

Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie

Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen



Verfasst im Auftrag des Departements für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau, des Amtes für Volksschule des Kantons Basel-Landschaft, der Volksschulleitung des Kantons Basel-Stadt und des Volksschulamtes des Kantons Solothurn

Ariana Garrote
Markus P. Neuenschwander
Jan Hofmann
Camille Mayland
Edith Niederbacher
Vanessa Prieth
Ilona Rösti

Zentrum Lernen und Sozialisation
www.fhnw.ch/ph/zls
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch

DOI: <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3707>

Vorwort

Die Coronavirus-Pandemie führte im Frühjahr 2020 zum Unterbruch des Präsenzunterrichts an Schulen und dem notfallmässigen Bedarf, Fernunterricht durchzuführen. In kurzer Zeit musste Fernunterricht organisiert und entwickelt werden, so dass die Schüler*innen gefördert werden konnten.

Zur Analyse der praktischen Umsetzung des Fernunterrichts wurde von den Kantonen Aargau, Basellandschaft, Basel-Stadt und Solothurn die vorliegende Studie durchgeführt. Ziel war zu untersuchen, wie der Fernunterricht von Schulleitungen und Lehrpersonen organisiert und durchgeführt wurde, wie Eltern das Lernen ihrer Kinder zu Hause begleitet haben und wie die Schüler*innen die besondere Situation erlebt haben.

Im vorliegenden Bericht werden die Erfahrungen aller beteiligten Akteur*innen mit quantitativen und qualitativen Methoden dargestellt und mit Beispielen illustriert. Die dargelegten Erkenntnisse können von Lehrpersonen, Schulleitungen und weiteren interessierten Fachpersonen sowohl in der Weiterentwicklung des Regelunterrichts als auch zukünftig in aussergewöhnlichen Situationen genutzt werden, die den Fernunterricht erfordern.

Wir danken den vier Trägerkantonen für den Auftrag zur Durchführung dieser Studie. Wir danken zudem den Hilfsassistenten Nicole Muff, Damaris Wittwer, Seraina Huber, Franziska Prumatt, Jeannine Jaggi und Caroline Kowaleff für die Unterstützung bei der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Transkription der Interviews. Vor allem bedanken wir uns bei den Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen, die für diese Studie von ihren Erfahrungen im Fernunterricht berichtet haben. Nur dank ihrer wertvollen Mitwirkung konnten wir neue Erkenntnisse gewinnen.

Windisch, 31.01.2021

Dr. Ariana Garrote

Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander

MSc Jan Hofmann

MSc Camille Mayland

Dr. des. Edith Niederbacher

MA Vanessa Prieth

MSc Ilona Rösti

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung	4
2	Ausgangslage.....	5
2.1	Unterbruch des Präsenzunterrichts.....	6
2.2	Fernunterricht.....	8
3	Methode	11
3.1	Forschungsdesign.....	11
3.2	Fragebogenbefragung.....	11
3.3	Interviewbefragungen.....	13
4	Ergebnisse	16
4.1	Einstellungen der Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen	16
4.2	Auswirkungen des Fernunterrichts.....	17
4.3	Fernunterricht aus der Sicht der Schüler*innen.....	21
4.4	Fernunterricht aus der Sicht der Eltern	27
4.5	Fernunterricht aus der Sicht der Lehrpersonen.....	45
4.6	Fernunterricht aus der Sicht der Schulleitungen	64
5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	75
5.1	Wichtigste Ergebnisse	75
5.2	Gelingensbedingungen	78
5.3	Schlussfolgerungen	79
5.4	Empfehlungen für den Fernunterricht.....	81
6	Literatur	82
7	Anhang	86

1 Zusammenfassung

Die Coronavirus-Pandemie führte von März bis Mai 2020 zum Unterbruch des Präsenzunterrichts an allen Schulen der Schweiz und dem notfallmässigen Bedarf, Fernunterricht durchzuführen. Um diese besondere Situation zu analysieren und Konsequenzen für zukünftige Formen von Fernunterricht, aber auch für den Präsenzunterricht zu ziehen, wird im vorliegenden Bericht die Situation des Fernunterrichts in den vier Kantonen der Nordwestschweiz (Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Solothurn) beschrieben. Auf der Basis der wenigen vorhandenen früheren Studien wurde eine standardisierte Online-Befragung mit 52 Schulleitungen, 108 Lehrpersonen, 851 Elternteile und 1321 Schüler*innen (Primarstufe und Sekundarstufe I) durchgeführt. Alle Schulleitungen und Lehrpersonen mit ihren Klassen aus den vier Kantonen wurden zur Teilnahme angefragt. Aus der Gruppe der befragten Personen wurden überdies je 27 Lehrpersonen und Elternteile mit halbstrukturierten Telefoninterviews zur Situation des Fernunterrichts befragt und ihre Antworten mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Schüler*innen berichteten, dass der Lernzuwachs in Deutsch in 78% und in Mathematik in 76% der Fälle gleich gross oder grösser gewesen war als im Präsenzunterricht. 67% der Eltern berichteten einen gleich grossen oder grösseren Lernzuwachs als im Präsenzunterricht. 64% der Lehrpersonen beurteilten den Lernzuwachs im Vergleich zum Präsenzunterricht als eher gross bis sehr gross. Am meisten vermissten die Schüler*innen im Fernunterricht ihre Klassenkamerad*innen und Lehrpersonen. Die sozialen Kontakte der Schüler*innen während des Fernunterrichts waren selten: 67% der befragten Schüler*innen berichteten, nie oder selten in persönlichem Kontakt und 40% berichteten, nie oder selten online mit Klassenkamerad*innen gelernt zu haben.

Auf der Schulleitungsebene wurden sowohl die mangelnde Erfahrung mit Fernunterricht als auch der damit verbundene zusätzliche Zeitaufwand für die Umstellung als Herausforderung empfunden. Die Lehrpersonen belasteten der fehlende Kontakt zu ihren Schüler*innen sowie die veränderten und erschwerten Möglichkeiten, ihre Schüler*innen beim Lernen zu unterstützen und zu motivieren. Für die Eltern (mehrheitlich Mütter/weibliche Erziehungsberechtigte) bedeutete die Durchführung des Fernunterrichts mehr Betreuungsaufwand sowie mehr Lernunterstützung ihrer Kinder als während dem regulären Präsenzunterricht.

Für die Durchführung des Fernunterrichts bereiteten die Lehrpersonen die Lernaufträge strukturiert und mit detaillierten Anleitungen auf. Digitale Medien wurden oft in die Lernaufträge einbezogen. Sowohl die Lernunterstützung als auch das Feedback wurden häufig in Einzelgesprächen (Videokonferenzen, Telefon) vermittelt. Allerdings vergaben Lehrpersonen fast ausschliesslich Einzelaufträge, was die geringen sozialen Interaktionen zwischen den Schüler*innen erklärt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Bedeutung der Selbständigkeit und Konzentrationsfähigkeit der Schüler*innen höher war als im Präsenzunterricht. Schüler*innen mit diesen Fähigkeiten hatten im Fernunterricht einen deutlichen Vorteil.

Die meisten Eltern waren im Grossen und Ganzen zufrieden mit der Arbeit der Lehrpersonen. Die Häufigkeit der Kontakte zwischen den Lehrpersonen und Schüler*innen sowie die Unterstützung der Eltern durch die Lehrpersonen (z.B. mit Strukturierungshilfen, Anleitungen) wurden von den Eltern jedoch sehr unterschiedlich wahrgenommen.

Erfahrungen mit dem Einsatz von digitalen Medien aus dem Fernunterricht können im regulären Präsenzunterricht für die Organisation von Hausaufgaben genutzt werden. Zudem können die digitalen Medien vermehrt für den Kontakt mit Eltern genutzt werden. Die Ergebnisse belegen die hohe Bedeutung der Schulleitung sowie die Zusammenarbeit im Kollegium. Wenn sich Schulleitungen auf eine allfällige neue Phase von Fernunterricht konzeptuell und organisatorisch vorbereiten und diese mit den Lehrpersonen koordinieren, kann mit einer höheren Unterrichtsqualität und folglich einem erhöhten Lernzuwachs der Schüler*innen gerechnet werden.

2 Ausgangslage

Im Zuge der Coronavirus-Pandemie verfügte der Bundesrat am 16. März 2020 per Notrecht den Unterbruch des Präsenzunterrichts an den Schulen der ganzen Schweiz. Am 11. Mai 2020 wurde der Präsenzunterricht mit Auflagen wieder aufgenommen. In der Zwischenzeit mussten Schulleitungen und Lehrpersonen den Schulbetrieb plötzlich auf Fernunterricht umstellen. Der reguläre Unterricht sollte nicht mehr in Schulklassen durchgeführt werden, wo Lernen in der direkten Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen und zwischen Schüler*innen untereinander stattfindet, sondern zu Hause, im familiären Rahmen.

