

## Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Familiäre Lernbegleitung in Zeiten von Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie (FamiLeb)“

—

### Eine online-Befragung von Eltern in Nordrhein-Westfalen

Andreas Sander, Laura Schäfer & Stefanie van Ophuysen

Mai 2020

Die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Maßnahmen der sozialen Distanzierung, wie die Schulschließungen vor den Osterferien, haben eingespielte Abläufe von Familien im Alltag vollkommen durcheinandergebracht.

In unserer vom 15. April bis 11. Mai 2020 verfügbaren online-Befragung haben wir uns dafür interessiert wie Eltern, Erziehungsberechtigte oder Erziehende (nachfolgend Eltern) auf die mit der Schulschließung verbundenen Herausforderungen reagieren und wie sie die familiäre Situation, insbesondere mit Blick auf das Lernen und die Lernumgebung des Kindes, einschätzen.

Nachfolgend möchten wir erste Ergebnisse präsentieren und hierbei sechs Bereiche fokussieren:

- 1) Stichprobenbeschreibung
- 2) Lernressourcen
- 3) Lernen und Lernbegleitung
- 4) Besorgtheit und emotionale Unterstützung
- 5) Bewertung von Schule und Lehrkräfte
- 6) Vergleiche ausgewählter Gruppen

## 1. Stichprobenbeschreibung

In die hier vorgestellten Analysen fließen nur diejenigen Antworten von Teilnehmenden ein, die die Befragung bis zum Ende mitgemacht haben (Teilnehmende mit vollständigen Antworten). Somit umfasst unsere Stichprobe 6.685 Personen<sup>1</sup>. Die befragten Personen sind zum Großteil weiblich (85,5 %) und zwischen 40 und 49 Jahre (58,9 %) alt<sup>2</sup>. Die meisten der befragten Eltern weisen als höchsten Schulabschluss die Allgemeine Hochschulreife (54,8 %) und einen Hochschulabschluss (39,7 %) als höchsten beruflichen Abschluss auf (vgl. Tabelle 1 für eine detaillierte Übersicht)

Tabelle 1. Schul- und Bildungsabschlüsse

Höchster Schulabschluss		Höchster beruflicher Abschluss	
Allgemeine Hochschulreife	54,8 %	Promotion	4,4 %
Fachhochschulreife	18,0 %	Hochschulabschluss	39,7 %
Mittlere Reife	22,7%	Techniker-/Meisterschule	4,4 %
Hauptschulabschluss, Klasse 10	2,7 %	Fachschule	13,4 %
Hauptschulabschluss	1,0 %	Lehre	30,9 %
Sonstige	0,7 %	Keinen beruflichen Abschluss	3,3 %
		Sonstige	3,9 %

Die Familien leben durchschnittlich in einem Haushalt mit vier ( $M = 3,94$ ;  $SD = 1.01$ ) Personen, davon zwei Kinder ( $M = 2,39$ ;  $SD = 1.36$ ). Der Großteil der Befragten wohnt in einer Mittel- oder Kleinstadt (37,1 %; vgl. Abbildung 1).

<sup>1</sup> Insgesamt haben 10.746 Personen auf die Befragung zugegriffen.

<sup>2</sup> Abgefragte Alterskategorien: Unter 30, 30 bis 39, 40 bis 49, 50 bis 59 und 60 oder älter.

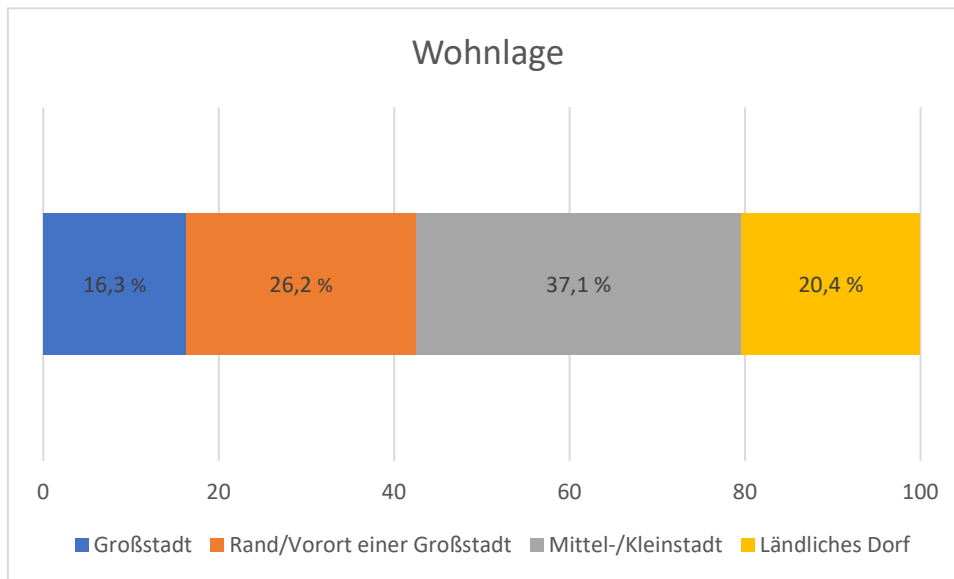


Abbildung 1. Wohnlage der Befragten

Die Wohnungen/Häuser der Befragten verfügen durchschnittlich über fünf Räume ( $M = 5,13$ ;  $SD = 1,6$ ; ohne Küche, Bad, Keller oder Flur) und das Verhältnis von Räumen zu Personen beträgt im Mittel  $M = 1,35$  ( $SD = 0,44$ ). Das bedeutet, dass pro Person durchschnittlich ca. 1,4 Räume zur Verfügung stehen, was sich positiv auf die Chance in ruhiger Atmosphäre zu Lernen und für die Schule zu arbeiten auswirken kann. Zusätzlich steht 95,0 % der Familien ein Garten oder eine fußläufig erreichbare Grünfläche zur Verfügung. Die „Grünflächenfrage“ kann als Indikator dafür angesehen werden, dass die Möglichkeit für einen gewissen naturnahen Ausgleich besteht. Mit 40,5 % gab der größte Anteil der Befragten an, über 200 Bücher im Haushalt zu besitzen (ohne Zeitschriften, Zeitungen oder Kinderbücher; vgl. Abbildung 2). Die in vielen Studien verwendete Bücherfrage ist ein Indikator für die sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen in einem Haushalt (vgl. Schwippert, 2019, für eine ausführliche Diskussion der immer noch festzustellenden Aktualität dieser Frage als Indikator für den sozioökonomisch-kulturellen familiären Hintergrund im digitalen Zeitalter).

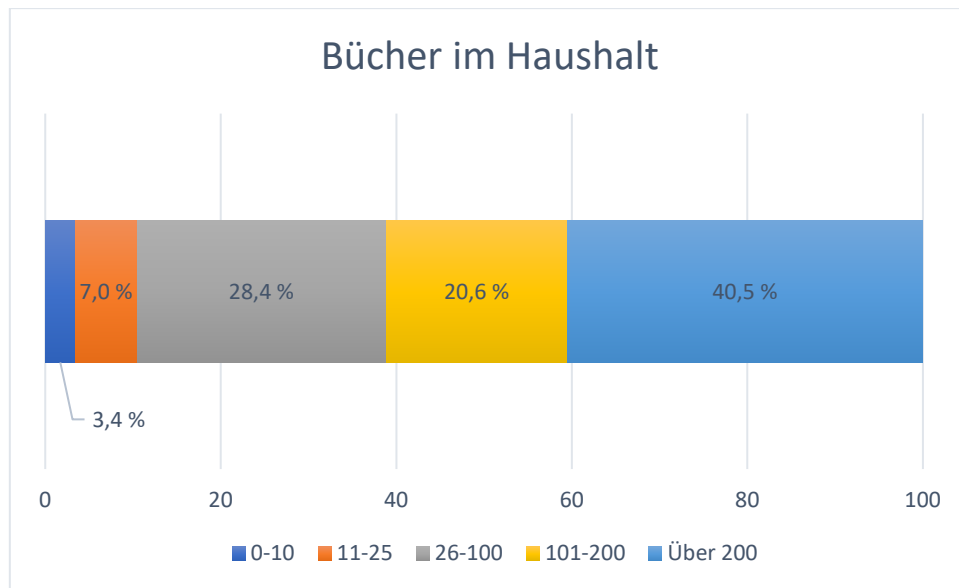


Abbildung 2. Bücher im Haushalt

In Zusammenschau der verschiedenen Indikatoren, wie Schul- und Bildungsabschlüsse, Bücher im Haushalt, Wohnungs- oder Hausgröße und Besitz von Garten bzw. Erreichbarkeit einer Grünfläche, kann mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass die Stichprobe sozioökonomisch überproportional gut gestellt ist<sup>3</sup>. Dies ist bei der Interpretation zwingend zu berücksichtigen und verhindert eine Generalisierung der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit aller Eltern mit Kindern an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Dennoch können wir Aussagen über das Erleben dieser einzigartigen Situation analysieren und einen Einblick in die Lebenswirklichkeit der Familien unter diesen historisch (hoffentlich) einmaligen Bedingungen bekommen.

