Studierende, beispielsweise im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Projektbezug, aktiv mit ein (vgl. Rieder 2020, 7f; vgl. Vogl et al. 2020a, 61)

Ziel der Studie nach Rieder (2020) war es, „die Vergesellschaftung von Jugendlichen, die in Wien eine Neue Mittelschule (NMS⁶) besuchten, aus einer ganzheitlichen Perspektive“ zu analysieren (ebd., 7). Um dies zu gewährleisten, wurden nicht nur verschiedenste Lebensbereiche von Jugendlichen in den Blick genommen, sondern weiters soziale Strukturen, die Reproduktion von Ungleichheiten, Erkenntnisse aus Lebensverläufen und Übergängen unter Berücksichtigung des Einflusses von Klasse, Geschlecht sowie Ethnizität in den Mittelpunkt der Forschung gestellt (vgl. Flecker / Zartler 2020, 13; vgl. Rieder 2020, 7).

Das Forschungssample bilden an der Studie teilnehmende Jugendliche. Wobei es anzumerken gilt, dass es für die Forschenden von großer Bedeutung war, die Jugendlichen als aktiv-

⁶ In Österreich löst, seit 2015, der Schultyp der Neuen Mittelschule die Hauptschule ab. Ein Ziel der Einführung der NMS ist unter anderem allen Schüler*innen einen Zugang zu einer guten Bildung zu ermöglichen. Außerdem soll das autonome Lernen gefördert sowie eine Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen einzelner Schüler*innen gewährleistet werden (vgl. Kazepov et al. 2020, 51).

handelnde, gesellschaftskritische Akteur*innen zu betrachten (vgl. Flecker / Zartler 2020, 13). Außerdem betonen Flecker und Zartler (2020, 13), „dass die Reproduktion sozialer Strukturen, die Tendenzen der Inklusion und Exklusion sowie der kulturelle Wandel sich anhand von Jugend und Adoleszenz besonders deutlich zeigen“.

Betrachtet man das Sample näher, wird ersichtlich, dass die Jugendlichen bei der ersten von fünf Untersuchungswellen zwischen 13 und 15 Jahre alt waren und sich zum Zeitpunkt der Welle in der letzten Klasse der NMS befanden (vgl. Rieder 2020, 7). Der Altersunterschied kann dabei mit unterschiedlichen Schul-, Lebens- und Migrationshintergründen erklärt werden (vgl. Wöhrer et al. 2023, 30). Um eine gewisse Breite in Bezug auf sozioökonomische Merkmale zu gewährleisten, wurden für das qualitative Panel teilnehmende Schulen aus verschiedensten Wiener Gemeindebezirken (6., 10., 16., 20., und 22. Bezirk) ausgewählt (vgl. Wöhrer et al. 2023, 32).

7.2. Forschungsdesign und empirische Erhebung

Die fünfjährige Längsschnittstudie „Wege in die Zukunft“ wurde als Mixed-Methods-Design angelegt. Hierbei wurden Verfahren sowohl aus der qualitativen als auch aus der quantitativen Sozialforschung miteinander verwoben, um verschiedenste Erkenntnisse aus den Lebenserfahrungen Jugendlicher erfassen zu können (vgl. Vogl et al. 2020a, 59; vgl. Wöhrer et al. 2023, 29).

Wie aus der folgenden Abbildung ersichtlich wird, bezogen sich das qualitative und quantitative Panel kontinuierlich aufeinander, wobei anzumerken gilt, dass das quantitative Panel meist ein Jahr später erhoben wurde (vgl. Wöhrer et al. 2023, 29).

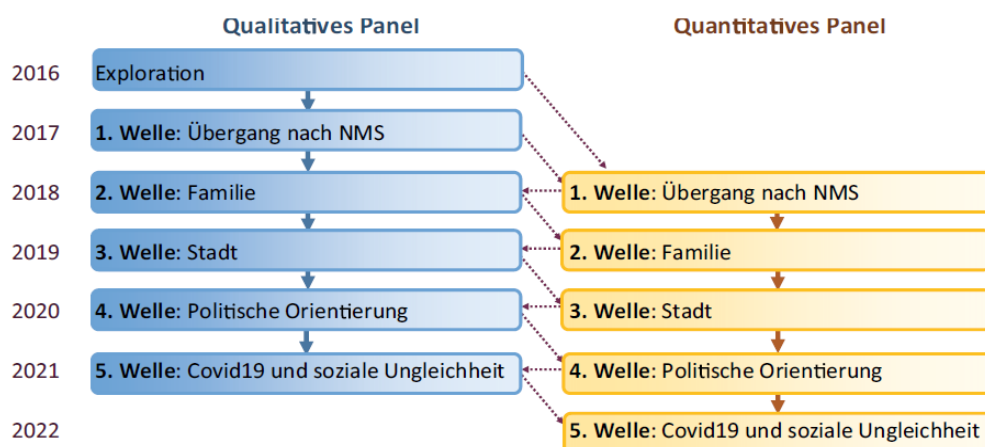


Abbildung 2: Schematische Darstellung des Mixed-Methods-Designs
Quelle: Wöhrer et al. (2023, 30)

Das qualitative Panel besteht in allen Wellen der Längsschnittstudie aus qualitativen Interviews. In der ersten Welle wurde das Panel zusätzlich durch Schulspaziergängen, Expert*inneninterviews und teilnehmenden Beobachtungen ergänzt. (vgl. Vogl et al. 2020a, 60ff). Schulspaziergänge stellen keine Standardmethode dar, sondern eine in einem Projektkontext entwickelte Methode, bei der Kinder und Jugendliche Forschende durch ihre Schule führen und dabei relevante Orte fotografisch dokumentieren sowie erläutern. Die Methode ermöglicht es, institutionelle Räume aus der Perspektive der Schüler*innen zu erschließen und ihre Wahrnehmungen, Bewertungen und Handlungsspielräume sichtbar zu machen (vgl. Wöhrer 2016, 100ff). Im quantitativen Panel wurden die Daten vor allem durch standardisierte Online-Befragungen erhoben (vgl. Vogl et al. 2020a, 73). Die Online-Fragebögen beinhalteten sowohl gleichbleibende Fragen als auch Fragen, die jährlich an den neuen Schwerpunktthemen der einzelnen Wellen angepasst wurden. (vgl. Wöhrer et al. 2023, 42).

Das Forschungsprojekt umfasste insgesamt fünf Erhebungswellen. Im Rahmen des Mixed-Methods-Designs wurden dabei sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungen durchgeführt. Während im qualitativen Panel narrativ-biografische, problemzentrierte Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen geführt wurden, fanden im quantitativen Teil standardisierte Befragungen statt (vgl. Vogl et al. 2020a, 60; vgl. Wöhrer et al. 2023, 30). Abbildung 2 zeigt, dass jede dieser fünf Wellen den Blick auf einen anderen inhaltlichen Schwerpunkt legte. Während man sich in der ersten Welle auf Übergänge nach der NMS fokussierte, wurde der Schwerpunkt in der zweiten Welle auf die Familie gelegt. In der dritten Welle stand das Stadtleben im Mittelpunkt der Forschung, in der vierten Welle die politische Orientierung Jugendlicher und in der fünften Welle richtete man den Fokus auf soziale Ungleichheiten durch die Covid-19 bedingte Pandemie (vgl. Vogl et al. 2020a, 60; vgl. Wöhrer et al. 2023, 30).

Im Verlauf des Forschungsprojekts reduzierte sich die Anzahl der Teilnehmenden im qualitativen Panel in jeder Erhebungswelle. Es blieben vor allem jene Jugendliche als Sample bestehen, die über höheren schulischen Erfolg und sozioökonomische Ressourcen verfügen. Um dem entgegenzuwirken und eine gewisse Diversität im Sample zu gewährleisten, entschloss man sich Jugendliche zu kontaktieren, die unterschiedliche Ausbildungsmaßnahmen bis zum 18. Lebensjahr besuchten, beispielsweise niederschwellige Tageseinrichtungen und überbetriebliche Lehre (vgl. Wöhrer et al. 2023, 35). Insgesamt nahmen von den ursprünglich 122 Jugendlichen nur sieben an allen fünf Wellen des qualitativen Panels teil, während sechs Jugendliche in vier der fünf Wellen interviewt wurden (vgl. Wöhrer et al. 2023, 37).

Betrachtet man nun im Rückblick die bereits zuvor genannten Dimensionen der Forschungsstudie, kann die vorliegende Masterarbeit dem thematischen Schwerpunkt der Reproduktion sozialer Ungleichheit zugeordnet werden, da vor allem mit der Subfrage dieser Arbeit der Fokus auf Bildungsungleichheiten gelegt wird (vgl. Flecker / Zartler 2020, 13).

7.3. Das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode

Nachdem das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) in seinen Grundzügen vorgestellt sowie das Forschungsdesign beschrieben wurde, wird im folgenden Unterkapitel der Blick auf das problemzentrierte Interview gelegt. Aufgrund der Tatsache, dass im Rahmen dieser Masterarbeit mit Sekundärdaten gearbeitet wurde, war somit die Methode der Datenerhebung vorgegeben. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden daher hauptsächlich zuvor erhobene qualitative Interviews aus der Forschungsstudie verwendet. Da es sich hierbei um problemzentrierte Interviews handelt befasst sich dieses Unterkapitel, wie bereits erwähnt, mit den Grundlagen des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985; 2000) sowie dessen Durchführung im Rahmen der Längsschnittstudie „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020).

7.3.1. Das problemzentrierte Interview nach Witzel

Unter dem problemzentrierten Interview versteht man eine qualitative, halbstrukturierte Form des Interviews, bei der sowohl das Gespräch als auch die interviewte Person selbst im Mittelpunkt stehen (vgl. Mayring 2023, 60f; vgl. Witzel 2000, 1). Grundsätzlich zielt das problemzentrierte Interview auf die Erforschung von Problemstellungen aus der Sicht von Individuen ab (vgl. Witzel 2000, 2f; vgl. Witzel 1985, 228). Obwohl sich das Interview meist auf eine gesellschaftlich relevante Problemstellung zentriert, welche von Interviewer*innen immer wieder ins Gespräch eingebracht wird, sollen befragte Personen im Rahmen des Interviews stets die Möglichkeit besitzen frei zu antworten (vgl. Mayring 2023, 60f). Problemzentrierung meint hierbei das Wechselspiel bzw. den Zusammenhang zwischen objektiven gesellschaftlichen Problemstellungen, die bereits im Vorhinein von Forscher*innen erarbeitet werden, und subjektiven Probleminterpretationen der interviewten Individuen (vgl. Mayring 2023, 61).

Neben der Problemzentrierung zeichnet sich das problemzentrierte Interview durch zwei weitere Grundgedanken aus, nämlich der Gegenstandsorientierung und der Prozessorientierung (vgl. Mayring 2023, 61). Gegenstandsorientierung betont, dass Forscher*innen sich bei der

Gestaltung des Interviews nicht auf fertige Instrumente, sondern auf den untersuchten Gegenstand stützen sollen (vgl. ebd.) Der Grundgedanke der Prozessorientierung hingegen meint, dass mit Blick auf den Forschungsprozess eine wechselseitige Orientierung am Untersuchungsverlauf und der Problemstellungsuntersuchung besteht. Für die Festhaltung von Ergebnissen müssen Forscher*innen zudem eine gewisse Reflexivität und Flexibilität mit in den Prozess bringen. Theorien sollen nicht im Vorhinein konstruiert werden, sondern im Prozess der Datensammlung sowie -auswertung generiert werden (vgl. Mayring 2023, 61; vgl. Witzel 1985, 233).

Generell kann „das Problemzentrierte Interview als eine Methodenkombination bzw. -integration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biografischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse“ verstanden werden (Mayring 2023, 61). Die drei genannten Grundlagen Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung weisen das problemzentrierte Interview als ein qualitatives Verfahren aus. Zudem gilt es nochmals zu betonen, dass bei der Durchführung des Interviews stets darauf geachtet werden sollte, dass interviewte Personen ohne Vorgaben frei antworten können (vgl. Mayring 2023, 61). Im Zuge des problemzentrierten Interviews soll zwischen Forscher*innen und befragten Personen eine Vertrauensbeziehung entstehen. Gesellschaftliche Problemstellungen werden bereits im Vorhinein analysiert und Interviewleitfäden sollen lenken aber die Beantwortungen nicht kontrollieren (vgl. Mayring 2023, 62).

Der Ablauf problemzentrierter Interviews kann in fünf aufeinanderfolgende Phasen gegliedert werden (siehe Abbildung 3).

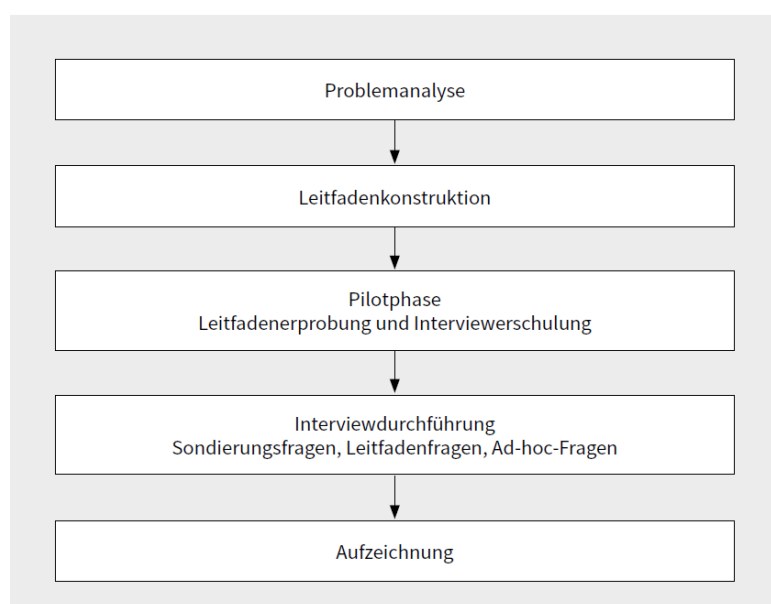


Abbildung 3: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews
Quelle: Mayring (2023, 63).

Zu Beginn erfolgt die Problemformulierung und -analyse. In einem darauffolgenden zweiten Schritt wird der Interviewleitfaden, mit Bezug auf die Problemstellung, konstruiert (vgl. Witzel 1982, 90f). Dieser besteht aus einzelnen, sinnvoll gereihten Gesprächsthematiken sowie aus Formulierungsvorschlägen. Den dritten Schritt bildet die sogenannte Pilotphase, welche einerseits der Testung des Leitfadens und andererseits der Interviewschulung dient. Auf diese Phase folgt die tatsächliche Durchführung der Interviews, bei der zunächst mithilfe von Einstiegs- bzw. Sondierungsfragen die subjektive Bedeutung der Thematik eruiert wird. Neben Leitfadenfragen, die der Festhaltung wesentlicher Frageaspekte dienen, können impulsiv Ad-hoc Fragen, die nicht im Leitfaden verzeichnet wurden, aber dennoch als wertvoll gelten, formuliert werden. In einem fünften und letzten Schritt wird das eruierte Material nach Einverständniserklärung der Befragten mittels Tonbandaufzeichnung und Protokollen festgehalten (vgl. Mayring 2023, 62f).

Da nun die Grundlagen des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985, 2000) vorgestellt wurden, wird in einem folgenden Unterkapitel der Interviewverlauf im Projekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al 2020) präsentiert.

7.3.2. Das Problemzentrierte Interview im Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“

Das problemzentrierte Interview eignet sich laut Mayring (2023) für theoriegeleitete, größere Forschungsstudien, bei denen ein gewisses Maß an Vorwissen besteht und spezifischere Fragestellungen im Mittelpunkt stehen (vgl. ebd., 63f). Mit Blick auf das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) wird somit die Wahl der Methode nachvollziehbar.

Basierend auf den Prinzipien des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985, 2000) erfolgte im Projekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) in Zusammenarbeit mit der Steuerungsgruppe zunächst die Erstellung eines Interviewleitfadens für die jeweilige Welle (vgl. Wöhrer et al. 2023, 33). Dieser Leitfaden bestand einerseits aus Fragen zu allgemeinen Themen wie beispielsweise Familie, Freund*innen, Kindheit, Freizeit, Schule, Vorbilder und Zukunftsvorstellungen, die über die Wellen beibehalten wurden, und andererseits aus auf das jeweilige Schwerpunktthema der einzelnen Wellen bezogenen Fragen. Diese Aufteilung schien deshalb sinnvoll, da durch die allgemeinen, gleichbleibenden Themenfragen eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Forschungswellen hergestellt werden konnte und durch die Fokussierung auf spezifische Schwerpunktfragen der Themenfokus in jeder Welle beachtet wurde (vgl. ebd.). So wird mit Blick auf die Kriterien des problemzentrierten

Interviews wieder ein Bezug zu Witzel hergestellt (vgl. Witzel 1985, 230ff). Zusätzlich zu dem Interviewleitfaden wurden außerdem eine Netzwerkkarte sowie ein Sozialstatistikfragebogen erstellt (vgl. Wöhrer et al. 2023, 33).

Bei der Kontaktaufnahme mit den teilnehmenden Jugendlichen griff man auf bereits bekanntgegebene Kontaktdaten während der ersten Welle zurück. Dabei wurde neben Telefonnummern auch weitere Kontaktkanäle wie Facebook oder Instagram genutzt (vgl. Wöhrer et al. 2023, 33f). Im Zuge des Forschungsprojektes räumte man den teilnehmenden Jugendlichen Entscheidungsfreiheiten ein, indem sie über den Austragungsort des Interviews bestimmen und eine Präferenz für bestimmte Interviewer*innen abgeben konnten (vgl. Wöhrer et al. 2023, 34). Auch hier wird der Bezug zu Witzel (1985; 2000) sichtbar, da durch diese Entscheidungsfreiheit eine Vertrauensbasis bzw. eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Interviewten und dem Forschungsprojekt gebildet wird (vgl. Mayring 2023, 62).

Unterschiede zwischen den einzelnen Wellen zeigten sich nicht nur anhand unterschiedlicher Schwerpunkte (vgl. Vogl et al. 2020a, 60), sondern auch hinsichtlich Interviewort und Anzahl der Interviewer*innen pro Interview. Während in der ersten Welle die Interviews in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schule stattfanden (vgl. ebd.), erfolgten die Befragungen ab der zweiten bis zur vierten Welle überwiegend in Räumlichkeiten der Universität oder an anderen, durch die Jugendlichen mitbestimmten Orten wie beispielsweise Cafés. Aufgrund der Covid-19 Pandemie wurden zwei Interviews der vierten sowie fast alle Interviews der fünften Welle digital abgehalten (vgl. Wöhrer et al. 2023, 34ff). Zudem wurden in der ersten Welle, auf Grundlage von Vorgaben seitens des Stadtschulrates, die Interviews von jeweils zwei Interviewer*innen durchgeführt, die die Rollen von Beobachter*in und Gesprächsführer*in übernahmen. In den folgenden Wellen wurde das Interview hingegen jeweils von einer einzelnen Person geführt (vgl. Wöhrer et al. 2023, 33).

Wie bereits beschrieben nutzen die Interviewer*innen einen zuvor entworfenen Leitfaden (vgl. Witzel 1982, 90f), auf Basis dessen sich das Interview in einen Gesprächsbeginn mit Eingangsfragen, einen immanenten und exmanenten Nachfrageteil sowie einen Abschluss mit Netzwerkkarten und Fragebögen gliederte (vgl. Vogl et al. 2020a, 66; vgl. Wöhrer et al. 2023, 34). Mit Hilfe einer im Sinne des problemzentrierten Interviews entworfenen biografisch orientierten Eingangs- bzw. Sondierungsfrage wurde den befragten Jugendlichen Raum und Zeit für freies Erzählen gegeben (vgl. Mayring 2023, 61; vgl. Vogl et al. 2020a, 65; vgl. Wöhrer et al. 2023, 34). Im Anschluss an das Interview fertigten die Interviewer*innen ein Memo im Sinne des von Witzel (vgl. 1982, 90f) beschriebenen Postscriptums sowie eine Schlagwortliste

an. So konnten wichtige Gedanken und Eindrücke und der Verlauf des Interviews festgehalten werden (vgl. ebd.).

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die für die vorliegende Masterarbeit verwendeten Sekundärdaten aus der fünften Welle der Längsschnittstudie stammen. Der Schwerpunkt der fünften und letzten Welle lag auf der Covid-19 Pandemie und der damit verbundenen sozialen Ungleichheit (vgl. Wöhrer et al. 2023, 30). Im Zeitraum von Dezember 2020 bis April 2021 wurden 20 problemzentrierte Interviews mit Jugendlichen im Alter zwischen 17 und 20 Jahren digital durchgeführt (vgl. Wöhrer et al. 2023, 35f, 40). Einige der Interviewleitfragen bezogen sich dabei auf pandemiebedingte Veränderungen im Leben der Jugendlichen (vgl. Wöhrer et al. 2023, 36).

8. Forschungsethische Überlegungen

Mit Blick auf die Forschungsfrage dieser Masterarbeit und unter Berücksichtigung der Verwendung von Sekundärdaten zur Beantwortung dieser Frage, werden in diesem Kapitel forschungsethische Überlegungen getätigt. Hierbei werden sowohl Herausforderungen im Umgang mit Sekundärdaten als auch im Umgang mit Jugendlichen als Forschungsgruppe beleuchtet.

8.1. Überlegungen im Umgang mit Sekundärdaten

Da bereits zu Beginn des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) geplant war, das gewonnene empirische Datenmaterial einer Bandbreite an Forscher*innen und Studierenden zur Verfügung zu stellen, musste ein bedeutender Fokus auf die Datenaufbereitung, -dokumentation und -qualität gelegt werden (vgl. Vogl et al. 2020a, 72).

Sekundärdaten ermöglichen es, neue Forschungsfragen zu untersuchen, die über die ursprünglichen Zielsetzungen der Studie hinausgehen (vgl. Notz 2005, [1]). Durch Vorlagen bezüglich Interviewleitfäden, Transkripten, Anonymisierungen und Interviewmemos konnte nicht nur eine fortwährende Datennutzung garantiert werden, sondern ebenso eine dichte Beschreibung und übersichtliche Präsentation der Daten gewährleistet werden (vgl. Vogl et al. 2020a, 72). Eine weitgehende Übersicht über die Datenmenge wurde zudem durch sozial-demografische Daten- sowie Schlagwortlisten sichergestellt. Abschließend wurde eine Qualitätskontrolle durchgeführt, indem das digitale Vorhandensein, die Vollständigkeit sowie die inhaltliche Stimmigkeit der Daten überprüft wurden (vgl. Vogl et al. 2020a, 73).

Im Rahmen einer Sekundärdatenanalyse bewegen sich Forscher*innen aus forschungsethischer Perspektive in einem Spannungsraum zwischen Vertraulichkeitswahrung der Daten und dem Anspruch diese Daten einer breit gefächerten wissenschaftlichen Gemeinschaft zugänglich zu machen (vgl. El-Najjar 2011, [5]). Im Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) wurde die Vertraulichkeit der sensiblen Informationen durch eine Pseudonymisierung aller Jugendlichen und Adressen hergestellt. Des Weiteren wurde aufgrund der Minderjährigkeit mancher Teilnehmer*innen in der ersten Welle eine Einverständniserklärung einer erziehungsberechtigten Person verlangt. Sowohl die Jugendlichen als auch die Erziehungsberechtigten wurden mittels Informationsblätter ausreichend über das Projektvorhaben informiert (vgl. Vogl et al. 2020a, 62f).

8.2. Überlegungen zur qualitativen Forschung mit Jugendlichen

Zusätzlich zu den Überlegungen rund um die Verwendung von Sekundärdaten müssen im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) ebenso Überlegungen zur Forschung mit Jugendlichen getätigt werden.