Diese Umstellung brachte für Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen grosse Herausforderungen mit sich. Die Schulleitungen mussten in kürzester Zeit wichtige Entscheidungen treffen, um für das Lehrpersonenkollegium Konzepte und Rahmenbedingungen zu schaffen, unter welchen Fernunterricht organisiert werden kann. Die Lehrpersonen mussten mit wenig Vorbereitungszeit den Unterricht auf Distanz organisieren und durchführen (Hodges et al., 2020). Die Eltern mussten den Familienalltag unter neuen Bedingungen spontan umorganisieren (Spinelli et al., 2020; Wößmann et al., 2020), wobei sie gegebenenfalls mit Kurzarbeit oder Homeoffice konfrontiert waren und die Möglichkeiten der Fremdbetreuung reduziert waren. Für die Schüler*innen veränderte sich der Alltag grundlegend. Sie interagierten primär mit den Mitgliedern ihrer Familie. Die direkten alltäglichen sozialen Interaktionen mit anderen Schüler*innen und ihren Lehrpersonen fielen weg und wurden zu einem grossen Teil durch virtuelle Kontakte ersetzt. Diese Kontakte verlangten eine adäquate digitale Ausstattung, die nicht allen Familien zur Verfügung stand (Andrew et al., 2020; Huber & Helm, 2020). Die Umstellung zum Fernunterricht wirkte sich somit sowohl auf das Lernen als auch auf die sozialen Kontakte und das Wohlbefinden der Schüler*innen aus (Huber et al., 2020; Spinelli et al., 2020; Tomasik et al., 2020; Wößmann et al., 2020). Nicht zuletzt, kann die Pandemie – gestützt auf die Live-Event-Forschung – als bedeutsames Lebensereignis verstanden werden, das bei den Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen Stressreaktionen ausgelöst hat, die sie bewältigen mussten (z.B. Filipp, 1995).

Der unerwartete Unterbruch des Präsenzunterrichts und somit die plötzliche Einführung von Fernunterricht ist, auch international betrachtet (Viner et al., 2020), eine neue Herausforderung, die es in der neueren Schulgeschichte bisher nicht gab. Als Reaktion auf diese Krise sind zahlreiche Forschungsprojekte lanciert worden, um die Sachlage und ihre Auswirkungen zu analysieren und zu beurteilen (CH: Übersicht unter https://go.epfl.ch/repository_access). Die Erfahrungen aller Beteiligten während dieser erstmaligen Durchführung des Fernunterrichts zu erfassen und im Hinblick auf zukünftige Anwendungen zu evaluieren, kann sehr gewinnbringend sein (Hodges et al., 2020). Dadurch können Herausforderungen und Belastungen, aber auch damit verbundene Erkenntnisse gewonnen und Gelingensbedingungen erkannt werden. Auf dieser Basis ist es möglich Unterrichtsformen weiterzuentwickeln, die nicht nur im Krisenfall beigezogen werden können, sondern auch den Regelunterricht weiterentwickeln.

Die vorliegende Studie fokussiert auf die Kantone der Nordwestschweiz, Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn. Sie bearbeitet folgende Fragestellungen:

1. Wie wurde der Fernunterricht von Schulleitungen und Lehrpersonen organisiert, durchgeführt und von den Eltern begleitet?
2. Wie sahen die Rahmenbedingungen aus der Sicht der Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen für den Fernunterricht aus?
3. Welche Herausforderungen und Belastungen erlebten die Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen in der Zeit des Fernunterrichts?
4. Wie erlebten die Schüler*innen das Lernen und die sozialen Kontakte in der Zeit des Fernunterrichts?

2.1 Unterbruch des Präsenzunterrichts

Im Präsenzunterricht vermittelt die Lehrperson direkt einer Gruppe von Schüler*innen einen Inhalt. Die Lehrperson schafft dafür eine soziale Ordnung im Klassenzimmer, in der Lernen stattfinden kann (Klassenführung, z.B. Doyle, 1986). Sie erklärt Inhalte, verteilt Lernaufträge und gibt Feedback, welche die Motivation und das Lernen der Schüler*innen beeinflussen (Hattie & Timperley, 2007). Lehrpersonen passen ihren Unterricht laufend dem Vorwissen und den Interessen der Schüler*innen an, so dass der Lernfortschritt maximiert wird (Reusser et al., 2010). Zudem bietet der Präsenzunterricht soziale Erfahrungsfelder an, in denen sich das Lernen nicht nur auf fachliche Inhalte beschränkt. Dank den sozialen Interaktionen mit den Lehrpersonen und den Mitschüler*innen, lernen Schüler*innen überfachliche Kompetenzen, üben Regeln des sozialen Verhaltens ein und entwickeln soziale Beziehungen (Fend, 2008; Horstkemper & Tillmann, 2008).

Mit der Pandemie-bedingten Schulschliessung im März 2020 kam es zur Auflösung der Schulklasse im Präsenzunterricht und damit veränderte sich das fachliche und soziale Lernen der Schüler*innen in der ganzen Schweiz. Die sozialen Kontakte der Schüler*innen wurden durch die Schutzmassnahmen stark reduziert. Mit den fehlenden direkten Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen musste sowohl der Unterricht als auch die Aufgabe der Schule vorübergehend neu definiert werden.

Um die Zeit ohne Präsenzunterricht zu überbrücken, wurde in der ganzen Schweiz der Fernunterricht eingeführt. Im Fernunterricht definierte die Schule die Lerninhalte und war weiterhin für die schulische Selektion zuständig. Ein Teil der Lernorganisation wurde aber an die Schüler*innen bzw. an ihre Eltern delegiert. Die Schule als Betreuungsinstitution, die Eltern in ihrer Aufsichtspflicht entlastet, entfiel. Damit musste die Aufgabenverteilung zwischen Schule und Familie neu ausgehandelt werden.

2.1.1 Auswirkungen des Unterbruchs auf die Schüler*innen

Basierend auf Forschung zum «Sommerloch», zu Absentismus und zu Schulschliessungen wegen Naturkatastrophen (z.B. Hurrikan, Schneefall) wurden in einer Studie aus den USA mögliche Szenarien analysiert, wie sich die Pandemie-bedingte Schulschliessung auf das Lernen der Schüler*innen auswirken könnte (Kuhfeld et al., 2020). Ein erstes Szenario ging davon aus, dass Schüler*innen während mehreren Monaten überhaupt kein Zugang zu Unterricht in irgendeiner Form hatten, d.h. auch kein Fernunterricht stattfand. Ein optimistischeres zweites Szenario ging von einem reduzierten Unterricht aus, d.h. die Unterrichtszeit wurde im Vergleich zum typischen Präsenzunterricht halbiert. Die Analysen ergaben zum ersten Szenario, dass ohne Zugang zu Lernangeboten im Herbst 2020 mit rund der Hälfte des Lernzuwachses gerechnet werden müsste im Vergleich zu einem typischen Schuljahr. Beim Szenario mit der Hälfte der Unterrichtszeit müsste man hingegen mit rund 70% des Lernzuwachses eines typischen Schuljahres rechnen. Die Analysen zeigten aber auch, dass Schüler*innen mit dem geringsten Lernzuwachs während einem Unterbruch im nächsten Schuljahr, unter regulären Bedingungen, den grössten Lernzuwachs haben würden. Aus einer Schweizer Studie geht zudem hervor, dass sich der Unterbruch des Präsenzunterrichts im Frühling 2020 unterschiedlich auf den Lernzuwachs von jüngeren Schüler*innen als bei älteren Schüler*innen auswirkte. Der Lernzuwachs von Sekundarschüler*innen blieb während der Fernunterrichtszeit im Frühling 2020 etwa gleich wie im Präsenzunterricht. Die Primarschüler*innen hingegen haben im Fernunterricht signifikant weniger gelernt als im Präsenzunterricht (Tomasik et al., 2020).

Studien aus dem Vereinigten Königreich und Deutschland weisen darauf hin, dass die Lernzeit der Schüler*innen während dem Unterbruch des Präsenzunterrichts deutlich reduziert war (Andrew et al., 2020; Wößmann et al., 2020). In der Zeit vor dem Unterbruch hatten sich die Schüler*innen durchschnittlich 6 bis 7 Stunden mit schulischen Aktivitäten beschäftigt. Während dem Unterbruch waren die Schüler*innen durchschnittlich nur noch 3 bis 4 Stunden mit Lernaktivitäten beschäftigt. Allerdings gab es bezüglich der Lernzeit grosse Unterschiede zwischen den Schüler*innen. Manche Schüler*innen haben höchstens 2 Stunden pro Tag gelernt, andere bis zu 8 Stunden. Diese

unterschiedlichen Lernzeiten im selben Zeitraum können zu einem unterschiedlichen Lernzuwachs und zu unterschiedlichen Startbedingungen bei der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts führen.