Um die Dauer der Befragung so gering wie möglich zu halten und trotzdem aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, haben wir uns insbesondere darauf konzentriert von den Eltern Einschätzungen und Informationen über das jeweils jüngste Kind an einer weiterführenden Schule (nachfolgend „Zielkind“) zu bekommen und nicht Informationen zu allen Kindern zu erfragen.

Die jüngsten Kinder der Befragten („Zielkind“) sind und durchschnittlich ca. 12,5 Jahre alt ( $M = 12,64$ ;  $SD = 1,96$ ) und besuchen größtenteils das Gymnasium (70,5 %), gefolgt von der Gesamtschule (19,5 %; vgl. Abbildung 3). Die Geschlechterverteilung ist ausgewogen (50,7 % männlich). Da nach den jüngsten Kindern gefragt wurde, ist die dargestellte Verteilung nicht wirklich überraschend. Die meisten Kinder besuchen die 5. bis 7. Klasse (ca. 65 %; vgl. Abbildung 4 für einen Überblick über alle Klassenstufen).

<sup>3</sup> Konkretere Indikatoren wie das Einkommen oder der Beruf wurden nicht erhoben, da diese als abschreckend wahrgenommen werden können und in die Möglichkeit eines vorzeitigen Teilnahmeabbruchs besteht. Wir haben uns daher dafür entschieden etwas „weichere“ Indikatoren zu erheben.

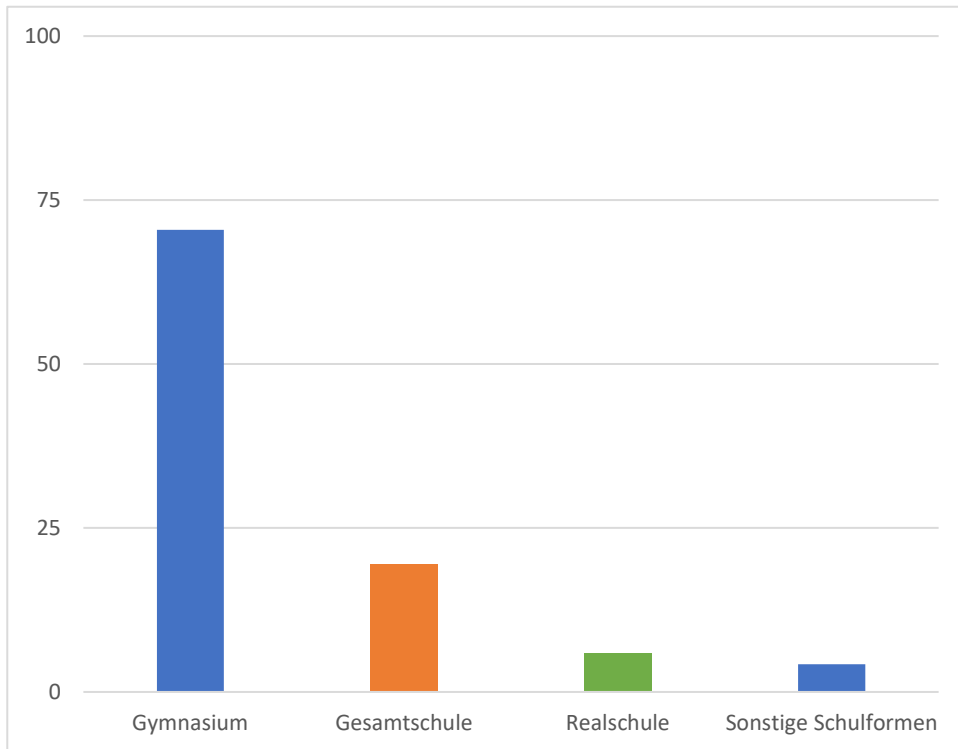


Abbildung 3. Verteilung der jüngsten Kinder auf Schulformen<sup>4</sup>

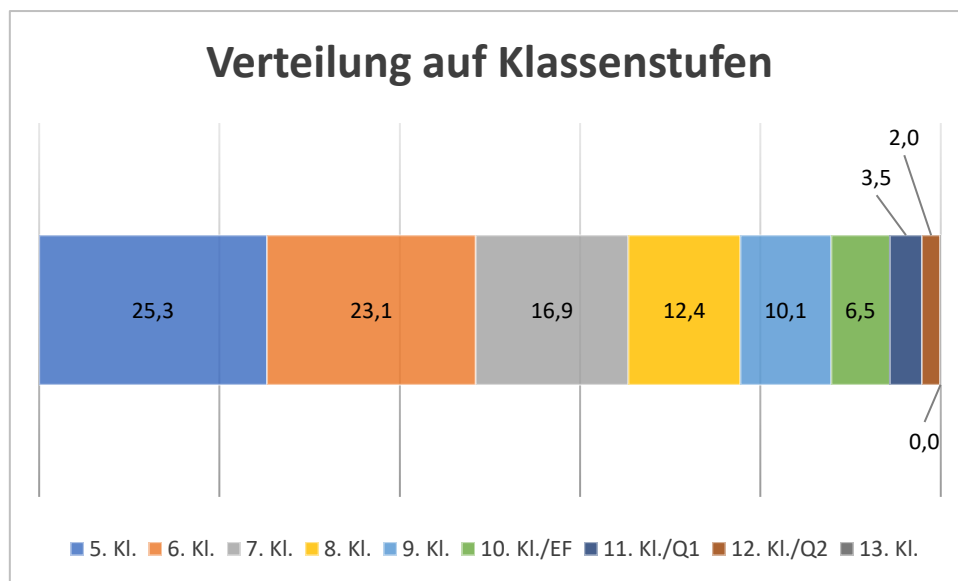


Abbildung 4. Klassenstufen des jüngsten Kindes

<sup>4</sup> Unter Sonstige Schulformen werden Sekundschule, Gemeinschaftsschule, Primusschule und Hauptschule zusammengefasst.

## 2. Lernressourcen

Neben jeweils fachdidaktisch und pädagogisch angemessen aufbereitetem Lernmaterial ist beim Lernen zu Hause die Ausstattung mit lernrelevanten Ressourcen bedeutsam (vgl. Abbildung 5; z.B. OECD, 2010). Hierzu zählt insbesondere die angemessene Möglichkeit in Ruhe und an einem dafür vorgesehenen Ort arbeiten und lernen zu können. Dies ist bei einer deutlichen Mehrheit der Kinder der befragten Eltern der Fall: Jeweils über 95 % der Kinder haben demnach einen ruhigen Platz zum Lernen, ein eigenes Zimmer und einen eigenen Schreibtisch. Da die Versorgung mit Lernmaterial insbesondere über digitale Wege stattfindet (vgl. Abbildung 6), ist eine angemessene Ausstattung mit dafür relevantem Basismaterial besonders wichtig. Über einen Internetzugang (ohne merkliche Begrenzung des Datenvolumens) und ein eigenes, angemessenes Endgerät (PC/Laptop/Notebook/Tablet) verfügen jeweils über 95 % der Kinder.

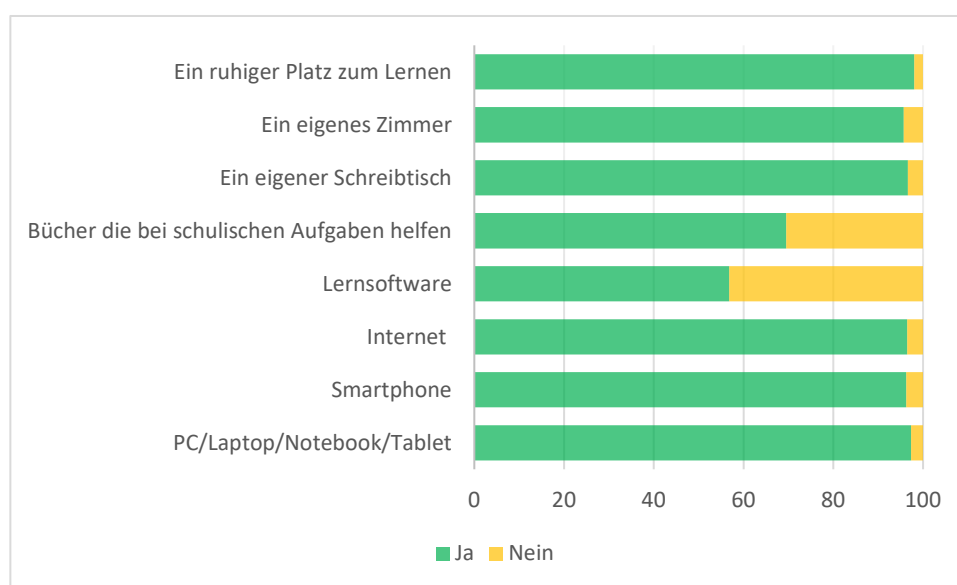


Abbildung 5. Ausstattung mit lernrelevanten Ressourcen

Neben der allgemeinen Lernunterstützung wurde auch die Einschätzung erfragt, ob im Haushalt eine Person existiert, die in den verschiedenen Fächern helfen kann. Hierbei wurden die Fächer(-gruppen) Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch, Fremdsprachen und Gesellschafts- und Sozialwissenschaften abgefragt. Immerhin 60,0 % der Eltern schätzen ein, dass in allen fünf Fächern/Fächergruppen eine kompetente Ansprechperson im Haushalt existiere. Nur 5,5 % hatten in keinem der Fächer(-gruppen) eine helfende Person im Haushalt.

