

# Erforschung der Zusammenhänge von elterlichem Belastungsempfinden und binnendifferenzierenden digitalen Lernmaterialien in Zeiten der Corona-Pandemie

Kris-Stephen Besa<sup>1,\*</sup>, Anna Gensler<sup>1</sup>,  
Johanna Gesang<sup>1</sup> & Ernst Daniel Röhrig<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Westfälische Wilhelms-Universität Münster

<sup>2</sup> Universität Trier

\* Kontakt: Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster  
kbesa@uni-muenster.de

**Zusammenfassung:** Die Corona-Pandemie führt zu zahlreichen Herausforderungen für Lehrkräfte und Schüler\*innen. Die meist digital aufbereiteten Lernmaterialien sollten vor allem während des Lockdowns nur wenig Unterstützung seitens der Lehrkräfte erfordern und die Schüler\*innen größtenteils zum selbstständigen Arbeiten befähigen. Dies bedeutete daher für die Lehrkräfte, möglichst binnendifferenzierendes Material zu entwickeln und digital umzusetzen, was z.T. ganz neue Ansätze erforderte. Auch für Eltern ergab sich durch das Homeschooling eine neue Situation, da sie die Rolle der Lehrkräfte zumindest in Teilen mitübernehmen und ihre Kinder beim Lernen zu Hause unterstützen müssen. In diesem Kontext ist davon auszugehen, dass Eltern durch diese zusätzliche Aufgabe neben ihrer eigenen Berufstätigkeit sowie angesichts nicht immer passgenauer Lernmaterialien für ihre Kinder eine Mehrbelastung erfahren. Dieser Beitrag geht der Thematik des Homeschoolings und der digital zur Verfügung gestellten Materialien nach und greift auf Ergebnisse einer Onlinebefragung von 635 Eltern in Rheinland-Pfalz zurück, die während der Schulschließung durchgeführt wurde. Dabei wird zum einen untersucht, wie das Belastungsempfinden der Eltern in dieser Zeit ausgeprägt ist und welche individuellen Faktoren dieses beeinflussen. Zum anderen wird analysiert, wie das Belastungsempfinden mit der Qualität der bereitgestellten Materialien und der eingeschätzten Medienkompetenz der Lehrkräfte zusammenhängt. Es zeigt sich, dass das Belastungserleben neben persönlichen Unterschieden auch durch die Gestaltung des Lehrmaterials beeinflusst wird.

**Schlagwörter:** Corona, Belastung, Differenzierung, digitale Medien



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Einleitung

Die coronabedingten Schulschließungen haben zu einem wochenlangen Ausfall des Präsenzunterrichts und damit zu einer Verlagerung der schulischen Lehr- und Lernprozesse in den häuslich-familiären Bereich geführt. In der Folge stellte die Beschulungssituation im häuslichen Umfeld, die sich durch Covid-19 in allen Bundesländern ergab, alle Beteiligten in der Schule vor neue Herausforderungen: Nicht nur mussten in den Kollegien unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Infrastruktur neue Wege des Lehrens und Lernens entwickelt und erprobt werden und zahlreiche organisatorische Fragen (etwa zu schulrechtlichen Angelegenheiten im Allgemeinen, vgl. Wrase, 2020, oder zum Umgang mit zentralen Abschlussprüfungen im Besonderen, vgl. hierzu Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020) geklärt werden. Auch mussten Möglichkeiten identifiziert werden, um den Kontakt zur Schüler\*innenschaft nicht zu verlieren und in diesen besonderen Zeiten sogar zu stärken (Wacker, Unger & Rey, 2020); denn den Schüler\*innen wurde in einem hohen Maße selbstreguliertes Arbeiten abverlangt (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020), was in dieser Form aber nicht immer im Vorfeld eingeübt wurde oder zumindest bislang in einem deutlich geringeren Ausmaß erforderlich war, als dies zu Zeiten der Schulschließungen notwendig wurde (Huber & Helm, 2020). Zudem ist davon auszugehen, dass sonst eingesetzte differenzierende Maßnahmen, die der individuellen Förderung jedes und jeder Einzelnen dienen sollen, angesichts der Distanz zwischen Lehrkräften und Lernenden, aber auch angesichts wenig ausgeprägter digitaler Kompetenzen zurückstehen mussten, was für die Schüler\*innen problematisch sein könnte.

Doch neben den neuen, teils zeitintensiven Aufgaben, die sich für Lernende und Lehrende ergaben, sollte auch die Perspektive der Eltern nicht vernachlässigt werden, denn sie waren es, die bei der Bearbeitung von Aufgaben als erste Ansprechpersonen dienten bzw. dienen mussten. Dabei sind Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen anzunehmen: Zum einen führte der Lockdown dazu, dass Eltern entweder im Homeoffice arbeiteten und so sehr gut organisieren mussten, wann sie selbst arbeiten und wann sie das Unterrichten ihrer Kinder sowie deren weitere Betreuung einplanen konnten, zumal die elterliche Unterstützung bei der Bearbeitung der Hausaufgaben häufig mehr als eine Stunde täglich in Anspruch nahm (Sanders, Schäfer & van Ophuysen, 2020). Als gleichermaßen problematisch war die Situation in den Familien anzunehmen, in denen die Eltern nicht von zu Hause aus arbeiten konnten und die Kinder somit bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben zunächst auf sich allein gestellt waren. Zum anderen stellte auch die technische Ausstattung Familien vor große Herausforderungen, insbesondere dann, wenn mehrere Familienmitglieder gleichzeitig auf die Arbeit an einem PC angewiesen waren, aber nicht genügend Endgeräte zur Verfügung standen (forsa, 2020).