Eine starke Reduktion der sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen und Lehrpersonen war eine weitere einschneidende Folge des Unterbruchs des Präsenzunterrichts. Fehlende soziale Kontakte können zu sozialer Isolation führen und manchmal auch Einsamkeitsgefühle hervorrufen (Bavel et al., 2020). Nach Angaben ihrer Eltern fühlte sich ein Drittel der Kinder und Jugendlichen (3 bis 18 Jahre alt) einsam während dem Lockdown in Spanien und in Italien (Orgiles et al., 2020). Gemäss einer Studie aus der Westschweiz litt die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 17 Jahren unter dem Mangel an sozialen Kontakten, insbesondere unter den fehlenden persönlichen Interaktionen mit ihren Freund*innen. Gleichzeitig verbrachten Kinder und Jugendliche mehr Zeit mit ihren Familien. Diese Folge der Schulschliessung wurde von den Kindern und Jugendlichen als positiv erlebt (Stoeklin & Richner, 2020). Aus einer Studie aus Deutschland geht zudem hervor, dass Eltern in der Zeit der Schulschliessung vermehrt ihre Kinder bei den Lernaktivitäten unterstützten, was sie jedoch zusätzlich belastete und zu mehr Konflikten in der Familie führte (Wößmann et al., 2020). Das Belastungsempfinden der Eltern hatte wiederum einen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen. Italienische Eltern, die Schwierigkeiten hatten mit der Bewältigung der Stressfaktoren im Lockdown, fühlten sich gestresster. Dieser Stress stand im Zusammenhang mit einer Zunahme von Problemverhalten bei den Kindern und Jugendlichen und wirkte sich negativ auf ihr Wohlbefinden aus (Spinelli et al., 2020).

2.1.2 Chancengleichheit

Die Schule hat den Auftrag alle Grundlagen bereitzustellen damit alle Schüler*innen ihre schulischen Ziele erreichen können. Die Schule schafft hiermit Chancengleichheit und trägt massgeblich zum Menschenrecht auf «Bildung für alle» bei (Giesinger, 2007; Wallimann-Helmer, 2012). Der Unterbruch des Präsenzunterrichts im Frühling 2020 und die plötzliche Einführung des Fernunterrichts brachten Herausforderungen mit sich, die das Ermöglichen der Chancengleichheit erschwerten.

Studien zu den Auswirkungen von Fernunterricht zeigen Unterschiede zwischen den Schüler*innen in Bezug auf die Zeit, die sie mit Lernen beschäftigt waren. Ein Grund dafür waren die verfügbaren materiellen Ressourcen wie ein Arbeitsplatz und die notwendige digitale Ausstattung (Andrew et al., 2020; van Ackeren et al., 2020). Schüler*innen, die keinen Arbeitsplatz und keinen Computer, Tablet oder Zugang zu Internet hatten, waren weniger Zeit pro Tag mit Lernaktivitäten beschäftigt. Davon waren insbesondere Schüler*innen mit tieferem sozioökonomischem Status betroffen. Jüngere Schüler*innen hatten zudem weniger Zugang zu Computern oder Tablets als ältere Schüler*innen. Ein weiterer Grund waren die unterschiedlichen Unterrichtsangebote der Schulen (Andrew et al., 2020). Durch die abrupte Umstellung konnten nicht alle Schulen ihre Schüler*innen mit qualitativ und quantitativ gleichwertigen Lernaufträgen beliefern. Dieses Problem trat nicht zuletzt auch deswegen auf, weil es eine hohe Heterogenität in Bezug auf die Medienkompetenzen der Lehrpersonen gab (van Ackeren et al., 2020), aber auch weil der Grad der Digitalisierung an den Schulen variierte (Iivari et al., 2020). Schliesslich kann das Engagement der Eltern zu unterschiedlichen Lernzeiten bei den Schüler*innen geführt haben. Durch die Verschiebung des Unterrichts in den familiären Rahmen mussten die Eltern sich vermehrt mit den Lernaktivitäten ihrer Kinder beschäftigen (Wößmann et al., 2020). Allerdings standen nicht allen Eltern dieselben Ressourcen zur Verfügung, um ihre Kinder zu unterstützen, wie z.B. die Zeit, die fachlichen Kompetenzen, oder die digitale Ausstattung (Andrew et al., 2020; Wößmann et al., 2020).

Zusammenfassend waren die Schüler*innen in dieser Zeit sehr unterschiedlich mit Lernaktivitäten beschäftigt, einerseits wegen den familiären Ressourcen, andererseits wegen dem Zugang zu Lernangeboten. Trotzdem war die Einführung des Fernunterrichts wichtig, um den Schüler*innen das Lernen während dem Unterbruch des Präsenzunterrichts zu ermöglichen.

2.2 Fernunterricht

2.2.1 Forschung zum Fernunterricht

Gemäss einigen Studien können Schüler*innen im Fernunterricht genauso gut lernen wie im Präsenzunterricht (Cavanaugh, 2001; Cavanaugh et al., 2004). Fernunterricht hat gegenüber dem Präsenzunterricht überdies den Vorteil, dass mehr Schüler*innen erreicht werden können (Rice, 2006). Bildung wird somit auch für Kinder und Jugendliche zugänglich, die zum Beispiel an abgelegenen Orten leben, hospitalisiert sind oder aus gesundheitlichen Gründen von Zuhause aus unterrichtet werden müssen. In diesem Sinne kann Fernunterricht zu Chancengleichheit beitragen.

Im Unterschied zum Präsenzunterricht sind im Fernunterricht Lehrpersonen und Schüler*innen räumlich voneinander getrennt (Gorsky & Caspi, 2005). Diese räumliche Distanz verlangt von den Schüler*innen ein selbstständiges Arbeits- und Lernverhalten und eine höhere Motivation, Lerninhalte zu erarbeiten. Darüber hinaus müssen Schüler*innen fähig sein, sich selbst zu evaluieren und die passenden Verständnisfragen zu stellen (Offir et al., 2003). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Lehrpersonen durch die räumliche Distanz die Schüler*innen weniger gut kontrollieren und motivieren können (Stevens & Borup, 2015). Um dem entgegenzuwirken, brauchen insbesondere jüngere Schüler*innen eine gute Strukturierung des digitalen Unterrichts sowie einfach formulierte Lernaufträge (Cavanaugh et al., 2004). Gleichzeitig kann das Lernen im Fernunterricht nur mit der Begleitung durch Lehrpersonen erfolgen (Lehmann, 2012), wobei jüngere Schüler*innen mehr Begleitung als ältere Schüler*innen benötigen (Cavanaugh et al., 2004). Somit sind im Fernunterricht Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen unabdingbar für das Lernen (Anderson, 2008; Flottemesch, 2000).

Darüber hinaus ist im Fernunterricht die Förderung von sozialen Interaktionen und Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sowie unter den Schüler*innen zentral (Bernard et al., 2009; Rice, 2006). Studien weisen einerseits darauf hin, dass die Motivation der Schüler*innen im Fernunterricht massgeblich durch soziale Interaktionen mit Lehrpersonen und Mitschüler*innen beeinflusst werden kann (Rice, 2006). Andererseits scheint die soziale Isolation von Schüler*innen eine der grössten Herausforderung im Fernunterricht zu sein. Insbesondere bei jüngeren Schüler*innen muss ihr deshalb gezielt vorgebeugt werden (Rice, 2006). Allerdings werden je nach Form des Fernunterrichts Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler*innen sowie unter den Schüler*innen mehr oder weniger gefördert (Bernard et al., 2009).

Mit geeigneten Medien kann die Distanz zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen und unter den Schüler*innen im Fernunterricht überwunden werden (Cavanaugh et al., 2004). Die Interaktionen und die Vermittlung der Lerninhalte erfolgen zeitlich versetzt/asynchron oder zeitgleich/synchron (Lehmann, 2012; Rice, 2006). Während synchrone Interaktionen es ermöglichen einen virtuellen Klassenraum zu simulieren (z.B. mit Videokonferenz) und Lernaktivitäten in der Gruppe durchzuführen, sind asynchrone Interaktionen besser geeignet für selbstständiges und flexibles Lernen im eigenen Tempo. Empfehlenswert für das Lernen im Fernunterricht ist eine Mischung der beiden Interaktionsformen (Anderson, 2008). In der Praxis kommen im Fernunterricht nicht nur digitale, sondern auch rein analoge Unterrichtsformen zum Einsatz (Rice, 2006). Unabhängig von der Unterrichtsform ist letztlich auch im Fernunterricht die Unterrichtsqualität von zentraler Bedeutung (Cavanaugh et al., 2004; Voss & Wittwer, 2020).