51,8 % der befragten Personen gaben an, dass sie während der Corona-Pandemie die Möglichkeiten hatten im „Home Office“ zu arbeiten. Dies trifft auch auf 45,7 % der Partner\*innen der befragten Personen zu. Bei denjenigen, die keine Möglichkeit hatten im Home Office zu arbeiten, konnte 36,1 % der Partner\*innen und im umgekehrten Fall, also wenn die Partner\*innen der befragten Personen nicht die Möglichkeit hatten im Home Office zu arbeiten, konnten 41,6 % der Teilnehmenden von zu Hause aus arbeiten. Somit ist festzustellen, dass ein bedeutender Anteil der Eltern die Möglichkeit zur Betreuung hatte,

wenn dies auch nicht für die Mehrheit der befragten Personen zutrifft. Andererseits bietet „Home Office“ bei weitem nicht nur Entlastung für alle Familienmitglieder, z.B. wenn kleinere Kinder mit einem erhöhten Betreuungsaufwand die effektive Arbeitszeit stark reduzieren und somit möglicherweise auf die ökonomische Situation der Familie indirekt Einfluss nehmen. Ein anderes Beispiel ist die räumliche Lage der Familien in Kombination mit Kinderbetreuung, Lernbegleitung, Erziehungs-, Erwerbs- und Hausarbeit. Diese Kombination kann auch zu erhöhtem Stressaufkommen in den Familien führen.

Die Bereitstellung des Lernmaterials war vor allem in den ersten Tagen der Schulschließungen eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte, die ad-hoc (zum Großteil) digitalisierte Materialien erstellen und sich für Kommunikationswege entscheiden mussten (vgl. Abbildung 6). Aus der Abbildung ist zu entnehmen, dass über 30 % der Lehrkräfte nach Angabe der Eltern Lernmaterialien über soziale Medien versenden. Diese Angabe ist insofern erstaunlich als das sich die Lehrkräfte im rechtlichen „Graubereich“ bewegen (vgl. Medienberatung NRW, 2020). Überwiegend werden eher unbedenklichere Kommunikationswege verwendet (Lernplattform: 76,1 %; E-Mail: 82,5 %). Interessanterweise verwenden laut Elternangaben deutlich über 60 % der Lehrkräfte/Schulen mindestens zwei der aufgeführten Versorgungswege. Dies kann einerseits als Adaptivitätspotential der Lehrkräfte in dieser speziellen Situation interpretiert werden, andererseits könnte dies auch für heterogene Kommunikationsstrategien und somit für eine geringe Einheitlichkeit der schulischen Lernmaterialverbreitungsstrategien sprechen.

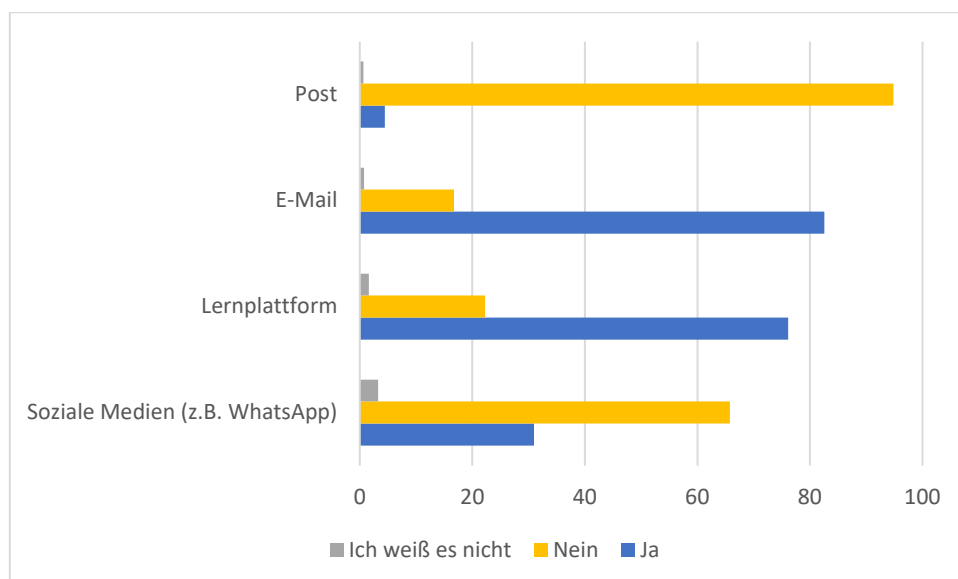


Abbildung 6. Versorgungswege mit Lernmaterialien

Daher ist es ein positiv zu bewertendes Ergebnis, dass 10 % der Kinder täglich, 50 % mehrfach pro Woche und 30 % einmal pro Woche Lernmaterial bereitgestellt bekommen haben (vgl. Abbildung 7). Andererseits ist es dennoch als kritisch einzuschätzen, wenn immerhin 8 % angaben nur alle zwei Wochen mit Material versorgt worden zu sein.

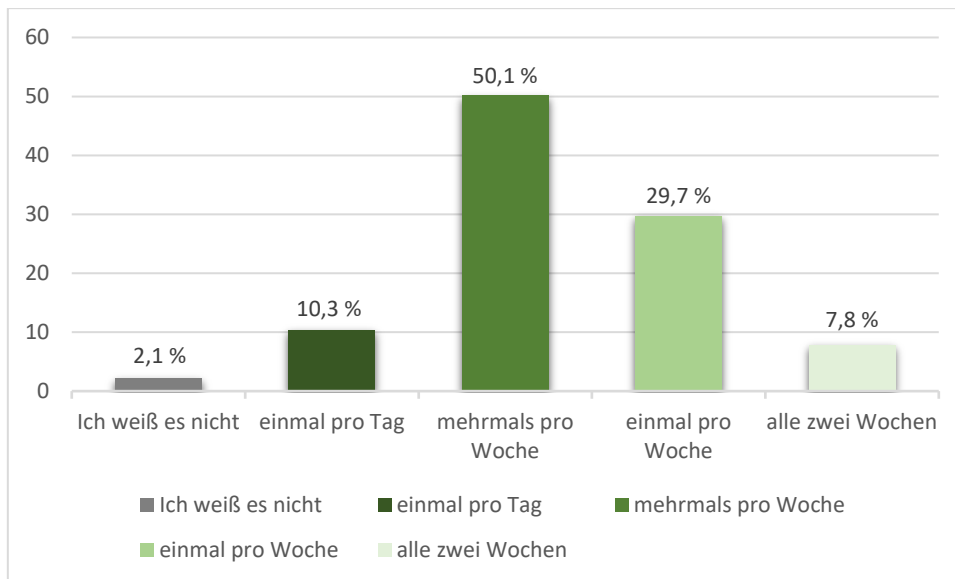


Abbildung 7. Häufigkeit der Bereitstellung des Lernmaterials

Aus diesen Angaben lässt sich nicht schlussfolgern, dass eine große Dichte an Materialsendungen auch (1) eine gute Qualität bietet, (2) den Arbeitsaufwand widerspiegelt oder (3) für eine bessere Organisation der Lehrkräfte spricht. In einigen Fällen wird und wurde beispielsweise auch mit Wochenplänen gearbeitet, so dass die Verteilung der Materialien tatsächlich „nur“ einmal pro Woche stattfand. Das verteilte Material weist in solchen Fällen oftmals einen solchen Umfang auf, dass damit eine Woche gearbeitet werden kann.