Es wird deutlich, dass Eltern während der Pandemie an vielen Stellen vermehrt und auch anders bei der schulischen Unterstützung ihrer Kinder gefordert sind, was sich auf die wahrgenommene Belastung auswirkt (Porsch & Porsch, 2020; Vodafone Stiftung Deutschland, 2020). Dabei sind einerseits individuelle Unterschiede im Belastungserleben anzunehmen, andererseits aber auch solche, die durch den Grad des professionellen Einsatzes digitaler Medien sowie der Qualität des verwendeten Materials begründet werden können. Vor dem Hintergrund der besonderen Situation, die sich für das alltägliche Leben jedes bzw. jeder Einzelnen durch die Pandemie ergibt, steht zudem die Wissenschaft vor der Herausforderung, die neue Belastungssituation mit bereits bekannten Modellen und Theorien erklärbar zu machen bei der gleichzeitigen Erkenntnis, dass dieses nur eingeschränkt möglich ist. Dies legt eine stärker explorative Ausrichtung bei der Erforschung von coronabedingten Faktoren nahe, sodass dieser Beitrag explorativ versucht, das Belastungserleben der Eltern zu ergründen, und erste Erklärungsmuster vorschlägt.

## 2 Coronabedingte Umstrukturierung des Unterrichts

Dass die Umstellung von Präsenzunterricht auf Lernen auf Distanz Probleme mit sich bringt, liegt zum einen u.a. daran, dass die umstrukturierten Lehr- und Lernkontexte zwar bekannten Konzepten wie dem Homeschooling oder dem Fernunterricht ähneln, sich jedoch gleichzeitig – bezogen auf viele Aspekte – maßgeblich unterscheiden. Zudem und besonders hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass es sich bei der Organisation und Durchführung des Unterrichts während der Corona-Pandemie um eine in dieser Form in Deutschland noch nie da gewesene Situation handelt, für die weder organisatorische noch didaktische Konzeptualisierungen vorliegen, wenngleich Fernunterricht auch in Deutschland bekannt ist. Unter dem Begriff „Fernunterricht“ sieht das Fernunterrichtsschutzgesetz der Bundesregierung eine auf vertraglicher Grundlage geregelte und kostenpflichtige „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und der Lehrende oder sein Auftraggeber den Lernerfolg überwachen“, vor (FernUSG § 1 Abs. 1).

„Homeschooling“ (auch „Home Education“ oder Privatunterricht) bezieht sich auf das nur in wenigen Ausnahmefällen in Deutschland erlaubte Beschulungskonzept, bei dem die Planung, Organisation und Durchführung des „bildungsorientierten, systematischen und qualitativ beurteilten Unterricht[s], [...] von Erziehungsbeauftragten, zumeist den Eltern, übernommen“ wird (Ladenthin, 2018, S. 519). Hierbei handelt es sich demnach um Formen des Distanzlernens, die von den beteiligten Eltern und Erziehungsberechtigten (im Folgenden: Eltern) in der Regel auf freiwilliger Basis als Alternative zum Präsenzunterricht gewählt werden. Insofern deutet diese Beschreibung auf den ausschlaggebenden Unterschied zum Unterrichten und Lernen in Zeiten von Covid-19 hin: Das Prinzip der Freiwilligkeit war und ist bei der Umstellung der Unterrichtsformen während der Schulschließungen weder auf Seiten der Eltern und der Schüler\*innen noch für die Schulen und Lehrkräfte gegeben. Dennoch wird auch in diesen Fällen der Begriff des „Homeschoolings“ verwendet, der die Beschulung während der coronabedingten Schulschließungen meint (z.B. Lin-Klitzing & Kuper, 2020) und der häufig auch als Ursache für elterliches Belastungserleben angeführt wird (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland, 2020). Meyer (2020) bietet eine den Umständen angepasste Arbeitsdefinition für das Konzept des Homeschoolings an:

„Homeschooling ist ein durch die Schule organisierter Fernunterricht, in dem das gemeinsame Arbeiten in der Klasse/im Lernverband zeitlich befristet aufgehoben und durch individualisierte Hausarbeit ersetzt wird. Sie wird in unterschiedlichem Umfang von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten beaufsichtigt und von der Schule durch die Arbeit mit Bildungsservern und den Einsatz digitaler Medien unterstützt“ (Meyer, 2020).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Unterrichten und Lernen während der Schulschließungen zwar Schnittmengen zu bekannten Konzepten aufweist, jedoch nach wie vor eine nur temporär eingeführte und gesteuerte Verlagerung des Präsenzunterrichts in die häusliche Umgebung darstellt und somit bedingt durch die Umstände auf keinen festen organisationalen, strukturellen und didaktischen Vorgaben beruht. Auf die Schwierigkeit der Zuordnung der Begrifflichkeiten sei in diesem Zusammenhang hingewiesen und der Unterricht unter Coronabedingungen in Anlehnung an die zuvor dargestellte Definition von Meyer (2020) weiter unter dem Begriff „Homeschooling“ thematisiert.

### 3 Pädagogisch-didaktische Ansprüche an das Homeschooling und Belastungserleben der Eltern

Die Umstellung des Präsenzunterrichts auf das Homeschooling geht mit veränderten didaktischen und pädagogischen Ansprüchen auf Seiten der Lehrkräfte und der Eltern einher (Meyer, 2020). Während normalerweise die Erteilung von Hausaufgaben als Ergänzung zum schulischen Unterricht und damit zur weiterführenden Förderung und Förderung der Schüler\*innen dient, stellt das häusliche Arbeiten während der Aussetzung des Präsenzunterrichts die einzige Möglichkeit der Wissensvermittlung dar.

Hinsichtlich der Gestaltung von lernförderlichem Material für die Schüler\*innen gewinnt insbesondere der Einsatz von digitalen Medien an Bedeutung, was wiederum auf die Potenziale und die Notwendigkeit der erfolgreichen Implementation von Digitalisierungsprozessen im Schulkontext hinweist (Eickelmann & Gerick, 2020). Laut einer Studie von Eickelmann, Drossel und Heldt (2020) können Schulen, die bereits vor der Einführung des Homeschoolings Erfahrungen mit digitalen Medien in Lehr- und Lernprozessen gesammelt haben, von ihren Fortschritten im Bereich der Digitalisierung profitieren. Petko, Schmid, Pauli, Stebler und Reusser (2017) weisen darauf hin, dass digitale Medien ein „Werkzeug zur Personalisierung des Lernens“ sind und dazu beitragen, „die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern [...] besser zu berücksichtigen“ (Petko et al., 2017, S. 3).