Ein wesentlicher Aspekt des Fernunterrichts ist, dass Schüler*innen zu Hause lernen können. In diesem Setting werden die Schüler*innen insbesondere von ihren Eltern in ihren Lernaktivitäten unterstützt. Studien zeigen, dass im Fernunterricht die Verantwortung und das Engagement der Eltern bei den Lernaktivitäten Ihrer Kinder höher ist als im Präsenzunterricht. Sie organisieren das Lernen ihrer Kinder, sie führen in Lernaktivitäten ein, motivieren und kontrollieren die Lernaktivitäten (Hasler-Waters et al., 2014). Ein erhöhtes Engagement der Eltern führt aber nicht automatisch zu besseren Leistungen bei den Schüler*innen (Stevens & Borup, 2015). Viel mehr braucht es von Seiten der Schule

und Lehrpersonen einen regelmässigen und klaren Austausch mit den Familien sowie individualisierte Lernaufträge. Zudem ist es wichtig, dass die Rolle der Eltern und die Verantwortlichkeiten von Eltern und Lehrpersonen im Vorfeld geklärt werden (Hasler-Waters et al., 2014).

2.2.2 Notfall-Fernunterricht im Frühling 2020

Im Frühling 2020 musste durch die abrupte Schulschliessung ein Notfall-Fernunterricht eingerichtet werden. In diesem Notszenario wurde Präsenzunterricht in ein Fernunterricht-Format umgewandelt (Hodges et al., 2020). Durch die plötzliche und unkoordinierte Umstellung war die Zeit sehr kurz, um den Fernunterricht koordiniert zu planen und die Qualitätsstandards eines lernförderlichen Fernunterrichts gezielt zu berücksichtigen.

Der Transfer zu Fernunterricht war einfacher an Schulen, die bereits davor digitale Medien in ihrem Unterricht verwendet hatten (Iivari et al., 2020). Allerdings war der Grad der Digitalisierung an Schulen und zu Hause sehr unterschiedlich (Huber & Helm, 2020). Viele Lehrpersonen und Schüler*innen verfügten zudem nicht über ausreichende Medienkompetenzen für einen digitalen Fernunterricht (van Ackeren et al., 2020). Dies bedeutete in vielen Fällen, dass sich Lehrpersonen in einem ersten Schritt Kompetenzen aneignen mussten und Schüler*innen mit digitalen Medien vertraut gemacht werden mussten. Diese grossen Unterschiede bezüglich digitaler Ausstattung und Medienkompetenz bei Lehrpersonen und Schülerschaft führte nicht nur zu einer hohen Heterogenität der Lernangebote (analog vs. digital, synchron vs. asynchron), sondern auch zu deutlichen Unterschieden zwischen den Schüler*innen bezüglich ihrer täglichen Lernzeit (Andrew et al., 2020) und ihrer sozialen Interaktionen mit Lehrpersonen und Mitschüler*innen (Wößmann et al., 2020).

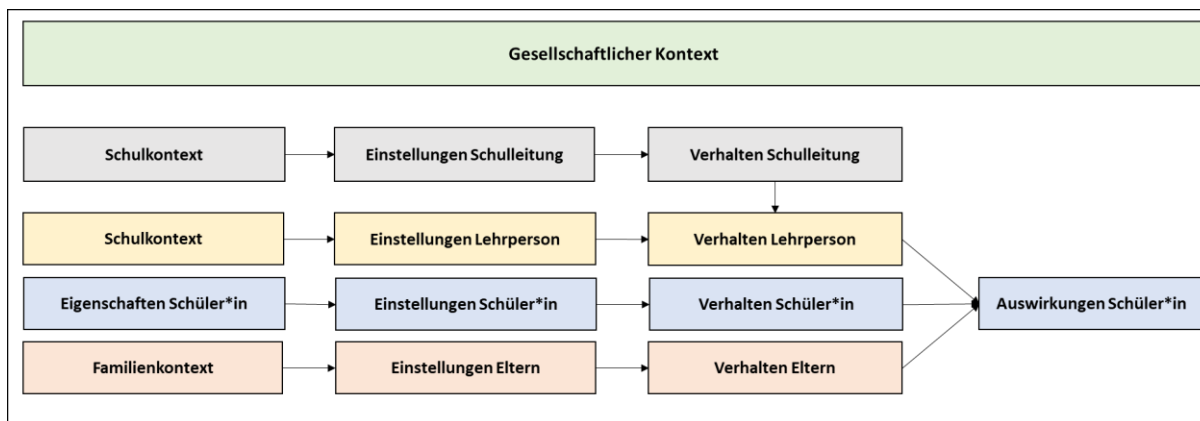
2.2.3 Arbeitsmodell

Ausgehend vom Forschungsstand sowie vom Erwartungs-Wert-Modell von Eccles et al. (1982) und Neuenschwander (2017) wurde ein Arbeitsmodell von Fernunterricht entwickelt (Abbildung 1). Das Arbeitsmodell schafft eine Heuristik und gibt der Studie einen Rahmen für die Auswahl der befragten Konzepte. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde die Darstellung der Pfeile auf die Wirkung innerhalb der Akteure und auf das Lernen und die sozialen Kontakte der Schüler*innen beschränkt, weitere Beziehungen zwischen den einzelnen Aspekten werden nicht ausgeschlossen. Im Folgenden wird das Arbeitsmodell erläutert. Wir orientieren uns dabei an den Akteuren Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen, die wesentlich von der Umstellung auf Fernunterricht durch den Unterbruch des Präsenzunterrichts betroffen waren.

Gesellschaftlicher Kontext

Da es sich um eine Notlage auf nationaler Ebene handelt, wirkt sich die Coronavirus-Pandemie sowie der Unterbruch des Präsenzunterrichts auf alle vier Akteure aus, wenn auch unterschiedlich (Lazarus & Folkman, 1984). Die Einstellung, die die Akteure zur Gefährdung durch die Coronavirus-Pandemie und zum Unterbruch des Präsenzunterrichts haben, beeinflusst ihr Verhalten und somit die Umsetzung und das Erleben des Fernunterrichts.

Abbildung 1. Arbeitsmodell.



Schulleitung

Die Schulleitungen sind für die organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen des Fernunterrichts verantwortlich (*Schulkontext*). Sie beeinflussen durch ihre *Einstellungen* zum Fernunterricht und ihr *Verhalten* in der Zeit des Fernunterrichts die Arbeit der Lehrpersonen.

Lehrperson

Der *Schulkontext* (z.B. materielle und personelle Ressourcen, Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium) prägt die *Einstellungen* der Lehrpersonen zum Fernunterricht (z.B. Unterrichtsqualität, Belastungsempfinden). Diese beeinflussen wiederum das *Verhalten* der Lehrpersonen, d.h. wie sie den Fernunterricht umsetzen (z.B. Lernaufträge, Interaktionen mit den Schüler*innen, Kommunikation mit den Eltern).

Schüler*in

Die Schüler*innen sind die Hauptakteure, weil sie den Zweck des Fernunterrichts bilden. Wie Schüler*innen gegenüber dem Fernunterricht eingestellt sind, wird einerseits von ihren *Eigenschaften* (z.B. Leistungsniveau, Alter) geprägt. Ihre *Einstellungen* zum Fernunterricht beeinflussen ihr *Verhalten* (z.B. Lern- und Arbeitsverhalten, soziale Interaktionen).

Eltern

Der *Familienkontext* (z.B. Arbeitssituation der Eltern, Ressourcen) bildet Rahmenbedingungen, welche die *Einstellungen* der Eltern zum Fernunterricht (z.B. Belastungsempfinden) und in Konsequenz ihr *Verhalten* (z.B. Lernunterstützung der Schüler*innen) beeinflussen.

Auswirkungen auf Schüler*innen

Das Arbeitsmodell nimmt an, dass sich die individuellen, schulischen und familiären Rahmenbedingungen, die Einstellung der Lehrpersonen und der Eltern sowie die dadurch bedingte Umsetzung des Fernunterrichts während des Unterbruchs des Präsenzunterrichts sowohl auf das Lernen als auch auf die sozialen Kontakte der Schüler*innen auswirkt.

3 Methode

3.1 Forschungsdesign

An der Studie nahmen Schüler*innen der 4., 5. und 6. Klassen der Primarstufe sowie der 7. und 8. Klassen der Sekundarstufe I teil. Die Eltern/Erziehungsberechtigten und Klassenlehrpersonen der teilnehmenden Schüler*innen sowie die Schulleitungen der jeweiligen Schulen nahmen ebenfalls an der Studie teil.