### 3. Lernen und Lernbegleitung

Ein wichtiger Einflussfaktor auf den Lernzuwachs ist die investierte Lernzeit. Legt man für ein Vergleichsbeispiel die Stundentafeln für die Sekundarstufe I (an Gymnasien für dieses Beispiel) zugrunde, die für die 5. und 6. Klassenstufe einen Umfang von 28-30 Schulstunden und für die 7. bis zu 10. Klasse von 30-33 Schulstunden vorsehen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018). Nimmt man der Einfachheit halber 30 Schulstunden als Wochenarbeitszeit und rechnet diese in Zeitstunden um, so kommt man auf schulische Lernzeiten von 22,5 Stunden pro Woche (ohne Hausaufgaben). Werden nun die Angaben der Eltern, wieviel Zeit<sup>5</sup> ihre Kinder in das schulaufgabenbezogene Lernen und Arbeiten investieren (vgl. Abbildung 9), dieser Beispielrechnung gegenübergestellt, so wird deutlich, dass allein die „Präsenzlernzeit“ nicht erreicht wird. 7,6 % der Eltern geben an, dass ihre Kinder mehr als fünf Stunden pro Tag lernen und liegen somit über der Tagesstundenlernzeit von 4,5 Stunden aus dem oben angeführten Beispiel. Wenn die 33,2 % derjenigen, die 3-5 Stunden lernen, dazu gerechnet werden, so wird dennoch deutlich, dass unter 50 % der Kinder auf die (laut Stundentafel) anvisierte Lernzeit kommen. Auch wenn die investierte Lernzeit als ein relevanter Faktor für den Bildungserfolg angesehen werden kann (vgl. Perels, Löb, Schmitz & Haberstroh, 2006), bedeutet dieser Einzelbefund nicht zwangsläufig, dass die Kinder nichts

<sup>5</sup> Die Lernzeit wurde in Zeitkategorien abgefragt: Gar nicht, unter 1 Stunde, 1-2 Stunden, 3-5 Stunden, über 5 Stunden und ich weiß es nicht.



während der Schulschließungen gelernt hätten. Die von uns erfragte Lernzeit sagt zudem nichts über die effektive Nettolernzeit aus, die auch im Schulunterricht nicht dauerhaft gegeben ist, jedoch als entscheidender Prädiktor für den Lernerfolg angenommen werden kann (vgl. Schroeders, Siegle, Weirich & Pant, 2013). Die Lernzeit gibt jedoch einen ersten Hinweis darauf, dass das Modell „Lernen zu Hause“ im Kontext der Corona-Maßnahmen nicht zu einer Erweiterung der Lernzeit geführt hat, insbesondere wenn die unteren Zeitkategorien in Abbildung 8 betrachtet werden. Positiv hervorzuheben ist, dass (nach Selbstbericht) nur ein sehr geringer Teil der Eltern nicht einschätzen kann, wieviel Zeit ihre Kinder für das Lernen verwenden.

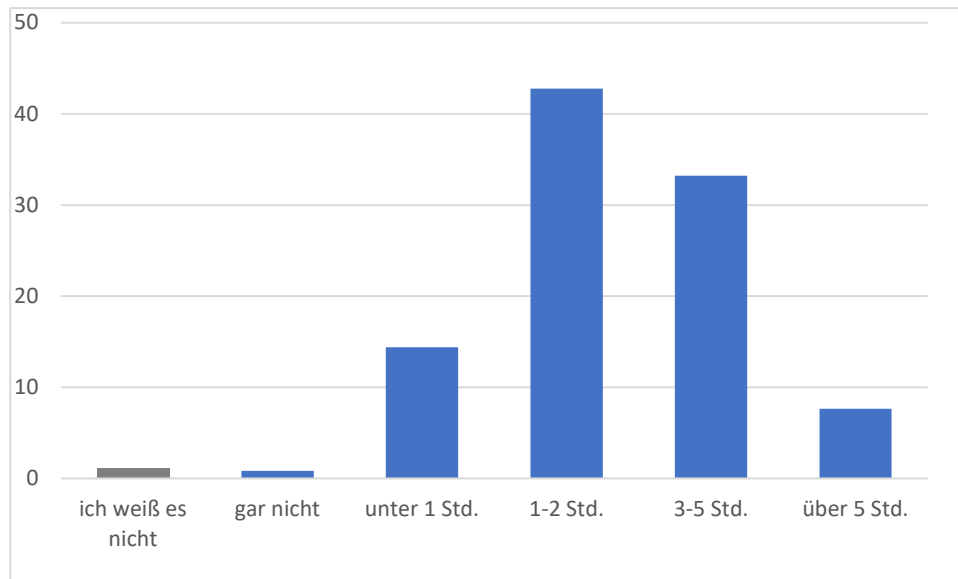
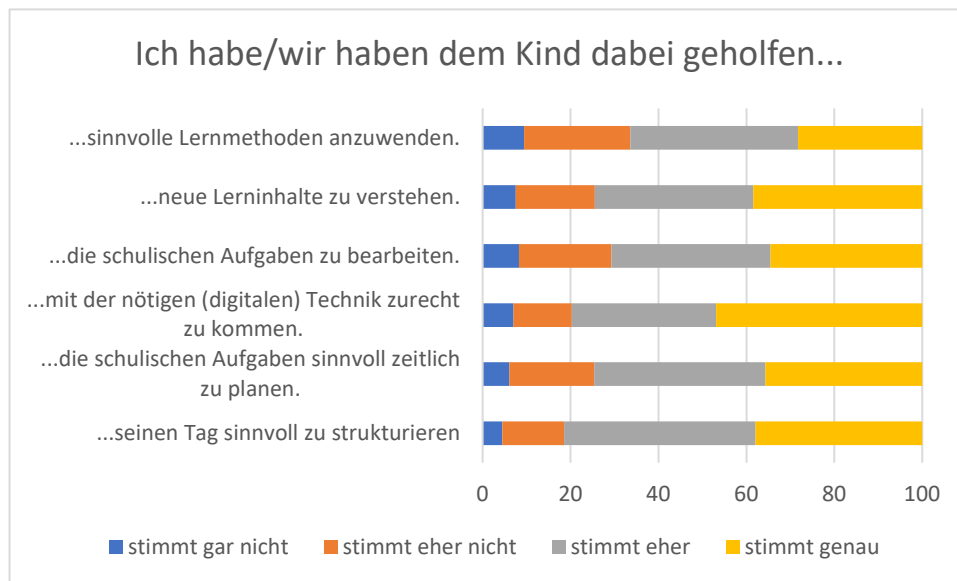


Abbildung 8. Lernzeit während der Schulschließungen

Den Eltern wurden für die konkrete organisatorische und inhaltliche Lernunterstützung Aussagen zu Bereichen und Tätigkeiten vorgelegt, zu denen sie ihre Zustimmung abgeben konnte. Hierzu zählte beispielsweise die Aussage: „Ich habe/wir haben dem Kind dabei geholfen die schulischen Aufgaben sinnvoll zeitlich zu planen“. Dieser Aussage stimmten 74,6 % (eher) zu (für alle Aussagen: vgl. Abbildung 9).



**Abbildung 9.** Einschätzte elterliche Unterstützungspotentiale

Insgesamt scheinen die Eltern in der Zeit der Schulschließungen die Kinder intensiv unterstützt zu haben. Für diese organisatorisch, didaktisch und pädagogisch intensiven Aufgaben investierten 55,9 % der Eltern pro Tag unter eine Stunde (Kategorien unter ½ Stunde und ½ bis 1 Stunde zusammengefasst) und 35,3 % über eine Stunde (Kategorien 1 bis 2 Stunden und über 2 Stunden zusammengefasst) in die Lernbegleitung ihrer Kinder. 8,7 % der Eltern gaben an, nicht täglich zu helfen.

#### 4. Besorgtheit und emotionale Unterstützung

Die Eltern wurden neben den eher schul- bzw. lernorientierten Themenbereichen auch gefragt, welche Sorgen sich ihre Kinder ihrer Einschätzung nach machen. Hierbei wurden primär solche Bereiche abgefragt, die speziell mit Blick auf die Corona-Pandemie zu erhöhter Besorgnis Anlass geben (z.B. eigene Gesundheit, Streit in Familie). Es gab aber auch die Möglichkeit weitere Themen in einem freien Textfeld anzugeben. In den in Abbildung 10 dargestellten Sorgenbereichen wird deutlich, dass sich – aus Sicht der Eltern – ein nennenswerter Anteil der Kinder Sorgen um die eigene Gesundheit macht (sehr besorgt und etwas besorgt: 56,6 %), gefolgt von Sorgen um schulische Probleme (49,5 %).