Sozialwissenschaftliche Forschungen wurden lange Zeit überwiegend für erwachsene Befragte konzipiert und nur selten auf Jugendliche ausgerichtet (vgl. Heinzel 2000, 27; vgl. Vogl et al. 2020a, 61). Daher weisen Befragungen von Jugendlichen zwar gewisse Ähnlichkeiten mit Befragungen von Erwachsenen auf, unterscheiden sich jedoch auch in einigen methodischen Aspekten (vgl. Vogl et al. 2020a, 61). Während Fuchs (2004) beschreibt, dass die Aufmerksamkeitsspanne bei Jugendlichen im Grunde kürzer als die von Erwachsenen ist (vgl. ebd., 83), geben Köttig und Rosenthal (2006) an, dass sich Jugendliche vor allem im Erzählstil, Erzählreihenfolge und in der Länge der Lebensgeschichteerzählungen von erwachsenen Personen unterscheiden (vgl. ebd., 192ff). Generell verfügen Jugendliche meist über wenig Erfahrung bzw. Vorwissen in Bezug auf Interviewsituationen und sehen diese meist als Prüfungssituation an. Dadurch ergibt sich für die Befragungssituation ein Autoritätsverhältnis zwischen den interviewten Jugendlichen und den forschenden Erwachsenen. Werden die beschriebenen Unterschiede nicht wahrgenommen besteht die Gefahr Stärken dieser Zielgruppe zu übersehen (vgl. Vogl et al. 2020a, 61). Delfos (2007) verdeutlicht die Wichtigkeit einer richtigen Kommunikation mit Jugendlichen auf Augenhöhe und beschreibt den Austausch mit Jugendlichen als eine der aufschlussreichsten, lebendigsten und ehrlichsten Form von Kommunikation (vgl. ebd., 13).

Bei der qualitativen Forschung bzw. beim Führen von Interviews mit Jugendlichen ist es bedeutsam sich auf die Themenwelten der Jugendlichen einzulassen und zu versuchen Lebensgeschichten nachzuvollziehen. Zudem ist es sinnvoll einen zeitlich offenen Rahmen zu gewährleisten, wie dies auch im Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ der Fall war (vgl. Kötting / Rosenthal 2006, 190). Des Weiteren sollten Jugendliche im Interview das Gefühl erhalten, dass Gesprächspausen erlaubt sind und das Schweigen zu bestimmten Themen akzeptiert wird (vgl. Delfos 2007, 163). Wie bereits erwähnt ist es wichtig Interesse an den Erzählungen der Jugendlichen zu zeigen und sich auf einen Verstehensprozess einzulassen, um Machtverhältnissen entgegenzuwirken und eine Gleichwertigkeit in der Kommunikation zu erzielen (vgl. Delfos 2007, 148f; vgl. Kötting / Rosenthal 2006, 215).

Zuletzt muss erwähnt werden, dass trotz einer freien Interviewgestaltung Erzählfhilfen bzw. -anreize hilfreich sein können, um die befragten Jugendlichen nicht durch eine Unstrukturiertheit zu überfordern, sondern ihnen einen Interviewrahmen zu bieten, den sie mitgestalten können (vgl. Heinzel 2000, 28; vgl. Vogl 2015, 59).

8.3. Forschungsethische Reflexion im Kontext der vorliegenden

Masterarbeit

Nachdem Überlegungen zur Sekundärdatenforschung sowie zur Forschung mit Jugendlichen getätigt wurden, wird nun versucht diese mit dem eigenen Forschungsvorhaben bzw. mit der vorliegenden Masterarbeit in Verbindung zu setzen und zu reflektieren.

Die Verwendung von Sekundärdaten bringt grundsätzlich unterschiedlichste Vorteile mit sich. So konnten im Rahmen dieser Masterarbeit durch das Wegfallen einer eigenen Datenerhebung sowohl zeitliche als auch finanzielle Ressourcen eingespart werden (vgl. Bortz / Döring 2006, 369). Da das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) die notwendigen Richtlinien und Voraussetzungen für eine an das Projekt anschließende Sekundärdatenanalyse erfüllte, konnten die erhobenen Daten für weitere Forschungszwecke genutzt werden (vgl. Wöhrer et al. 2023). Gleichzeitig ergaben sich im Prozess der Datenanalyse und -auswertung auch Herausforderungen. Mithilfe der zur Verfügung gestellten Schlagwortlisten zu den einzelnen Interviews (vgl. Wöhrer et al. 2023, 37) konnte zwar ein erster Überblick über die Interviewfälle gewonnen werden, jedoch ließ sich daraus nicht immer erkennen, wie ausführlich einzelne Themen in den Interviews behandelt wurden. Aus diesem Grund mussten viele Transkripte zusätzlich gelesen und neu sortiert werden. Dies kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass die Schlagwortlisten von unterschiedlichen Interviewer*innen

erstellt wurden. Zudem besteht bei der Arbeit mit Sekundärdaten grundsätzlich die Einschränkung, dass bei unklaren oder besonders relevanten Passagen kein gezieltes Nachfragen mehr möglich ist. Darüber hinaus lagen in einzelnen Fällen nicht alle Transkripte, Sozialstatistikfragebögen oder Memos vollständig vor (vgl. Fall52WZWAVE5_Transkript; Opitz / Mauer 2005, [11f]).

Eine zusätzliche Herausforderung entstand durch die Tatsache, dass die Interviews in der fünften Welle hauptsächlich digital bzw. online durchgeführt wurden (vgl. Wöhrer et al. 2023, 36). Während der Interviews kam es hin und wieder zu Internetproblemen und einer schlechten Audioqualität, was den Gesprächsfluss störte (vgl. Fall34WZWAVE5_Transkript, 11f).

Betrachtet man nun im Anschluss auch noch die Herausforderungen bei der Forschung mit Jugendlichen in Bezug zum Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) muss zunächst erwähnt werden, dass die Interviewführung mit Jugendlichen für viele Studierende, die eine Interviewer*innenrolle übernahmen, neu war (vgl. Wöhrer et al. 2023, 31). Wie aus einigen Interviewmemos hervorgeht, unterschieden sich die Erzählweisen der Jugendlichen teilweise deutlich, was in einzelnen Fällen zu einer stärkeren Frage-Antwort-Dynamik führte (vgl. Fall34WZWAVE5_Memo; vgl. Fall112WZWAVE5_Memo). Differenzierungen in Hinblick auf die Erzählkompetenz spiegeln sich in einer Variation der Dauer bzw. Länge der einzelnen Interviews wider. Durch den Einsatz gezielter Erzählanreize konnte eine Unstrukturiertheit und Überforderung der Jugendlichen im Forschungsprojekt vermieden werden (vgl. Heinzel 2000, 28; vgl. Vogl 2015, 59).

9. Auswertung des Datenmaterials

Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit forschungsethischen Prinzipien und Herausforderungen richtet sich der Schwerpunkt in diesem folgenden Kapitel auf die für die Masterarbeit ausgewählte Analysemethode der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2006; 2011; 2014).

Mit Blick auf das Forschungsprojekt „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) wird erkennbar, dass qualitative Interviews, wie sie auch in der Längsschnittstudie Anwendung finden, nach Charmaz (2024) ein Hauptmittel zur Gewinnung von Daten darstellen (vgl. ebd. 2024, 22). Die Auswahl der Grounded Theory Method (GTM) zur Datenanalyse kann durch ihren Fokus auf eine datenbasierte Erforschung verschiedenster sozialer Prozesse begründet werden (vgl. Bucker 2010, 1ff; vgl. Charmaz 2011, 181f). Aufgrund ihres Vorgehens bildet die

GTM insbesondere für eine Sekundärdatenanalyse einen geeigneten methodischen Rahmen., um sich intensiv mit den zur Verfügung gestellten Daten auseinanderzusetzen und dabei in theoretischer Hinsicht zunächst eine offene Haltung einzunehmen (vgl. Madjedović 2008, 199f). Da die Covid-19 bedingte Pandemie das Schulsystem vor neue Herausforderungen stellte (vgl. Drerup / Schweiger 2020, 7f) und somit ein relativ neues Phänomen in der Forschung darstellte, kann der Fokus auf die konstruktivistische Variante nach Charmaz (2011; 2014; 2024) laut Bückner (2020) damit erklärt werden, dass sie sich „aufgrund ihres weitgehenden Ausklammerns von Vorwissen besonders für explorative Untersuchungen über wenig bekannte Phänomene“ gut für die Erforschung der Distance Learning Erfahrungen Jugendlicher eignet (ebd. 26).

In den folgenden Unterkapiteln werden nun einerseits die Grundzüge der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2011; 2014; 2024) dargestellt und andererseits die einzelnen Auswertungsschritte dieser GTM beschrieben.

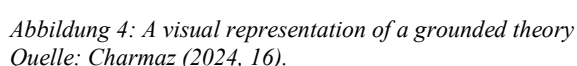
9.1. Grounded Theory nach Charmaz

Charmaz hat mit ihrer konstruktivistischen Grounded Theory Method einen wesentlichen Beitrag zur Verbreitung der GTM beigetragen und gilt als eine wichtige Vertreterin dieser (vgl. Mey / Mruck 2011, 18). Ihre Version der Grounded Theory kann, wie viele andere Versionen, auf die klassische Grounded Theory Method von Glaser und Strauss (2020 [1967]) zurückgeleitet werden (vgl. Thornberg / Charmaz 2014, 153).

Obwohl die GTM nach Charmaz (2011; 2014; 2024) eine neue Variante der klassischen GTM darstellt, zeigt sie jedoch Gemeinsamkeiten mit ebendieser. So liegt die Ausgangsbasis bzw. das Ziel beider Versionen in der induktiven Erforschung sozialer Prozesse durch einen engen Zusammenhang zwischen theoretischen Konzepten und empirischem Material (vgl. Charmaz 2024, 14; vgl. Equit / Hohage 2016, 12f). In Bezug zum empirischen Material handelt es sich hier meist um qualitative Daten, wie beispielsweise Interviews (vgl. Bückner 2020, 2; vgl. Charmaz 2024, 13ff). Zudem fokussieren sich beide Versionen der GTM bei ihrer Datenauswertung auf die Analyse von Handlungs- und Interaktionsmustern (vgl. Charmaz 2024, 15). Für die Ordnung und Auswertung des Datenmaterials können sich Forscher*innen, sowohl bei Charmaz (2011; 2014; 2024) als auch bei Glaser und Strauss (2010 [1967]), zentraler methodischer Werkzeuge bedienen: dem Theoretischen Sampling, dem Kodieren, der Kategorienbildung und dem Verfassen von Memos (vgl. Charmaz 2024, 15f; vgl. Equit / Hohage 2016, 12f). Zuletzt gilt zu erwähnen, dass beide Varianten von Forscher*innen eine

Nachdem Gemeinsamkeiten zwischen den Theorien von Glaser und Strauss (2010 [1967]) und Charmaz (2011; 2014; 2024) dargelegt wurden, sollen auch Unterschiede hervorgehoben werden. Ein wesentlicher Unterschied besteht bei der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2011; 2014; 2024) darin, dass sie das Analysematerial als von Forscher*innen mitkonstruiert versteht. Forschende bringen dabei ihre subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen in den Prozess ein (vgl. Charmaz 2011, 184; vgl. Charmaz 2006, 10). Charmaz (2011) geht davon aus, dass die Forschungswelt nicht unabhängig von subjektiven Sichtweisen der Forscher*innen ist und betont zudem den Einfluss struktureller Bedingungen sowie unterschiedlicher Perspektiven in sozialen Interaktionen auf die Wissenskonstruktion (vgl. ebd. 184; vgl. Equit / Hohage 2016, 29f). Entsprechend versteht Charmaz Forschende als Konstruktivist*innen und betont die Notwendigkeit einer reflexiven Haltung im Forschungsprozess (vgl. Charmaz 2011, 186; Charmaz 2024, 12).

Das nachstehende Kapitel beschreibt die Auswertung des qualitativen Datenmaterials in Anlehnung an die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (2014; 2024). Dabei werden die zentralen Auswertungsschritte dargestellt. Zu betonen ist jedoch, dass der Auswertungsprozess nach Charmaz (2024) nicht linear, sondern als zirkuläres Vorgehen zu verstehen ist (vgl. ebd., 16), was in Abbildung 4 ersichtlich wird.



9.2.1. Theoretical Sampling

Abbildung 4 zeigt, dass das theoretical sampling, nach dem Bilden einer Forschungsfrage, den ersten Schritt im konstruktivistischen Verfahren nach Charmaz darstellt (vgl. Charmaz 2024, 193). Hierbei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Analyse erster Daten bereits während der Datenerhebung stattfinden kann und nicht erst durchgeführt wird, wenn die Daten vollständig vorliegen. Dies ist hilfreich für die Strukturierung der Daten und Samples. Durch ein zirkuläres Vorgehen in der Datenerhebung und -analyse können neue Daten gewonnen und bereits bestehende Kategorien neu definiert werden (vgl. Charmaz 2024, 193f).

Wie bereits mehrfach betont wurde, wird im Zuge dieser Masterarbeit mit Sekundärdaten gearbeitet, was das theoretical sampling beeinflusst da dieses im klassischen Sinne nicht stattfinden konnte. Da im Sinne der GTM nach Charmaz (2011; 2014; 2024) Forscher*innen als Konstrukteur*innen verstanden werden und ihre subjektiven Sichtweisen in den Forschungsprozess einfließen (vgl. Charmaz 2011, 184; vgl. Charmaz 2006, 10; vgl. Equit / Hohage 2016, 29f), wurde in der vorliegenden Masterarbeit die GTM von Charmaz angewendet. Die konkrete Umsetzung des theoretical sampling in dieser Arbeit wird in Kapitel 10 näher erläutert.

9.2.2. Initial and Focused Codes

Nachdem erste Daten gesammelt wurden, folgt das Kodieren. Die Kodierung kann hierbei als Kernstück der GTM gesehen werden, da sie den Verbindungslink zwischen Datensammlung und Theoriebildung bildet (vgl. Charmaz 2024, 112; vgl. Equit / Hohage 2016, 13).

Grundsätzlich wird in der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2011; 2014; 2014) zwischen zwei Kodierungsphasen unterschieden: initial coding (das Bilden von offenen Codes) und dem focused coding (das Bilden von gezielteren Codes). Codes können im Prozess der Kodierung als vorläufige Kategorien wahrgenommen werden (vgl. Charmaz 2024, 112).

Bei der ersten Kodierungsphase, dem initial coding, ist besonders die Nähe zum Datenmaterial entscheidend. Es gilt Codes zu verfassen, die eng mit dem Material zusammenhängen und das im Text beschriebene Phänomen kurzfassend beschreiben (vgl. Bücken 2020, 10; vgl. Charmaz 2024, 115). Der Fokus liegt hierbei insbesondere auf den vollzogenen Handlungen sowie den Perspektiven der befragten Personen. Um einen initial code zu bilden, werden folgende Fragen an Textpassagen gestellt (vgl. Thornberg / Charmaz 2014, 156): „What is this data a study of?“,

„What do the data suggest? Pronounce? Leave unsaid?“, „From whose point of view?“ (Charmaz 2024, 115).

Beim initial coding wird, unter Berücksichtigung der klassischen GTM, Zeile für Zeile bzw. Wort für Wort oder Ereignis für Ereignis kodiert, um das Datenmaterial aufzubrechen (vgl. Equit / Hohage 2016, 33). Bei der Kodierung können Codes auch wörtlich aus dem Text übernommen werden, dabei handelt es sich um sogenannte in-vivo-codes. Grundsätzlich gilt es eng am Material zu bleiben und die tieferliegende empirische Bedeutung eines Phänomens zu erfassen (vgl. Charmaz 2024, 115; vgl. Schmidt et al. 2015; 41). Zudem rät Charmaz (2024) dazu, Codes kurz und simple zu halten, sie zügig zu bilden sowie offen gegenüber verschiedensten Kodierungen zu sein (vgl. ebd. 119).

Unter Berücksichtigung der genannten Kernaspekte des initial codings nach Charmaz (2024, 155ff) wurden für die Kodierung im Rahmen dieser Masterarbeit vor allem jene Interviewpassagen herangezogen, in denen die Jugendlichen vermehrt über ihre Erfahrungen im Distance Learning während der Covid-19 Pandemie berichten. Wobei die Dichte der Passagen Einfluss auf die Art des initial codings nahm, also ob Zeile für Zeile, Wort für Wort oder Ereignis für Ereignis kodiert wurde. Als digitale Unterstützung und zur Orientierung im Kodierungsprozess diente das Programm MAXQDA. Mit Hilfe dieses Datenprogrammes konnte eine Übersicht und Nachvollziehbarkeit der Datenmenge gewährleistet werden (vgl. Mey / Mruck 2011, 33).

Auf die erste Kodierungsphase, das initial coding, folgt die zweite Phase, das focused coding (vgl. Charmaz 2024, 139f), welche das Ziel verfolgt die unterschiedlichen initial Codes durch ein kontinuierliches Vergleichen zu ordnen, zusammenzufassen bzw. zu kategorisieren und dadurch die für die Forschung bedeutsamen Codes herauszufiltern (vgl. Bückner 2020, 10f; vgl. Charmaz 2024, 139ff). Auch bei der Bildung von fokussierten Codes können Fragen zur Hilfe und Orientierung herangezogen werden (vgl. Charmaz 2024, 141): “What do you find when you compare your initial codes with data?”, “In which ways might your initial codes reveal patterns?”, “Which of these codes best account for the data?”, “What do your comparisons between codes indicate?”, “Do your focused codes reveal gaps in the data?” (ebd., 141).

Im Zuge des focused codings wird die theoretische Richtung der Analyse vorangetrieben. Wie bereits erwähnt werden jene Codes weiterverfolgt, die im anfänglichen Kodieren eine besondere Aussagekraft erwiesen haben. Focused codes dienen der Verschärfung und Verdichtung des Materials sowie der Überprüfung der analytischen Tragfähigkeit anfänglicher

Codes. Es geht nicht nur darum ausgewählte Codes weiterzuverfolgen, sondern um eine Fokussierung auf die Aussagekraft von Kodierungen sowie um Vergleiche innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Codes. Zudem bleibt der Analyseprozess während des fokussierten Kodierens reflexiv und praxisnah, da die Forscher*innen ihre subjektiven Perspektiven in die Dateninterpretation miteinbringen (vgl. Charmaz 2024, 139ff).

Abschließend gilt es hervorzuheben, dass das initiale und fokussierte Kodieren, obwohl sie als unterschiedliche Kodierungsphasen präsentiert wurden, als ineinander übergreifende Kodierungsschritte gesehen werden können (vgl. Thornberg / Charmaz 2014, 162). Auch in der vorliegenden Masterarbeit erfolgten die Phasen des initialen und des fokussierten Kodierens nicht strikt getrennt, sondern vielfach überlappend. In diesem Sinne kehrte man gegebenenfalls zu initialen Codes zurück, um neue Muster im Datenmaterial zu erkennen und die fokussierten Codes gegebenenfalls zu überarbeiten.

9.2.3. Hauptkategorienbildung und Theorieentwurf

Ziel der konstruktivistischen Grounded Theory ist es, durch die initiale und fokussierte Kodierung mehrere Hauptkategorien zu erhalten, welche die Grundlage für die Generierung von Theorie bilden (vgl. Charmaz 2006, 126; vgl. Charmaz 2024, 189). Diese Hauptkategorien ergeben sich jedoch nicht aus einem theoretischen Hintergrund, sondern aus Kodierungen, Kategorien und Phänomenen, die häufig im Interviewmaterial vorkommen (vgl. Charmaz 2014, 30; vgl. Bückner 2020, 10ff).

Mit Blick auf das Aneignen von theoretischem Vorwissen, empfiehlt sich in der konstruktivistischen GTM die Lektüre von Fachliteratur erst nach der Bildung von Hauptkategorien vorzunehmen, da fachwissenschaftliche Literatur nur unterstützend und nicht leitend wirken soll (vgl. Bückner 2020, 11). Es muss betont werden, dass Datenmaterial stets von theoretischem Vorwissen und Vorstellungen beeinflusst wird, weshalb es sinnvoll erscheint diese Tatsache im Analyseprozess bewusst zu reflektieren (vgl. Charmaz 2006, 130). Forscher*innen können ihr Vorwissen nicht ausgrenzen und sollen dies auch nicht, jedoch müssen sie eine gewisse Reflexivität im Forschungsprozess miteinbringen (vgl. Equit / Hohage 2016, 17). Demnach wurde auch mit Blick auf diese Masterarbeit das eigene Vorwissen hinterfragt. Es wurde eine Mindmap angelegt um sich mit den Kenntnissen zum Thema Distance Learning während der Covid-19 Pandemie auseinanderzusetzen. Dabei wurden die Vorkenntnisse jedoch als Chance für die Kategorienbildung und nicht als Ausgangspunkt gesehen.

Im Rahmen dieser Masterarbeit konnten durch die Kodierung mit Bezug auf die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (2011; 2014; 2024) drei Hauptkategorien gebildet werden, welche Belastungserfahrungen, Bewältigungsstrategien und Ungleichheitserfahrungen Jugendlicher im Distance Learning umfassen. Eine genaue Beschreibung und Darlegung dieser Hauptkategorien folgt im Ergebnisteil dieser Masterarbeit.

9.2.4. Verfassen von Memos

Während aller Auswertungsschritte in der konstruktivistischen GTM nimmt das kontinuierliche Verfassen von Memos einen bedeutsamen Platz im Analyseverfahren ein (vgl. Charmaz 2024, 163f; vgl. Mey / Mruck 2011, 26). Memos tragen dazu bei, dass sich Forscher*innen kritisch mit der Datenanalyse bzw. dem Forschungsprozess auseinandersetzen. Sie halten den Weg von der Forschungsidee zur Theoriebildung sowie reflexive Gedanken und Fragen fest. Im Laufe des Forschungsprozesses werden Vergleiche zwischen Kodierungen und Kategorien mit Hilfe von Memos dokumentiert (vgl. Charmaz 2024, 165ff). Mey und Mruck (2011) heben des Weiteren die Rolle von Memos bei der Theoriegenerierung hervor. Den Autor*innen zufolge können durch Memos flüchtige Gedanken fixiert und Theorie konkretisiert werden (vgl. ebd., 26).

Für die vorliegende Masterarbeit bildeten Memos eine entscheidende Stütze bei der Sicherung von Gedanken und Ideen. Durch das Verfassen von Memos konnten Informationen zu den einzelnen Interviewfällen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen festgehalten werden, was für die Bildung der Hauptkategorien hilfreich war.

10. Fallauswahl

Im folgenden letzten Kapitel des methodischen Rahmens wird der Prozess der Fallauswahl und Fallverdichtung aus dem Datenmaterial des Forschungsprojekts „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) für die Sekundärdatenanalyse dieser Masterarbeit dargestellt.

Wie bereits des Öfteren erwähnt, fand im Zuge dieser Masterarbeit eine Sekundärdatenanalyse statt. Daher wurden bei der Eingrenzung der Interviewfälle die Richtlinien einer Sekundäranalyse beachtet (vgl. El-Najjar 2011; vgl. Notz 2005). Das Datenmaterial des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) wurde so ausgewählt, dass jene Interviews analysiert wurden, die für eine Beantwortung der Forschungsfrage sinnvoll erschienen. Grundsätzlich bildeten die Interviewtranskripte die zentrale Grundlage für die

Datenanalyse. Ergänzend wurden jedoch Memos sowie Sozialstatistikfragebögen als unterstützende Materialien in den Forschungsprozess einbezogen.