In einem ersten Schritt erfolgten von Juni bis Juli 2020 die Online-Befragungen aller Schüler*innen, Eltern/Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen und Schulleitungen. In einem zweiten Schritt wurden im Zeitraum von August bis September 2020 27 Elternteile und 27 Lehrpersonen mit halbstandardisierten Telefoninterviews befragt. Alle Teilnehmer*innen gaben somit nach der Wiedereinführung des regulären Präsenzunterrichts – d.h. retrospektiv – Auskunft über ihr Erleben des Fernunterrichts.

3.2 Fragebogenbefragung

3.2.1 Stichprobe

Zur Rekrutierung der Stichprobe wurden alle Primar- und Sekundarschulen der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn kontaktiert. Im Kanton Aargau erfolgte die erste Kontaktnahme direkt durch das Departement Bildung, Kultur und Sport, in den übrigen Kantonen erfolgte sie durch das Forschungsteam des Zentrums Lernen und Sozialisation der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Weitere Kontaktnahmen erfolgten in allen Kantonen durch die PH FHNW. Der Rekrutierungsprozess begann in den Kantonen Aargau und Solothurn Mitte Mai 2020, in den Kantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt ab Juni 2020.

Bei Einverständnis der Schulleitung durften Klassenlehrpersonen mit ihren Klassen an der Befragung teilnehmen. Voraussetzung für die Teilnahme der Schüler*innen war die Einverständniserklärung deren Eltern/Erziehungsberechtigten. Das Ausfüllen der Fragebögen war für alle Beteiligten zu jedem Zeitpunkt freiwillig.

Schüler*innen

Insgesamt nahmen 1321 Schüler*innen an der Studie teil (49.9% weiblich, 50.1% männlich). Diese verteilten sich wie folgt auf die an der Studie teilnehmenden Kantone: 1013 Schüler*innen (77%) besuchten im Kanton Aargau die Schule, 162 Schüler*innen (12%) im Kanton Basel-Landschaft, 78 Schüler*innen (6%) im Kanton Basel-Stadt und 68 Schüler*innen (5%) im Kanton Solothurn. Die Schüler*innen teilten sich wie folgt auf die verschiedenen Klassenstufen auf: 4. Schuljahr: $N = 246$ (19%; Alter $M^1 = 10.6$ Jahre, $S^2 = 0.5$), 5. Schuljahr: $N = 290$ (22%; Alter $M = 11.7$ Jahre, $S = 0.4$), 6. Schuljahr: $N = 229$ (17%; Alter $M = 12.8$ Jahre, $S = 0.4$), 7. Schuljahr: $N = 309$ (23%; Alter $M = 13.8$ Jahre, $S = 0.4$), 8. Schuljahr: $N = 247$ (19%; Alter $M = 14.8$, $S = 0.6$). Somit besuchten 765 Schüler*innen (58%) die Primarstufe und 556 Schüler*innen (42%) die Sekundarstufe I. 73% aller Schüler*innen sprachen in der Familie Deutsch/Schweizerdeutsch ($N = 959$), 7% sprachen zuhause eine andere Sprache ($N = 92$) und 20% wuchsen mehrsprachig auf (d.h. Deutsch/Schweizerdeutsch und mind. eine weitere Sprache ($N = 263$)).

¹ Mittelwert (M): auch als Durchschnittswert bezeichnet. Gibt die Mitte der Verteilung von Messwerten an.

² Standardabweichung (S): Mass für die Breite der Verteilung von Messwerten (durchschnittliche Abweichung der Messwerte vom Mittelwert).

Eltern

Es füllten 851 Elternteile/Erziehungsberechtigte den Elternfragebogen aus. Davon waren 86% Mütter oder andere weibliche Erziehungsberechtigte ($N = 730$) und 13% Väter oder männliche Erziehungsberechtigte ($N = 110$).³ Bei 1% ($N = 6$) füllten Mutter und Vater den Fragebogen gemeinsam aus. In weiteren 0.3% der Fälle füllten andere Personen den Fragebogen aus (Schwester $N = 1$, Grossmutter $N = 1$, Tagesmutter $N = 1$). In 2 Fällen wurde keine Angabe zur ausfüllenden Person gemacht. Die meisten Personen gaben als höchsten Ausbildungsabschluss eine Berufslehre bzw. einen vergleichbaren Schulabschluss (43%) an. An zweiter Stelle folgten Personen mit einem Hochschulabschluss (26%), gefolgt von Personen mit einer höheren Fach- oder Berufsausbildung (23%). 7% gaben als höchsten Ausbildungsabschluss das Gymnasium/Berufsmatura/FMS/DMS an sowie 2% die obligatorische Schule. Der durchschnittliche sozioökonomische Status (berechnet über den Highest International Socio-Economic Index of Occupation Status HISEI; Ganzeboom & Treiman, 2010) lag bei 65.8 ($S = 15.58$, $N = 834$). Dieser Wert befand somit über dem durchschnittlichen HISEI-Wert für die Deutschschweiz, welcher bei 51.7 liegt (Konsortium PISA.ch, 2018). 83% der Eltern waren in der Schweiz geboren ($N = 707$). 17% wurden in einem anderen Land geboren ($N = 141$). Von diesen 141 Personen mit Migrationshintergrund wurde knapp die Hälfte ($N = 69$) in Deutschland geboren. Auf die Frage, wie gut die Eltern die deutsche Sprache beherrschten, antworteten 98% mit «gut» oder «sehr gut». Die teilnehmenden Eltern hatten somit im Durchschnitt einen höheren sozioökonomischen Status und hatten seltener einen Migrationshintergrund als die Bevölkerung in der Schweiz besitzt. Dies sollte bei der Interpretation der Ergebnisse entsprechend berücksichtigt werden.

Lehrpersonen

Insgesamt 108 Klassenlehrpersonen (63% weiblich; durchschnittliches Alter = 41.2 Jahre, $S = 11.6$ Jahre, Spannweite 24-65 Jahre) füllten den Lehrpersonenfragebogen online aus. 58% der Klassenlehrpersonen waren in der Primarstufe und 42% in der Sekundarstufe tätig. Davon unterrichteten 87 Klassenlehrpersonen im Kanton Aargau (81%; Primarstufe: $N = 47$, Sekundarstufe: $N = 40$, davon: Bezirksschule: $N = 22$, Sekundarschule: $N = 14$, Realschule: $N = 4$), 12 im Kanton Basel-Landschaft (11%; Primarstufe: $N = 10$; Sekundarstufe: $N = 2$, davon: Leistungszug A: $N = 1$, Leistungszug E: $N = 1$), 7 im Kanton Basel-Stadt (7%; Primarstufe: $N = 5$; Sekundarstufe $N = 2$, davon Leistungszug A: $N = 2$) und 2 im Kanton Solothurn (2%; Primarstufe: $N = 1$, Sekundarstufe: $N = 1$, davon Sek B: $N = 1$). Die durchschnittliche Anzahl der unterrichteten Lektionen pro Woche lag bei 18.5 ($S = 7.8$). Die Klassenlehrpersonen hatten im Durchschnitt 13.7 Jahre Unterrichtserfahrung ($S = 11$; Spannweite 1-45 Jahre) und unterrichteten durchschnittlich seit 10 Jahren an der aktuellen Schule ($S = 9.9$; Spannweite 1-50 Jahre).

Schulleitungen

52 Schulleiter*innen (58% weiblich) haben an der Studie teilgenommen. Davon arbeiteten 34 im Kanton Aargau, 8 im Kanton Basel-Landschaft, 7 im Kanton Basel-Stadt und 3 im Kanton Solothurn. Die Schulleiter*innen waren im Durchschnitt 51.4 Jahre alt ($S = 7.7$ Jahre, Spannweite: 36-66 Jahre). Im Durchschnitt waren sie seit 9.2 Jahren in der Schulleitung tätig ($S = 6.0$; Spannweite 1-26 Jahre). An der Schule, bei welcher sie zum Zeitpunkt der Befragung angestellt waren, arbeiteten sie im Schnitt 5.9 Jahre ($S = 4.4$; Spannweite 1-18 Jahre).

³ In der Folge werden die geschlechtsneutralen Begriffe *Eltern* und *Elternteile* verwendet, um Mütter oder andere weibliche und Väter oder andere männliche Erziehungsberechtigte zu bezeichnen, die den Fragebogen ausgefüllt haben.