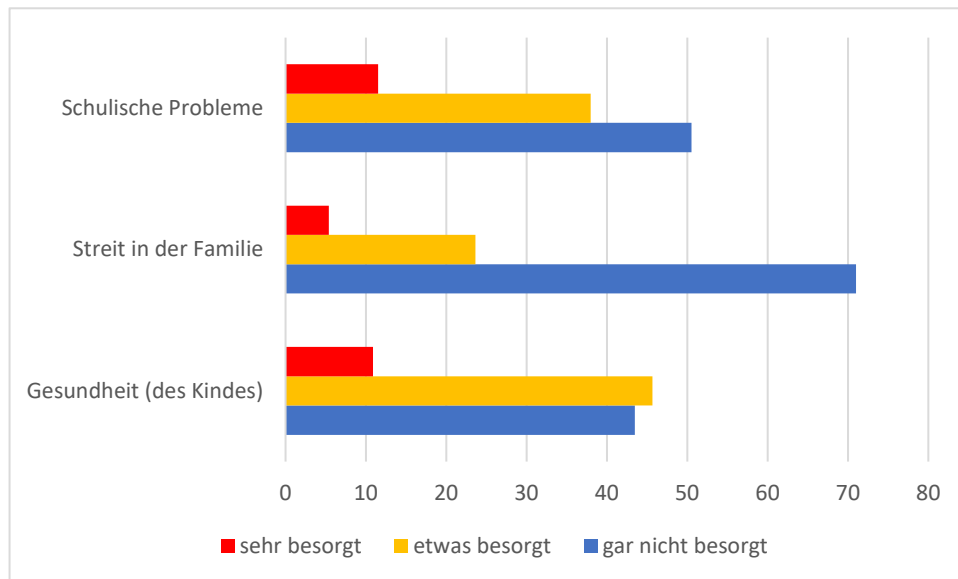


Abbildung 10. Ausgewählte (eingeschätzte) Sorgenbereiche der Kinder

Welche Konsequenzen Sorgen der Kinder für deren Wohlbefinden haben, hängt auch damit zusammen, wie diese Sorgen durch Eltern aufgefangen werden. Um dies abzubilden, wurden die Eltern einerseits gefragt, wie stark ihre eigene Besorgnis ist und andererseits, wie sie versuchen, die Gefühlslage des Kindes wahr zu nehmen. So wurden die Eltern unter anderem mit der Aussage konfrontiert: „Ich spreche mit meinem Kind über seine durch die Corona-Pandemie verursachten Sorgen und Ängste“. Dieser Aussage stimmten 90,8 % der Eltern (eher oder genau) zu. Ebenfalls große Zustimmung (97,9 %) gab es für die Aussage, dass versucht wird, die Gefühle des Kindes zu verstehen.

Zusätzlich wurden auch Sorgenbereiche der Eltern erfragt. In Abbildung 11 werden die Bereiche Schulische Leistungen, Beziehungen zu Freunden und Verwandten und die eigene Gesundheit dargestellt. Im Vergleich wird deutlich, dass unter den aufgeführten Sorgenbereichen die schulischen Leistungen der Kinder bzw. des Kindes mit den stärksten Sorgen behaftet ist. 64,5 % machen sich einige oder große Sorgen. Im Vergleich dazu machen sich „nur“ 39,0 % (einige oder große) Sorgen um die Beziehung zu Verwandten und Freunden.

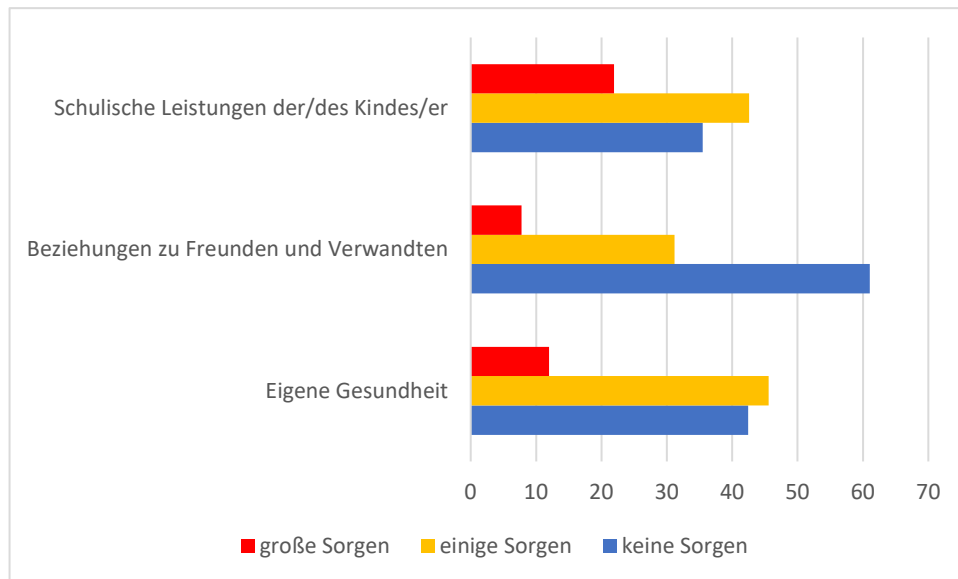


Abbildung 11. Ausgewählte (elterliche) Sorgenbereiche

Neben vorgegebenen Sorgenbereichen hatten die Eltern auch die Möglichkeit, nicht aufgeführte Sorgenbereiche in einem freien Textfeld anzuführen. Nachfolgend möchten wir erste Kategorisierungen in den Bereichen (durch Eltern eingeschätzte) Sorgen der Kinder und Sorgen der Eltern darstellen.

Es wurden jeweils weit über 700 Aussagen in den Sorgenbereichen getätigt, wovon ca. jeweils ein Drittel für diesen Bericht analysiert und kategorisiert wurde. Zu den weiteren Sorgenbereichen der Kinder zählen insbesondere die Sorgen um die sozialen Kontakte (ca. 37 % der Aussagen), Hobbys und Freizeitaktivitäten (ca. 20 %) und Reisen (ca. 10 %). Nachfolgend werden exemplarische Beispielaussagen zu den Bereichen aufgeführt.

soziale Kontakte: „er macht sich Sorgen, dass er seine Freunde lange Zeit nicht treffen kann“  
 „Erhalt seiner Sozialkontakte/ Freundschaften“

Hobbys und Freizeit: „Das die Sportvereine lange nicht trainieren dürfen“  
 „Insolvenz des Sportvereins, des Reiterhofes, der Musikschule“

Reisen: „der Sommerurlaub wird ausfallen“

Ein weiterer sehr bedeutender und hier detaillierter dargestellter Bereich der „sonstigen Sorgen“ bezieht sich explizit auf den Bereich „schulische Probleme“ (ca. 32 %), obwohl dieser bereits als Bereich abgefragt wurde. Dies macht noch einmal die Bedeutung dieses Sorgenbereichs deutlich. Dieser wurde noch einmal in Subkategorien aufgeteilt, wozu nachfolgend exemplarische Aussagen aufgeführt werden.

Lernstoff: „Das das Schuljahr von allen wiederholt werden muss, weil der Unterrichtsstoff nicht durchgenommen werden kann.“

Leistungsbewertung und Prüfungen: „Die Notenvergabe auf dem Zeugnis macht Ihr sehr viel Kummer und Gedanken, dass man Sitzen bleibt.“

„Das Schreiben von Klausuren könnte problematisch sein durch das ungewohnte völlig selbstständige Lernen.“

„Erhebliche Sorgen hins. der Abiturprüfung“

„Abiturvorbereitung – Prüfungsumstände“

Auch die organisatorischen und gesundheitlichen Aspekte im Bereich Schule wurden genannt:

Hygiene: „Angst vor Ansteckung in der Schule – Schulpflicht“

Dauer der Schulschließungen: „dass die Schule erst nach den Sommerferien wieder öffnet und die direkten Kontakte von Freunden/Schulkameraden so lange noch ruhen müssen.“

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die eingeschätzten Sorgen durch die subjektive Perspektive der Eltern verzerrt sein kann, und dass die Kinder/Jugendlichen selbst möglicherweise andere Aspekte genannt hätten. Jedoch können Eltern – trotz Verzerrung – in der Regel durchaus gut einschätzen, welche Sorgen sich ihre Kinder machen.

Die elterlichen Sorgen im offenen Antwortformat beziehen sich zu einem Teil (ca. 9 %) ebenfalls auf verschiedene schulische Themenbereiche.

Emotionale Lehrkraftunterstützung: „Darum, wie es den Schulen gelingen wird, nicht nur Arbeitsaufträge zu verteilen, sondern die Beziehung zu den Kindern zu pflegen und ihnen Neues beizubringen.“

Lernentwicklung: „Die große Spanne zwischen den Kindern nach der Zeit, weil nicht alle so viel Unterstützung von zu Hause bekommen“

Die Eltern äußern zudem Besorgnis hinsichtlich der Gesundheit von Familie und Bekannten (ca. 26 %), geopolitische (ca. 10 %) und politische Themen (ca. 7 %) sowie Doppelbelastung durch Betreuung/Lernbegleitung und berufliche Verpflichtungen (ca. 7 %).