Die damit einhergehende Anforderung an die Schüler\*innen, ihr Lernen stärker selbstgesteuert und selbstmotiviert zu gestalten, wird zwar auf der einen Seite als lernförderliches Potenzial und Chance digitalen Lernmaterials bewertet (Herzig & Grafe, 2007, S. 13); zum anderen stellt es jedoch nicht nur die Schüler\*innen und Lehrkräfte, sondern auch und gerade die Eltern zu Zeiten von Covid-19 vor besondere pädagogische und didaktische Herausforderungen. Die Übernahme von Aufgabenbereichen der Lehrkräfte kann mitunter besonders herausfordernd für Mütter und Väter nicht deutscher Herkunftssprache sein und geht Meyer (2020) zufolge allgemein mit einem erhöhten Respekt der Eltern gegenüber dem Lehrerberuf einher.

In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) und die darin postulierten psychologischen Grundbedürfnisse der Kinder nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit können nach Dumont, Trautwein, Nagy und Nagengast (2014) drei Dimensionen abgeleitet werden, die Eltern bei der häuslichen Aufgabenbetreuung mit dem Ziel einer effektiven Lernunterstützung beachten sollten, nämlich Ansprechbarkeit, Strukturierung und Kontrolle. Porsch und Porsch (2020) fassen darauf basierend und für die Situation des Homeschoolings in Zeiten der Schulschließungen zusammen, dass Eltern im Sinne der Ansprechbarkeit den Kindern Hilfestellungen anbieten sollen, aber nur dann, wenn sie diese benötigen und erfragen.

Dabei ergibt sich bereits die Schwierigkeit, die Selbsteinschätzung der Kinder und die Fremdeinschätzung der Eltern hinsichtlich des Unterstützungsbedarfes in einen Konsens zu bringen. Kontrolle kann als „negativer Gegenpol zu Autonomie-Unterstützung [als] Druck, Aufdringlichkeit und Dominanz der Eltern“ (Porsch & Porsch, 2020, S. 165) wahrgenommen werden, was negative Folgen für das kindliche Autonomie- und Kompetenzerleben haben kann. Hierbei kann das aus Sicht der Kinder aufgedrängte Unterstützungsverhalten der Eltern als ein Einmischen, eine Fehlerkorrektur und mangelndes Vertrauen in die Eigenständigkeit und Kompetenz empfunden werden. Hingegen gilt die elterliche Strukturierung als dritte Dimension der Betreuung für einen positiven Einfluss auf die Hausaufgabensituation (s.o.), wenn eine lernförderliche und störffreie Atmosphäre für die Kinder geschaffen wird, wobei zusätzlich eine zeitliche Struktur sowie Regeln den Tagesablauf erleichtern können (Porsch & Porsch, 2020, S. 165).

Ein lernförderliches Maß an Betreuung, Kontrolle und Unterstützung bei gleichzeitiger Balancehaltung zwischen elterlicher und (be-)lehrender Rolle kann zu einem erhöhten Belastungserleben der Eltern führen, das z.B. davon abhängt, in welchem Maße eine

Unterstützung durch die Schule erlebt wird, wie die Kompetenzeinschätzung der Eltern ausfällt und wie deren häusliche Situation aussieht. Bereits gezeigt werden konnte, dass sich nur etwa ein Drittel der Eltern in der Lage fühlen, ihre Kinder bei der Bearbeitung der schulischen Aufgaben zu unterstützen, was u.a. im Zeitmangel sowie der Schwierigkeiten, motiviert und geduldig zu bleiben, begründet liegt (Lochner, 2020). Auch die teils fehlende Motivation der Schüler\*innen trägt zu einer Belastung der Eltern bei (Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020).

In den bisherigen empirischen Untersuchungen zum Belastungserleben der Eltern zu Zeiten der Corona-Pandemie wird zusammengefasst der Fokus vorwiegend auf eine problemorientierte Betrachtungsweise gelegt, indem verschiedene Faktoren erfragt werden, die sich belastend auf das elterliche Erleben auswirken. Gleichzeitig wird deutlich, dass insbesondere dem Einsatz und der Qualität der digitalen Lernmaterialien ein hoher Stellenwert für die erfolgreiche und autonomieunterstützende Beschulung der Kinder zu Zeiten der Schulschließungen beigemessen wird. Wie einleitend beschrieben, widmet sich die im weiteren Verlauf dargestellte Befragung daher einer eher ressourcenorientierteren Perspektive und prüft, inwiefern Faktoren wie die durch die Fremdeinschätzung der Eltern bewertete Qualität und das Maß an Individualisierung des eingesetzten digitalen Lehr- und Lernmaterials mit dem Belastungserleben von Eltern zusammenhängen.

Durch die Betreuung der häuslichen Aufgabebearbeitung während der Schulschließungen werden die Eltern zu (Mit-)Gestaltenden des Lehr- und Lernprozesses der Kinder, wobei ihnen – wie zuvor thematisiert – die Rolle der Lehrenden übertragen wird. Ergänzt wird diese neue Aufgabenverteilung durch das von den Lehrkräften bereitgestellte Material, das als (weiterer) Mediator und vermittelnde Instanz zwischen Lehrkraft und Schüler\*in fungierte. Dem Lehr- und Lernmaterial kommt damit eine entscheidende Bedeutung zu, womit ebenso der Anspruch an dessen Gestaltung durch die Lehrperson wächst. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere zur Zeit der Schulschließungen nicht alle Schüler\*innen gleichermaßen über die Unterstützung der Eltern bei der Aufgabebearbeitung sowie über alternative Mittel und Wege der Förderung verfügen, sodass sich das Kompetenzgefälle zwischen den Kindern über die Zeit der Corona-Pandemie noch vergrößert haben dürfte.

Umso bedeutsamer erscheint in diesem Zusammenhang die bewusste Gestaltung der eingesetzten Lernmaterialien, sodass diese möglichst vielen verschiedenen Ausgangslagen und Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen gerecht werden. Die Individualisierung des Unterrichtsmaterials wird vor dem Hintergrund eines kompetenten Umgangs mit Heterogenität innerhalb der Schülerschaft diskutiert und stellt damit Bohl (2017) zufolge hohe Ansprüche an die Professionalität der Lehrenden. Ziel ist es, den Schüler\*innen durch individualisierte Aufgabenstellungen und flexible Unterrichtsmethoden

„[...] solche Lernwege und Lernziele zu ermöglichen, die ihren individuellen Voraussetzungen in Hinblick auf Leistungsvermögen, Interessen usw. gut entsprechen, sie durch diese ‚Passung‘ zu optimaler Ausschöpfung ihrer Lernpotenziale [zu] motivieren und sie dabei auf ihrem Lernweg zu unterstützen“ (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009, S. 344).