3.2.2 Datenerhebung

Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen nahmen zwischen dem 18. Juni 2020 und dem 14. Juli 2020 an der Online-Befragung teil. Die Schüler*innen bearbeiteten die Fragebogen vor den Sommerferien der jeweiligen Kantone (Beginn der Sommerferien: Kantone AG/SO: ab 6. Juli 2020; Kantone BL/BS: ab 29. Juni 2020) im Klassenverband. Die Lehrpersonen hatten bis zwei Wochen nach Beginn der Sommerferien Zeit, um den Fragebogen auszufüllen.

3.2.3 Auswertung

Alle Schüler*innen erhielten eine Identifikationsnummer zur Pseudonymisierung der Daten (d.h. die Namen wurden gelöscht). Schüler*innen-, Elternfragebogen sowie die schülerbezogenen Lehrpersonenangaben wurden pro Schüler*in mit der gleichen Nummer versehen, wodurch die Daten zwischen den Akteur*innen anonymisiert verlinkt werden konnten.

Die im vorliegenden Bericht dargestellten Ergebnisse sind beschreibender Art. Es werden insbesondere deskriptive Statistiken dargestellt (z.B. Mittelwerte [M], Standardabweichung [S]; Häufigkeiten in %). Zudem werden Antworten der Akteur*innen aus offenen Fragen aus den Fragebögen zusammenfassend dargestellt. Darüber hinaus wurden in einzelnen Kapiteln Ergebnisse von Korrelationsanalysen und Mittelwertvergleiche dargestellt.

3.3 Interviewbefragungen

Um konkrete Erfahrungen und Beispiele und um grundlegende Aspekte zur Situation im Fernunterricht zu gewinnen, ist das subjektive Erleben der betroffenen Lehrpersonen und Eltern von hohem Interesse. Mit Hilfe von qualitativen Forschungsansätzen können subjektive Sichtweisen rekonstruiert und dargestellt werden (Helfferich, 2009). Dabei geht es in diesem Forschungsprozess wesentlich um Verstehensleistungen, die vertiefte Einblicke in das Erlebte und die gemachten Erfahrungen der Betroffenen geben und damit einhergehend die Bedeutung des Fernunterrichts aus Sicht von Lehrpersonen und Eltern offenbaren. Zudem erlauben die Ergebnisse, Hypothesen zu schaffen, die mit den quantitativen Daten überprüft werden bzw. quantitative Ergebnisse vertieft exemplarisch zu illustrieren (Methodentriangulation). Aus diesen Gründen wurden in diesem Forschungsprojekt halbstandardisierte-halbstrukturierte Interviews durchgeführt, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden.

3.3.1 Qualitatives Sampling und Rekrutierung

Der Zugang zu den Lehrpersonen und Eltern wurde durch deren vorgängige Zusage für ein Interview bei der Teilnahme an dem standardisierten Fragebogen vorbereitet. Hierbei stellten sich insgesamt 27 Lehrpersonen aus den Kantonen Aargau (18), Basel-Landschaft (4), Basel-Stadt (2), Solothurn (3) sowie 357 Elternteile aus den Kantonen Aargau (270), Basel-Landschaft (45), Basel-Stadt (19), Solothurn (23) für ein mögliches Interview zur Verfügung. Durch die Vorgehensweise der Selbstselektion kann primär von motivierten Teilnehmenden ausgegangen werden, die eine hohe Bereitschaft zur Erzählung aufweisen. Gleichzeitig konnte mit diesem Rekrutierungsverfahren der Einstieg ins Feld erleichtert und ressourcenschonend umgesetzt werden.

Lehrpersonen

Aufgrund vorab durch die kantonalen Behörden festgelegten Vorgaben der zu interviewenden Lehrpersonen pro Kanton (Aargau: $N = 11$ Lehrpersonen, Basel-Landschaft: $N = 6$ Lehrpersonen, Basel-Stadt: $N = 6$, Solothurn: $N = 4$ Lehrpersonen) musste bei den Lehrpersonen eine Nachrekrutierung gestartet werden, da aus den kleineren Kantonen im Verhältnis die Anzahl Lehrpersonen unterrepräsentiert war. Zu diesem Zweck wurden insgesamt 17 Lehrpersonen aus den Kantonen Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn, per E-Mail nochmals angeschrieben, die ebenfalls an der Fragebogenstudie teilgenommen hatten. Mithilfe dieses Vorgehens konnten zwei weitere

Lehrpersonen aus dem Kanton Basel-Stadt für eine Interviewteilnahme gewonnen werden. Eine weitere Lehrperson aus dem Kanton Basel-Stadt, welche vorangehend keinen quantitativen Fragebogen ausgefüllt hatte, konnte zusätzlich rekrutiert werden.

Die Lehrpersonen-Stichprobe setzte sich schliesslich insgesamt aus 27 Lehrpersonen zusammen. Davon waren 15 aus dem Kanton Aargau, vier aus Basel-Landschaft, fünf aus Basel-Stadt und drei aus Solothurn. Von diesen 27 Lehrpersonen unterrichteten 18 auf einer Primarstufe und neun auf der Sekundarstufe I. Das Alter der Lehrpersonen lag zwischen 25 und 65 Jahren (bei einer fehlenden Alters-Angabe). Im Mittel waren die Lehrpersonen 42.9 Jahre alt ($S = 10.9$ Jahre).

Eltern

Zur Auswahl der Eltern wurde zuerst auf die festgelegten Vorgaben der kantonalen Behörden pro Kanton geachtet. Dabei sollte die Gesamtanzahl der Eltern gleich hoch sein wie die der Lehrpersonen (Aargau: $N = 11$ Lehrpersonen, Basel-Landschaft: $N = 6$ Lehrpersonen, Basel-Stadt: $N = 6$, Solothurn: $N = 4$ Lehrpersonen). Anschliessend wurde versucht, für jeden Kanton eine vergleichbare, möglichst vielfältige Gruppe von Eltern auszuwählen. Als Kriterien für Vielfalt wurden die Altersstufe der Kinder, die Anzahl Kinder im Elternhaushalt, das Geburtsland der Eltern, ihr sozioökonomischer Status und das Geschlecht der Elternteile herangezogen. Es wurden jene Elternteile ausgewählt, die bereits den Online-Fragebogen ausgefüllt hatten. Einen Zugriff auf diese Daten ermöglichte der ausgefüllte Online-Fragebogen.

Die Eltern-Stichprobe setzte sich aus 27 Elternteilen zusammen. Davon wohnten 11 Elternteile im Kanton Aargau, sechs in Basel-Landschaft, sechs in Basel-Stadt sowie vier in Solothurn. 77.8% der interviewten Elternteile ordneten sich der weiblichen, 18.5% der männlichen und 3.7% der diversen Geschlechtskategorie zu. Die Anzahl der Kinder im Elternhaushalt variierte zwischen einem Kind und fünf Kindern. Davon waren fünf Haushalte mit einem Kind, neun mit zwei Kindern, sechs mit drei Kindern, sechs mit vier Kindern und ein Haushalt mit fünf Kindern. Der durchschnittliche sozioökonomische Status der interviewten Eltern (berechnet über den Highest International Socio-Economic Index of Occupation Status HISEI; Ganzeboom & Treiman, 2010) lag bei 64.3 ($S = 21.4$), wobei der tiefste bei 21.0 und der höchste bei 88.7 lag.

Die Lehrpersonen und Eltern wurden durch die Projektmitarbeitenden via E-Mail für eine Terminvereinbarung zum Interview kontaktiert. Die Teilnehmenden erhielten in diesem Schreiben Vorinformationen zum Ablauf und zur thematischen Ausrichtung des Interviews. Die Lehrpersonen und Eltern konnten dem Projektteam zwei für sie passende Termine für das Interview angeben.

3.3.2 Datenerhebung

Es wurden halbstandardisierte-halbstrukturierte Interviewleitfäden entwickelt. Dieses Instrument bietet zum einen die nötige Offenheit, indem die befragten Personen das Gespräch selbst leiten können und dadurch mehr Raum für die Darlegung ihrer Erfahrungen eingeräumt werden kann. Zum anderen dient der Leitfaden dem Interviewenden als Gedächtnisstütze, so dass die ausgewählten Themen bei allen Personen angesprochen werden. Die mittelgradige Strukturierung hilft, die Themenbereiche einzugrenzen und eine minimale Vergleichbarkeit zwischen den Interviews sicherzustellen (Helfferich, 2009; Przyborski, 2010).