Zunächst wurden alle Transkripte der fünften Forschungswelle⁷ untersucht. Dies erwies sich als sinnvoll, da der thematische Schwerpunkt dieser Welle, Covid-19 und soziale Ungleichheit (vgl. Wöhrer et al. 2023), in engem Zusammenhang mit der Forschungsfrage steht. Zur Eingrenzung der Transkriptausswahl wurden Sozialstatistikfragebögen durchsichtet. Hierbei wurden jene Transkripte ausgewählt, bei denen die Jugendlichen unter der Frage „Was machst du im Moment hauptsächlich?“ (Fall30WZWAVE5_Sozialstatistik) angaben eine Schule zu besuchen. Dadurch wurde die Anzahl der berücksichtigten Interviewtranskripte auf elf reduziert. Darüber hinaus wurde ein Blick auf die Schlagwortlisten geworfen. Obwohl die Listen Schlagwörter wie „Schulwechsel“ oder „Erzählungen über LehrerInnen“ (Fall30WZWAVE5_Schlagwortliste) beinhalten, war eine ausschließliche bzw. eindeutige Eingrenzung nach dem Kriterium des Schulbesuchs auf Basis der Schlagwortliste nicht möglich.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es sich bei der vorliegenden Masterarbeit um eine Sekundärdatenanalyse handelt, konnten Datensammlung und -analyse nicht gleichzeitig stattfinden. Dennoch orientierte sich die Fallauswahl am Prinzip des theoretical sampling nach Charmaz (vgl. ebd. 2024, S. 193) und wurde schrittweise im Verlauf der Datenanalyse weiterentwickelt. Auf Grundlage erster ausgewählter Interviewfälle wurden weitere Fälle bestimmt, mit deren Hilfe Erkenntnisse und Kategorien erweitert werden konnten (vgl. Charmaz 2024, 193f).

Zu Beginn wurden drei gegensätzliche aber möglichst dichte Fälle ausgewählt, da diese sich hinsichtlich schulischer Rahmenbedingungen als auch in Bezug auf familiäre Situation, Motivation und Bewältigung des Distance Learnings voneinander unterscheiden: Dahlia Adel (Fall107WZWAVE5), Carolin Riegler (Fall95WZWAVE5) und Adarsh Suresh (Fall112WZWAVE5).

Der Fall von Dahlia Adel zeichnet sich durch eine hohe Dichte an Beschreibungen schulischer Belastungen und struktureller Herausforderungen aus. Sie berichtet von beengten Wohnverhältnissen, einem ausgeprägten Verantwortungsbewusstsein und der Übernahme familiärer Aufgaben (vgl. Fall107WZWAVE5_Transkript) Als Gegenstück dazu wurde der

⁷ Hier gilt anzumerken, dass ein Einbezug weiterer Erhebungswellen, beispielsweise der vierten Welle, durchaus spannend gewesen wäre, da sich dadurch mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Schulalltag der Jugendlichen vor und nach der Pandemie hätten untersuchen lassen (weitere Gedanken hierzu in der Conclusio).

Fall von Adarsh Suresh ausgewählt, der die pandemiebedingten Veränderungen des Schulalltags aus einer deutlich passiveren Perspektive schildert (vgl. Fall112WZWAVE5_Transkript). Während Dahlia aktiv um Bewältigung bemüht ist, steht bei Adarsh eine Haltung der Resignation im Vordergrund. Ergänzend wurde der Fall Carolin Riegler herangezogen, die sowohl die organisatorische Überforderung im Distance Learning als auch ihren Anspruch auf Leistungserhalt und Selbstdisziplin thematisiert (vgl. Fall95WZWAVE5_Transkript).

Die erste Analyse dieser drei Interviewfälle zeigte, dass das Erleben schulischer Belastung, unterschiedliche Bewältigungsstrategien und die Bedeutung familiärer sowie räumlicher Bedingungen zentrale Themen im Leben der Jugendlichen während der Covid-19 Pandemie darstellen. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen erfolgte eine Erweiterung des theoretical sampling, um diese Themenbereiche sowohl zu verdichten bzw. zu erweitern (vgl. Charmaz 2024, 193f). Beispielsweise wurden die Fallergebnisse von Dahlia Adel, die den schulischen Druck und strukturelle Benachteiligungen besonders deutlich hervorgehoben hatte, mit den Fällen Lena Fischer (Fall111WZWAVE5) und Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5) verdichtet. Beide thematisierten ebenfalls die pandemiebedingte Isolation und psychische Belastungen, legten den Fokus jedoch stärker auf Selbstreflexion und die persönliche Entwicklung während der Pandemie.

Der Fokus wurde hierbei gezielt auf inhaltlich dichte Fälle gelegt, um den Umfang des Datenmaterials analytisch einzugrenzen. Interviewfälle bzw. Transkripte, in denen nur begrenzt über die Erlebnisse im Distance Learning berichtet wurden, wurden nicht in die Analyse einbezogen.

Entsprechend dem Prinzip der gezielten Auswahl vergleichbarer und unterschiedlicher Fälle wurde das Sampling so lange weitergeführt, bis eine theoretische Sättigung erreicht war und die bestehenden Kategorien im Material keine neuen Dimensionen mehr erkennen ließen (vgl. Charmaz 2024, 211f). Schließlich wurden die folgenden neun Fälle für die Analyse gewählt, welche im Ergebnisteil genauer dargestellt werden. (die Namen wurden pseudonymisiert):

- Sabira Hadi – Fall 30
- Viktor Bauer – Fall 34
- Manar Al-Kaysi – Fall 52
- Elena Leitner – Fall 71
- Simone Baumgartner – Fall 83
- Carolin Riegler – Fall 95
- Dahlia Adel – Fall 107
- Lena Fischer – Fall 111
- Adarsh Suresh – Fall 112

TEIL 4 – Ergebnisdarstellung

Nachdem sowohl der theoretische als auch der methodische Rahmen für diese vorliegende Masterarbeit präsentiert wurden, widmet sich dieser vierte Teil der Ergebnisdarstellung.

Wie bereits erwähnt ist das Ziel dieser Masterarbeit die Erfahrungen teilnehmender Jugendlicher des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) während des Covid-19 bedingten Distance Learnings darzustellen und dabei auch den Einfluss der Pandemie auf die Reproduktion sozioökonomischer Bildungsungleichheiten in den Blick zu nehmen.

Durch die Anwendung der Grounded Theory Methodologie nach Charmaz (2011; 2014; 2024) konnten im Rahmen der Sekundärdatenanalyse drei zentrale Hauptkategorien herausgearbeitet werden, die aufzeigen, wie Jugendliche das Covid-19 bedingte Distance Learning erfahren haben.

- Belastungserfahrungen Jugendlicher im Distance Learning – strukturell bedingte Herausforderungen
- Bewältigungs- und Selbststeuerungsstrategien Jugendlicher im Distance Learning
- Ungleichheitserfahrungen im Distance Learning – Bildungsungleichheit durch soziale und ökonomische Rahmenbedingungen

Diese drei Hauptkategorien erwiesen sich durch den Kodierungsprozess und der anschließenden Datenanalyse als besonders zentral. Einerseits traten sie in vielen unterschiedlichen Interviewfällen auf, andererseits basieren sie auf dichten, ausführlichen Erzählungen der Jugendlichen. Zur besseren Übersicht und Strukturierung der Ergebnisse wurden jeder Hauptkategorie zudem passende Subkategorien zugeordnet.

Im Zuge der Ergebnisdarstellung werden die einzelnen Hauptkategorien und deren Subkategorien grafisch veranschaulicht. Anschließend wird jede Subkategorie innerhalb der jeweiligen Hauptkategorie beschrieben. Zudem werden ausgewählte Interviewausschnitte der Jugendlichen als beispielhafte Sequenzen herangezogen. Abschließend werden die Analyseergebnisse jeder Hauptkategorie mit theoretischen Grundlagen verknüpft. Dieser Ablauf wird für jede der drei Hauptkategorien in gleicher Weise vorgenommen.

Bevor die einzelnen Hauptkategorien im Detail dargestellt werden, werden zunächst die für diese Arbeit ausgewählten Fälle aus der fünften Erhebungswelle des Forschungsprojekts

vorgestellt. Die Beschreibung der einzelnen Fälle soll den Leser*innen der vorliegenden Arbeit ermöglichen, die interviewten Jugendlichen in ihrer Ganzheit wahrzunehmen.

11. Beschreibung der ausgewählten Fälle

Bei der Beschreibung bzw. Darstellung der ausgewählten Fälle werden grundlegende Informationen über die interviewten Personen, wie beispielsweise Alter, Ausbildung sowie familiäres und soziales Umfeld, mit Hilfe von Transkripten, Memos sowie Sozialstatistikfragebögen dargelegt. Selbstverständlich gilt es darauf hinzuweisen, dass die Anonymität der Personen durch die Verwendung von Pseudonymen bewahrt wird.

11.1.1. Sabira Hadi – Fall 30

Sabira Hadi nahm im Rahmen des Institutionsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et. al. 2020) an der ersten sowie fünften Erhebungswelle teil. Die Jugendliche ist zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt. Sabira wurde in Syrien geboren, wo sie bis zu ihrem 11. Lebensjahr auch lebte. Anschließend wohnte sie in der Türkei, bevor die Jugendliche im Alter von 13 Jahren nach Österreich kam (vgl. Fall30WZWAVE5).

Zum Erhebungszeitpunkt lebt sie mit ihren Eltern in einer Wohnung in Wien. Zu Hause steht Sabira ein eigenes Zimmer mit einem Schreibtisch sowie ein ruhiger Lernort zur Verfügung. Zudem gibt die Jugendliche an einen eigenen Laptop und ein eigenes Smartphone zu besitzen (vgl. Fall30WZWAVE5).

Ihre drei Geschwister (zwei ältere Schwestern und ein älterer Bruder) leben nicht in Österreich. Aufgrund schlechter Internetversorgung gestaltet sich der Kontakt zu ihnen während der Covid-19 Pandemie schwer. Beide Elternteile sind nicht berufstätig. Sabiras Mutter besucht einen Deutschkurs, welcher jedoch während der Pandemie pausiert wurde. Ihr Vater ist aufgrund einer Erkrankung bereits seit Längerem nicht erwerbstätig. Zu Hause spricht Sabira mit ihren Eltern arabisch (vgl. Fall30WZWAVE5).

Sabira besucht, zur Zeit der Erhebungswelle, eine Islamische Fachschule für soziale Bildung. Obwohl sie laut Statistikfragebogen den Wunsch äußert Apothekenhelfer*in zu werden, erwähnt die Jugendliche im Laufe des Interviews, dass sie aufgrund ihres derzeitigen Ausbildungsweges in Zukunft als Kindergartenbetreuer*in tätig sein möchte (vgl. Fall30WZWAVE5).

Im Rahmen des Gespräches geht die Jugendliche auch auf ihre Zeit im Mädchencafé⁸ ein. Hierbei betont Sabira vor allem die Unterstützung, die sie aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse dort erhielt. Bedauerlicherweise kann sie aufgrund ihres Alters das Café in Zukunft nicht mehr besuchen (vgl. Fall30WZWAVE5).

Mit Blick auf das Thema Schule berichtet die Jugendliche, dass sie das österreichische Schulsystem vor allem zu Beginn vor Herausforderungen gestellt hat. Durch die Tochter eines Bekannten erhielten Sabira und ihre Eltern alle nötigen Informationen zum Schuleinstieg in Österreich. Aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten musste Sabira eine Klasse wiederholen. Die Jugendliche arbeitet stark daran ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Sie liest beispielsweise deutsche Bücher und schaut Filme auf Deutsch. Bezogen auf das Distance Learning bemängelt Sabira, dass sie das tägliche und lange Sitzen vor dem Bildschirm als unangenehm und stressig empfindet. Die Jugendliche vermisst die direkte Kommunikation und erwähnt, dass sich das Nachfragen im Distance Learning schwieriger gestaltet. Weshalb sie sich bei Fragen an Mitschüler*innen wendet oder sich Erklärungsvideos auf YouTube ansieht. Als positiv bewertet sie, dass sie sich die Wegzeit zur Schule erspart. Zudem hat sich Sabiras schulische Leistung im Distance Learning verbessert (vgl. Fall30WZWAVE5).

11.1.2. Viktor Bauer – Fall 34

Viktor Bauer nahm an der ersten, zweiten und fünften Welle des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) teil. Zum Zeitpunkt des Interviews ist der Jugendliche 17 Jahre alt und lebt gemeinsam mit seinen Eltern und zwei Hunden in Wien. Zu Hause hat Viktor ein eigenes Zimmer mit einem Schreibtisch. Er gibt an, dass ihm ein ruhiger Lernort zur Verfügung steht. Außerdem besitzt er einen eigenen Laptop und ein eigenes Smartphone (vgl. Fall34WZWAVE5).

Aufgrund einer Erkrankung befindet sich Viktors Vater in Frühpension. Seine Mutter ist zum Zeitpunkt des Interviews arbeitssuchend. Beide Eltern besitzen den Pflichtschulabschluss (vgl. Fall34WZWAVE5).

Während der Covid-19 Pandemie besucht Viktor eine Sozialfachschule im 17. Bezirk. Vor dem Wechsel an die Sozialfachschule besuchte er eine polytechnische Schule. Ursprünglich wollte Viktor so rasch wie möglich die Schule beenden, um arbeiten zu gehen. Im Verlauf seiner Ausbildung änderte sich jedoch seine Einstellung. Durch positive schulische Erfahrungen und

⁸ Als Mädchencafé kann eine Einrichtung verstanden werden, in der Mädchen in einem geschützten Rahmen Freizeit-, Beratungs- sowie Unterstützungsangebote erhalten (vgl. Zehentner 2010, 137).

Praktika im Kindergarten entdeckte er ein starkes Interesse am pädagogischen Bereich und formulierte das Ziel, später als Kindergartenpädagoge tätig zu werden. Er überlegt zudem, die Matura nachzuholen und eventuell ein Studium zu beginnen (vgl. Fall34WZWAVE5).

Die Pandemie stellte für Viktor eine besonders herausfordernde Zeit dar. Innerhalb weniger Monate erlebte er mehrere gravierende Einschnitte. Sein Vater musste infolge einer schweren Erkrankung operiert werden und ist seither auf einen Rollstuhl angewiesen, seine Mutter verlor ihre Arbeit, und auch in seinem Freundeskreis kam es zu Konflikten und Brüchen. Zusätzlich scheiterte seine Beziehung, und Viktor fiel es schwer, sich im Distance Learning zu konzentrieren. Die Summe dieser Belastungen führte dazu, dass er ein Schuljahr wiederholen musste. Im Rückblick beschreibt Viktor diese Lebensphase jedoch auch als Wendepunkt. Er entwickelte Lernstrategien und Zukunftspläne. Unterstützt wurde er dabei insbesondere von seiner Mutter, die ihm in schulischen und emotionalen Fragen zur Seite stand. Zudem suchte er sich Unterstützung und Rat bei Lehrkräften.

11.1.3. Manar Al-Kaysi – Fall 52

Manar Al-Kaysi nahm an allen fünf Wellen des Forschungsprojektes teil. Die Jugendliche ist in Wien geboren und zum Zeitpunkt des Interviews 17 Jahre alt. Sie besucht die achte Klasse einer privaten Allgemeinbildenden Höheren Schule. Nach dem Schulabschluss möchte sie Jura studieren (vgl. Fall52WZWAVE5).

Manar lebt mit ihren zwei kleinen Schwestern und beiden Eltern in einem Haus in Wien. Die Jugendliche hat ein eigenes Zimmer und gibt an, einen eigenen Laptop und ein eigenes Smartphone zu besitzen. Beide Eltern haben einen Hochschulabschluss und kamen aus dem Irak nach Wien. Manars Vater ist aufgrund der Covid-19 Pandemie arbeitslos. Ihre Mutter reist hin und wieder in den Irak, da sie dort ein kleineres Unternehmen leitet. Manar gibt an sich Sorgen über ihren Vater zu machen, da dieser ein Covid-19 Risikopatient ist. Während des Interviews erzählt die Jugendliche, dass sie ihre Freund*innen aufgrund der Pandemie nicht oft sieht. Zudem teilt sie im Interview mit, dass sie in Psychotherapie geht, was sie als hilfreich und angenehm für die Psyche beschreibt ((vgl. Fall52WZWAVE5).

In ihrem Interview berichtet Manar von einer herausfordernden, ermüdenden Schulzeit während der Covid-19 Pandemie. Sie beschreibt ihre Klassengemeinschaft als konfliktreich und belastend, empfindet den schulischen Alltag insgesamt als stressig und distanziert sich bewusst von unnötigen Spannungen. Außerdem beschreibt Manar das Distance Learning als „anstrengend, aber machbar“. Sie vermisst den sozialen Austausch in der Schule, betont aber,

dass sie durch das eigenständige Arbeiten mehr Disziplin und Verantwortungsbewusstsein entwickelt hat. Obwohl sie mit Blick auf das Distance Learning die viele Bildschirmzeit und den Mangel an persönlicher Rückmeldung durch Lehrkräfte bemängelt, konnte sich die Jugendliche neue Lernstrategien aneignen (vgl. Fall52WZWAVE5).

11.1.4. Elena Leitner – Fall 71

Elena Leitner hat im Rahmen des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) an allen fünf Erhebungswellen teilgenommen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist die Jugendliche 17 Jahre alt (vgl. Fall71WZWAVE5).

Elena wohnt gemeinsam mit ihren beiden Eltern und ihrem jüngeren Bruder in einem Haus in Wien. Ihre Mutter stammt aus Chile, ihr Vater aus Österreich. Elena verfügt über ein eigenes Zimmer, besitzt sowohl ein Smartphone als auch einen Laptop, den sie während der Pandemie neu erhalten hat, jedoch keinen Schreibtisch (vgl. Fall71WZWAVE5).

Beide Elternteile sind zum Zeitpunkt des Interviews berufstätig. Elenas Mutter hat studiert und arbeitet als Labortechnikerin. Ihr Vater hat eine Lehre abgeschlossen und arbeitet als Hotelmanager. Das Verhältnis zu ihrem Vater beschreibt Elena als schwierig. Sie empfindet ihn als emotional distanziert und kalt, insbesondere seit dem Tod ihres Großvaters. Zu ihrer Mutter hat sie hingegen ein enges und unterstützendes Verhältnis (vgl. Fall71WZWAVE5).

Elena besucht zum Zeitpunkt des Interviews ein Gymnasium. Da sie Lernschwierigkeiten in Mathematik hat, musste sie die sechste Klasse wiederholen. Trotz dieser Schwierigkeiten möchte Elena nach der Matura studieren und betont ihr Interesse an einer akademischen Ausbildung (vgl. Fall71WZWAVE5).

Mit Blick auf das Distance Learning beschreibt Elena die Menge an Hausaufgaben als überfordernd und kritisiert die geringe Rücksichtnahme mancher Lehrkräfte. Der fehlende Schreibtisch erschwert das Lernen zusätzlich. Häufig muss sie ins Wohnzimmer ausweichen, wo sich ihr Vater aufhält, was zu Spannungen führt. Zudem hebt sie hervor, dass der eigene Laptop ihr beim Organisieren des Lernens geholfen hat. Trotz der Belastungen ist sie stolz darauf, das Schuljahr ohne größere Probleme bewältigt zu haben. Elena spricht des Weiteren über Freundschaften in der Schule. In ihrer neuen Klasse versteht sie sich vor allem mit einem Mädchen gut, während sie die Klassengemeinschaft insgesamt als eher schwierig empfindet, da viele Mitschüler*innen jünger sind. Eine enge Freundin aus der früheren Klasse hat die Schule abgebrochen, was Elena als Verlust erlebt. (vgl. Fall71WZWAVE5).

11.1.5. Simone Baumgartner – Fall 83

Simone Baumgartner nahm an allen fünf Wellen des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) teil und ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt. Sie wurde in Deutschland geboren und lebt seit fünf Jahren in Wien. Simone wohnt mit ihrer Tante, ihrem Onkel und ihren beiden Cousins zusammen. Sie verfügt über ein eigenes Zimmer und besitzt ein eigenes Smartphone sowie einen Laptop, der jedoch während der Pandemie defekt wurde. Ihre Tante arbeitet als Dolmetscherin, ihr Onkel ist Programmierer (vgl. Fall83WZWAVE5).

Simones Mutter verstarb 2015 an Lungenkrebs und nur zwei Jahre später ihre Urgroßmutter an einem Herzinfarkt. Nach diesen beiden Schicksalsschlägen zog die Jugendliche zu ihren Großeltern nach Bayern, bevor sie schließlich nach Wien übersiedelte. Ihren Vater kennt Simone nicht, äußert jedoch den Wunsch, ihn eines Tages zu treffen bzw. zu konfrontieren. Sie hat eine Schwester, welche an einer geistigen Behinderung und an Epilepsie leidet, sowie drei Halbgeschwister. Die Jugendliche beschreibt ihre Kindheit als schwierig und von Vernachlässigung geprägt (vgl. Fall83WZWAVE5).

Zum Interviewzeitpunkt besucht Simone die Abschlussklasse einer Berufsbildenden Höheren Schule. Im Rahmen eines Abschlussprojektes entwirft sie einen Kalender für einen Fußballverein. Sie macht sich Sorgen, dass aufgrund der Pandemie die Abschlussprüfungen abgesagt werden könnten. Einen konkreten Berufswunsch hat sie noch nicht, zeigt jedoch Interesse an kreativen und sportbezogenen Tätigkeiten (vgl. Fall83WZWAVE5).

Simone empfindet das Distance Learning allgemein als belastend. Sie beschreibt den unstrukturierten Wechsel zwischen Präsenzunterricht und Distance Learning als anstrengend und die Menge an Arbeitsaufträgen als zu hoch. Besonders die mangelnde Rücksichtnahme mancher Lehrkräfte, der gestörte Schlafrhythmus und die fehlenden Sozialkontakte beeinträchtigen die Motivation der Jugendlichen (vgl. Fall83WZWAVE5).

11.1.6. Carolin Riegler – Fall 95

Carolin Riegler nahm an allen fünf Wellen des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) teil. Zum Interviewzeitpunkt besucht sie den Maturaaufbaulehrgang einer berufsbildenden Schule in Wien und ist 17 Jahre alt (vgl. Fall95WZWAVE5).

Carolin lebt gemeinsam mit ihren Eltern in einer Wohnung in Wien. Sie hat ein eigenes Zimmer sowie ein eigenes Smartphone und nutzt einen älteren Laptop, der ursprünglich ihren Vater gehörte. Beide Erziehungsberechtigte besitzen einen Pflichtschulabschluss und sind im Büro

tätig. Zu ihrer Mutter hat die Jugendliche ein enges, vertrauensvolles Verhältnis, während das Beziehungsverhältnis zu ihrem Vater von Spannungen geprägt ist. Insbesondere im Lockdown geraten die beiden häufig aneinander, was Carolin belastet (vgl. Fall95WZWAVE5).

Das Distance Learning bewertet Carolin kritisch. Sie empfindet es als unproduktiv und wenig motivierend, da sie zu Hause häufig abgelenkt wird. Sie kritisiert die Fülle an Arbeitsaufträgen, vor allem in Nebenfächern, die sie als überflüssig empfindet. Zudem bemängelt die Jugendliche die strenge Benotung mancher Lehrkräfte, die ihrer Ansicht nach zu wenig Verständnis für die pandemiebedingte Belastung der Schüler*innen zeigen. Carolin betont, dass sie sich in der Schule deutlich besser konzentrieren kann, da sie dort weniger Ablenkung erfährt und die Lernumgebung strukturierter ist. Während dem Distance Learning erhält Carolin jedoch Lernunterstützung von ihrer Mutter und Nachhilfe, was dazu führt, dass sie sich neue Lernstrategien aneignet (vgl. Fall95WZWAVE5).