Durch den Einsatz von individuellen, an die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen angepassten Materialien erfolgt eine Verschiebung der Verantwortung und Kontrolle des Lernprozesses auf die Schüler\*innen (Häcker, 2017), womit die Lehrenden zugleich weniger als Leitende und stärker als Begleitende des Prozesses agieren können. Diese Annahmen zur Wirkung individualisierter Lehr-Lernmethoden implizieren eine mögliche Entlastung der lehrenden Person, sodass daraus die Vermutung ableitbar ist, dass die Qualität und der Grad an Individualisierung des Lernmaterials zu einer Entlastung der Eltern zu Zeiten der Schulschließungen führen konnten.

Neben äußeren Einflüssen sind für das Belastungserleben auch persönliche Ressourcen und Rahmenbedingungen von hoher Relevanz, wie etwa die soziodemografischen

Voraussetzungen. Avemarie (2016) beschreibt kontextuelle Merkmale wie das Geschlecht, das Alter, die soziale Schicht und den Bildungsstatus der Eltern als entscheidende Ressourcen, die sich positiv auf das Belastungserleben der Befragten auswirken können. Darüber hinaus zeigen sich im Rahmen von Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit altersspezifische Unterschiede im Belastungserleben innerhalb verschiedener Gruppen, die nahelegen, dass das Belastungserleben mit zunehmendem Alter in vielen Bereichen tendenziell abnimmt (Richartz, Albert, Sallen & Hoffmann, 2009).

#### 4 Forschungsinteresse, Stichprobe und Forschungsdesign

Die hier präsentierte, exploratorisch angelegte Studie verfolgt das Ziel, zur Erweiterung der bisherigen Datenlage zum Belastungserleben von Eltern durch die coronabedingten Schulschließungen beizutragen. Dabei werden einerseits die personellen Voraussetzungen in den Blick genommen und andererseits Zusammenhänge zwischen der Belastung und den bereitgestellten Unterrichtsmaterialien betrachtet. Es wird mit Blick auf die oben geschilderte Forschungslage davon ausgegangen, dass

- (1) Unterschiede in der Belastung aufgrund von Alter der Eltern, deren Bildungsstand und der besuchten Schulform der Kinder vorliegen und
- (2) ein (positiver) Zusammenhang zwischen Qualität und Grad der Individualisierung des digitalen Lehr- und Lernmaterials – beziehungsweise der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Fähigkeit von Lehrkräften, solches zu gestalten – und dem Belastungserleben der Eltern besteht.

Im Rahmen der Studie wurden 635 Eltern von Schulkindern aus Rheinland-Pfalz befragt, die Auskunft über die Fähigkeiten der Lehrkräfte ihrer Kinder im Umgang mit digitalen Medien und das eigene Belastungserleben in Corona-Zeiten gaben. Die Online-Befragung fand in einem Zeitraum von vier Wochen während der Phase der vollständigen Schulschließungen in Rheinland-Pfalz statt; beworben wurde die Befragung über den Landeselternrat Rheinland-Pfalz. Von den Eltern konnten Daten zu mehreren Kindern angegeben werden. Dabei sollte für jedes Kind der Gesamteindruck der Lehrkräfte an der jeweiligen Schule beurteilt werden. Da in diesem Beitrag der Fokus auf dem elterlichen Belastungserleben liegt, wurden die Daten eines Elternteils nur einmal aufgenommen, um so mögliche Überschätzungen zu vermeiden. Die Angaben zu den Lehrkräften wurden dann jeweils für das erste Kind berücksichtigt.

Die Eltern, die teilgenommen haben, sind zum größten Teil weiblich (87,1 %) und haben mit einem Akademikeranteil von über 40 Prozent ein für Deutschland deutlich erhöhtes Bildungsniveau. Dieses mag an der Bewerbung der Befragung über den Newsletter des Landeselternrates in Rheinland-Pfalz liegen, der möglicherweise nicht alle Eltern des Bundeslandes erreichen konnte. 18,6 Prozent der Befragten sind vor 1970 geboren, 59,1 Prozent zwischen 1971 und 1980 und 20,5 Prozent 1981 oder später. Die Kinder gehen vor allem auf Gymnasien (52,4 %) und Grundschulen (28,3 %). Auf Haupt- und Realschulen sowie auf Integrierte Gesamtschulen entfallen lediglich 9,0 bzw. 6,0 Prozent.

Bei den eingesetzten Instrumenten handelt es sich um Eigenentwicklungen. Die verwendeten Skalen zeigten allesamt zufriedenstellende bis sehr gute Instrumentenqualität. Die Beantwortung erfolgte jeweils auf einer fünfstufigen Likert-Antwortskala von 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu. Die Fremdeinschätzung der Medienkompetenz von Lehrkräften wurde mittels drei Items erfasst ( $\alpha=.92$ ; Bsp.-Item: „Die Lehrkräfte meines Kindes erlebe ich zumeist als sicher im Umgang mit neuen Medien“). Für die in der Zeit seit den Schulschließungen konzipierten Medien erfolgte eine Bewertung durch die Eltern über eine Skala zur Qualität der bereitgestellten Medienprodukte (3 Items,  $\alpha=.81$ ; Bsp.-Item: „Die digitalen Lernmaterialien, die wir derzeit erhalten, sind ansprechend auf-

bereitet“) sowie zum Grad der Individualisierung (4 Items,  $\alpha=.77$ ; Bsp.-Item: „Die digitalen Lernmaterialien berücksichtigen die individuellen Fähigkeiten meines Kindes“). Neben diesen Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte und Medien wurden Selbsteinschätzungen der Eltern eingefangen, die die aktuelle Belastungssituation durch das Home-schooling beziehungsweise die stark medial gestützte Lehre (5 Items,  $\alpha=.77$ ; Bsp.-Item: „Seit Beginn der Schulschließung fühle ich mich durch die Betreuung des schulischen Lernens überfordert“) erfassen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird ein Mittelwertvergleich über einfaktorielle Varianzanalysen samt dazugehöriger Post-Hoc-Tests durchgeführt, in denen mögliche soziodemographische Hintergründe, wie das Alter, der Bildungsabschluss sowie die besuchte Schulform des Kindes für das elterliche Belastungserleben beleuchtet werden. Des Weiteren wird über eine bivariate Korrelation geprüft, inwiefern es Zusammenhänge zwischen dem Belastungserleben und den weiteren erfassten Skalen gibt. Da es sich ausschließlich um metrisch skalierte Variablen handelt, wird zur Interpretation der Ergebnisse auf den Pearson-Korrelations-Koeffizienten zurückgegriffen.