Die Themenbereiche der Interviewleitfäden wurden vom Forschungsinteresse abgeleitet und hatten einen explorativen Charakter. Die inhaltliche Ausrichtung des Leitfadens für die Lehrpersonen fokussierte auf die Unterrichtsgestaltung, die didaktischen Ziele sowie die Herausforderungen und Gelingensbedingungen des Fernunterrichts. Die thematischen Inhalte des Leitfadens für die Eltern bezogen sich auf die Familienalltags- und Beziehungsgestaltung, die Lernunterstützung sowie ebenfalls auf die Herausforderungen und Gelingensbedingungen des Fernunterrichts. Der Aufbau der beiden Leitfäden war identisch strukturiert und enthielt neben einer narrativen Einstiegsfrage, Erzählaufforderungen, Nachfragen und Aufrechterhaltungs- bzw. Spezifizierungsfragen zu den

jeweiligen thematischen Inhalten sowie eine Abschlussfrage. Die Reihenfolge der thematischen Blöcke konnte flexibel in der Interviewführung eingesetzt und dem individuellen Gesprächsverlauf angepasst werden. Die entwickelten Interviewleitfäden wurden in vier Probeinterviews (zwei Lehrpersonen, zwei Elternteile) hinsichtlich der allgemeinen Handhabung, der Interviewdauer, dem inhaltlichen Verständnis der Fragen sowie der Einschätzung und Wahrnehmung der Interviewsituation überprüft.

Die leitfadengestützten Interviews wurden von Projektmitarbeitenden und Hilfsassistenten, die vorgängig eine Schulung erhielten, im Zeitraum zwischen dem 25. August 2020 und 11. September 2020 am Telefon durchgeführt. Die Interviewdauer betrug pro Teilnehmenden rund 30 Minuten. Die Telefoninterviews wurden aufgezeichnet, anschliessend vollständig verschriftlicht und anonymisiert.

3.3.3 Datenauswertung

Als Datengrundlage dienten 27 transkribierte Lehrpersonen- und 27 Elterninterviews. Diese Interviewtranskripte wurden mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2018) und Mayring (2015) analysiert und ausgewertet. «Eine inhaltliche Strukturierung will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen» (Mayring 2015, S. 99). Dieses regelgeleitete und systematische Auswertungsverfahren eignet sich deshalb, weil es zum einen themenzentriert ist, zum anderen «[...] die manifesten Kommunikationsinhalte, also Aussagen von Befragten, die diese bewusst und explizit von sich geben» (Lamnek, 2010, S. 466), untersucht.

Der Analyseprozess setzte sich aus einem ersten deduktiven und einem nachfolgenden induktiven Analyseverfahren zusammen. Im ersten Schritt wurde zunächst sowohl für die Lehrpersonen- als auch für die Elterninterviews ein Codierleitfaden aus einem hierarchischen Kategoriensystem mit mehreren Ebenen erstellt. Die Hauptkategorien orientierten sich entlang der thematischen Blöcke des jeweiligen Interviewleitfadens. Bei den Lehrpersonen sind es die Hauptkategorien *Organisation von Lernaufträgen, Einsatz und Organisation von Sozialformen, Lehr-/Lernformen und Gelingensbedingungen*. Bei den Eltern sind dies *Organisatorische Veränderungen im Tagesablauf durch den Fernunterricht, Lernunterstützung im Fernunterricht und Gelingensbedingungen*. Die Hauptkategorien wurden für die Codierung definiert und mit Ankerbeispielen versehen. Sämtliche Codierungsschritte erfolgten computerunterstützt mit Hilfe der Datenanalyse-Software MAXQDA®. Die Codierung erfolgte entlang der deduktiv festgelegten Hauptkategorien, d.h. die Textstellen in den einzelnen Interviewtranskripten wurden mit Hilfe des erstellten Kategoriensystems und festgelegten Kodierungsregeln sequenziell codiert. Ergänzend wurden Auffälligkeiten in sogenannten Memos festgehalten. Im zweiten Schritt wurde die inhaltliche Strukturierung durch die induktive Kategorienbildung erweitert. Dies bedeutet, dass sich weitere thematische Inhalte direkt aus dem Datenmaterial selbst herauskristallisieren lassen konnten. Hierfür wurden die jeweiligen kategorienbasierten codierten Textsegmente fallübergreifend analysiert. Aus dem Material konnten Subkategorien gebildet werden, die dann ebenfalls codiert und abschliessend zusammengefasst wurden.

3.3.4 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse liefern einerseits Einblicke in die von den Lehrpersonen berichtete Fernunterrichtspraxis aufgrund rasch erfolgter Schulschliessung in der Zeit des pandemiebedingten Lockdowns, andererseits in die von den Eltern wahrgenommene Situation innerhalb der Familien zu Hause während dieser Fernunterrichtszeit. Der Fokus der Ergebnisse liegt auf den zentralen Befunden, welche sich an einer kategorienbasierten zusammenfassenden Auswertung sowohl der deduktiv ausgewählten Hauptkategorien des Interviewleitfadens als auch der daraus herausgebildeten induktiven Subkategorien entlang orientieren. Die Ergebnisse werden zudem ergänzend durch Einzelfallaussagen illustriert. Mit der Darstellung der Ergebnisse wird das Ziel einer gegenstandsnahen Abbildung verfolgt.

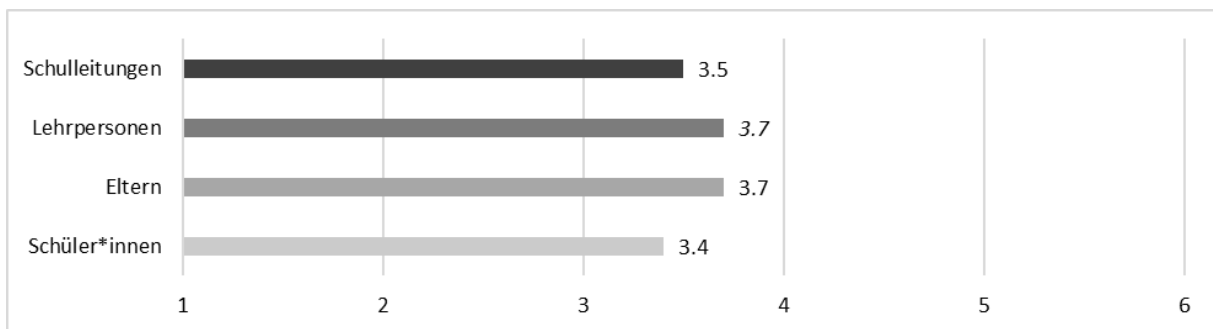
4 Ergebnisse

4.1 Einstellungen der Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen

Um die Einschätzungen der Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen zum Fernunterricht einordnen zu können, ist es von Interesse zu wissen, wie sie hinsichtlich der Gefährdung durch das Coronavirus sowie hinsichtlich der Unterbrechung des Präsenzunterrichts eingestellt waren.

Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen schätzten anhand von drei Aussagen die Gefährdung durch das Coronavirus während der Zeit des Fernunterrichts ein (Abbildung 2). Die Mittelwerte aller Beteiligten lagen in der Mitte der Antwortskala, d.h. zwischen «trifft eher nicht zu» und «trifft eher zu». Die Schüler*innen ($M = 3.4$, $S = 1.3$, $N = 1317$) schätzten die Gefährdung durch das Coronavirus signifikant geringer ein als ihre Eltern ($M = 3.7$, $S = 1.1$, $N = 843$; Mittelwertunterschied: $t(1909.9) = -4.2$, $p < .001$, Cohen's $d = .2$) sowie signifikant geringer als ihre Lehrpersonen ($M = 3.7$, $S = 1.0$, $N = 108$; Mittelwertunterschied: $t(134.87) = -2.49$, $p < .05$, Cohen's $d = .3$). Die Einschätzungen der Schüler*innen und der Schulleiter*innen ($M = 3.5$, $S = 1.2$, $N = 52$) hinsichtlich der Gefährdung durch das Coronavirus unterschieden sich nicht signifikant voneinander. Die Eltern unterschieden sich in ihrer Gefährdungseinschätzung nicht von den Lehrpersonen oder den Schulleitungen. Auch zwischen Lehrpersonen und Schulleitungen gab es keinen signifikanten Unterschied in der Einschätzung.