11.1.7. Dahlia Adel – Fall 107

Dahlia Adel nahm im Rahmen des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) an allen fünf Erhebungswellen teil. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 17 Jahre alt und besucht eine Allgemeinbildende Höhere Schule (vgl. Fall107WZWAVE5).

Die Jugendliche lebt gemeinsam mit ihren beiden Eltern und ihren beiden jüngeren Geschwistern in einer Wohnung in Wien. Dahlia teilt sich ein Zimmer mit ihrer jüngeren Schwester, was das Lernen im und die Teilnahme am Distance Learning erschwert. Dahlias Familie stammt ursprünglich aus dem Irak; Sie wurde jedoch in Österreich geboren. Ihre Muttersprache ist Arabisch. Sie trägt ein Kopftuch, welches sie bewusst und selbstbestimmt als Teil ihrer Identität beschreibt. Gleichzeitig erzählt Dahlia, dass sie in der Schule immer wieder mit Vorurteilen und rassistischen Zuschreibungen konfrontiert wird (vgl. Fall107WZWAVE5).

Das Covid-19 bedingte Distance Learning beschreibt Dahlia als zunächst erleichternd, später jedoch als zunehmend überfordernd. Die Vielzahl an Arbeitsaufträgen, die mangelnde Planbarkeit und technische Schwierigkeiten führten zu Stress und Überlastung. Sie kritisiert, dass viele Lehrkräfte den Fokus vor allem auf Stoffvermittlung legten und dabei die Situation der Schüler*innen kaum berücksichtigten. Dennoch berichtet die Jugendliche auch von einer Lehrkraft, die sie als rücksichtsvoll und interessiert wahrgenommen hat. Während des Distance Learnings wurde ihr Bett für Dahlia ein zentraler Rückzugsort, an dem sie lernt, liest und Arbeitsaufträge erledigt. Zudem betont die Schüler*in, dass sie durch die Pandemie

verantwortungsbewusster geworden ist, da sie teilweise die Betreuung ihrer jüngeren Geschwister übernehmen musste (vgl. Fall107WZWAVE5).

11.1.8. Lena Fischer – Fall 111

Lena Fischer ist zum Zeitpunkt des Interviews 17 Jahre alt und nahm an allen fünf Wellen des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) teil. Sie lebt mit ihrer Mutter und dessen Partner in einer Wohnung in Niederösterreich. Zu Hause steht Lena ein eigenes Zimmer sowie ein ruhiger Lernort zur Verfügung. Sie besitzt einen eigenen Laptop und ein eigenes Smartphone (vgl. Fall111WZWAVE5).

Ihre Mutter arbeitet Vollzeit, wodurch die Jugendliche im Alltag viel Eigenverantwortung übernehmen muss. Obwohl es manchmal zu Streitigkeiten kommt, hat Lena ein gutes Verhältnis zu ihrer Mutter, die sich um Lena kümmert und sie unterstützt. Normalerweise wohnt Lena während der Schulzeit unter der Woche in einem Internat, welches sie als unterstützend beschreibt. Aufgrund der Pandemie wurde der Internatsaufenthalt reduziert (vgl. Fall111WZWAVE5).

Lena besucht zum Interviewzeitpunkt die dritte Oberstufe der Sozialpädagogischen Schule in Baden. Sie beschreibt das Schulsystem während der Pandemie als unstrukturiert und unkoordiniert. Lehrkräfte hätten vor allem versucht, schnell zu Noten zu kommen, anstatt Lernfortschritte zu begleiten. Im Sommer 2020 nahm Lena Nachhilfe in Mathematik, die von ihrer Mutter finanziert wurde. Unterstützung erhält sie zudem von ihrem Freund, der ihr vor allem bei mathematischen Aufgaben hilft (vgl. Fall111WZWAVE5).

Lena erlebt das Distance Learning als besonders belastend. Während des ersten Lockdowns verstärkten sich ihre bereits bestehenden psychischen Probleme. Unterstützung durch Lehrkräfte habe sie kaum erfahren. Erst durch eine Hotline, den Beginn einer Therapie sowie die Hilfe ihres Freundes und ihrer Freund*innen habe sie wieder Stabilität gefunden. Außerdem kritisiert Lena, dass die meisten Lehrkräfte im Distance Learning auf Struktur und Unterstützung verzichtet hätten und nur vereinzelte Lehrer*innen Rücksicht nahmen bzw. Verständnis zeigten (vgl. Fall111WZWAVE5).

11.1.9. Adarsh Suresh – Fall 112

Adarsh Suresh nahm im Zuge des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) an der ersten, zweiten, dritten und fünften Erhebungswelle teil. Zum Zeitpunkt des

Interviews ist der Jugendliche 19 Jahre alt und wiederholt die dritte Klasse einer Höheren Technischen Lernanstalt in Wien (vgl. Fall112WZWAVE5).

Adarsh lebt gemeinsam mit seinen Eltern und drei Geschwistern in einer Wohnung in Wien. Adarshs Familie stammt aus Indien. Er selbst wurde in Wien geboren und ist im hinduistischen Glauben aufgewachsen. Sein Vater arbeitet als Koch, seine Mutter ist Hausfrau. Seine Muttersprache ist Telugu und zu Hause wird ausschließlich in dieser Sprache gesprochen. Der Jugendliche teilt sich ein Zimmer mit seinem Bruder, hat jedoch einen eigenen Schreibtisch sowie einen eigenen Laptop und ein Smartphone. Die familiären Wohnverhältnisse beschreibt er als beengend. Da sein Bruder, mit dem er sich ein Zimmer teilt, ebenfalls am Distance Learning teilnimmt, kommt es des Öfteren zu Schwierigkeiten und Ablenkungen (vgl. Fall112WZWAVE5).

Das Distance Learning erlebt Adarsh als anstrengend und wenig effektiv. Zu Beginn des ersten Lockdowns habe er sich zunächst über die schulfreie Zeit gefreut. In den weiteren Lockdowns empfindet er das Distance Learning jedoch immer mehr als unübersichtlich und überfordernd. Besonders bemängelt er die Anzahl der Arbeitsaufträge und die dadurch empfundene Belastung. Technische Schwierigkeiten und Platzmangel erschweren das Lernen während der Pandemie zusätzlich, da mehrere Familienmitglieder gleichzeitig digitale Geräte nutzen. Allgemein beschreibt Adarsh den Präsenzunterricht als deutlich besser, weil er dort konzentrierter arbeiten und direkter mit Lehrkräften und Mitschüler*innen kommunizieren konnte. Dennoch hebt Adarsh hervor, dass einzelne Lehrkräfte im Distance Learning Verständnis zeigten und sich bemühten, die Schüler*innen individuell zu unterstützen. (vgl. Fall112WZWAVE5).

12. Belastungserfahrungen Jugendlicher im Distance Learning – strukturell bedingte Herausforderungen

Die erste der drei Hauptkategorien richtet ihren Fokus auf allgemeine pandemiebedingte Herausforderungen und Belastungserfahrungen. Sie ermöglicht nicht nur einen Überblick darüber, wie Jugendliche die Covid-19 bedingten Schulschließungen und das damit verbundene Distance Learning erlebt haben, sondern nimmt zugleich direkten Bezug auf die erste Forschungsfrage. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Subkategorien dieser ersten Hauptkategorie.

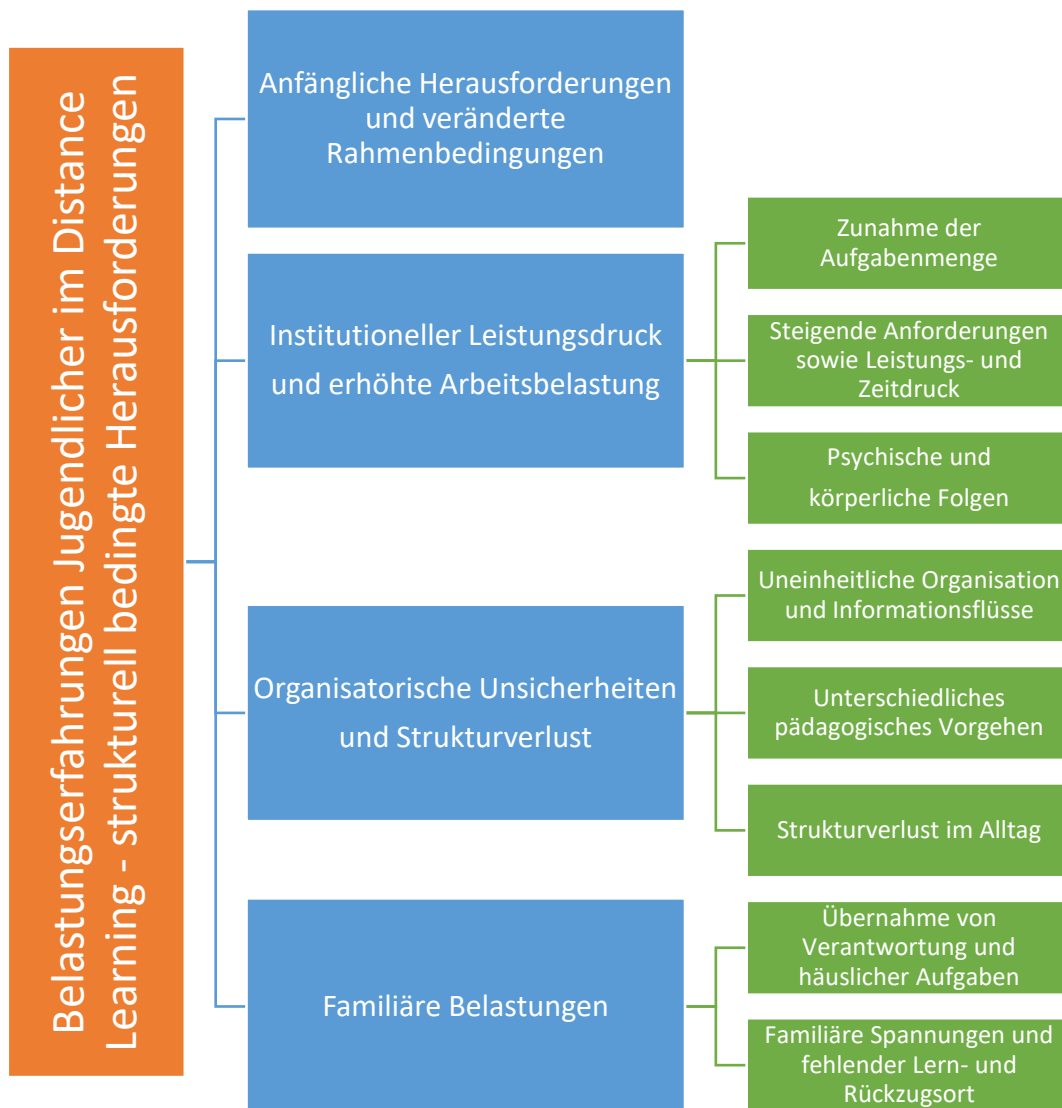


Abbildung 5: Darstellung der ersten Hauptkategorie und ihrer Subkategorien
Quelle: Eigene Darstellung

12.1. Anfängliche Herausforderungen und veränderte Rahmenbedingungen

In ihren Erzählungen über das Covid-19 bedingte Distance Learning beschreiben manche Jugendliche den Umstieg vom Präsenzunterricht zum Distance Learning als zunächst chaotisch und unorganisiert. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte wirkten zu Beginn mit der neuen Situation überfordert. So beschreibt beispielsweise Lena Fischer das anfängliche Distance Learning als „total unkoordiniert“ und „einfach ein einziges Chaos“ (Fall1111WZWAVE5, Pos. 62). Viktor Bauer hebt zudem in seiner Erzählung hervor, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen aufgrund der völlig neuen Situation zu Beginn kaum mit digitalen Programmen umgehen konnten. Dies führte seiner Schilderung nach immer wieder zum Ausfall einzelner Unterrichtseinheiten (Fall34WZWAVE5, Pos. 108). Des Weiteren beschreibt er, dass viele

Lehrpersonen anfangs überfordert wirkten, was für ihn dazu führte, das Distance Learning zu Beginn als wenig anspruchsvoll und eher einfach wahrzunehmen (Fall34WZWAVE5, Pos. 44).

„Da haben sich am Anfang die Lehrer halt nicht zurecht gefunden und so, und deswegen war das, äh, ja relativ easy eigentlich. Du musstest da nur Zeit verbringen und so. Also halt teilnehmen ein bisschen mitmachen dann hast du eigentlich schon deine gute Note. (Fall34WZWAVE5, Pos. 44)

Interessanterweise werden durch die Erzählungen der Jugendliche Unterschiede im Distance Learning zwischen den ersten Schulschließungen und den darauffolgenden Schließungsphasen sichtbar. Während Adarsh Suresh beispielsweise das Distance Learning im ersten Lockdown noch als wenig belastend wahrnahm, änderte sich seine Einschätzung in den folgenden Schulschließungen deutlich, da das Arbeitspensum seiner Erzählung nach von Lockdown zu Lockdown anstieg (Fall112WZWAVE5, Pos. 95). Viktor Bauer berichtet Ähnliches. Zu Beginn beschreibt er das Distance Learning als „machbar“ und „nicht so wirklich anstrengend“ (Fall34WZWAVE5, Pos. 46). Im weiteren Verlauf schildert er jedoch einen deutlich gestiegenen Leistungsanspruch und die Erfahrung, dass „man mehr zu tun“ habe, „als wenn du in die Schule gehen würdest“ (Fall34WZWAVE5, Pos. 108).

Zudem ist hervorzuheben, dass viele Jugendliche berichten, den persönlichen Kontakt zu ihren Mitschüler*innen und Lehrkräften während des Distance Learnings vermisst zu haben. Der Austausch über schulische Aufgaben verlief überwiegend über Messenger-Dienste, was den direkten sozialen Kontakt nur unzureichend ersetzen konnte.

Zusammenfassend zeigen die Erzählungen der Jugendlichen, dass das Distance Learning zu Beginn stark von Chaos und technischen Schwierigkeiten geprägt war. Während manche die ersten Wochen noch als weniger belastend empfanden, änderte sich diese Wahrnehmung in den folgenden Schulschließungen aufgrund steigender Leistungsanforderungen deutlich. Vielen Jugendlichen fehlte außerdem der persönliche Austausch sowie die soziale Unterstützung durch Mitschüler*innen und Lehrkräfte, wodurch sich ihr Belastungserleben weiter verstärkte.

12.2. Institutioneller Leistungsdruck und erhöhte Arbeitsbelastung

Diese Subkategorie beleuchtet die Belastungserfahrungen Jugendlicher im Zuge des wachsenden Leistungsdrucks und des steigenden Arbeitspensums während des Covid-19 bedingten Distance Learnings sowie die damit verbundenen psychischen und körperlichen Folgen.

12.2.1. Zunahme der Aufgabenmenge

In ihren Erzählungen berichten viele der interviewten Jugendlichen über einen Anstieg der Arbeitsaufträge bzw. des Arbeitspensums während des pandemiebedingten Distance Learnings. Viktor Bauer erwähnt, dass er nach dem Unterricht noch für mehrere Stunden Arbeitsaufträge erledigen muss (Fall34WZWAVE5, Pos. 134). Auch Carolin Riegler (Fall95WZWAVE5, Pos. 36) und Dahlia Adel (Fall107WZWAVE5, Pos. 45) berichten vom stundenlangen Bearbeiten von Arbeitsaufträgen bzw. Hausaufgaben.

Simone Baumgartner beschreibt in ihrem Interview, dass das Arbeitspensum im Distance Learning im Gegensatz zum Präsenzunterricht enorm gestiegen ist (Fall83WZWAVE5, Pos. 104). Zudem erhielten die Jugendlichen während des Distance Learnings laut Carolin Riegler (Fall95WZWAVE5, Pos. 36), Manar Al-Kays (Fall52WZWAVE5, Pos. 124) und Elena Leitner (Fall71WZWAVE5, Pos.100), neben einem vollgepackten Stundenplan, fast in jedem Unterrichtsfach Arbeitsaufträge. Carolin Riegler hinterfragt in ihren Erzählungen die Sinnhaftigkeit von Arbeitsaufträgen in Nebenfächern (Fall95WZWAVE5, Pos. 36).

„das Ding ist halt wir kriegen in allen drei Fächern einen Auftrag und das sind halt Nebenfächer und ich denk mir halt so in Deutsch, Mathe, Spanisch und so weiter kannst du mir Aufträge geben, ist voll ok aber bitte Turnen und Zeichnen und Musik, das muss doch nicht wirklich sein einfach“ (Fall95WZWAVE5, Pos. 36).

Aufgrund des Anstiegs an Arbeitsaufträgen fühlen sich viele Jugendliche überlastet. Lena Fischer spricht von einem Überblicksverlust und Überforderung durch eine Masse an Aufträgen (Fall111WZWAVE5, Pos. 56).

„es kamen Massen an Arbeitsaufträge ahmm wo keiner mehr irgendwie einen Überblick gehabt hat über irgendwas, weils einfach so viel geworden ist.“ (Fall111WZWAVE5, Pos. 56).

In diesem Zusammenhang spricht auch Simone Baumgartner von einer erhöhten Belastung und der Tatsache, den ganzen Tag vor dem Laptop sitzen zu müssen (Fall83WZWAVE5, Pos. 72). Manar Al-Kaysi erklärt, dass sich Schüler*innen aufgrund der Belastung an Lehrkräfte wenden, diese jedoch kaum Verständnis zeigen und sich nur auf das eigene Unterrichtsfach fokussieren (Fall52WZWAVE5, Pos. 124). Außerdem berichtet Sabira Hadi von einem Anstieg an Stress im Zuge des erhöhten Arbeitspensums (Fall30WZWAVE5, Pos. 122) und von der Tatsache, dass die Arbeitsaufträge nicht gut genug von den Lehrkräften erklärt werden (Fall30WZWAVE5, Pos. 120).

12.2.2. Steigende Anforderungen sowie Leistungs- und Zeitdruck

Für viele der Jugendlichen bedeutet das erhöhte Arbeitspensum einen erheblichen Zeit- und Leistungsdruck. So schildert Adarsh Suresh beispielsweise, dass er aufgrund der Vielzahl an Arbeitsaufträgen starken Zeitdruck empfindet und befürchtet, bei nicht fristgerechter Abgabe schlechter bewertet zu werden (Fall112WZWAVE5, Pos. 83).

In Zeiten des Distance Learnings schienen viele Lehrkräfte den Druck auf die Schüler*innen zu erhöhen. Dahlia Adel beschreibt, dass Lehrer*innen verstärkt Leistung eingefordert und zusätzlichen Druck aufgebaut haben (Fall107WZWAVE5, Pos. 31). Ebenso schildert Carolin Riegler, dass das Distance Learning zunehmend verschärft wurde und Lehrkräfte trotz großer Arbeitsbelastung weitere Aufgaben verlangten (Fall95WZWAVE5, Pos. 36). Dahlia Adel begründet den erhöhten Leistungsdruck seitens der Lehrkräfte damit, dass diese auch während des Distance Learnings ausreichend Leistungen benötigen, um eine nachvollziehbare Benotung vornehmen zu können (Fall107WZWAVE5, Pos. 77).

„Ja, also wie gesagt, sie haben Angst, dass sie ähm zu wenige Leistungen haben, um ähm uns bewerten zu können.“ (Fall107WZWAVE5, Pos. 77).

Zusätzlich zu den zahlreichen Arbeitsaufträgen berichten mehrere Jugendliche, dass sie im Distance Learning auch Projektarbeiten erledigen und sich parallel auf Tests oder Schularbeiten vorbereiten müssen. Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 22) und Simone Baumgartner (Fall83WZWAVE5, Pos. 72). beschreiben etwa, dass sie im Distance Learnings mit Arbeitsaufträgen, Projekten und anstehenden Prüfungen konfrontiert sind, was für sie zusätzlichen Druck erzeugt.

12.2.3. Psychische und körperliche Folgen

Neben der bereits beschriebenen Belastung durch das erhöhte Arbeitspensum sowie den damit verbundenen Zeit- und Leistungsdruck berichten Jugendliche im Distance Learning von deutlich erhöhten psychischen und körperlichen Belastungen. Lena Fischer erzählt, dass sich ihre Depression im Verlauf der pandemiebedingten Schulschließungen verschlimmert hat (Fall111WZWAVE5, Pos. 26). Zudem berichtet die Jugendliche, dass sich auch ihre Essstörung weiter verschlechtert hat (Fall111WZWAVE5, Pos. 30). Sabira Hadi hingegen erlebt im Distance Learning einen deutlichen Anstieg an Stress, der vor allem aus der notwenigen Selbstorganisation des Lernens resultiert (Fall30WZWAVE5, Pos. 45).

Bezüglich der körperlichen Belastungserfahrungen berichtet Carolin Riegler, dass sie aufgrund des langen Sitzens vor dem Laptop vermehrt gesäßschmerzen entwickelt hat (Fall95WZWAVE5, Pos. 36). Sabira Hadi schildert, dass ihr die vielen Stunden vor dem Bildschirm zunehmend Augenprobleme und Augenschmerzen bereiten (FallWZWAVE5, Pos. 88).

Insgesamt zeigt diese Subkategorie, dass das Covid-19 bedingte Distance Learning mit einem deutlichen Anstieg an Arbeitsaufträgen und Leistungsanforderungen einherging und dadurch erheblichen Zeit- und Leistungsdruck erzeugte. Viele Jugendliche hinterfragten die Sinnhaftigkeit zahlreicher Aufgaben und empfanden insbesondere den hohen Zeitaufwand als zusätzliche Belastung. Gleichzeitig forderten Lehrkräfte trotz der erschwerten Rahmenbedingungen vermehrt Leistungsnachweise ein, wodurch sich die schulischen Erwartungen aus Sicht der Jugendlichen spürbar intensivierten. Diese Zunahme an Anforderungen führte jedoch nicht nur zu einer organisatorischen und schulischen Überlastung, sondern auch zu erheblichen psychischen und körperlichen Folgen für die Jugendlichen. Verschlechterte psychische Zustände, verstärkter Stress durch die notwendige Selbstorganisation sowie körperliche Beschwerden infolge langer Bildschirmzeiten verdeutlichen, dass die Jugendlichen während der Schulschließungen an die Grenzen ihrer Belastbarkeit gelangten.

12.3. Organisatorische Unsicherheiten und Strukturverlust

Die folgende Subkategorie befasst sich mit den Belastungserfahrungen der Jugendlichen im Zusammenhang mit der uneinheitlichen Organisation des Distance Learnings seitens der Schulen sowie den stark variierenden pädagogischen Vorgehensweisen während der pandemiebedingten Schulschließungen. Darüber hinaus wird dargestellt, wie das Distance Learning die alltäglichen Routinen und die zeitliche Struktur des Lebens vieler Jugendlicher veränderte.

12.3.1. Uneinheitliche Organisation und Informationsflüsse

Im Zuge der Schulschließungen entstand bei vielen Jugendlichen eine erhebliche Unsicherheit hinsichtlich des weiteren Verlaufs des Distance Learnings. Manar Al-Kaysi (Fall52WZWAVE5, Pos. 129), Carolin Riegler (Fall95WZWAVE5, Pos. 76) und Dahlia Adel

(Fall107WZWAVE5, Pos. 51) berichten, dass unklar war, wie lange das Distance Learning andauern würde und wann eine Rückkehr in den Präsenzunterricht möglich sei.