## 5 Ergebnisse

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse der Varianzanalysen dargestellt werden, um gruppenbezogene Vergleiche zu ermöglichen und darüber gegebenenfalls Ursächlichkeiten für das Belastungserleben während der Zeit der Schulschließung zu identifizieren. Tabellarisch dargestellt werden jeweils nur die zugehörigen Mittelwerte und Standardabweichungen. Auf die komplette Abbildung der Post-Hoc-Tests wird aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet, sodass hierüber an ausgewählten Stellen eine Beschreibung erfolgt.

Betrachtet man zunächst die Altersstruktur, so zeigt sich, dass vor allem jüngere Eltern ein erhöhtes Belastungserleben zeigen (vgl. Tab. 1).

*Tabelle 1:* Mittelwerte des Belastungserlebens nach Altersgruppen

<i>Geburtsjahrgang</i>	<i>Stichprobengröße</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standardabweichung</i>
<i>Bis 1970</i>	118	3,02	1,12
<i>1971-1980</i>	375	3,36	,98
<i>Ab 1981</i>	130	3,52	,912
<i>Gesamt</i>	623	3,33	1,01

Die Varianzanalyse weist für die drei zusammengefassten Altersgruppen einen signifikanten Effekt aus ( $F(2, 629) = 8.30, p < .01$ ;  $1961-1970 < 1971-1980, 1981-1990$ ). Der Post-Hoc-Test zeigt, dass signifikante Unterschiede zwischen der Altersgruppe der vor 1970 geborenen und den jeweils beiden anderen Gruppen vorliegen, die auch unter den strengeren Annahmen der Bonferroni-Korrektur auf dem Ein-Prozent-Niveau signifikant ausfallen, während der Mittelwertunterschied zwischen der Gruppe 1971–1980 und den nach 1981 Geborenen auch beim LSD-Test nicht signifikant ist. Der Unterschied zwischen der ältesten und der jüngsten Gruppe erreicht dabei eine Effektstärke von  $d = .50$ , was einen mittleren Effekt in den Konventionen Cohens (1988) darstellt.

Schlüsselt man die Mittelwerte des Belastungserlebens unter Berücksichtigung des höchsten Bildungsabschlusses der Befragten auf (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite), so zeigen sich tendenziell vor allem Akademiker\*innen sowie Eltern mit Hochschulreife weniger stark belastet als Personen mit einem Haupt- oder Realschulabschluss oder einer Berufsausbildung (welche allerdings ein Abitur nicht zwingend ausschließt).

Tabelle 2: Mittelwerte des Belastungserlebens nach Bildungsabschluss

<i>Höchster Bildungsabschluss</i>	<i>Stichproben- größe</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standard- abweichung</i>
<i>Berufs- bzw. Mittlere Reife</i>	112	3,51	1,04
<i>Abitur</i>	157	3,23	1,06
<i>Abgeschlossene Berufsausbildung</i>	76	3,49	,93
<i>Abgeschlossenes Studium</i>	261	3,26	,99
<i>Gesamt</i>	606	3,33	1,01

Die Varianzanalyse wird auch für die Aufschlüsselung des Belastungserlebens nach Bildungsabschlüssen signifikant ( $F(3, 602) = 2,75, p = .042$ ; Mittlere Reife, Ausbildung > Abitur, Studium), liefert jedoch im Post-Hoc-Test unter Berücksichtigung der Bonferroni-Korrektur keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede. Legt man den weniger konservativen LSD-Test zugrunde, so unterscheiden sich die Befragten mit abgeschlossenem Studium sowie diejenigen mit Abitur signifikant von der Gruppe mit Berufs- oder Mittlerer Reife. Die Unterschiede sind mit Effektstärken von  $d = .25$  bzw.  $d = .27$  jedoch eher gering.

Größere Unterschiede im Belastungserleben zeigen sich jedoch bei der Betrachtung der Schulform der Kinder. Hier sind es vor allem die Eltern von Kindern in der Haupt- oder Realschule, die ein hohes Belastungserleben äußern, während dieses an Grundschulen und Gymnasien eher niedrig ausfällt (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Mittelwerte des Belastungserlebens nach Schulform

<i>Schulform</i>	<i>Stichprobengröße</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standard- abweichung</i>
<i>Grundschule</i>	180	3,32	,88
<i>Gymnasium</i>	333	3,22	1,07
<i>Haupt- oder Realschule</i>	60	3,74	,89
<i>Integrierte Gesamtschule</i>	38	3,49	,97
<i>Andere Schulformen</i>	11	3,40	1,12
<i>Gesamt</i>	622	3,32	1,01

Auch für Schulformen der Kinder zeigt die Varianzanalyse ein signifikantes Ergebnis ( $F(4, 617) = 3,84, p < .01$ ; HRe > G, Gym). Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen liefert der Post-Hoc-Test lediglich beim Vergleich von Eltern mit Kindern auf der Grundschule sowie dem Gymnasium mit solchen von Kindern, die eine Haupt- oder Realschule besuchen. Diese empfinden das höchste Belastungserleben durch die Betreuung des Lernens in der Corona-Situation, und die Unterschiede zeigen beim Vergleich mit den Gymnasialeltern einen mittleren Effekt von  $d = .50$

Die Fremdeinschätzungen der befragten Eltern hinsichtlich der Medienkompetenzen der Lehrkräfte, der Qualität und dem Maß an Individualisierung des während der Schul-schließungen verwendeten Materials lassen sich anhand der Mittelwerte der einzelnen Skalen abbilden (siehe Tab. 4).