Gesundheit: Die Gesundheit meiner Eltern“

„Die Sorgen liegen eher im gesundheitlichen Bereich, da mein jüngerer Sohn Asthma hat und ich Angst habe, dass er sich infizieren könnte.“

Geopolitische Themen: „ich Sorge mich z.B. darum das wichtige Themen, wie der Klimawandel aus dem Blick geraten.“

„Ich Sorge mich darum, dass Corona allen mehr Sorgen macht als die globale Erwärmung!“

Politische Themen: „Massive Einschränkung der Grundrechte und mögliche Folgen für die Zukunft, Einführung einer Corona-App und ihre Folgen (wie zunehmende Überwachung)“

„Einschränkung der Freiheit jedes Einzelnen“

Doppelbelastung: „Doppelbelastung durch Arbeit und Kinderbetreuung“

„Die große Mehrbelastung und wie ich das noch wochenlang schaffen soll und den Kindern dabei noch gerecht werden.“

Die hier aufgeführten Aussagen sollen einen ersten Eindruck vermitteln, welche Sorgen sich Kinder und Eltern (nach Aussage der Eltern) machen. Für die Analyse des gesamten Materials wird jedoch mehr Zeit benötigt.

## 5. Bewertung von Schule und Lehrkräften

Neben der familiären Lernunterstützung und -begleitung wurde natürlich auch das Handeln der Lehrkräfte durch die Eltern eingeschätzt. Hierzu wurden den Eltern zehn Aussagen vorgelegt, worauf sie auf der auch schon zuvor eingesetzten 4-stufigen Zustimmungsskala antworten konnten. Eine Beispielaussage lautet: „Die meisten Lehrerinnen/Lehrer meines Kindes sind mit der Situation der Schulschließung vor den Osterferien kompetent und engagiert umgegangen.“ Die Antworten aus diesen zehn Aussagen wurden in einem Gesamtwert (Skala) zusammengefasst. Ein Wert von 4 entspricht der maximal positiven Ausprägung, wohingegen ein Wert von 1 einer maximal negativen Ausprägung entspricht. Durchschnittlich wurde das Lehrkräfthandeln mit einem Wert von  $M = 2,63$  ( $SD = 0,58$ ) bewertet und liegt somit nahe dem theoretischen Mittelwert der verwendeten Einschätzungsskala. Die Lehrkräfte werden durchschnittlich somit weder besonders positiv noch besonders negativ in der Zeit der Schulschließungen eingeschätzt.

Gegen Ende der Befragung wurden die Eltern gefragt, wie zufrieden sie mit den verschiedenen Akteuren bzw. Akteursgruppen (Fach- und Klassenlehrkräften sowie der Schulleitung) waren. Insgesamt waren die Eltern durchschnittlich (eher) zufrieden mit allen Gruppen, auch wenn ein etwas größerer Anteil (eher) unzufrieden mit den Fachlehrkräften im Vergleich zu den anderen Personengruppen war (vgl. Abbildung 12).

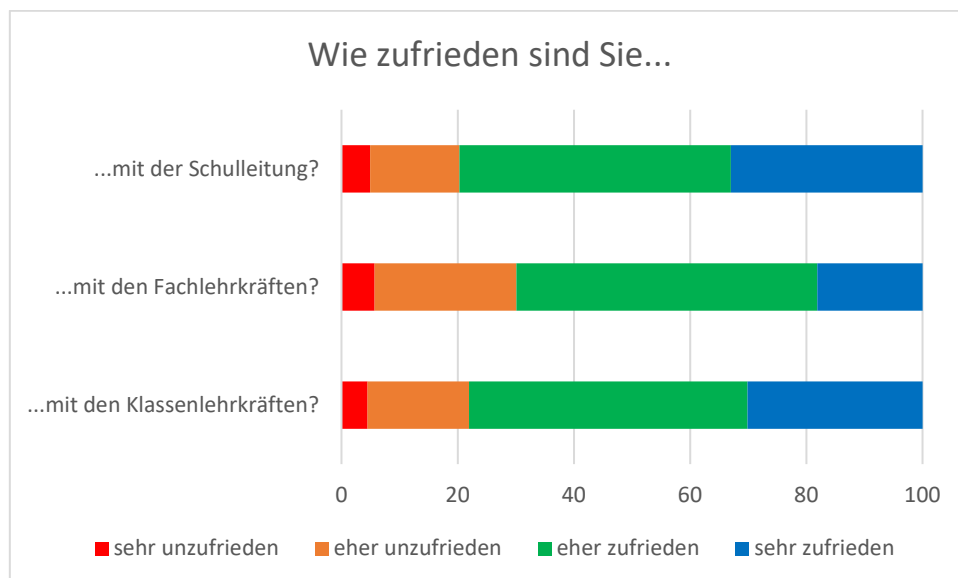


Abbildung 12. Zufriedenheit mit Personen oder Gruppen

Neben diesen Zufriedenheitseinschätzungen, die sich auf Personen(-gruppen) beziehen, wurde auch die Zufriedenheit mit der Kommunikation (zwischen Schule und Eltern sowie zwischen Lehrkräften und Kind), dem zur Verfügung gestelltem Material und den verwendeten digitalen Angeboten erfragt (vgl. Abbildung 13). Insgesamt waren die Eltern

überwiegend zufrieden. Die geringste Zufriedenheit liegt bei den verwendeten digitalen Angeboten vor (35,8 % (eher) unzufrieden). Dies ist vor dem Hintergrund der derzeitigen digitalen Ausstattung der Schulen auch kein besonders überraschendes Ergebnis. Mit der erfragten Kommunikation waren über 70 % (sehr) zufrieden.

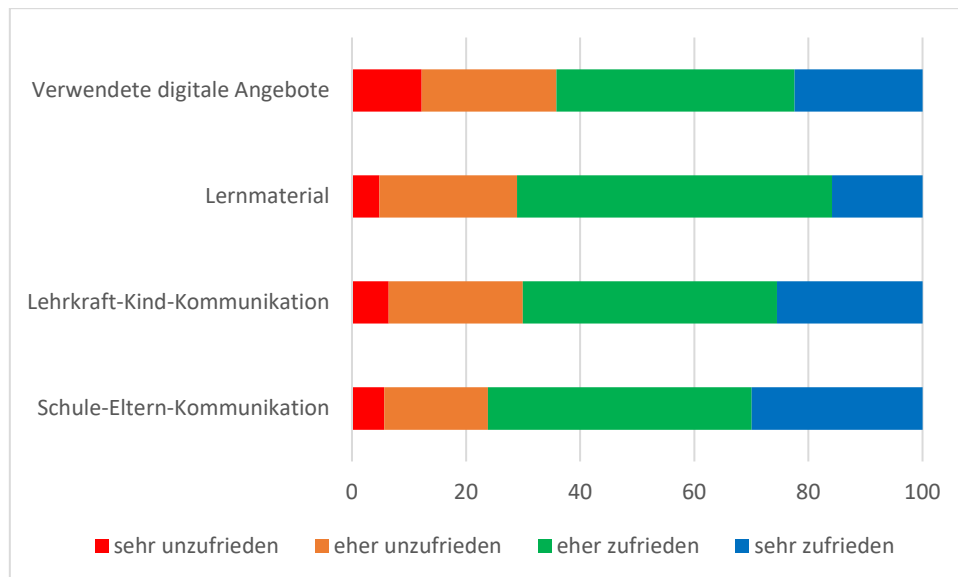


Abbildung 13. Zufriedenheit mit Angeboten und Kommunikation

## 6. Vergleiche ausgewählter Gruppen

Zu den wichtigsten Indikatoren, die in der online-Befragung erhoben wurden und die einen Einfluss auf Lernzuwachs haben, ist die investierte Lernzeit (vgl. Perels, Löb, Schmitz & Haberstroh, 2006). Bei der Betrachtung der Lernzeit getrennt nach Schulform<sup>6</sup> (vgl. Abbildung 14) fällt insbesondere der deutlich höhere Anteil an Gesamtschüler\*innen auf, die nach Angaben der Eltern wenig Zeit pro Tag in das Lernen investiert haben (23,6 % im Vergleich zu 16,1 % der Realschüler\*innen und 12,1 % der Gymnasiast\*innen). In Bezug auf die (relativ) hohe Lernzeitkategorie ergibt sich ein entgegengesetztes Bild. Die Gymnasialschüler\*innen lernen demnach zu 43,9 % drei bis über fünf Stunden am Tag. Der Anteil der anderen beiden Schulformen liegt mit 37,0 % bei den Realschüler\*innen und 33,5 % bei den Gesamtschüler\*innen darunter.

<sup>6</sup> Aufgrund geringer Fallzahlen werden in diesem Bericht nur die Schulformen Gymnasium, Realschule und Gesamtschule verglichen. Eine Zusammenfassung der Schulformen Sekundar-, Gemeinschafts-, Primus- und Hauptschule in eine Kategorie ist aufgrund organisatorischer und schulkompositioneller Heterogenität nicht angemessen.