Bezüglich der Organisation des Unterrichts seitens der Schulen schildert Viktor Bauer, dass er das Distance Learning in seiner Schule als deutlich unorganisiert wahrnahm, führt diese mangelnde Struktur jedoch auf Entscheidungen und Vorgaben des Bildungsministeriums zurück (Fall34WZWAVE5, Pos. 108). Auch Elena Leitner berichtet, dass ihre Schule während des Distance Learnings unorganisiert wirkte und nur unzureichend informierte. Diese mangelnde Struktur führte bei vielen Schüler*innen zu spürbarer Verunsicherung (Fall71WZWAVE5, Pos. 98). Sich plötzlich ändernde Maßnahmen sowie ein schlechter und uneinheitlicher Informationsfluss führten bei vielen Jugendlichen zu Frustration. So wünschte sich etwa Dahlia Adel mehr Klarheit und verlässliche Regelungen, da aus ihrer Sicht ständig neue Maßnahmen angekündigt wurden, ohne dass klar war, wen diese betreffen oder wie lange sie gelten würden (Fall107WZWAVE5, Pos. 155)

„Wenn man schon die Maßnahmen ankündigt, dann mit klaren Regelungen und nicht jeder sagt was anderes, jeder hat was anderes gehört, jeder hat was anderes mitbekommen.“ (Fall107WZWAVE5, Pos. 155)

Zudem herrschte große Unsicherheit darüber, wie Tests und Schularbeiten im Distance Learning organisiert werden sollten und ob sie überhaupt stattfinden konnten. Diese fehlende Klarheit stellte für viele Jugendliche eine zusätzliche Belastung dar, wie sowohl Elena Leitner (Fall71WZWAVE5, Pos. 100) als auch Simone Baumgartner (Fall83WZWAVE5, Pos. 72) in ihren Interviews verdeutlichen.

12.3.2. Unterschiedliches pädagogisches Vorgehen

Während des Distance Learnings gestalteten Lehrkräfte ihren Unterricht sehr unterschiedlich. Einige reduzierten die Dauer ihrer Onlineeinheiten, um die Schüler*innen zu entlasten, während andere den regulären Stundenplan vollständig durchzogen und ganze Unterrichtsblöcke online abhielten. Adarsh Suresh (Fall112WZWAVE5, Pos. 91) beschreibt dies folgendermaßen:

„Mh ne(/) einige Lehrer waren schon gut //mhm//und die haben zum Beispiel jetzt nicht eine ganze volle Stunde ähm etwas halt beigebracht und dann (/) die haben so die halbe Stunde davon genommen und dann haben sie früher so entlassen //mhm//, das fand ich bei manchen Lehrern gut und ja. Manche Lehrer haben es hart durchgezogen, dass wir einfach drei Stunden durchgemacht haben //mhm//. Weil er meint halt im Stundenplan

steht drei Stunden und dann zieht er auch Zuhause drei Stunden durch und ja.“
(Fall112WZWAVE5, Pos. 91)

Auch hinsichtlich der Leistungsanforderungen zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften. Simone Baumgartner berichtet, dass einige Lehrpersonen Verständnis für die belastende Situation der Schüler*innen zeigten und ihre Erwartungen entsprechend anpassten, während andere diese Umstände weitgehend ignorierten und zusätzlichen Druck ausübten (Fall83WZWAVE5, Pos. 72). Lena Fischer hebt zudem hervor, dass sie sich im Distance Learning von einzelnen Lehrkräften schlecht beziehungsweise gar nicht betreut fühlte. Teilweise erhielt sie auf eingereichte Arbeitsaufträge keine Rückmeldung, was ihr Gefühl mangelnder Unterstützung weiter verstärkte (Fall111WZWAVE5, Pos. 64; Pos. 71).

Während einige Jugendliche, wie etwa Manar Al-Kaysi, die mangelnde Empathie mancher Lehrkräfte als zusätzliche Belastung wahrnehmen (Fall52WZWAVE5, Pos. 124), berichtet Dahlia Adel von einem differenzierten Bild. Neben wenig einfühlsamen Lehrpersonen erlebt sie auch solche, die Rücksicht nehmen. So beschreibt sie in ihrem Interview eine Lehrkraft, die sich regelmäßig nach dem Befinden der Schüler*innen erkundigt und das Unterrichtstempo bewusst anpasst, um die Klasse zu entlasten (Fall107WZWAVE5, Pos. 39; Pos. 41).

12.3.3. Strukturverlust im Alltag

Die Erzählungen der Jugendlichen machen deutlich, dass das Distance Learning einen erheblichen Einfluss auf die Struktur ihres Alltages hatte. Der Distance Unterricht zog sich meist über den ganzen Tag hinweg. Sabira Hadi (Fall30WZWAVE5, Pos. 81), Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 134) und Simone Baumgartner (Fall83WZWAVE5, Pos. 104) berichten, dass das Distance Learning bereits am frühen Morgen begann und sich bis in den späten Nachmittag oder frühen Abend zog. War der Unterricht einmal geschafft, arbeiteten viele Jugendliche bis spät in die Nacht an den zahlreichen Arbeitsaufträgen, was Simone wie folgt beschreibt: (Fall83WZWAVE5, Pos. 104)

„danach nach achtzehn Uhr darfst du noch die Aufträge fertig machen und sitzt dann sowieso, (-) wenn ein Auftrag lange dauert, also diese Aufgabe, sitzt du sowieso bis vier Uhr oder fünf Uhr am Computer. (Fall83WZWAVE5, Pos. 104)

Simone Baumgartner (Fall83WZWAVE5, Pos. 104), Sabira Hadi (Fall30WZWAVE5, Pos.116) und Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 134) berichten zudem, dass sie während des Distance Learnings häufig erst kurz vor Unterrichtsbeginn aufstanden. Des Weiteren beschreiben Jugendliche, dass sie im Zuge des Distance Learnings und der pandemiebedingten

Schulschließungen ihren stabilen Schlafrhythmus verloren haben. Simone Baumgartner erzählt, dass sie während dieser Zeit keinen Schlafrhythmus mehr hatte (Fall83WZWAVE5, Pos. 104), und auch Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 104) beschreibt, dass ihr Rhythmus im Distance Learning stark gelitten hat.

Der Verlust einer stabilen Tagesstruktur zeigt sich auch in den Erzählungen von Carolin Riegler. Sie berichtet, dass sie an weniger anstrengenden Distance-Learning-Tagen viel Zeit im Bett verbringt, während sie an fordernden Tagen nahezu den gesamten Tag vor dem Laptop sitzt (Fall95WZWAVE5, Pos. 36). Während Viktor Bauer angibt, sich „zu Hause gefangen“ zu fühlen (Fall34WZWAVE5, Pos. 37), schildert auch Dahlia Adel, dass sie während dem Distance Learning den ganzen Tag von ihrem Bett aus arbeitet (Fall107WZWAVE5, Pos. 47).

Zuletzt ist hervorzuheben, dass viele der befragten Jugendlichen das Distance Learning als erheblichen Einschnitt in ihre Freizeit erlebten (Sabira Hadi Fall30WZWAVE5, Pos. 116; Dahlia Adel Fall107WZWAVE5, Pos. 47; Simone Baumgartner Fall3WZWAVE5, Pos. 72):

„dass wir dann immer im Nachhinein die Arbeitsaufträge genau an dem Tag erledigen, an dem wir sie eigentlich abgeben müssen. //mhm// und wir kommen gar nichts mehr dazu, also zum Beispiel ich kann nichtmal rausgehen und n bisschen frische Luft schnappen oder einfach andere Freizeitaktivitäten machen,“ (Fall107WZWAVE5, Pos. 47)

Zusammenfassend zeigt sich im Rahmen dieser Subkategorie, dass das Distance Learning für viele Jugendliche mit großer Unsicherheit und erheblichen Strukturverlusten verbunden war. Unklare Informationen, wechselnde Maßnahmen und widersprüchliche Kommunikation führten zu Orientierungslosigkeit, während viele Schulen als unkoordiniert und wenig unterstützend erlebt wurden. Auch die fehlende Klarheit über Tests und Schularbeiten stellte eine zusätzliche Belastung dar. Des Weiteren variierte das pädagogische Vorgehen der Lehrkräfte stark. Einige reduzierten ihr Tempo, nahmen Rücksicht auf die Belastungen der Jugendlichen und reagierten auf Fragen, während andere strikt am regulären Stundenplan festhielten, Anforderungen erhöhten oder kaum erreichbar waren. Die Berichte verdeutlichen zudem, dass viele Jugendliche ihren vertrauten Alltagsrhythmus im Distance Learning verloren haben. Lange Unterrichtstage, umfangreiche Arbeitsaufträge und verschwimmende Grenzen zwischen Schule und Freizeit führten zu verschobenen Schlafrhythmen und dazu, dass sie große Teile des Tages vor dem Laptop oder im Bett verbrachten. Fehlende Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten verstärkten die Belastung zusätzlich.

12.4. Familiäre Belastungen

Im Rahmen dieser Subkategorie werden die Belastungserfahrungen Jugendlicher im Zusammenhang mit familiären Spannungen und Herausforderungen sowie dem Fehlen geeigneter Lern- und Rückzugsorte dargestellt.

12.4.1. Übernahme von Verantwortung und häuslicher Aufgaben

Im Zuge des Distance Learnings und der damit verbundenen Verlagerung des Lernens in den familiären Raum übernahmen manche der befragten Jugendlichen zusätzliche häusliche Aufgaben. Lena Fischer berichtet etwa, dass sie häufig für ihre Mutter kochte, um sie angesichts der durch die Pandemie veränderten Rahmenbedingungen zu entlasten (Fall111WZWAVE5, Pos. 160). Auch Dahlia Adel erzählt, dass sie während der Schulschließungen parallel zum eigenen Distance Learning ihre Geschwister betreute, sie bei den Hausaufgaben unterstützte und gleichzeitig im Haushalt mithalf (Fall107WZWAVE5, Pos. 31). Obwohl sie diese wachsende Verantwortung als zusätzliche Belastung erlebte, erkannte sie zugleich an, dass sich dadurch ihr Verantwortungsbewusstsein gestärkt hat (Fall107WZWAVE5, Pos. 31). Darüber hinaus beschreibt sie, dass sie aufgrund ihres Einsatzes vermehrte Anerkennung durch ihre Eltern erfuhr (Fall107WZWAVE5, Pos. 165).

Auch Viktor Bauer berichtet, dass er während des Distance Learnings im Haushalt mithalf. Er kümmerte sich um die Hunde und übernahm administrative Aufgaben für seine Eltern (Fall34WZWAVE5, Pos. 135). Viktor hat zudem mehrere familiäre Belastungen erfahren. Sein Vater ist erkrankt und wird von seiner Mutter, die während der Pandemie arbeitssuchend ist, gepflegt. Um sie zu entlasten, verfasste Viktor unter anderem Bewerbungen für sie (Fall34WZWAVE5, Pos. 135). Aufgrund des hohen schulischen Arbeitsaufwands im Distance Learning konnte er seine Mutter jedoch nicht immer und nur in begrenztem Ausmaß unterstützen (Fall34WZWAVE5, Pos. 130).

12.4.2. Familiäre Spannungen und fehlender Lern- und Rückzugsort

Wie bereits erwähnt, war Viktor durch die Erkrankung seines Vaters stark belastet. Dies machte ihm während des Distance Learnings zusätzlich zu schaffen (Fall34WZWAVE5, Pos. 22).

Sowohl Elena Leitner (Fall71WZWAVE5, Pos. 138) als auch Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 156) berichten, dass es während des Distance Learnings, verstärkt durch beengte Wohnverhältnisse, häufiger zu Konflikten mit einem Erziehungsberechtigten

kam. Das ständige Beisammensein sowie fehlende Ausweich- und Rückzugsmöglichkeiten während der Lockdowns wurden von Lena Fischer als „Problem“ beschrieben (Fall111WZWAVE5, Pos. 158). Auch Carolin Riegler berichtet, dass sie sich in dieser Zeit mehr Abstand zu ihrem Vater wünschte (Fall95WZWAVE5, Pos. 76).

Interessanterweise schildern zwei Jugendliche ein schwieriges und konfliktbeladenes Verhältnis zu ihrem Vater. Sie berichten, wie sich diese familiären Spannungen während des Distance Learnings auf ihre Rückzugsmöglichkeiten auswirkten. Elena Leitner berichtet, dass ihr Vater während des Distance Learnings das Wohnzimmer „eingenommen hat“ und es dadurch häufig zu Konflikten zwischen ihnen kam. Da Elena keinen eigenen Schreibtisch besitzt und ihr Vater den gemeinsamen Wohnraum beansprucht, stand ihr das Wohnzimmer als Lernort nicht mehr zur Verfügung (Fall71WZWAVE5, Pos. 138). Obwohl Elena das Lernen im Bett als unangenehm empfindet und sich die Situation mit ihrem Vater schwierig gestaltet, ging sie auf das Angebot ihrer Mutter, einen eigenen Schreibtisch zu besorgen, nicht ein (Fall71WZWAVE5, Pos. 140). Von einer ähnlichen Situation berichtet Carolin Riegler. Auch sie beschreibt ein schwieriges Verhältnis zu ihrem Vater, der sich während des Distance Learnings vermehrt im Wohnzimmer aufhielt. Da er sehr laut sei, und die Lautstärke bis in ihr Zimmer durchdrang, habe sie sich dort häufig „nicht wirklich so konzentrieren“ können (Fall95WZWAVE5, Pos. 135).

Während einige der Jugendlichen über ein eigenes Zimmer verfügen, müssen Adarsh Suresh (Fall112WZWAVE5, Pos. 134) und Dahlia Adel (Fall107WZWAVE5, Pos. 31) ihr Zimmer mit Geschwistern teilen, was das Lernen und Arbeiten im Distance Learning zusätzlich erschwerte.

In Zuge dieser Subkategorie wird verdeutlicht, dass viele Jugendliche im Distance Learning mit einer deutlichen Mehrfachbelastung konfrontiert waren. Neben den steigenden schulischen Anforderungen übernahmen sie häufig zusätzliche familiäre Verantwortung, etwa durch die Betreuung von Geschwistern oder die Unterstützung im Haushalt, was ihren Alltag erheblich prägte. Familiäre Spannungen, beengte Wohnverhältnisse und fehlende Rückzugs- und Lernorte wirkten sich stark belastend aus. Das Teilen von Räumen, Konflikte mit Elternteilen und der Mangel an ungestörten Arbeitsmöglichkeiten erschwerten konzentriertes Lernen und verstärkten das Stress- und Belastungserleben vieler Jugendlicher während der Schulschließungen.

12.5. Zusammenfassung

Betrachtet man nun die Belastungserfahrungen der am Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) teilnehmenden Jugendlichen wird deutlich, dass vor allem der Umstieg auf das Covid-19 bedingte Distance Learning von vielen als chaotisch, unkoordiniert und technisch überfordernd erlebt wurde. Im Zuge der Schulschließungen kam es zu plötzlichen Veränderungen sowie zur Notwendigkeit, digitale Lernräume möglichst rasch zu schaffen bzw. einzurichten (vgl. im Brahm et al. 2021, 137). Die Erzählungen zeigen zudem, dass weder Lehrkräfte noch Schüler*innen ausreichend auf das Distance Learning vorbereitet waren, was zu Unterrichtsausfällen und organisatorischer Unsicherheit führte. Ohne eine entsprechende Vorbereitungszeit mussten Lehrpersonen ihren Unterricht in kurzer Zeit neu strukturieren, während sich Schüler*innen wie auch Lehrer*innen zugleich grundlegende technische Kompetenzen erst aneignen mussten (vgl. Drerup / Schweiger 2020, 7).

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass Jugendliche das Distance Learning unterschiedlich wahrnehmen. So zeigte sich auch im Rahmen der Interviews, dass manche Jugendliche die ersten Wochen als weniger fordernd bzw. belastend empfanden (vgl. Giesinger 2020, 87). Im Laufe der weiteren Schulschließungen stieg die Arbeitsbelastung für viele jedoch deutlich an, was unter anderem auf fortlaufend wechselnde Vorgaben sowie auf die unterschiedliche Auslegung der vom Bildungsministerium formulierten Regelungen durch Schulen und Lehrkräfte zurückzuführen ist (vgl. Rechnungshof Österreich 2023, 30f).

Des Weiteren fehlte vielen Jugendlichen der persönliche Austausch mit Mitschüler*innen und Lehrkräften, wodurch wichtige Formen sozialer Unterstützung wegfielen. Da Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch eine wichtige Sozialisationsinstanz darstellt (vgl. Hurrelmann / Quenzel 2016, 111), können längerer Phasen des Distance Learnings weitreichende Folgen haben. Insbesondere der Verlust alltäglicher sozialer und kommunikativer Interaktionen, die sowohl für den Bildungserfolg als auch für das allgemeine Wohlbefinden bedeutsam sind, wirkt sich dabei nachteilig aus (vgl. Krautz 2020, 224f).

Die Erzählungen der Jugendlichen zeigen, dass die Menge an Arbeitsaufträgen im Verlauf der Schulschließungen zunahm. Viele berichteten vom stundenlangen Bearbeiten von Arbeitsaufträgen und empfanden das Arbeitspensum als zu hoch. Trotz der pandemiebedingten Ausnahmesituation forderten zahlreiche Lehrkräfte umfangreiche Leistungsnachweise ein. Abels und Stinken-Rösner (2020) führen dies auf eine Überforderung der Lehrpersonen sowie auf den institutionellen Druck, auch im Distance Learning den Lernerfolg der Schüler*innen sicherzustellen, zurück (vgl. ebd., 44). Für die Jugendlichen bedeutete diese Entwicklung einen

erheblichen Zeit- und Leistungsdruck. Zudem führt die hohe Arbeitsbelastung, laut den Erzählungen der Jugendlichen, zu verstärktem Stress, Überforderung und in manchen Fällen zu einer Verschlechterung psychischer Erkrankungen wie Depressionen oder Essstörungen. Körperliche Beschwerden traten, bedingt durch die langen Bildschirmzeiten und das monotone Sitzen., auf. Laut Zehetner und Fernandez (2023) bestätigen zahlreiche Studien die negativen Auswirkungen des Distance Learnings auf die psychische Gesundheit (vgl. ebd., 202).

Wechselnde Maßnahmen, widersprüchliche Informationen und eine unkoordinierte Schulorganisation führten bei vielen Jugendlichen zu großer Unsicherheit. Häufig war unklar, wie lange das Distance Learning andauern würde oder unter welchen Bedingungen Schularbeiten stattfinden sollten. Interessanterweise wurde in Erlässen des Bildungsministeriums darauf hingewiesen, dass Schularbeiten bis auf weiteres entfallen sollten, die Entscheidung über das Nachholen von Prüfungen jedoch der Schule obliegt (vgl. BMBWF 2020a, 3; vgl. BMBWF 2020b, 2f). Außerdem gerieten alltägliche Strukturen aus dem Gleichgewicht. Der Unterricht erstreckte sich oft über den ganzen Tag, Aufgaben wurden bis spät in die Nacht erledigt, Schlafrhythmen verschoben sich und die Grenze zwischen Schule und Freizeit verwischte zunehmend, worauf auch Walper et al. (2021, 13ff) verweisen.

Zusätzlich zeigten die Erzählungen der Jugendlichen Unterschiede im pädagogischen Vorgehen. Während einige Lehrkräfte Rücksicht nahmen und ihre Erwartungen anpassten, hielten andere strikt am regulären Pensum fest, erhöhten den Druck oder gaben kaum Rückmeldungen, obwohl sie laut Ministerium dazu angehalten wurden auch im Distance learning Feedback an die Schüler*innen zu geben (vgl. BMBWF 2020c, 1).

Aus den Erzählungen der Jugendlichen wird zudem deutlich, dass viele auch familiär stark belastet waren. Während des Distance Learnings übernahmen sie zusätzliche häusliche Aufgaben, betreuten Geschwister oder unterstützten erkrankte Eltern, was ihre ohnehin hohe Mehrfachbelastung weiter verstärkte (vgl. Meyer 2020, S. 143 f.). Zugleich führten das ständige Zusammenleben, beengte Wohnverhältnisse und fehlende Rückzugs- bzw. Lernräume zu Konflikten und erschwerten konzentriertes Arbeiten. Ein Befund, der sich ebenfalls in der Literatur wiederfindet (vgl. Schweiger 2020, S. 110 f.)

13. Bewältigungs- und Selbststeuerungsstrategien Jugendlicher im Distance Learning

Nachdem die Belastungserfahrungen der Jugendlichen im Covid-19-bedingten Distance Learning dargestellt wurden, widmet sich die zweite Hauptkategorie den Bewältigungsstrategien, mit denen sie diese Herausforderungen zu bewältigen versuchten. Sie zeigt, wie unterschiedlich Jugendliche auf die Belastungen reagierten und welche Strategien sie entwickelten, um ihren Alltag in dieser Ausnahmesituation zu gestalten. Die folgende grafische Darstellung soll einen Überblick über die Subkategorien geben.

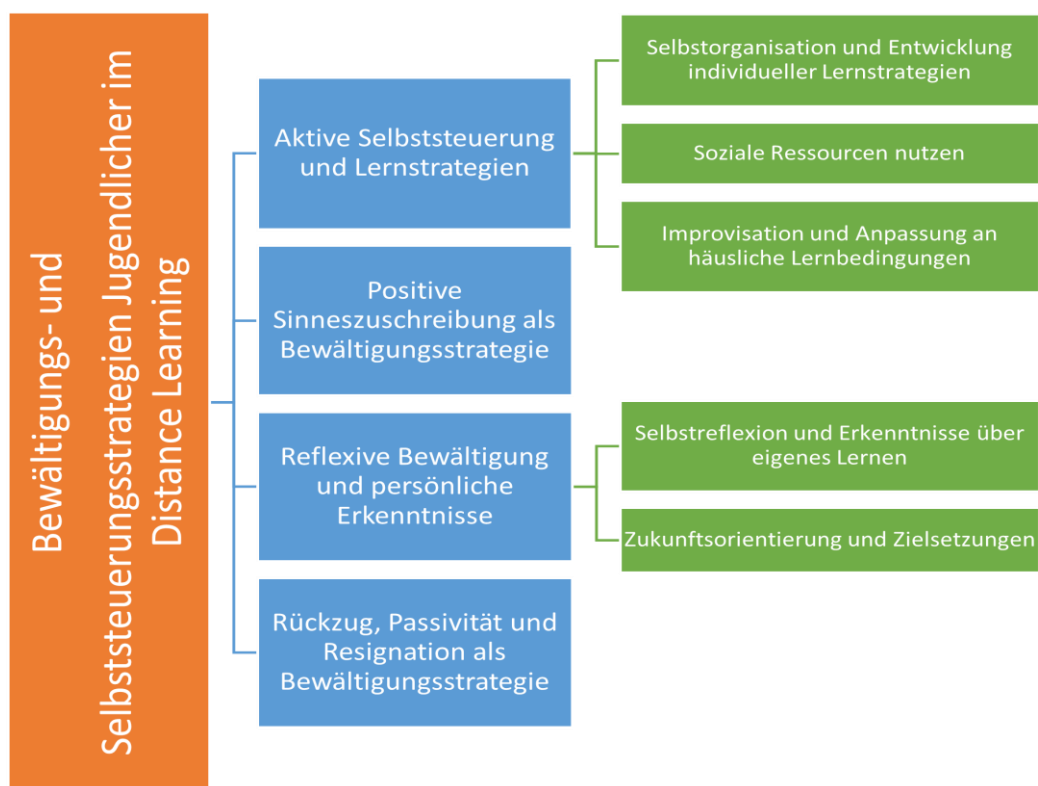


Abbildung 6: Darstellung der zweiten Hauptkategorie und ihrer Subkategorien
Quelle: Eigene Darstellung

13.1. Aktive Selbststeuerung und Lernstrategien

Im Zuge der folgenden Subkategorie wird der Blick auf die Entwicklung individueller Lernstrategien als Bewältigungsstrategie gelegt. Zudem wird dargestellt, welche sozialen Ressourcen die Jugendlichen zur Bewältigung veränderter Bedingungen nutzten. Abschließend wird anhand ihrer Erzählungen dargestellt, wie sie mit erschwerten häuslichen Lernbedingungen umgingen.