*Tabelle 4:* Mittelwerte der durch die Eltern eingeschätzten Medienkompetenz der Lehrkräfte, der Qualität und des Maßes an Individualisierung

<i>Mittelwerte der Skalen der Elternbefragung</i>	<i>Stichproben-größe</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standardabweichung</i>
<i>MedKom</i>	848	3,17	1,16
<i>MedInd</i>	880	2,61	1,05
<i>MedQual</i>	868	3,50	1,05
<i>Austausch</i>	883	2,17	1,18

*Anmerkung:* MedKom = fremdeingeschätzte Medienkompetenz der Lehrkräfte; MedInd = Individualisierungsgrad der bereitgestellten Medien; MedQual = Qualität der der bereitgestellten Medien; Austausch = Austausch mit anderen Eltern über Schulthemen; \*\* =  $p < .01$ .

Die Medienkompetenzen der Lehrkräfte werden von den Befragten als etwas überdurchschnittlich eingeschätzt bei einem Mittelwert von 3,17, der knapp über dem theoretischen Skalenmittelwert von 3 liegt. Die Individualisierung der Lehr- und Lernmaterialien durch die Lehrkräfte wird von den Eltern hingegen weniger gut bewertet ( $m = 2,61$ ). Gefragt nach der Einschätzung der allgemeinen Qualität der eingesetzten Medien zeigt sich eine überdurchschnittliche, eher gute Bewertung seitens der Befragten ( $m = 3,50$ ).

Als letzter Analyseschritt wurde geprüft, ob das Belastungserleben neben den individuellen Voraussetzungen auch mit der Betreuung des schulischen Lernens zu Hause, vor allem in Form der bereitgestellten digitalen Lernmaterialien, zusammenhängt. Die Korrelationsmatrix (vgl. Tab. 5) zeigt dabei zahlreiche kleine bis mittlere Zusammenhänge zwischen der Belastung und den bereitgestellten digitalen Medien mit signifikanter Korrelation zwischen  $r = .-10$  bis  $r = -.24$ .

*Tabelle 5:* Bivariate Korrelationsmatrix Elternbefragung

	<i>Belastung</i>	<i>MedKom</i>	<i>MedInd</i>	<i>MedQual</i>	<i>Austausch</i>
<i>Belastung</i>					
<i>MedKom</i>	-.10**				
<i>MedInd</i>	-.24**	.55**			
<i>MedQual</i>	-.22**	.65**	.64**		
<i>Austausch</i>	.33**	-.02	-.02	-.05	

*Anmerkung:* Belastung = Belastungserleben; MedKom = fremdeingeschätzte Medienkompetenz der Lehrkräfte; MedInd = Individualisierungsgrad der bereitgestellten Medien; MedQual = Qualität der der bereitgestellten Medien; Austausch = Austausch mit anderen Eltern über Schulthemen; \*\* =  $p < .01$ .

Ein höheres Belastungserleben ist dann gegeben, wenn die Eltern sowohl die Medienkompetenz als auch vor allem den Grad der Individualisierung der digitalen Arbeitsmaterialien für das Homeschooling als geringer einschätzen. Interessanterweise zeigen sich

jedoch auch deutliche Zusammenhänge zwischen der generellen, für die Situation vor Corona einzuschätzenden Medienkompetenz der Lehrkräfte, wie sie die Eltern wahrnehmen, und dem digitalen Arbeitsmaterial für das Homeschooling mit Korrelationskoeffizienten von  $r = .55$  beziehungsweise  $r = .65$ . Auch die Qualität der digitalen Arbeitsmaterialien hängt mit dem Grad der binnendifferenzierenden Gestaltung und damit der besseren individuellen Passung für die jeweiligen Schüler\*innen zusammen ( $r = .64$ ).

## 6 Diskussion

Die Ergebnisse konnten zeigen, dass sich die befragten Eltern tendenziell durch die Situation während der Schulschließung belastet fühlten. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass der Großteil der Befragten Frauen waren, sodass zu überlegen wäre, inwiefern sich durch die häufig berichtete Vielbelastung von Müttern (Bünning, Hipp & Munnes, 2020; Danzer, Danzer, Felfe de Ormeno, Spieß, Wiederhold & Wößmann, 2020; WSI, 2020) ähnliche Ergebnisse bei einer geschlechtsspezifisch ausgeglichenen Stichprobe ergeben hätten.

Auch zeigten die Ergebnisse, dass insbesondere jüngere Eltern ein höheres Belastungserleben aufweisen als ältere. Dies kann womöglich damit zusammenhängen, dass jüngere Personen noch nicht alle gewünschten beruflichen Ziele erreicht haben und sich auch noch eher in ungesicherten finanziellen Situationen (z.B. durch zeitlich befristete Verträge) befinden als ältere Personen. Daher wäre anzunehmen, dass etwa Sorgen um die berufliche Perspektive bei jüngeren Eltern zu zusätzlichen Belastungen führen könnten.

Ähnlich dürfte es Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen gehen, da hier die Ergebnisse zeigen konnten, dass insbesondere diese ein hohes Belastungserleben aufweisen. Hier ist anzunehmen, dass sich die finanzielle Situation durch Corona verschärft hat und so eine vermehrte Belastung wahrgenommen wird. Zudem ist davon auszugehen, dass Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen weniger Möglichkeiten haben, ihre Kinder beim Homeschooling inhaltlich zu unterstützen bzw. zusätzliche Fördermaßnahmen zu ergreifen (wie etwa webbasierte Nachhilfe oder auch Förderapps). Auch Eltern von Kindern an Real- und Hauptschulen zählten zu den besonders belasteten Personen.