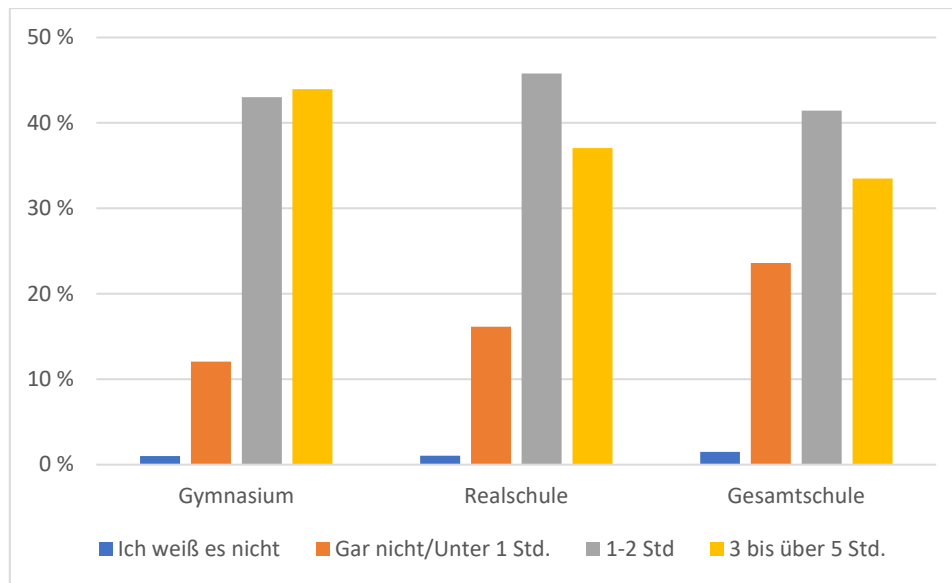


Abbildung 14. Lernzeit nach ausgewählten Schulformen

Der im Schulformvergleich gefundene Befund zeigt sich in der Tendenz auch hinsichtlich der getrennten Betrachtung nach Klassenstufen im Vergleich Gymnasium und Gesamtschule. Allerdings fallen die Unterschiede in der Lernzeit zwischen den Schulformen in der 5. und 6. Klassenstufe noch relativ gering aus. An allen Schulformen gibt es einen vergleichbar hohen Anteil an Schüler\*innen deren Lernzeit von den Eltern mit mindestens drei Stunden angegeben wird (Gymnasium: 43,4 %, Gesamtschule: 37,6 %, Realschule: 42,2 %). Die Lernzeitverteilung bleibt am Gymnasium über alle Jahrgangsstufen recht konstant. Auch in Klasse 7/8 sowie 9/10 bleibt der Anteil der „Wenig-Lerner\*innen“ mit ca. 12 % relativ gering, während weiterhin deutlich über 40% der Eltern angeben, ihr Kind lerne mindestens drei Stunden täglich. In den beiden anderen Schulformen steigt der Anteil der Schüler\*innen mit geringer Lernzeit auf rund 25 % in den Jahrgängen 9/10 und der Anteil der „Viel-Lernern\*innen“ sinkt auf 25 % ab. Die berichteten Unterschiede können möglicherweise als eine unterschiedliche motivationale Entwicklung an den verschiedenen Schulformen interpretiert werden oder auch als Hinweis auf Unterschiede in der lernbezogenen Selbstorganisation bzw. dem selbstregulierten Lernen (z.B. Artelt, Baumert & Julius-McElvany, 2003), die sich auch in der nicht von Lehrkräften kontrollierten häuslichen Lernzeit zu manifestieren scheint.

Als weiterer Indikator für erfolgreiche elterliche Ressourcen für die Lernbegleitung kann die eingeschätzte Unterstützungsmöglichkeit in den Fächern angesehen werden. Es wurden fünf Fächergruppen abgefragt: Ein Wert von null bedeutet, dass die Eltern sich selbst als nicht fähig einschätzen, die Kinder in einem der Fächer(-bereiche) zu unterstützen, wohingegen fünf bedeutet, dass die Eltern sich selbst als fähig sehen, ihre Kinder in allen (abgefragten) Fächergruppen unterstützen zu können. Es liegen geringfügige Unterschiede zwischen den hier dargestellten Schulformen vor ( $M_{\text{Gymnasium}} = 4,20$ ,  $SD = 1,33$  vs.  $M_{\text{Realschule}} = 4,02$ ,  $SD = 1,42$  vs.  $M_{\text{Gesamtschule}} = 4,05$ ,  $SD = 1,38$ ), die sich statistisch betrachtet nicht als starken Effekt darstellen.



Betrachtet man die fachlichen Unterstützungsmöglichkeiten nach Schulform und Klassenstufe, so wird die Tendenz von geringerer selbsteingeschätzter Unterstützung bei höherer Klassenstufe vor allem an Gymnasien und Gesamtschulen deutlich – etwas schwächer

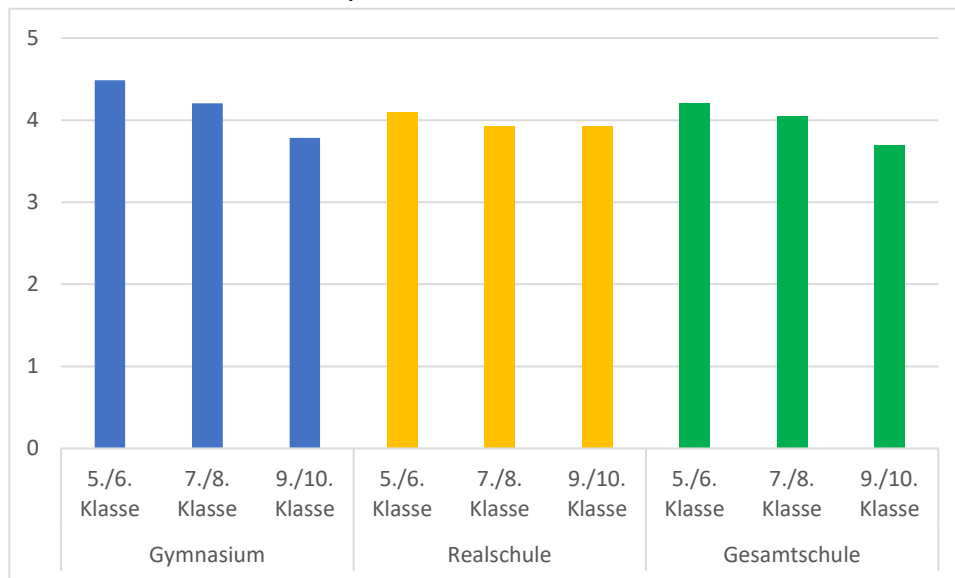


Abbildung 15. Selbsteingeschätzte fachliche Unterstützungsmöglichkeiten nach Schulform und Klassenstufe des Kindes

an Realschulen. Dies ist aufgrund der zunehmenden Komplexität der Lerngegenstände nicht unerwartet.

Neben den Aspekten die primär das Lernen beeinflussen, wie der Lernzeit oder den vorhandenen Unterstützungspotentialen, wurden die Eltern auch nach sozioemotionalen Einschätzungen in verschiedenen Bereichen gefragt. Hierzu zählen die Zufriedenheiten und die Sorgen (s. Abschnitt 4 und 5 für die allgemeine Darstellung der Aspekte). Die Zufriedenheit mit dem Material und den digitalen Programmen wird je nach Schulform nur geringfügig unterschiedlich eingeschätzt (vgl. Abbildungen 16). Die Eltern der Gymnasialschüler\*innen scheinen insgesamt mit dem Lernmaterial (eher) zufriedener als die Eltern der beiden anderen Schulformen.

Ein größerer Anteil der Eltern der Realschüler gibt im Vergleich stärkere Unzufriedenheit im Bereich der verwendeten Programme/Plattformen/Tools an (Antwortoption „sehr unzufrieden“: 19,7 % vs. 11,5 %/12,4 %). Durchschnittlich sind jeweils über die Hälfte der Personen über die Schulformen hinweg eher oder sehr zufrieden sowohl mit den digitalen Angeboten als auch mit dem Lernmaterial (Realschule 52,1 % bis Gymnasium 66,3 %)