13.1.1. Selbstorganisation und Entwicklung individueller Lernstrategien

Im Rahmen des Distance Learnings entwickelten die Jugendlichen neue Lernstrategien, um mit der veränderten Situation umzugehen. Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 170) berichtet etwa, dass sie die Arbeitsaufträge im Sportunterricht meist nicht vollständig erledigte, sondern sich lediglich die vorgegebenen Sportvideos ansah und anschließend ihre Meinung dazu abgab. Des Weiteren schildert sie, dass das Distance Learning viel Eigenmotivation erforderte und ein Selbstorganisation beim Lernen abverlangte (Fall111WZWAVE5, Pos. 134).

„Ja, größtenteils schon das Arbeiten selbst einteilen, dass man halt wirklich selbst schau'n muss, dass man die Arbeiten abgibt, dass man sich selbst, wenn nötig auch noch alleine hinsetzen muss“ (Fall111WZWAVE5, Pos. 134).

Carolin Riegler (Fall95WZWAVE5, Pos. 54) erkannte ebenfalls für sich, dass ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Eigeninitiative für erfolgreiches Lernen notwendig war. Um ihre Leistung in Spanisch zu verbessern, schaute sie beispielsweise spanischsprachige Filme oder las Bücher in spanischer Sprache. Simone Baumgartner (Fall83WZWAVE5, Pos. 104) entwickelte die Strategie, Unterrichtseinheiten aufzunehmen, um sich die Aufzeichnungen bei Bedarf später noch einmal anzusehen. Sabira Hadi (Fall30WZWAVE5, Pos. 100; 102) wiederum konnte ihre Schulleistungen im Fach Deutsch verbessern, indem sie regelmäßig YouTube-Videos in deutscher Sprache anschaute. Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 44) erkannte während der Schulschließungen, dass er Arbeitsaufträge selbst nach ihrer Dringlichkeit einteilen musste und ein gutes Zeitmanagement unerlässlich war. Aufgrund der großen Aufgabenmenge war er teilweise sogar gezwungen zu entscheiden, welche Aufträge er nicht erledigen konnte.

13.1.2. Soziale Ressourcen nutzen

Um mit ihrer Essstörung und Depression, welche sich im Distance Learning verstärkt hatten, umzugehen, wandte sich Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 32) an Help-Hotlines und nahm eine Therapie in Anspruch, die online durchgeführt wurde.

Da Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 37; 62; 64) während des Distance Learnings nach individuellen Lösungsstrategien suchte und sich intensiv mit seiner Zukunft auseinandersetzte, wandte er sich an drei Lehrkräfte, die ihm unterschiedliche Ratschläge zur Bewältigung der Situation gaben: von der Empfehlung, die Umstände zu akzeptieren, bis hin zu möglichen Ausbildungsperspektiven.

Einige der Jugendlichen suchten zudem Unterstützung im Austausch mit Freundinnen, Mitschüler*innen und ihrer Familie. Dahlia Adel (Fall107WZWAVE5, Pos. 55; 53) empfand es als hilfreich, sich sowohl mit Angehörigen als auch mit Freund*innen über die belastende Situation auszutauschen. Darüber hinaus besprach sie mit Mitschüler*innen den Lernfortschritt, Arbeitsaufträge und die allgemeine Belastung. Auch Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 134) nutzte FaceTime, um sich mit Mitschüler*innen über Aufgaben und schulische Anforderungen abzustimmen.

13.1.3. Improvisation und Anpassung an häusliche Lernbedingungen

Im Distance Learning mussten viele Jugendliche Strategien entwickeln, um mit beengten Wohnverhältnissen und der Tatsache umzugehen, dass sie ihr Zuhause kaum oder gar nicht verlassen durften. Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 102) verlagerte ihren Lernort während der Pandemie vom Schreibtisch ins Bett. Auch für Dahlia Adel (Fall107WZWAVE5, Pos. 79) wurde das Bett zum zentralen Lern- und Rückzugsort, den sie sich als eigenen Raum aneignete und definierte.

*„Aber für mich ist es eher so ein Eigentum, es ist mein Bett es ist so mein Bereich, mein Bereich vom Haus. Ähm wie jeder andere ein Bereich hat, ich hab auch das Recht auf meinen Bereich, da mach ich meine Hausaufgaben, da tu ich mich hinlegen. Wenn ich zum Beispiel müde bin oder krank bin lege ich mich auch hierhin //mhm// weil es, weil ich mich am wohlsten fühle, weils mir gehört. Ahm, es ist meine Platz.“
(Fall107WZWAVE5, Pos. 79).*

Aufgrund der Tatsache, dass sich Adarsh Suresh (Fall34WZWAVE5, Pos. 144) während des Distance Learnings ein Zimmer mit seinem Bruder teilen musste, entwickelte er Strategien, um dennoch ungestört am Unterricht teilnehmen zu können. Beide nutzten Headsets und Kopfhörer, um die Geräuschkulisse zu reduzieren. Da während des Distance Learnings überwiegend die Lehrkraft sprach, vereinbarten die Brüder zudem, wer jeweils antworten würde, um sich nicht gegenseitig zu stören.

Die Erzählungen der Jugendlichen zeigen in dieser Subkategorie, dass sie im Distance Learning ein hohes Maß an Eigenständigkeit, Selbstorganisation und Problemlösungsfähigkeit entwickeln mussten. Sie griffen dabei sowohl auf individuelle Lernstrategien wie die Priorisierung von Aufgaben, die Nutzung digitaler Ressourcen oder kreative Methoden, als auch auf vielfältige Unterstützungssysteme zurück. Professionelle Hilfe, der Austausch mit

Lehrkräften sowie die Unterstützung durch Freund*innen, Mitschüler*innen und Familie erwiesen sich als zentrale Bewältigungsressourcen. Viele Jugendliche entwickelten Strategien, um trotz beengter Wohnverhältnisse Lern- und Rückzugsräume zu schaffen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Bewältigung im Distance Learning auf einem Zusammenspiel individueller, sozialer und räumlicher Anpassungsleistungen beruhte.

13.2. Positive Sinneszuschreibung als Bewältigungsstrategie

Als mögliche Bewältigungsstrategie schrieben manche Jugendliche der Pandemie positive Aspekte zu. Beispielsweise schildert Sabira Hadi (Fall30WZWAVE5, Pos. 90), dass sie sich im Distance Learning den Schulweg ersparte und erst wenige Minuten vor Unterrichtsbeginn aufstehen musste. Simone Baumgartner (Fall83WZWAVE5, Pos. 104; 120) empfand es ebenfalls als positiv, erst kurz vor Unterrichtsbeginn aufstehen zu müssen. Zudem beschreibt sie, dass sie im Distance Learning unbeliebte Mitschüler*innen nicht sehen musste. Als weiteren Vorteil hebt sie hervor, dass sie Videoaufzeichnungen von Unterrichtseinheiten pausieren konnte und so ihr eigenes Lerntempo regulieren konnte. Manar Al-Kaysi (Fall52WZWAVE5, Pos. 154, 292) beschreibt das Distance Learning teilweise als „nicht so anstrengend“. Zudem gewinnt sie den Schulschließungen Positives ab, indem sie erwähnt, mehr Zeit mit ihrer Familie verbringen zu können und in dieser Phase auch mehr für die Schule gemacht zu haben.

Zusammenfassend zeigen die Erzählungen, dass einige Jugendliche dem Distance Learning trotz der Belastungen auch positive Aspekte abgewinnen konnten. Sie schätzten unter anderem den Wegfall des Schulwegs, ein flexibleres Lerntempo, weniger belastende soziale Kontakte sowie mehr Zeit für Familie und schulische Aufgaben.

13.3. Reflexive Bewältigung und persönliche Erkenntnisse

Diese Subkategorie beleuchtet, wie die Jugendlichen das Distance Learning zum Anlass nahmen, ihr eigenes Lernen zu reflektieren, neue Strategien zu entwickeln und persönliche Ziele zu formulieren.

13.3.1. Selbstreflexion und Erkenntnisse über eigenes Lernen

Für viele Jugendliche bot das Distance Learning Anlass zur Selbstreflexion und zum Erkenntnisgewinn über das eigene Lernen. So erkannte beispielsweise Manar Al-Kaysi

(Fall52WZWAVE5, Pos. 158) laut ihren Erzählungen, dass das Distance Learning die Möglichkeit eröffnete, mehr Selbstständigkeit im Lernen zu entwickeln, da sie Strategien finden musste, um ihr Lernen eigenständig zu organisieren.

Vor allem für Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 74; 207) war das Distance Learning mit einer intensiven Selbstreflexion verbunden. Er erkannte, dass er unter den veränderten Rahmenbedingungen selbst für seinen Lernfortschritt verantwortlich war und sich stärker anstrengen musste, um gute Noten zu erhalten. Seine Motivation, seine Leistungen zu verbessern, wurde zudem durch Lehrkräfte gestärkt, die an ihn glaubten. Viktor beschreibt, dass er sich selbst von seiner Leistungsfähigkeit überzeugen wollte und bereit war, durch eigene Anstrengung seine Ziele zu erreichen.

„Das hat mir viel Zeit zum Reflektieren gegeben, was ich später mache (/) machen will und so. (-) Und äh abgesehen davon hats mir (-) ermöglicht oder gezeigt, dass ich mich viel mehr in der Schule anstrengen muss, dass ich aus mir was mache, damit ich meiner Ziele erreiche.“ (Fall34WZWAVE5, Pos. 207).

13.3.2. Zukunftsorientierung und Zielsetzungen

Carolin Riegler (Fall95WZWAVE5, Pos. 54) versuchte während der Pandemie, ihre Ziele nicht aus den Augen zu verlieren und nicht in ein tiefes Loch zu „verfallen“. Stattdessen konzentrierte sie sich darauf, ihre schulischen Leistungen trotz der herausfordernden Situation zu verbessern.

Auch hier zeigt Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 33; 37; 72, 207) erneut ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstreflexion. Er machte sich Gedanken über seine Zukunft, formulierte konkrete Ziele und erstellte eine Liste mit Punkten, die ihm dabei wichtig waren. Die durch die Schulschließungen entstandene herausfordernde Zeit wollte er sinnvoll nutzen und entwickelte einen Plan, wie er das Distance Learning positiv für sich gestalten und meistern konnte.

Zusammenfassend zeigen die Erzählungen der Jugendlichen, dass das Distance Learning für viele von ihnen einen wichtigen Impuls zur Selbstreflexion darstellte und ihr Bewusstsein für die eigene Verantwortung im Lernprozess schärfte. Sie erkannten, dass Bewältigung der schulischen Anforderungen ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Motivation und strategischer Organisation erforderte. Während einige gezielt neue Formen selbstständigen Lernens entwickelten, nutzten andere, die schulfreie Zeit, um persönliche Ziele zu formulieren, ihre Zukunftsaussichten zu überdenken und ihre Leistungsbereitschaft zu stärken. Die Jugendlichen

bemühten sich, trotz der herausfordernden Rahmenbedingungen aktiv Einfluss auf ihren Lernfortschritt zu nehmen und das Distance Learning bewusst zu gestalten.

13.4. Rückzug, Passivität und Resignation als Bewältigungsstrategie

Manche der Jugendlichen reagierten auf das Distance Learning mit Rückzug, Passivität und Resignation. Die folgende Subkategorie beleuchtet jene selbstschützenden Strategien, die Jugendliche in dieser Situation entwickelten, um mit den Belastungen der Schulschließungen umzugehen.

Manar Al-Kaysi (Fall52WZWAVE5, Pos. 131) beschreibt in ihren Erzählungen, dass sie oft keinen „Bock“ auf Distance Learning hatte und während des Unterrichts teilweise schlief, was niemandem auffiel. Ebenso schildert Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 26) von Antriebslosigkeit und Rückzug. Sie verbrachte einen Großteil des Unterrichts im Bett, erledigte nur das „Nötigste“, stand lediglich auf, um sich Essen zu holen, und vernachlässigte ihre Hygiene.

*„hab zwar gesehn, dass ich Auf- Arbeitsaufträge hab, die ich erfüllen sollte, habs aber nicht wirklich zamgebracht, diese Aufträge auch wirklich zu machen“
(Fall111WZWAVE5, Pos. 26).*

Auch Simone Baumgartner (Fall83WZWAVE5, Pos. 104; 72) berichtet, dass sie sich während des Unterrichts häufig Essen zubereitete, anstatt dem Unterricht zu folgen, und schildert zudem den Eindruck, dass der gesamten Klasse „alles egal“ zu sein schien. Elena Leitner (Fall71WZWAVE5, Pos. 52; 28) schien es während dem Distance Learning „nicht so wichtig“ zu sein an allen Unterrichtseinheiten teilzunehmen. Im ersten Lockdown strengte sie sich kaum an und erledigte nicht alle Arbeitsaufträge. Aufgrund der ungewohnten Situation schilderte sie zudem, dass sie nicht an allen Meetings teilgenommen habe.

An dieser Stelle gilt es besonders auf die Erzählungen von Adarsh Suresh (Fall112WZWAVE5, Pos. 75) hinzuweisen. Er berichtet, dass er im Zuge des Distance Learnings „weniger immer gelernt“ hat und „nicht mehr so mitgekommen“ sei, da ihm das Arbeitspensum zu viel geworden ist. Seine Selbstbeschreibung verdeutlicht diesen Rückzug eindrücklich:

*„Mh ich denke, ich bin eigentlich schon ein fauler Mensch, aber durch das Corona naja bin ich glaub ich irgendwie, ja irgendwie noch mehr fauler geworden“
(Fall112WZWAVE5, Pos. 114).*

Im Verlauf seiner Erzählungen wird ihm bewusst, dass seine „Schullage aber nicht so gut“ aussieht und er akzeptiert, dass er die Schule voraussichtlich abbrechen wird (Fall112WZWAVE5, Pos. 270).

Zusammenfassend zeigen die Erzählungen der Jugendlichen, dass Rückzug, Passivität und Resignation für einige eine zentrale Bewältigungsstrategie im Distance Learning darstellten. Anzeichen wie Schlafen während des Unterrichts, das Erledigen des absolut Notwendigen, das Auslassen von Meetings oder das Abdriften in alltägliche Tätigkeiten verdeutlichen die Überforderung und Erschöpfung der Jugendlichen. Besonders eindrücklich wird dies am Beispiel von Adarsh Suresh, der sich aufgrund des hohen Arbeitspensums zunehmend zurückzog und schließlich akzeptierte, dass er die Schule voraussichtlich abbrechen würde.

13.5. Zusammenfassung

Mit Blick auf die Ergebnisse der Hauptkategorie Bewältigungs- und Selbststeuerungsstrategien im Distance Learning wird deutlich, dass die Jugendlichen durch die plötzlichen Veränderungen ihrer Lebenssituation mit verschiedensten Herausforderungen konfrontiert waren, was eine Neuausrichtung ihres Handelns und Denkens erforderlich machte (vgl. Giesinger 2020, 86f). Jugendliche sollten in diesem Zusammenhang als aktive Protagonist*innen gesehen werden, die sich mit ihren Lebensumständen auseinandersetzen, Chancen nutzen und sich neuen Anforderungen stellen. Obwohl ihre Handlungsspielräume durch biografische Erfahrungen beeinflusst sind, können Jugendliche ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern (vgl. Flecker / Zartler 2020, 21). So zeigen die Ergebnisse, dass die Jugendlichen im Distance Learning aktiv unterschiedliche Bewältigungs- und Selbststeuerungsstrategien entwickelten, um mit den Herausforderungen der Schulschließungen umzugehen. Viele übernahmen Verantwortung für ihr Lernen, entwickelten individuelle Lernstrategien, nutzten digitale Ressourcen und strukturierten ihren Alltag neu. Zudem griffen sie auf soziale Unterstützungssysteme zurück.

Die Jugendlichen mussten Wege finden, um beengte Wohnverhältnisse und fehlende Rückzugsräume zu kompensieren. Während einige das Distance Learning zur Selbstreflexion nutzten, Zukunftsziele formulierten und versuchten, ihre Motivation aufrechtzuerhalten, reagierten andere mit Rückzug, Passivität und Überforderung. Wie Jugendliche Krisensituationen bewältigen, hängt wesentlich von ihren individuellen Bewältigungskompetenzen ab, die sich vor allem dann gut entwickeln, wenn sie frühzeitig förderliche Bedingungen wie Neugier, positive Vorbilder und eine anregende Umgebung

erleben. Fehlen diese Voraussetzungen, reagieren sie häufiger defensiv oder passiv. Doch selbst gut ausgestattete Jugendliche stoßen an ihre Grenzen, wenn Probleme, wie während der Covid-19-Pandemie, nicht durch eigenes Handeln beeinflussbar sind (vgl. Hurrelmann et al. 2014, 69f).

14. Ungleichheitserfahrungen im Distance Learning – Bildungsungleichheit durch soziale und ökonomische Rahmenbedingungen

Die dritte Hauptkategorie richtet den Fokus auf allgemeine Ungleichheitserfahrungen während des Covid-19 bedingten Distance Learnings. Dabei werden Unterschiede in Unterstützungsressourcen sowie in technischen und materiellen Voraussetzungen sichtbar. Zudem rücken familiäre Ressourcen und räumliche Ungleichheiten in den Blick. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Subkategorien dieser Hauptkategorie.

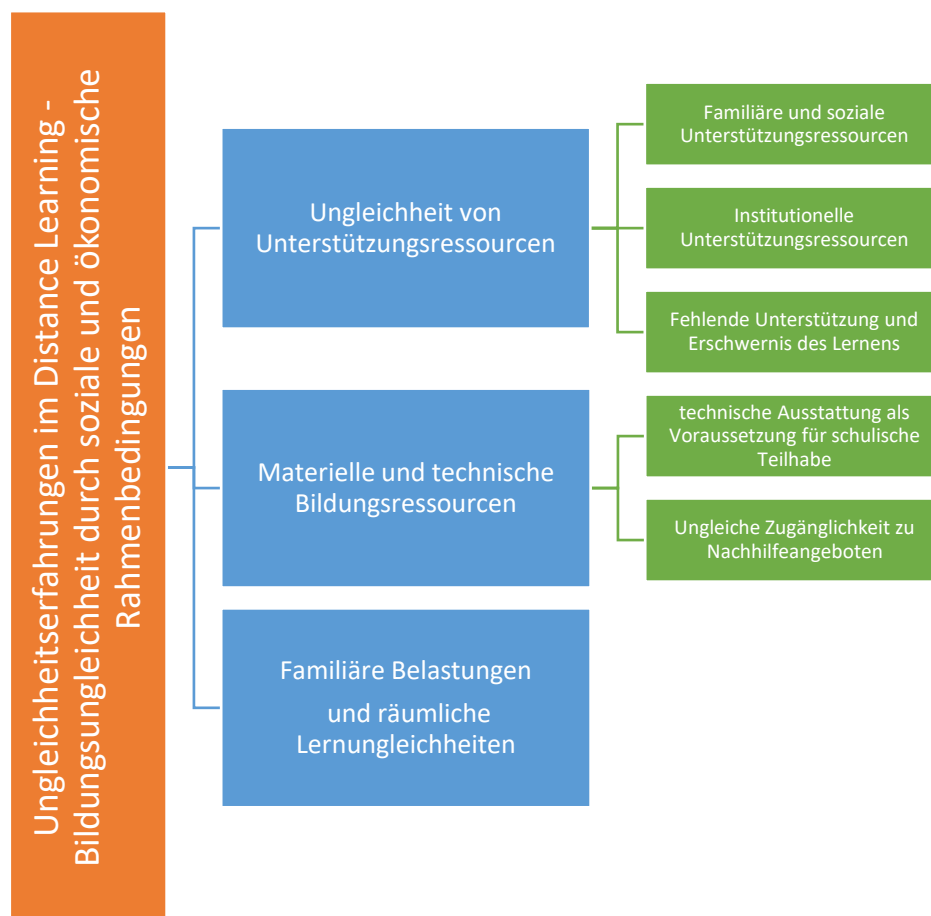


Abbildung 7: Darstellung der dritten Hauptkategorie und ihrer Subkategorien
Quelle: Eigene Darstellung

14.1. Ungleichheit von Unterstützungsressourcen

Die erste Subkategorie dieser dritten Hauptkategorie beleuchtet Ungleichheitserfahrungen im Zusammenhang mit familiären, sozialen und institutionellen Unterstützungsressourcen.

14.1.1. Familiäre und soziale Unterstützungsressourcen

Im Rahmen des Distance Learnings griffen Jugendliche, wenn vorhanden, auf familiäre und soziale Ressourcen zurück. So berichtet Adarsh Suresh (Fall112WZWAVE, Pos. 294; 270), dass er sich während der Schulschließungen mit seiner Mutter über seine Zukunftspläne sowie einen möglichen Schulabbruch austauschte und dabei von ihr Unterstützung erhielt. Auch Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 22) berichtet, dass ihn seine Mutter im Distance Learning unterstützte und er es „ohne ihre Hilfe nicht geschafft“ hätte. Interessanterweise scheinen vor allem die Mütter jene Personen zu sein, die Jugendliche während der Pandemie und des damit verbundenen Distance Learnings unterstützen. So schildert auch Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 160), dass ihre Mutter für einen ruhigen Arbeitsplatz sorgte und ihr beim Organisieren des Lernens geholfen hat. Zudem berichtet Carolin Riegler (Fall95WZWAVE5, Pos. 54), dass ihre Mutter sie bei Mathematikaufrägen unterstützte, betont jedoch, dass diese Hilfe nur so lange möglich war, wie ihre Mutter sich selbst mit dem Unterrichtsstoff auskannte. Krautz (2020) weist darauf hin, dass Erziehungsberechtigte während des Distance Learnings aufgrund fehlender didaktischer und inhaltlicher Kenntnisse nur begrenzt auf die Lernprobleme ihrer Kinder eingehen konnten. Außerdem betont er, dass dies auch nicht in ihrem Verantwortungsbereich liegen sollte (vgl. ebd., 225f).

Neben der familiären Unterstützung berichten sowohl Simone Baumgartner (Fall83WZWAVE5, Pos. 128) als auch Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 22), dass sie während des Distance Learnings soziale Unterstützung durch ihre Partner erhielten, die sie zum Lernen motivierten und ihnen beim Erledigen von Aufgaben halfen.

14.1.2. Institutionelle Unterstützungsressourcen

Während sich Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 62; 72), wie bereits erwähnt, in der belastenden Pandemiesituation an seine Lehrkräfte wandte, um Unterstützung zu erhalten, zeigt auch die Erzählung von Sabira Hadi (Fall30WZWAVE5, Pos. 41), dass ein gutes Verhältnis zu einer Lehrkraft als wichtige Ressource wahrgenommen werden kann.

Im Rahmen des Covid-19 bedingten Distance Learnings fielen viele institutionelle Fördermaßnahmen und Unterstützungsressourcen teilweise weg. Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 319) kritisiert, dass es während der Schulschließungen „viel zu wenig Angebote“ für eine ausreichende Lernunterstützung gab, und fordert beispielsweise kostenlose Online-Nachhilfe durch die Schulen. Im Fall der Jugendlichen fällt das Internat während der ersten Schulschließungen als wichtige Lernressource weg. Erst ab dem zweiten Lockdown konnte sie die Institution wieder besuchen. Aufgrund finanzieller Gründe wurde jedoch entschieden, das Internat schließlich ganz aufzugeben. Dies verdeutlicht, wie bedeutsam finanzielle Ressourcen für das Lernen und den Zugang zu unterstützenden Strukturen sein können (Fall111WZWAVE5, Pos. 72; 76). Sabira Hadi (Fall30WZWAVE5, Pos. 104) schildert ebenso, dass während des Distance Learnings ein für sie wichtiger Förderkurs abgesagt wurde.