Schließlich konnte ein Zusammenhang zwischen einer gering eingeschätzten Medienkompetenz und dem Grad der Individualisierung digitaler Arbeitsmaterialien für das Homeschooling einerseits und dem Belastungserleben der Eltern andererseits gefunden werden. Inwiefern hier eine Kausalbeziehung vorliegt, ist diskutabel: Einerseits könnte angenommen werden, dass schlechtere, weniger binnendifferenzierende Medienprodukte die Betreuung des Lernens durch die Eltern erschweren und somit zu einer höheren Belastung führen. Andererseits ist jedoch auch vorstellbar, dass gerade belastete Eltern kritischer auf das Arbeitsmaterial blicken bzw. durch die Belastung ein kritischerer Blick auf die Lehrkräfte und ihre Arbeit geworfen wird – hier zeigt sich ein Problem der reinen Nutzung von Fremdeinschätzungsinstrumenten im Querschnittsdesign. Grundsätzlich finden sich vor allem dann qualitativ hochwertige und stärker binnendifferenzierende Materialien, wenn die Eltern angeben, die jeweiligen Lehrkräfte auch schon vor Corona als besonders medienkompetent wahrgenommen zu haben. Zieht man mögliche retrospektive Verzerrungen des Elternurteils in Betracht, so kann dennoch festgehalten werden, dass medienbezogene Kompetenzen von Lehrkräften, die Qualität der Gestaltung von Unterrichtsmaterial und die eigene erlebte Belastung aus Elternperspektive Hand in Hand gehen.

Als limitierend ist weiterhin die bereits oben erwähnte Stichprobensammensetzung einer Gelegenheitsstichprobe hervorzuheben. Bei den befragten Eltern handelt es sich vorwiegend um Personen mit hohem Bildungsabschluss, die möglicherweise, wenn sie einen Elternrats-Newsletter abonnieren, auch verstärkt an Bildungsthemen interessiert sind. Hier müssten andere Wege gefunden werden, um möglichst eine heterogenere

Stichprobe ziehen zu können, etwa durch das gezielte Anschreiben von Eltern ganzer Klassen oder Jahrgänge verschiedener Schulformen. Zudem muss mit Blick auf die Ergebnisse einschränkend erwähnt werden, dass hierfür lediglich einfache Mittelwertvergleiche zwischen den jeweiligen Gruppen berichtet wurden. Des Weiteren bietet es sich an, die Fremdeinschätzungen der Eltern hinsichtlich der Fähigkeiten der Lehrkräfte durch ein objektiveres Maß oder im Sinne eines Multi-Informanten-Designs zumindest um Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte zu erweitern, um die oben geschilderten Probleme der Konfundierung der Fremdbewertung durch die Belastungssituation zu überprüfen. Für weitere Analysen, die über den hier dargestellten ersten exploratorischen Ansatz hinausgehen, sollten auch mögliche Interaktionseffekte mit einbezogen werden, um beispielsweise zu prüfen, welche Wechselwirkung zwischen dem Alter der Elternteile und der Schulform der Kinder für das Belastungserleben oder auch der Schulform des Kindes und dem Bildungsabschluss der Elternteile besteht. Aber auch die in dieser Studie nicht weiter berücksichtigten Geschwisterkinder sollten in weiteren Untersuchungen eine Rolle spielen, da hier durch die vermehrte Betreuung eine weitere Belastungsquelle zu vermuten ist.

## 7 Fazit und Ausblick

Die Studie konnte trotz ihrer Limitationen verdeutlichen, dass vor allem in Zeiten von Homeschooling individualisiertes Arbeitsmaterial hochgradig bedeutsam ist – in diesem Fall nicht für die Lernerfolge der Schüler\*innen (zur Umsetzung von Binnendifferenzierung an unterschiedlichen Schulformen in Rheinland-Pfalz vgl. Letzel & Otto, 2019), sondern auch mit Blick auf die Eltern, die neben ihrer eigenen Berufstätigkeit über einen längeren Zeitraum die Aufgaben von Lehrkräften übernehmen mussten. Auch die Kompetenz, mit digitalen Medien angemessen umzugehen, wurde – auch wenn sie kein neues Thema und seit vielen Jahren Gegenstand zahlreicher Fortbildungen ist (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V., 2018) – insbesondere während der Schulschließung noch einmal besonders bedeutsam für Schüler\*innen, Lehrkräfte, aber auch Eltern.

Dass dennoch die Medienkompetenz von Lehrkräften zumindest als nicht flächendeckend gut von Eltern eingeschätzt wird, führt zu der Frage, welche Maßnahmen darüber hinaus ergriffen werden oder welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssten, um dies zu ändern. Sicherlich wäre eine umfassende und funktionierende Medienausstattung in den Schulen ein notwendiger erster Schritt, doch vermutlich allein nicht ausreichend. Vielmehr muss bereits in der universitären Lehrer\*innenbildung angesetzt werden (Eickelmann, Lorenz & Endberg, 2016), da hier noch große Bedarfe mit Blick auf die Medienkompetenz angehender Lehrkräfte herrschen (Gerick & Eickelmann, 2020) und auch groß angelegte Initiativen wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung diese Thematik bislang eher zurückhaltend behandelt haben (van Ackeren et al., 2019). Angesichts dieser geringen Beachtung digitaler Lehre im Studium und wenig besuchter (da selten angebotener) Seminare, die ihrerseits größtenteils nicht digital stattfinden, entsteht daher die Frage, woher die Studierenden lernen sollen, guten mediengestützten Unterricht anzubieten, wenn sie selbst einen solchen nicht erleben.

Aus einer solchen Perspektive betrachtet steigt die Verantwortung von Lehrkräften in diesen besonderen Zeiten umso mehr, da ihre Differenzierungs- und Medienkompetenzen nicht nur auf ihre Schüler\*innen wirken, sondern darüber hinaus sehr viel weitere Kreise ziehen können. Daher muss zukünftig stärker in den Blick genommen werden, wie sowohl die Medienkompetenzen als auch die Differenzierungskompetenzen in der universitären Lehrkräftebildung gestärkt werden können, um nicht nur qualitätsvollen Unterricht für jede\*n Schüler\*in zu gewährleisten, sondern damit darüber hinaus ohnehin belastete Eltern nicht zusätzlich herausgefordert werden.

## Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., et al. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule, 111* (1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S., & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam.
- Avemarie, L.K. (2016). *Die sozial-emotionale Entwicklung sprachbehinderter Kinder unter Berücksichtigung des elterlichen Belastungserlebens und der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz*. Dissertation. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 257–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bünning, M., Hipp, L., & Munnes, S. (2020). *Erwerbsarbeit in Zeiten von Corona. WZB Erlebnisbericht*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Zugriff am 03.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/216101/1/Full-text-report-Buenning-et-al-Erwerbsarbeit-in-Zeiten-von-Corona-v1-20200415.pdf>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Danzer, A., Danzer, N., Felfe de Ormeno, C., Spieß, K., Wiederhold, S., & Wößmann, L. (2020). *Bildung ermöglichen. Unterricht und frühkindliches Lernen trotz teilgeschlossener Schulen und Kitas*. Zugriff am 03.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.wiwiss.fu-berlin.de/fachbereich/vwl/danzer/News/2020\\_05\\_04\\_Woessmann\\_et\\_al.pdf](https://www.wiwiss.fu-berlin.de/fachbereich/vwl/danzer/News/2020_05_04_Woessmann_et_al.pdf).
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 223–238.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung*. Zugriff am 03.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.lehrerfortbildung.de/images/phocadownload/Recherchen\\_fuer\\_eine\\_Bestandsaufnahme\\_der\\_Lehrkraeftefortbildung\\_in\\_Deutschland.pdf](https://www.lehrerfortbildung.de/images/phocadownload/Recherchen_fuer_eine_Bestandsaufnahme_der_Lehrkraeftefortbildung_in_Deutschland.pdf).
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations with Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology, 106* (1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Eickelmann, B., Drossel, K., & Heldt, M. (2020). Vorteile digital fortgeschrittener Schulen in der Pandemie-Zeit. *Schulmanagement, 51* (3), 28–31.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 153–162). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Eickelmann, B., Lorenz, R., & Endberg, M. (2016). Die Relevanz der Phasen der Lehrerausbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im

- Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 148–179). Münster: Waxmann. Zugriff am 14.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3540Volltext.pdf>.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 136–152). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- forsa. (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial. Corona-Krise*. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Zugriff am 16.06.2020. Verfügbar unter: [https://www.schulwerk-bayern.de/fileadmin/pics/Aktuelles\\_2020/20-04-27\\_Schulentwicklung\\_Forsat.pdf](https://www.schulwerk-bayern.de/fileadmin/pics/Aktuelles_2020/20-04-27_Schulentwicklung_Forsat.pdf).
- Gerick, J., & Eickelmann, B. (2020). Lehrerbildung und Digitalisierung. Ein empirischer Blick auf der Grundlage der Studie ICILS 2018. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 87–106). Münster: Waxmann.
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzig, B., & Grafe, S. (2007). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft*. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Bonn: Deutsche Telekom.
- Huber, S.G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler\*innen. Befunde vom Schulbarometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Ladenthin, V. (2018). Homeschooling. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 519–525). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_49)
- Letzel, V., & Otto, J. (2019). Binnendifferenzierung und deren konkrete Umsetzung in der Schulpraxis. Eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 53 (4), 375–393. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00256-0>
- Lin-Klitzing, S., & Kuper, H. (2020). *Unterrichten digital. Bildungsoffensive statt „Homeschooling“!* Zugriff am 13.08.2020. Verfügbar unter: <https://unterrichten.digital/2020/06/16/homeschooling-fernunterricht-bildungsoffensive>.
- Lochner, B. (2020). *Thüringer Familien in Zeiten von Corona – Wohlbefinden der Kinder, Herausforderungen des Homeschooling & Unterstützungsbedarfe der Eltern. Erste Befunde*. Erfurt: Der Kinderschutzbund Landesverband Thüringen.
- Meyer, H. (2020). *Unterrichten digital. Didaktische Ansprüche an Homeschooling und Fernunterricht*. Zugriff am 13.08.2020. Verfügbar unter: <https://unterrichten.digital/2020/05/07/hilbert-meyer-homeschooling/>.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Abitur und zentrale Prüfungen*. Zugriff am 18.07.2020. Verfügbar unter: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulgesundheitsrecht/Infektionsschutz/300-Coronavirus/Coronavirus\\_Abitur-und-Pruefungen/index.html](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulgesundheitsrecht/Infektionsschutz/300-Coronavirus/Coronavirus_Abitur-und-Pruefungen/index.html).

- Petko, D., Schmid, R., Pauli, C., Stebler, R., & Reusser, K. (2017). Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien: Neue Potenziale zur Gestaltung schülerorientierter Lehr- und Lernumgebungen. *Journal für Schulentwicklung*, 21 (1), 31–39.
- Porsch, R., & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermissee ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 61–78). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Richartz, A., Albert, K., Sallen, J., & Hoffmann, K. (2009). Chronische Belastungen und persönliche Ziele in Leistungssport- und Bildungskarriere. *BISp-Jahrbuch*, 307–313.
- Sanders, A., Schäfer, L., & van Ophuysen, S. (2020). *Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Familiäre Lernbegleitung in Zeiten von Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie (FamiLeb)“*. Eine online-Befragung von Eltern in Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 17.07.2020. Verfügbar unter: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/ag\\_van\\_ophuysen/erste\\_ergebnisse\\_famileb\\_final.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/ag_van_ophuysen/erste_ergebnisse_famileb_final.pdf).
- Tengler, K., Schrammel, N., & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58 (2), 1–37.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2020). *Unter Druck. Die Situation von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern während der Schulschließungen*. Zugriff am 30.07.2020. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/umfrage-homeschooling-eltern/>.
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler\*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermissee ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 79–94). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Wrase, M. (2020). Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermissee ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 105–116). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.06>
- WSI (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung). (2020). *Die Corona-Krise trifft Frauen doppelt. Policy Brief WSI*, 40 (5). Zugriff am 03.08.2020. Verfügbar unter: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_wsi\\_pb\\_40\\_2020.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_pb_40_2020.pdf).

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Besa, K.-S., Gensler, A., Gesang, J., & Röhrig, E.D. (2020). Erforschung der Zusammenhänge von elterlichem Belastungsempfinden und binnendifferenzierenden digitalen Lernmaterialien in Zeiten der Corona-Pandemie. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 2 (6), 45–58. <https://doi.org/10.4119/pflb-3928>

Online verfügbar: 10.12.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>