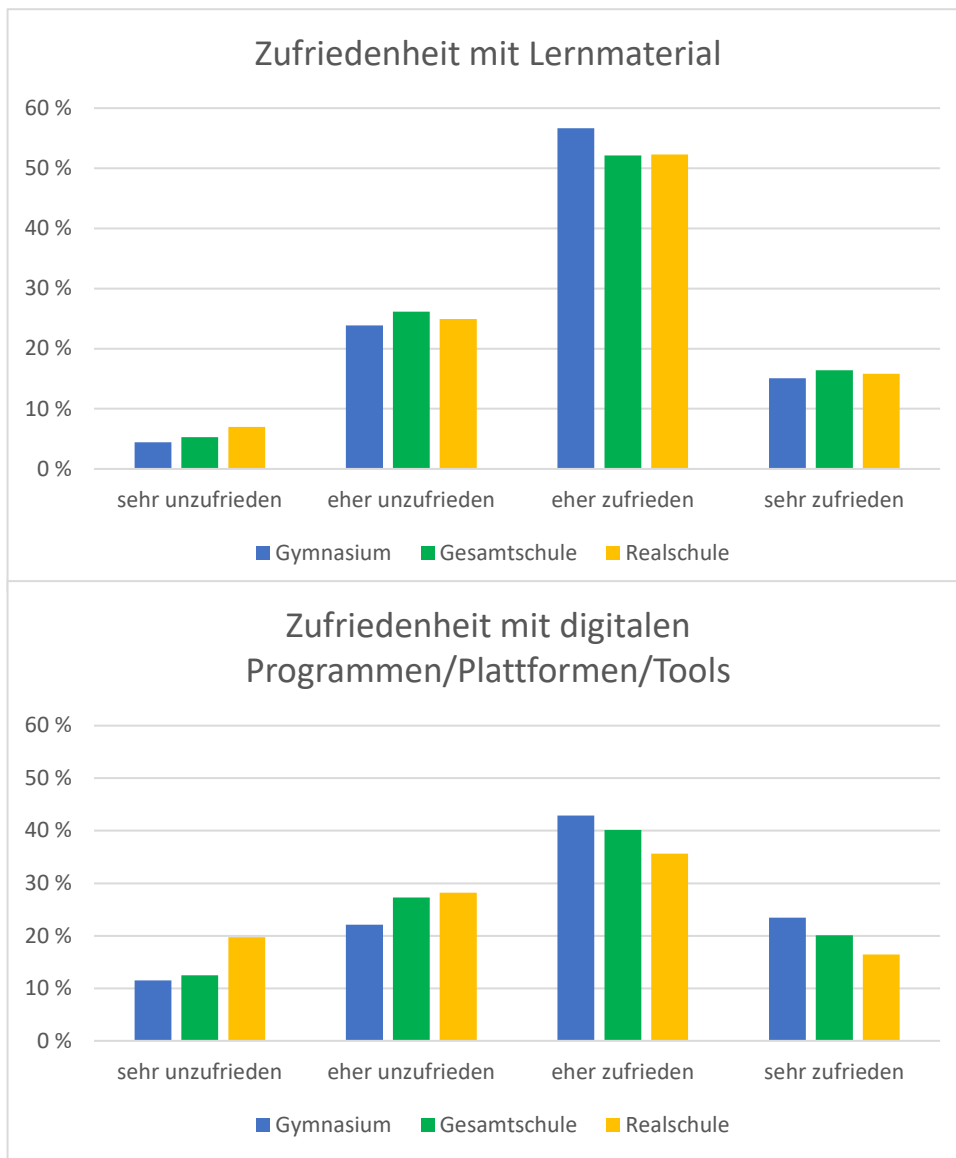


Abbildung 16. Ausgewählte Zufriedenheitsbewertungen nach Schulformen

Mit Blick auf die Sorge um die schulischen Leistungen zeigen sich zunächst Unterschiede zwischen den Schulformen (vgl. Abbildung 17). Insgesamt machen sich Eltern an den Gymnasien am wenigsten Sorgen über die schulischen Leistungen, gefolgt von Eltern an Gesamtschulen und denjenigen an Realschulen. Neben diesen Schulformunterschieden zeigt sich bei den Eltern mit Kindern am Gymnasium und an Gesamtschulen eine geringere Besorgnis über die Leistungen der älteren Kinder (Klasse 9/10) im Vergleich zu den jüngeren Kindern (Klasse 5/6). Hingegen bleibt die Besorgnis der Realschuleltern über die Klassenstufen hinweg relativ konstant.

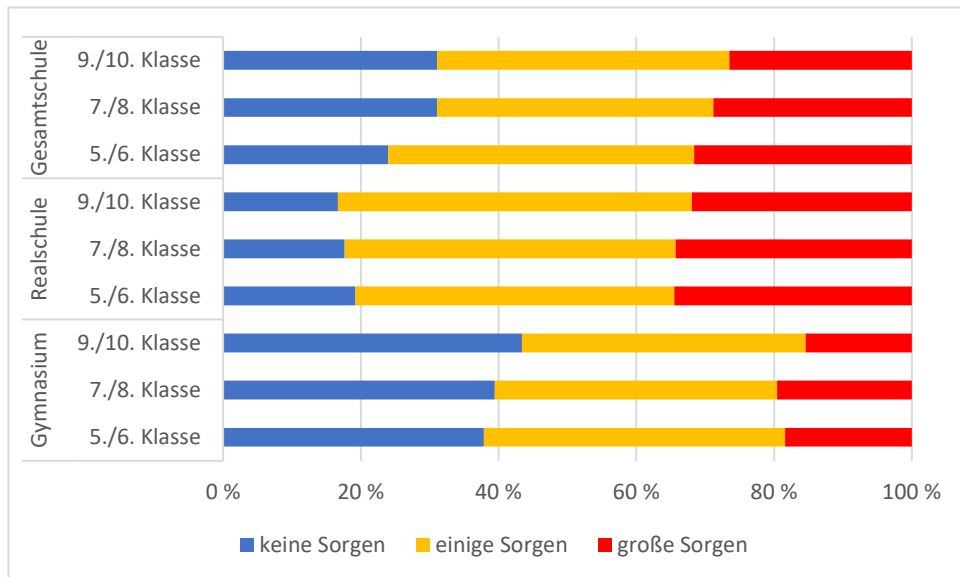


Abbildung 17. Elterliche Sorgen um die schulischen Leistungen nach Schulform und Klassenstufen

### Abschließende Bemerkungen

Bei den hier dargestellten Ergebnissen handelt es sich um erste Ergebnisse. Wir haben darauf fokussiert die allgemeine Situation der familiären Lernbegleitung während der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie aus elterlicher Perspektive darzustellen und auch erste Problemlagen, insbesondere zwischen den Schulformen und Klassenstufen, deskriptiv zu identifizieren. Manche der in dem Bereich der Schulformen identifizierten Unterschiede werden sich vermutlich durch Unterschiede in der familiären Ressourcenausstattung erklären lassen. Verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler weisen in aktuellen Diskussionsbeiträgen darauf hin, dass die Corona-Pandemie das Potential hat die schon existierenden sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem zu verstärken (z.B. van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020). Die hierzu benötigten vertiefenden Analysen werden aktuell durchgeführt und anschließend publiziert. Dazu zählen insbesondere Vergleiche zwischen verschiedenen Gruppen mit unterschiedlicher sozioökonomisch-kultureller Ressourcenausstattung und Auswirkungen unterschiedlicher Ausstattung mit lernrelevanten Ressourcen, aber auch Kompensationsmöglichkeiten von elterlichem „Home Office“ zur besseren Lernbegleitung oder die Situation von alleinerziehenden Personen.

Die hier vorgestellten ersten Befunde können u. E. aber dennoch schon hilfreich sein für eine erste Einschätzung der aktuellen Situation. So zeigen die Schulformvergleiche bereits, dass das Lernverhalten der Kinder und Jugendlichen sowie die elterlichen Ressourcen je nach Schulform und Klassenstufe unterschiedlich ausfallen. Dies verdeutlicht, dass Schulen hier gefordert sind, auf die spezifischen Lernbedingungen differenziert zu reagieren und ggf. ihr Angebot an Unterstützungsmöglichkeiten an die Schülerinnen und Schüler aber auch an deren Eltern entsprechend unterschiedlich zu gestalten.

## 5 Literatur

Artelt, C., Baumert, J. & Julius-McElvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 131-164). Opladen: Leske + Budrich.

Medienberatung NRW. (2020). *FAQs Datenschutz*. Online verfügbar: <https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienberatung/Datenschutz-und-Schule/Haeufig-gestellte-Fragen/Anwendungen/> (Zuletzt abgerufen: 20.05.2020).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Mehr Zeit und neue Spielräume für den Unterricht: Die Stundentafel für das neue G9 in NRW*. Online verfügbar: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/G8-G9/Kontext/Faktenblatt\\_G9-Stundentafel.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/G8-G9/Kontext/Faktenblatt_G9-Stundentafel.pdf) (Zuletzt abgerufen am 08.05.2020).

OECD (2010). *PISA 2009. Overcoming social background equity in learning opportunities and outcomes*. Bd. 2. Paris: OECD.

Perels, F., Löb, M., Schmitz, B. & Haberstroh, J. (2006). Hausaufgabenverhalten aus der Perspektive der Selbstregulation. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(4), 175–185.

Schroeders, U., Siegle, T., Weirich, S. & Pant, H. A. (2013). Der Einfluss von Kontext- und Schülermerkmalen auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle, & C. Pöhlmann (Hrsg.): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 331-346). Münster: Waxmann.

Schwippert, K. (2019). Was wird aus den Büchern? Sozialer Hintergrund von Lernenden und Bildungsungleichheit aus Sicht der internationalen vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Journal for Educational Research Online*, 11(1), 92–117.

Van Ackeren, I., Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *Die Deutsche Schule*, 112(2), 245–248.