14.1.3. Fehlende Unterstützung und Erschwernis des Lernens

Nicht alle Jugendlichen konnten sich im Distance Learning auf familiäre, soziale oder institutionelle Unterstützung verlassen. Obwohl Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 100ff.) während der ersten Schulschließungen sowohl im Internat als auch durch ihren Freund Lernunterstützung erhielt, betont sie, dass man im Distance Learning mehr oder weniger „auf sich allein gestellt“ sei und auch das Lehrpersonal nur begrenzt weiterhelfen konnte. Insgesamt schreibt sie dem Distance Learning ein deutlich erhöhtes Maß an Eigenverantwortung zu. Des Weiteren gibt Carolin Riegler (Fall95WZWAVE5, Pos. 54) an, in manchen Unterrichtsfächern während des Distance Learnings weitgehend auf sich gestellt gewesen zu sein und nur über wenige Unterstützungsressourcen verfügt zu haben. Auch Simone Baumgartner (Fall83WZWAVE5, Pos. 128) kritisiert die fehlende Unterstützung und Motivation seitens der Schule.

Das Distance Learning erschwerte nach den Erzählungen der Jugendlichen das Lernen erheblich. Für Sabira Hadi (Fall30WZWAVE5, Pos. 30) war es schwierig, Inhalte zu verstehen und bei Unklarheiten nachzufragen. Carolin Riegler (Fall95WZWAVE5, Pos. 54) äußert Frustration über unzureichende Online-Erklärungen, und Elena Leitner (Fall71WZWAVE5, Pos. 104) beschreibt das Distance Learning als ein Lernen ohne wirkliches Verstehen.

Insgesamt verdeutlichen die Erzählungen der Jugendlichen in dieser Subkategorie, dass Lernprozesse im Distance Learning stark von verfügbaren Unterstützungsressourcen abhingen. Während familiäre und soziale Netzwerke, insbesondere Mütter, aber auch Partner*innen und Bekannte, für viele eine zentrale Stütze darstellten, waren institutionelle Hilfsangebote nur

eingeschränkt verfügbar und fielen teilweise vollständig weg. Einige der Jugendlichen berichten, dass sie trotz einzelner positiver Bezugspersonen häufig auf sich allein gestellt waren. Fehlende Erklärungen, erschwerte Nachfragemöglichkeiten und begrenzte Unterstützung seitens der Lehrkräfte führten dazu, dass Lernen zunehmend frustrierend war und oft ohne tiefes Verständnis stattfand.

14.2. Materielle und technische Bildungsressourcen

Die folgende Subkategorie stellt Ungleichheitserfahrungen der Jugendlichen im Hinblick auf technische und materielle Bildungsressourcen dar.

14.2.1. Technische Ausstattung als Voraussetzung für schulische Teilhabe

Für das erfolgreiche Bewältigen des Distance Learnings benötigen Jugendliche eine entsprechende technische Ausstattung. Ohne einen zur Verfügung stehenden Laptop konnten Arbeitsaufträge nicht entsprechend bearbeitet werden (vgl. Meyer 2020, 143f). Da die Eltern von Elena Leitner über die notwendigen finanziellen Mittel verfügten, konnten sie ihr während des Distance Learnings einen neuen Laptop zur Verfügung stellen (Fall71WZWAVE5, Pos. 54). Grundsätzlich verfügen alle befragten Jugendlichen über ein eigenes Smartphone sowie einen eigenen Laptop. Adarsh Suresh (Fall112WZWAVE5, Pos. 144) erhielt zudem aufgrund der gemeinsamen Zimmernutzung mit seinem Bruder eigene Headsets, um ungestört am Distance Learning teilnehmen zu können.

14.2.2. Ungleiche Zugänglichkeit zu Nachhilfeangeboten

Larcher (2020) weist darauf hin, dass viele Schüler*innen während des Distance Learnings zusätzliche Nachhilfe benötigten, jedoch nicht alle aufgrund fehlender finanzieller Mittel Zugang dazu hatten (vgl. ebd., 50). Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 22; 323) erhielt während des Distance Learnings eine von ihrer Mutter finanzierte Mathematik-Nachhilfe. Auch Elena Leitner (Fall71WZWAVE5, Pos. 104) nahm Online-Nachhilfe in Anspruch, empfand diese jedoch als „bissl blöd“, da sie das Gefühl hatte, dass virtuelles Erklären wenig bringt und sie Inhalte trotzdem nicht verstand. Sie hätte eine persönliche Nachhilfe daher klar bevorzugt.

Mit Blick auf die Ergebnisse dieser Subkategorie wird verdeutlicht, dass technische und materielle Ressourcen maßgeblich zur Entstehung von Ungleichheitserfahrungen im Distance Learning beitrugen. Technische Ausstattungen bzw., Ressourcen spielen eine entscheidende

Rolle bei der Teilhabe am Distance Learning. Auch beim Zugang zu Nachhilfeangeboten zeigten sich deutliche Unterschiede. Jugendliche aus finanziell besser gestellten Haushalten konnten kostenpflichtige Unterstützung in Anspruch nehmen, während anderen diese Möglichkeit fehlte. Selbst vorhandene Angebote, wie Online-Nachhilfe, erwiesen sich nicht für alle als effektiv. Insgesamt wird sichtbar, dass die ungleiche Verfügbarkeit materieller und technischer Ressourcen die Lernbedingungen und damit die Bildungschancen der Jugendlichen im Distance Learning erheblich beeinflusste.

14.3. Familiäre Belastungen und räumliche Lernungleichheiten

Einige der befragten Jugendlichen waren während des ohnehin herausfordernden Distance Learnings zusätzlich mit familiären Schicksalsschlägen konfrontiert. So berichtet Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 22) von einer erheblichen Mehrfachbelastung: Neben der schulischen Arbeitslast erkrankte sein Vater, seine Beziehung zerbrach und es kam zu Konflikten im Freundeskreis.

„genau in der Mitte dieser Coronazeit, wo ich eingesperrt war gefühlt, also wo wir Lockdown hatten, wo das alles mit meinem Freundeskreis und so weiter passiert ist, mit Ex Schluss gemacht, mit da Schule läuft überhaupt nicht, muss wiederholen //ja//, alles mögliche, dem Vater gehts scheiße, ist im Spital, wird vielleicht sterben und so. All das (-) äh (-) all das hat mich schon sehr mitgenommen“ (Fall34WZWAVE5, Pos. 22).

Wie bereits in der Hauptkategorie zu den Belastungserfahrungen dargestellt, übernahmen unter anderem Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos. 160), Dahlia Adel (Fall107WZWAVE5, Pos. 31) und Viktor Bauer (Fall34WZWAVE5, Pos. 135) häusliche Pflichten und trugen damit zusätzliche Verantwortung. Sie unterstützten ihre Erziehungsberechtigten und Geschwister in einer Phase, in der sie selbst stark durch die Anforderungen des Distance Learnings belastet waren.

Ebenso wurde bereits darauf hingewiesen, dass Adarsh Suresh (Fall112WZWAVE5, Pos. 134) und Dahlia Adel (Fall107WZWAVE5, Pos. 31) sich während des Distance Learnings ein Zimmer mit ihren Geschwistern teilten. Meyer (2020) betont, dass ein privater Rückzugsort und ein ruhiger Lernplatz zentrale Voraussetzungen für erfolgreiches Distance Learning darstellen. Für Jugendliche, denen solche räumlichen Bedingungen nicht zur Verfügung stehen, entsteht dadurch ein erheblicher Nachteil (vgl. ebd. 143f).

Beengte Wohnverhältnisse und fehlende Rückzugsmöglichkeiten führten laut den Erzählungen von Elena Leitner (Fall71WZWAVE5, Pos. 138) und Lena Fischer (Fall111WZWAVE5, Pos.

156) zu einem erhöhten Konfliktpotenzial im häuslichen Umfeld. Diese Konfliktsituationen erschwerten das Lernen für manche Jugendliche, wie auch Carolin Riegler (Fall195WZWAVE5, Pos. 135), zusätzlich, da Familienmitglieder Wohnräume, und damit potenzielle Lernorte, belegten und ungestörtes Arbeiten kaum möglich war.

Die Ergebnisse dieser Subkategorie zeigen, dass familiäre Belastungen und räumliche Bedingungen zentrale Ungleichheitsfaktoren im Distance Learning darstellten. Mehrfachbelastungen durch familiäre Krisen, wie Erkrankungen oder Todesfälle, führten bei einzelnen Jugendlichen zu erheblichen emotionalen und organisatorischen Herausforderungen. Viele Jugendliche übernahmen zusätzliche häusliche Pflichten und Verantwortung, was ihre ohnehin angespannte Situation weiter verschärfte. Zudem wirkten sich beengte Wohnverhältnisse, geteilte Zimmer und fehlende Rückzugsmöglichkeiten negativ auf Lernprozesse aus und erhöhten das Konfliktpotenzial im Haushalt. Insgesamt verdeutlichen die Berichte, dass unzureichende räumliche Ressourcen und familiäre Belastungen die Lernmöglichkeiten im Distance Learning erheblich einschränkten und soziale Ungleichheiten verstärkten.

14.4. Zusammenfassung

Mit Fokus auf die Ungleichheitserfahrungen der befragten Jugendlichen im Zuge der Covid-19 bedingten Schulschließungen wird deutlich, dass das Distance Learning, wie bereits bei Wöhrer (2020) betont, bestehende sozioökonomische Ungleichheiten verstärkte (vgl. ebd., 47). Jedoch waren nicht alle Jugendlichen gleichermaßen von den Auswirkungen auf ihren Lernerfolg betroffen, da ihnen in unterschiedlichem Ausmaß familiäre, soziale, technische und institutionelle Ressourcen zur Verfügung standen (vgl. OECD 2021, 11).

Unterschiedliche familiäre, soziale und institutionelle Unterstützungsressourcen führten dazu, dass manche Jugendliche wesentlich mehr Hilfe erhielten als andere. Nicht alle hatten Zugang zu bezahlbarer Nachhilfe, was die Lernchancen weiter auseinanderdriften ließ. Familiäre Ressourcen beeinflussen laut Larcher (2020) den Schulerfolg. Nicht alle Erziehungsberechtigten konnten, aufgrund finanzieller Mittel und Bildungsgrad, die Jugendlichen während dem Distance learning entsprechend unterstützen. (vgl. ebd. 50f). Unabhängig von ihrer häuslichen Situation oder den zur Verfügung stehenden Ressourcen, wurde derselbe Unterrichtsstoff online und durch Arbeitsaufträge vermittelt, ohne eine pädagogische Differenzierung der Lernvoraussetzungen vorzunehmen. Wodurch bestehende Bildungsungleichheiten weiter verstärkt werden (vgl. Bourdieu 2018, 23). Familiäre

Belastungen, wie Erkrankungen oder Todesfälle, zusätzliche Haushaltsverantwortung sowie beengte Wohnverhältnisse erschwerten den Lernalltag zusätzlich.

Das pandemiebedingte Distance Learning verlangt von den Jugendlichen ein hohes Maß an Selbstorganisation, Motivation und Selbststeuerung ab und setzt zugleich schulische, familiäre und finanzielle Ressourcen voraus. Da familiäre Unterstützung fehlende schulische Hilfe nur bedingt ersetzen kann, verstärken sich bestehende Unterschiede zwischen Jugendlichen weiter. Insgesamt zeigt sich, dass schulische, familiäre und personale Ressourcen zentrale Faktoren für das erfolgreiche Lernen im Distance Learning sind. Fallen sie weg, müssen Jugendliche ihr Lernen weitgehend eigenständig bewältigen (vgl. Schreiner et al. 2022, 369ff).

Die drei in diesem Teil der Masterarbeit präsentierten Hauptkategorien stehen in einem engen wechselseitigen Verhältnis zueinander. Dies wird am Beispiel des Lernortes sichtbar. Aufgrund der Verlagerung des schulischen Lernens in den privaten Bereich (vgl. Drerup / Schweiger 2020, 7), waren viele der interviewten Jugendlichen zusätzlich belastet. Gleichzeitig zeigt sich, dass Jugendliche als kompetente und aktive Akteur*innen zu verstehen sind (vgl. Flecker / Zartler 2020, 13), die ihre Handlungsspielräume nutzen und unterschiedliche Bewältigungsstrategien entwickeln, um mit der veränderten Situation umzugehen. Allerdings gestaltet sich eine Bewältigung dann schwierig und führt zu einer Reproduktion von Ungleichheit, wenn Familien nicht über genügend finanzielle Ressourcen oder ein geräumiges Zuhause verfügen, um förderliche Lernbedingungen im Distance Learning zu gewährleisten (vgl. Schweiger 2020, 108f).

TEIL 5 – Conclusio

Nach der Darstellung der Ergebnisse dieser Masterarbeit wird sie mit dem letzten Teil, der Conclusio abgeschlossen. Hierbei werden die zu Beginn in der Einführung vorgestellten Forschungsfragen mit Hilfe einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse beantwortet. Abschließend wird auf die Limitation dieser Masterarbeit Bezug genommen und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten gegeben.

15. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage

Bereits zu Beginn dieser vorliegenden Masterarbeit wurde darauf hingewiesen, dass die Covid-19 Pandemie und die damit verbundenen Schulschließungen das Bildungssystem vor zuvor unbekannte Herausforderungen stellten (vgl. Drerup / Schweiger 2020, 7f; vgl. Huber / Helm 2020, 38). Im Zuge der Schulschließungen wurde der Präsenzunterricht durch das Distance Learning ersetzt (vgl. Giesinger 2020, 86; vgl. Steinberg / Schmid 2020, 1). Aufgrund dieser Veränderungen befassten sich zahlreiche Studien mit den verschiedensten Auswirkungen des Distance Learnings (vgl. Fickermann / Edelstein 2021, 122ff). Viele dieser Studien richteten ihren Fokus dabei auf Herausforderungen für das Schulsystem, Lehrkräfte, Schüler*innen und Erziehungsberechtigte (vgl. Tengler et al. 2020, 10ff). Einen spezifischen Blick auf die Perspektiven von Jugendlichen nahmen jedoch nur wenige ein (vgl. Voigts 2020, 93ff).

Ziel dieser Masterarbeit war es daher, ein besseres Verständnis für die Situation Jugendlicher zu erhalten und ein vertieftes Bewusstsein für die Belastungserfahrungen Jugendlicher sowie die Reproduktion von Ungleichheiten während des Covid-19 bedingten Distance Learnings zu gewinnen. Darüber hinaus sollte die Arbeit einen Beitrag zur Erweiterung des bestehenden Forschungsstandes leisten.

Hierbei wurden neun problemzentrierte Interviews der fünften Erhebungswelle des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) im Zuge einer Sekundärdatenanalyse untersucht. Durch die Anwendung der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2011; 2014; 2024) ergaben sich drei Hauptkategorien:

- Belastungserfahrungen Jugendlicher im Distance Learning – strukturell bedingte Herausforderungen

- Bewältigungs- und Selbststeuerungsstrategien Jugendlicher im Distance Learning
- Ungleichheitserfahrungen im Distance Learning – Bildungsungleichheit durch soziale und ökonomische Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden nun die wichtigsten Ergebnisse dieser drei Kategorien mit Bezug zu den Forschungsfragen zusammengefasst.

Die erste sowie auch die zweite Hauptkategorie legen ihren Fokus auf die Hauptforschungsfrage: „Wie erleben teilnehmende Jugendliche des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ das durch die Covid-19 Pandemie bedingte Distance Learning?“ Während sich die dritte Hauptkategorie auf die Subfrage: „Inwiefern nehmen veränderte Rahmenbedingungen hierbei Einfluss auf die Reproduktion von sozioökonomischen Bildungsungleichheiten?“ bezieht.

Durch die erste Hauptkategorie konnte ein Überblick über belastende Erfahrungen der Jugendlichen gewonnen werden. Die teilnehmenden Jugendlichen des Forschungsprojektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) erlebten das Covid-19 bedingte Distance Learning als eine vielschichtige Belastungssituation. Der plötzliche Umstieg zum Distance Learning führte zunächst zu chaotischen, unkoordinierten und technisch überfordernden Lernbedingungen, da weder Schulen noch Lehrkräfte oder Schüler*innen, ausreichend auf die neue Situation vorbereitet waren. Während einzelne Jugendliche die ersten Wochen als weniger fordernd beschrieben, erhöhte sich die Arbeitsbelastung im Verlauf weiterer Schulschließungen deutlich, was durch ständig wechselnde Vorgaben, unklare Kommunikationsstrukturen und unterschiedlich interpretierte politische Regelungen verstärkt wurde. In manchen Fällen brachen wichtige Formen sozialer Unterstützung weg, da der persönliche Austausch mit Mitschüler*innen und Lehrkräften wegfiel und die Schule als zentrale Sozialisationsinstanz nur eingeschränkt wirksam war. Mit zunehmender Dauer des Distance Learnings nahm das Arbeitspensum erheblich zu, was viele Jugendliche als überfordernd und stressauslösend erlebten. Der hohe Druck, umfangreiche Leistungsnachweise trotz pandemiebedingter Einschränkungen zu erbringen, verstärkte bestehende psychische Problemlagen und führte zu gesundheitlichen Beschwerden. Alltägliche Strukturen gerieten durcheinander. Tagesrhythmen verschoben sich, Lern- und Freizeitphasen verschwammen, und der Unterricht erstreckte sich häufig über den gesamten Tag. Die Interviews verdeutlichen zudem große Unterschiede im pädagogischen Vorgehen der Lehrkräfte, von rücksichtsvoll und unterstützend bis hin zu streng und leistungserhöhend. Neben schulischen Herausforderungen wurden viele Jugendliche auch im familiären Kontext stark belastet. Sie übernahmen zusätzliche Hausarbeit,

Geschwisterbetreuung oder unterstützten erkrankte Familienmitglieder. Beengte Wohnverhältnisse und fehlende Rückzugsräume verschärften die Situation zusätzlich und erschwerten konzentriertes Lernen. Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass die Jugendlichen das Distance Learning nicht nur als schulische, sondern auch soziale, emotionale und familiäre Belastung erfuhren. An dieser Stelle ist zudem hervorzuheben, dass alle befragten Jugendlichen den Präsenzunterricht eindeutig gegenüber dem Distance Learning bevorzugten.

Mithilfe der zweiten Hauptkategorie konnten die Bewältigungsstrategien im Zuge der belastenden Erfahrungen dargestellt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche im Distance Learning nicht als passive Betroffene, sondern als aktive Gestalter*innen agierten. Trotz eingeschränkter Handlungsspielräume entwickelten sie vielfältige Strategien, um mit den Herausforderungen der Schulschließungen umzugehen. Während manche ihren Alltag neu strukturierten, Verantwortung für ihr Lernen übernahmen, digitale Ressourcen nutzten oder sich gezielt soziale Unterstützung suchten, zogen sich andere zurück oder reagierten mit Passivität oder Resignation als Selbstschutz. Dabei wird deutlich, dass die Qualität ihrer Bewältigung maßgeblich von vorhandenen individuellen Kompetenzen und förderlichen Lebensbedingungen abhing. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass auch gut ausgestattete Jugendliche an Grenzen stoßen, wenn äußere Belastungen, wie während der Covid-19 Pandemie, kaum durch eigenes Handeln beeinflussbar sind.

Durch die dritte und letzte Hauptkategorie wurde der Fokus auf die Subfrage nach einer Distance Learning bedingten Reproduktion von Ungleichheiten gelegt. Dabei wird verdeutlicht, dass die veränderten Rahmenbedingungen des Distance Learnings bestehende sozioökonomische Bildungsungleichheiten nicht nur sichtbar machten, sondern weiter verstärkten. Da familiäre, soziale, technische und institutionelle Ressourcen sehr ungleich verteilt waren, eröffneten sich den Jugendlichen höchst unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Während einige auf stabile Unterstützung, ruhige Lernräume oder digitale Ausstattung zurückgreifen konnten, fehlten anderen genau diese Voraussetzungen. Häufig aufgrund eines geringeren Bildungsniveaus der Eltern, finanzieller Einschränkungen oder beengter Wohnverhältnisse. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Schulen im Distance Learning kaum pädagogische Differenzierung vornahmen. Alle Jugendlichen erhielten denselben Stoff und dieselben Arbeitsaufträge, ungeachtet ihrer häuslichen Situation oder ihrer materiellen und sozialen Ressourcen. Dies führte dazu, dass Jugendliche aus ressourcenstarken Familien Lernrückstände leichter ausgleichen konnten, während jene ohne Zugang zu Nachhilfe,

technischer Ausstattung oder familiärer Unterstützung weiter zurückfielen. Hinzu kamen zusätzliche familiäre Belastungen wie Krankheit, Todesfälle oder erhöhte Haushaltsverantwortung, die insbesondere sozial benachteiligte Jugendliche überproportional betrafen und ihren Lernalltag stark erschwerten. Da erfolgreiches Distance Learning ein hohes Maß an Selbstorganisation, Motivation und eigenständiger Bearbeitung voraussetzte, verstärkten sich diese Unterschiede weiter. Wo schulische, familiäre oder personale Ressourcen fehlten, mussten Jugendliche ihr Lernen weitgehend allein bewältigen, mit entsprechend ungleichen Ergebnissen. Insgesamt zeigt sich somit klar, dass die Bedingungen des Distance Learnings einen zentralen Beitrag zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten leisten.

Mit Blick auf andere, in dieser Masterarbeit, angeführte Studien, zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Beispielsweise ergab die Studie „Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen“, dass viele Schüler*innen nicht über geeignete Rahmenbedingungen zur Bewältigung des Distance Learnings verfügen. Im Zuge dieser Studie wurden, wie auch bei der vorliegenden Masterarbeit, fehlende Rückzugsräume, ein unruhiger Arbeitsplatz oder mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten als Hindernisse im Distance Learning dargestellt (vgl. Steiner et al. 2020, 44f). Auch die Studie von Obermeier, Lenz und Helm (2022) „Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Unterrichtsform und Learning Outcomes während der Pandemie“ bestätigt die in dieser Masterarbeit gewonnenen Befunde, dass die Belastungserfahrungen der Schüler*innen im Verlauf des Distance Learnings deutlich zunahmen (vgl. ebd. 339ff). Auch wenn sich manche Ergebnisse dieser Masterarbeit mit derer anderer Studien decken, leistet sie einen wichtigen Beitrag zum Forschungsstand, da sie auf problemzentrierten Interviews mit Jugendlichen basiert und damit eine unmittelbare, subjektive Perspektive auf ihre Erfahrungen im Distance Learning sichtbar macht.

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Covid-19 bedingte Distance Learning weit über eine organisatorische Umstellung des Unterrichts hinausging und die Lebensrealitäten der befragten Jugendlichen in ihrer Gesamtheit beeinflusste. Die Ergebnisse dieser Masterarbeit verdeutlichen, wie stark individuelle Bewältigungsmöglichkeiten, familiäre Ressourcen und schulische Unterstützung darüber entschieden, ob Jugendliche das Distance Learning vergleichsweise gut meistern oder erheblich darunter leiden konnten. Damit wird nicht zuletzt sichtbar, dass krisenbedingte Bildungsmaßnahmen stets entlang sozialer Ungleichheitslinien wirken und diese weiter vertiefen können. Die vorliegende Arbeit unterstreicht daher die Notwendigkeit, jugendliche Perspektiven stärker in bildungspolitische Entscheidungsprozesse

einzu beziehen und Lernsettings zu schaffen, die auch in Ausnahmesituationen Chancengerechtigkeit gewährleisten.

16. Fazit und Ausblick

Obwohl die vorliegende Masterarbeit neue Einblicke in die Erfahrungen Jugendlicher im Covid-19 bedingten Distance Learning eröffnet, bleibt sie aufgrund ihrer thematischen Eingrenzung in ihrem Umfang eingeschränkt. Gerade diese Limitationen markieren jedoch einen wichtigen Ausgangspunkt, um die gewonnenen Erkenntnisse in zukünftigen Forschungsarbeiten weiter zu vertiefen und auszubauen.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden Interviewtranskripte der fünften Erhebungswelle des Projektes „Wege in die Zukunft“ (Flecker et al. 2020) zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen. Ein Einbezug weiterer Erhebungswellen und der darin enthaltenen Schilderungen schulischer Erfahrungen könnte jedoch noch tiefere Einblicke ermöglichen. Insbesondere hinsichtlich der Frage, wie Jugendliche das Lernen in der Schule vor und während der Covid-19 Pandemie wahrnahmen. Darüber hinaus wäre eine zusätzliche Befragungswelle, einige Jahre nach dem Ende der Pandemie, von großem Erkenntnisinteresse, da sich dadurch langfristige Auswirkungen des Distance Learnings noch differenzierter untersuchen ließen. Ebenso wäre ein Vergleich zwischen unterschiedlichen Schultypen vielversprechend, um mögliche Unterschiede, bezogen auf diese Schulformen, im Erleben und Bewältigen des Distance Learnings sichtbar zu machen.

Weiters wurde in dieser Masterarbeit anhand der dritten Ergebniskategorie lediglich angedeutet, inwiefern das Distance Learning zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beiträgt. Da das Thema der Bildungsungleichheit jedoch einen zentralen und gesellschaftlich hochrelevanten Aspekt darstellt, könnte in zukünftigen qualitativen Forschungen vertieft untersucht werden, wie unterschiedliche sozioökonomische Ausgangsbedingungen das Lernen und den schulischen Erfolg Jugendlicher im Kontext pandemiebedingter Schulschließungen beeinflussen.

Die Distance Learning Erfahrungen Jugendlicher sowie die Reproduktion von Bildungsungleichheiten in Zeiten der Pandemie stellen einen wichtigen bildungswissenschaftlichen Forschungsgegenstand dar, der auch in zukünftigen Studien vertieft untersucht werden sollte, um wirksame Strategien für den Umgang mit Krisenzeiten zu

entwickeln. Besonders vor dem Hintergrund, dass die Belastungen Jugendlicher während der Pandemie häufig in Vergessenheit gerieten. Beispielsweise könnte der österreichische Staat mehr Mittel in Bildung investieren, den Ausbau von Ganztagschulen vorantreiben, die frühkindliche Förderung stärken und eine längere gemeinsame Schulzeit für alle schaffen, anstatt frühzeitige Selektionen vorzunehmen (vgl. Hartmann 2009, 17).

Die vorliegende Masterarbeit und deren Ergebnisse können aus bildungswissenschaftlicher Perspektive als erste Orientierung dafür gelten, welche Herausforderungen Jugendliche im Distance Learning bewältigen mussten und welche Faktoren dabei zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitrugen.

Literaturverzeichnis

- ABELS, S. / STINKEN-RÖSNER, L. (2020): Diversitätsgerechte und digitale Lehre – Chancen oder Widerspruch? In: VSH-Bulletin, Nr. 3/4, 39-46.
- ANDRESEN, S. / HEYER, L. / LIPS, A. / RUSACK, T. / SCHRÖER, W. / THOMAS, S. / WILMES, J. (2020): “Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“. Jugendalltag 2020. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- BAUMANN, M. (2022): Nicht mehr Kind, noch nicht erwachsen: Entwicklungsbedürfnisse Jugendlicher in der Zange der Pandemie. In: Oommen-Halbach, A. / Weyers, S. / Griemert, M. (Hg.): Kinder und Jugendliche in der COVID-19-Pandemie. Perspektiven aus Praxis und Wissenschaft. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, 45-52.
- BREMM, N. / JESACHER-RÖBLER, L. / KLEIN, D. / RACHERBÄUMER, K. (2021): Covid-19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Reintjes, C. / Porsch, R. / im Brahm, G. (Hg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann Verlag, 117-136.
- BOCK-SCHAPPELWEIN, J. / FAMIRA-MÜHLBERGER, U. (2021a): Ausmaß und Effekte von Schulschließungen. Österreich im internationalen Vergleich. In: WIFO Research Briefs, 15, 1-9.
- BOCK-SCHAPPELWEIN, J. / FAMIRA-MÜHLBERGER, U. (2021b): Die COVID-19 Pandemie und Schule. Eine bildungsökonomische Kurzanalyse. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.
- BORTZ, J. / DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 4. überarbeitete Auflage.
- BOURDIEU, P. (2023): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 29. Auflage, Suhrkamp.
- BOURDIEU, P. (2022): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Bauer, U. / Bittlingmayer, U. H. / Scherr, A. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2. Auflage, 249-272.

- BOURDIEU, P. (2018): Bildung, Schriften zur Kulturosoziologie 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co., 183-198.
- BOURDIEU, P. / PASSERON, J.C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMBWF) (2020a): Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Erlass. URL: https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:224ef638-49dc-44b1-b58e-e6420a8e11bd/corona_erlass.pdf [Stand 03.03.2025]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMBWF) (2020b): Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Eckpunkte. URL: https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/news/2020/03-Maerz/Informationen_Zum_Umgang_des_Bildungssystems_mit_dem_Coronavirus_Eckpunkte.pdf [Stand 03.03.2025]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMBWF) (2020c): Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning. URL: https://www.lv-wien.at/downloads/corona_fernlehre_20230326.pdf [Stand 03.03.25]
- BUTTERWEGGE, C. / BUTTERWEGGE, C. (2022): Abschied vom Recht auf Bildung? In: Sozial Extra, 46, 80-84.
- BÜCKER, N. (2020): Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 21, No. 1, Art 2. 1-30.
- CHARMAZ, K. (2024): Constructing Grounded Theory. Third Edition. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC / Melbourne: Sage.
- CHARMAZ, K. (2014): Constructing Grounded Theory. 2nd Edition. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage.

- CHARMAZ, K. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G. / Mruck, K. (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 181-205.
- CHARMAZ, K. (2006): Constructing grounded theory: Methods for the 21st century. Los Angeles, CA: Sage.
- DELFO, M. (2007): „Wie meinst du das?“. Gesprächsführung mit Jugendlichen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1. Auflage.
- DEMSKI, D. / SCHADE, R. / BELLENBERG, G. / IM BRAHM, G. (2021): Schule, Beruf und Familie vereinbaren. Perspektiven von Schüler*innen im Zweiten Bildungsweg auf das (digitalisierte) Lehren und Lernen vor und während der Corona-Krise. In: Reintjes, C. / Porsch, R. / im Brahm, G. (Hg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann Verlag. 81-98.
- DIMMEL, N. / SCHWEIGER G. (2023): Vorspann: Soziale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie. In: Dimmel N. / Schweiger G. (Hg.): Kinder und Jugendliche in pandemischer Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 5-15.
- DOHMEN, D. / HURRELMANN, K. (2021): Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- DRERUP, J. / SCHWEIGER, G. (2020): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur Covid-19-Pandemie: Einleitung. In: Drerup, J. / Schweiger, G. (Hg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur Covid-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic, 7-13.
- ECARIUS, J. / EULENBACH, M. / FUCHS, T. / WALGENBACH, K. (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage.
- EL-NAJJAR, D. (2011): Rezension: Irena Medjedović & Andreas Witzel (2010). Wiederverwendung qualitativer Daten. Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte [36 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung, 12 (2), Art 20, URL: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1102205>. [Stand: 06.07.2025].
- EQUIT, C. / HOHAGE C. (2016): Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In Equit, C. / Hohage, C. (Hg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 9-47.

- FICKERMANN, D. / EDELSTEIN, B. (2021): Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In: Fickermann, D. / Edelstein, B. (Hg.): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. Münster: Waxmann, 103-212.
- FICKERMANN, D. / EDELSTEIN, B. (2020): „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft 16, Münster/New York: Waxmann. 9-36.
- FLECKER, J. / SCHELS, B. / WÖHRER, V. (2023): Junge Menschen gehen ihren Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- FLECKER, J. / WÖHRER, V. / RIEDER, I. (Hg.) (2020): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- FLECKER, J. / ZARTLER, U. (2020): Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung „Wege in die Zukunft“. In: Flecker, J. / Wöhrer, V. / Rieder, I. (Hg.): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 13-31.
- FUCHS, M. (2004): Kinder und Jugendliche als Befragte. Feldexperimente zum Antwortverhalten Minderjähriger. In: ZUMA-Nachrichten 54. Mannheim: ZUMA, 60-88.
- FUCHS- HEINRITZ, W. / KÖNIG, A. (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft, 3. Auflage.
- GIESINGER, J. (2020): Bildungsraum Quarantäne. Die transformatorische Bildungstheorie auf dem Prüfstand. In: Drerup, J. / Schweiger, G. (Hg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur Covid-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic, 86-95.
- GLASER, B. / STRAUSS, A. (2010 [1967]): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber Verlag, 3. unveränderte Auflage.

- HARTMANN, M. (2009): Bildung für alle oder Elitebildung? Wege zu mehr Chancengleichheit im deutschen Schulsystem. In: Arbeitspapier Nr. 7, Berlin: Friedrich-Elbert-Stiftung.
- HEINZEL, F. (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzl, F. (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa Verlag, 21-36.
- HEINZELMAIER, B. (2020): Jugendliche als Betroffene der Corona-Epidemie. In: Hofbauer, H. / Kraft, S. (Hg.): Lockdown 2020. Wie ein Virus dazu benutzt wird, die Gesellschaft zu verändern. Wien: Promedia Druck- und Verlagsgesellschaft, 233-246.
- HELM, C. / HUBER, S. / LOISINGER, T. (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24, 237-311.
- HOFFMANN, I. (2020): Die Corona-Pandemie als Katalysator für Schulreformen? Ein persönlicher Blick auf die pädagogische Corona-Praxis. In: Fickermann, D. / Edelstein, B. (Hg.): „Langsam vermissen ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspraxis und pädagogische Praxis, 16, Münster / New York: Waxmann, 95-101.
- HOWARD, R. / MANOHAR, H. / SESHADRI, S. / SHARMA, A. (2025): Coping strategies in young people during the COVID-19 pandemic: rapid review. In: BJPsych Bulletin, 49, Nr. 4, 249-258. URL: <https://doi.org/10.1192/bjb.2024.49> [Stand: 16.01.26].
- HUBER, S. / HELM, C. (2020): Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Fickermann, D. / Edelstein, B. (Hg.): „Langsam vermissen ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspraxis und pädagogische Praxis, 16, Münster / New York: Waxmann, 37-60.
- HUBER, S. / GÜNTHER, G. / SCHNEIDER, N. / HELM, C. / SCHWANDER, M. / SCHNEIDER, J. / PRUITT, J. (2020): COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann Verlag.

- HURRELMANN, K. / QUENZEL, G. (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, 13., überarbeitete Auflage
- HURRELMANN, K. / HARRING, M. / ROHLFS, C. (2014): Veränderte Bedingungen des Aufwachsens – Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien. In: Rohlf, C. / Harring, M. / Palentien, C. (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 61-81.
- HURRELMANN, K. / QUENZEL, G. (2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, 12., korrigierte Auflage
- IM BRAHM, G. / REINTJES, C. / GORICH, K. (2021): Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem 1. Lockdown. Befunde einer Schulleitungsbefragung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen (HOSUL). In: Reintjes, C. / Porsch, R. / im Brahm, G. (Hg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann Verlag, 137-160.
- KAUPPI, S. / MUUKKONEN, H. / SUORSA, T. / TAKALA, M. (2020): I still miss human contact, but this is more flexible – Paradoxes in virtual learning interaction and multidisciplinary collaboration. In: British Journal of Educational Technology, 51, Nr. 4, 1101-1116. URL: <https://doi.org/10.1111/bjet.12929> [Stand: 14.04.25]
- KAYA, Y. (2021): Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in Zeiten der Covid-19-Pandemie – Eine Erhebung: Chancen und Herausforderungen im deutschen Bildungssystem. In: Deichmann, C. / Partetzke, M. (Hg.): Demokratie im Stresstest. Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 265-283.
- KAYALI, F. / BRANDHOFER, G. / EBNER, M. / LUCKNER, N. / SCHÖN, S. / TRÜLTZSCH-WIJNEN, C. (2022): Distance Learning 2020: Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 337-373. URL: <https://doi.org/10.17888/nbb2021-3> [Stand: 14.04.25]

- KAZEPOV, Y. / CEFALO, R. / CHAN, R. (2020): Die verschiedenen Wege nach der Pflichtschule. Österreich im Vergleich. In: Flecker, J. / Wöhrer, V. / Rieder, I. (Hg.) Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 33-57.
- KIENAST, J. (2021): „Krise“. Rechtsbegriff oder politisches Instrumentarium? In: *juridicum*, 3, 357-366.
- KRAUTZ, J. (2020): Bildendes Lernen braucht Schule und Unterricht. In: Hofbauer, H. / Kraft, S. (Hg.): Lockdown 2020. Wie ein Virus dazu benutzt wird, die Gesellschaft zu verändern. Wien: Promedia Druck- und Verlagsgesellschaft, 223-232.
- KÖTTIG, M. / ROSENTHAL, G. (2006): Können sozial benachteiligte und problembelastete Jugendliche ihre Lebensgeschichte erzählen? Anleitungen zu einer konsequenten und sensiblen narrativen Gesprächsführung. In: Rosenthal, G. / Köttig, M. / Witte, N. et al. (Hg.): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 189-221.
- LARCHER, E. (2020): Homeschooling als Katalysator von Bildungsungleichheit. In: Covid-Kaleidoskop 1. Wie die Krise die Ungleichheit verschärft. Wien: Beigewum, 50-52.
- LAZARUS, R. / FOLKMAN, S. (1984): Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer.
- MAYRING, P. (2023): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7. überarbeitete Auflage.
- MEDJEDOVIĆ, I. (2008): Sekundäranalyse qualitativer Interviewdaten – Problemkreise und offene Fragen einer neuen Forschungsstrategie. In: *Historical Social Research*, 33, 3, 193-216.
- MEY, G. / MRUCK, K. (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand , Perspektiven. In: Mey, G. / Mruck, K. (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-50.
- MEYER, K. (2020): Schule und Chancengleichheit: Lehren aus der COVID-19-Pandemie. In: Drerup, J. / Schweiger, G. (Hg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur Covid-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic, 143-153.

- NEUHAUSER, J. / SCHULTHEIß, J. (2020): Kinder im Lockdown – ein Widerspruch in sich?
In: Covid-Kaleidoskop 1. Wie die Krise die Ungleichheit verschärft. Wien: Beigewum,
44-46.
- NOTZ, P. (2005): Secondary Qualitative Analysis of Interviews. A Method Used for Gaining
Insight into the Work/Life Balance of Middle Managers in Germany. In: Forum
Qualitative Sozialforschung, 6, No. 1, Art. 34. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/506/1091> [Stand: 06.07.2025]
- OBERMEIER, R. / LENZ, S. / HELM, C (2022): Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft,
Unterrichtsform und Learning Outcomes während der Pandemie. In: Zeitschrift für
Bildungsforschung, 12, 331-352.
- OECD (2021): The state of school education. One year into the COVID Pandemic. Paris: OECD
Publishing.
- OPITZ, D. / MAUER, R. (2005): Erfahrungen mit der Sekundärnutzung von qualitativem
Datenmaterial – Erste Ergebnisse einer schriftlichen Befragung im Rahmen der
Machbarkeitsstudie zur Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewdaten.
In: Forum Qualitative Sozialforschung, 6, No. 1, Art. 13. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501431>. [Stand: 06.07.2025]
- RAUFELDER, D. (2010): Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? In:
Ittel, A. / Merkens, H. / Stecher, L. / Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung. 8.
Ausgabe 2008/2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187-202.
- RECHNUNGSHOF ÖSTERREICH (2023): Schulbetrieb während der COVID-19-Pandemie.
Bericht des Rechnungshofes. Wien: Rechnungshof. URL:
https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/2023_24_Schulbetrieb_COVID.pdf
[Stand 04.03.2025]
- REIß, F. / OTTOVA-JORDAN, V. / BILZ, L. / MOOR, I. / DADACZYNSKI, K. /
HELMCHEN, R. M. / SCHIER, T. / SENDATZKI, S. / RATHMANN, K. / KAMAN, A.
/ HBSC-STUDIENVERBAND DEUTSCHLAND / RAVENS-SIEBERER, U. (2025):
Auswirkungen der Corona-Maßnahmen auf das Leben von Kindern und Jugendlichen:
Ergebnisse der bundesweiten HBSC-Studie 2022. In: Journal of Health Monitoring 2025,
10, 1. 1-17.

- RIEDER, I (2020): Vorwort. In: Flecker, J. / Wöhrer, V. / Rieder, I. (Hg.) Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoecl & Ruprecht, 7-9.
- SCHMIDT, J. / DUNGER, C. / SCHULZ C. (2015): Was ist „Grounded Theory“? In: Schnell, M. W. / Schulz, C. / Heller, A. / Dunger, C. (Hg.): Palliative Care und Hospiz. Eine Grounded Theory. Wiesbaden: Springer Fachmeiden, 35-59.
- SCHREINER, C. / KRALER, C. / BERGER, F. / HAGLEITNER, W. / JESACHER-RÖBLER, L. / ROßNAGL, S. (2022): Zunahme von Bildungsungerechtigkeit durch die COVID-19-Pandemie beim Übergang in die Sekundarstufe II: Leistungsschwache und wenig motivierte Schüler*innen als besonders vulnerable Gruppe. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 12, 369-385.
- SCHWAB, S. / LINDNER, K.T. / WOLTRAN F. (2022): Fazit nach drei Schuljahren und Auswirkungen von COVID-19 – Verstärkung von Bildungsungleichheit und unzureichende schulische Gegenmaßnahmen. Wien: Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung. URL: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/INCL-LEA/Ergebnisse_INCL-LEA_T4.pdf [Stand 24.02.2025]
- SCHWAB, S. / LINDNER, K. T. (2021): Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. In: WISO – Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift, 42, Nr.4, 49-63.
- SCHWAB, S. / LINDNER, K. T. / KAST, J. (2021): Inclusive Home Learning – Quality of experience of students, teachers and parents and current implementation of home schooling. Ergebnisse der Studien INCL-LEA-T (Inclusive Home Learning – Teachers perspective) sowie INCL-LEA-STEP (Inclusive Home Learning – Students-Teachers & Parents). Wien: Universität Wien. URL: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/INCL-LEA/INCL-LEA-T_und_STEP.pdf [Stand: 24.02.2025]
- SCHWEIGER, G. (2020): Benachteiligte Familien und die ungleiche Last der Pandemie. Drerup, J. / Schweiger, G. (Hg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand.

- Philosophische Reflexionsangebote zur Covid-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic, 108-118.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (1989): Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 10(4), 201-220.
- STEINBERG, M. / SCHMID, Y. (2020): Digitalisierung in der Krise: COVID-19 und das Bildungswesen. In: Soziologiemagazin, Blogreihe 8: Soziologische Impulse während Corona. URL: <https://soziologieblog.hypotheses.org/13571> [Stand: 22.05.2025]
- STEINER, M. / KÖPPING, M. / LEITNER, A. / PESSL, G. / LASSNIGG, L. (2021): Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird? Wien: Institut für Höhere Studien.
- STOJANOV, K. (2020): COVID-19 als Bildungsherausforderung – Gefahren und (vertane) Chancen. In: Drerup, J. / Schweiger, G. (Hg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur Covid-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic, 132-142.
- TEACH FOR AUSTRIA (2020): Homeschooling benachteiligter Kinder. URL: <https://www.teachforaustria.at/wp-content/uploads/2020/03/Teach-For-Austria-Homeschooling-Survey.pdf> [Stand: 24.02.2025]
- TENGLER, K. / SCHRAMMEL, N. / BRANDHOFER, G. (2020): Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. In: Medienimpulse, 58, Nr. 2, 1-37.
- THORNBERG, R. / CHARMAZ, K. (2014): Grounded Theory and Theoretical Coding. In: Flick, U. (Hg.): The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. London: SAGE, 153-169.
- VAN ACKEREN, I. / ENDBERG, M. / LOCKER-GRÜTJEN, O. (2020): Chancengleichheit in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. In: DDS – Die Deutsche Schule, 112, Heft 2, 245-248.
- VAN ESSEN, F. (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsspielräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- VOIGTS, Gunda (2020): Vom „Jugend vergessen“ zum „Jugend ermöglichen“: Bewegungs-, Beteiligungs- und Freiräume für junge Menschen in Corona-Zeiten. In: Forum Kind Jugend Sport, 1, 93-99.
- VOGL, S. / WÖHRER, V. / JESSER, A. (2020a): Das Forschungsdesign in der ersten Welle des Projekts „Wege in die Zukunft“. In: Flecker, J. / Wöhrer, V. / Rieder, I. (Hg.): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 59-86.
- VOGL, S. / PARZER, M. / ASTLEITHNER, F. / MATALONI, B. (2020b): Heterogenität am Ende der NMS: Unterschiedliche Ausgangspositionen Jugendlicher. In: Flecker, J. / Wöhrer, V. / Rieder, I. (Hg.): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 87-118.
- VOGL, S. (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- WALPER, Sabine / REIM, Julia / SCHUNKE, Annika / BERNGRUBER, Anne / ALT, Philipp (2021): Die Situation Jugendlicher in der Corona-Krise. München: Deutsches Jugendinstitut.
- WITZEL, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 22, 1-9.
- WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 227-257.
- WITZEL A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternative. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) (2022): Coronavirus disease (COVID-19). URL: Coronavirus [Stand 03.03.2025]
- WORLD HEALTH ORGANISATION (WHO) (2021): Pandemic Definition. URL: World Health Organization (WHO) Pandemic Definition - Public Health [Stand: 03.03.2025]
- WÖHRER, V. / VOGL, S. / SCHELS, B. / MATALONI, B. / MALSCHINGER, P. / ASTLEITHNER, F. (2023): Methodische Grundlagen und Forschungsdesign der Panelstudie. In: Flecker, J. / Schels, B. / Wöhrer, V. (Hg.): Junge Menschen gehen ihren

- Weg. Längsschnittanalysen über Jugendliche nach der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 29-58.
- WÖHRER, V. (2020): Drei Schritte zurück: Bildungsungleichheit und COVID. In: Covid-Kaleidoskop 1. Wie die Krise die Ungleichheit verschärft. Wien: Beigewum, 47-49.
- WÖHRER, V (2016): Schulspaziergang. In: Wöhrer, V. / Wintersteller, T. / Schneider, K. / Harrasser, D. / Arzmann, D. (Hg.): Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für begleitende Erwachsene. Wien: Science Communications Research. 100-105.
- ZEHETNER, E. / FERNANDEZ, K. (2023): Distance Learning – Distance Support? Die Perspektive psychosozialer Unterstützungssysteme an Schulen. In: Dimmel, N. / Schweiger, G. (Hg.): Kinder und Jugendliche in pandemischer Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 201-219.
- ZEHENTNER, J. (2010): Interkulturelles Mädchencafé in Dornbirn. In: Fredersdorf, F. / Himmer, M. (Hg.): Junge Sozialarbeitswissenschaft. Diplomarbeiten zu relevanten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 135-143.