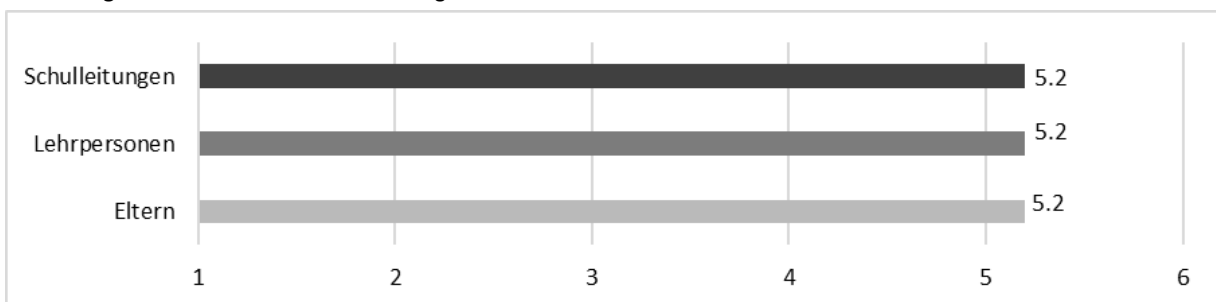
Abbildung 2. Wahrgenommene Gefährdung durch das Coronavirus



Legende: Schulleitungen $N = 52$, Lehrpersonen $N = 108$, Eltern $N = 843$, Schüler*innen $N = 1317$; Beispiel-Item: «Ich machte mir Sorgen, selbst am *Coronavirus* zu erkranken.»; Reliabilität: Schüler*innen: $\alpha = .79$, Eltern: $\alpha = .84$, Lehrpersonen $\alpha = .83$; Schulleitungen: $\alpha = .80$; 1 «trifft überhaupt nicht zu», 2 «trifft nicht zu», 3 «trifft eher nicht zu», 4 «trifft eher zu», 5 «trifft zu», 6 «trifft voll und ganz zu»

Die Akzeptanz für die Umstellung auf Fernunterricht war vonseiten der teilnehmenden Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen hoch (Abbildung 3). Die Mittelwerte liegen zwischen den Antwortkategorien «trifft zu» und «trifft voll und ganz zu». Alle drei Akteure – Eltern ($M = 5.2$, $S = 1.0$, $N = 849$), Lehrpersonen ($M = 5.2$, $S = 0.9$, $N = 108$) und Schulleiter*innen ($M = 5.2$, $S = 0.9$, $N = 52$) – unterschieden sich nicht signifikant voneinander in ihrem Verständnis für die Umstellung auf Fernunterricht.

Abbildung 3. Verständnis für die Umstellung auf Fernunterricht



Legende: Schulleitungen $N = 52$, Lehrpersonen $N = 108$, Eltern $N = 849$; 1 «trifft überhaupt nicht zu», 2 «trifft nicht zu», 3 «trifft eher nicht zu», 4 «trifft eher zu», 5 «trifft zu», 6 «trifft voll und ganz zu»

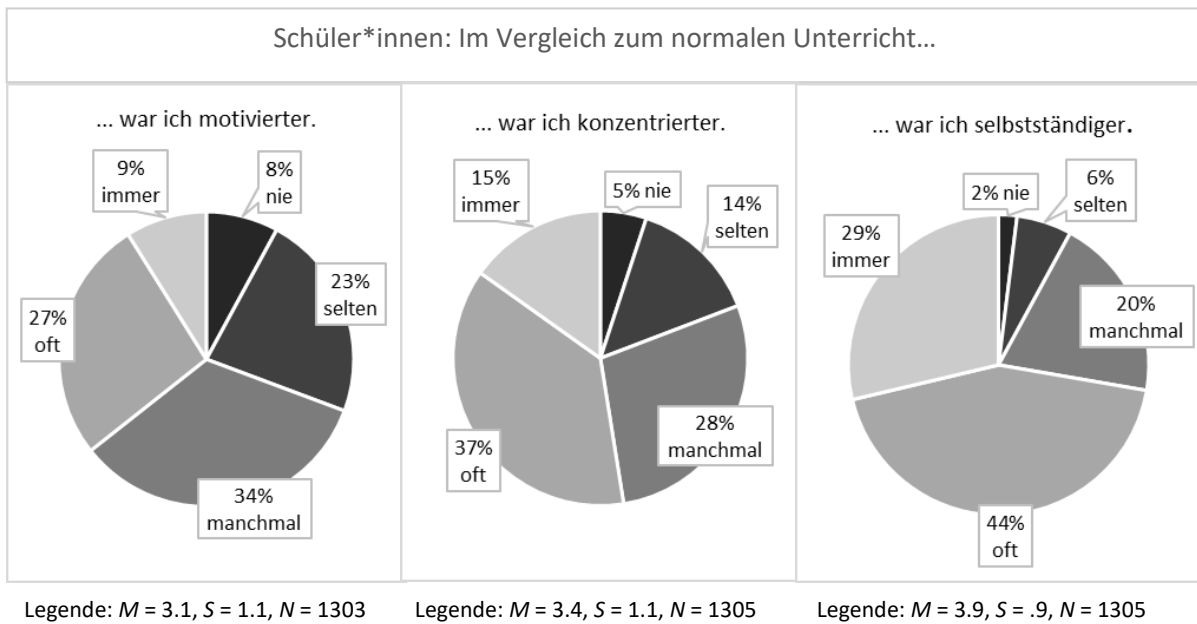
4.2 Auswirkungen des Fernunterrichts

4.2.1 Lern-/Arbeitsverhalten der Schüler*innen

Das Lern-/Arbeitsverhalten der Schüler*innen während der Zeit des Fernunterrichts wurde aus den Perspektiven der Schüler*innen selbst, deren Eltern und deren Klassenlehrpersonen erhoben.

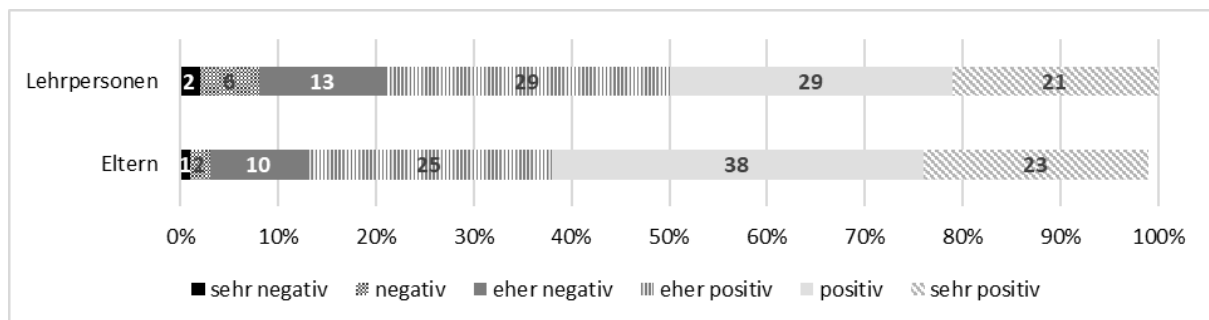
Die Schüler*innen schätzten ihr Lern-/Arbeitsverhalten anhand von drei Aussagen ein (Abbildung 4). Die Mehrheit der Schüler*innen (34%) gab an, im Fernunterricht «manchmal» motivierter gewesen zu sein. Hinsichtlich erhöhter Konzentration und mehr Selbstständigkeit gaben die Schüler*innen am häufigsten an, dass dies «oft» auf sie zutraf (37% bzw. 44%).

Abbildung 4. Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen aus Sicht der Schüler*innen



61% der Eltern und 50% der Lehrpersonen gaben an, das Lern-/Arbeitsverhalten der Kinder resp. Schüler*innen war «positiv» oder «sehr positiv» (Abbildung 5). Eltern schätzten das Lern-/Arbeitsverhalten somit etwas positiver ein als Lehrpersonen.

Abbildung 5. Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen

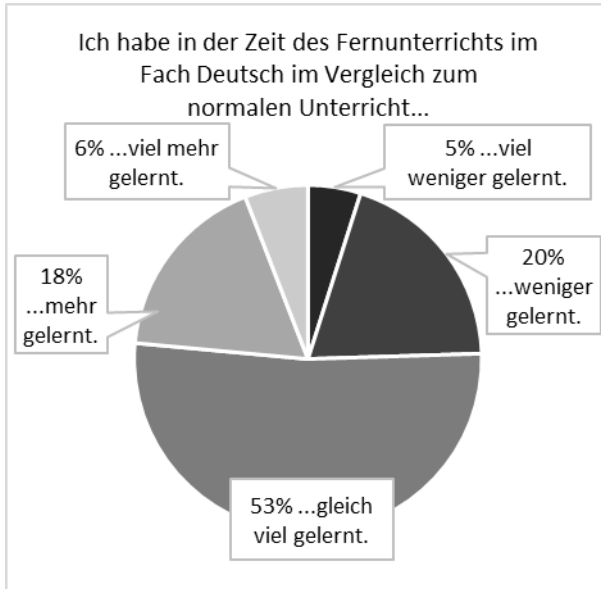


4.2.2 Lernzuwachs der Schüler*innen

Der Lernzuwachs der Schüler*innen während der Zeit des Fernunterrichts wurde ebenfalls aus der Perspektive der Schüler*innen selbst, deren Eltern und deren Klassenlehrpersonen erhoben.

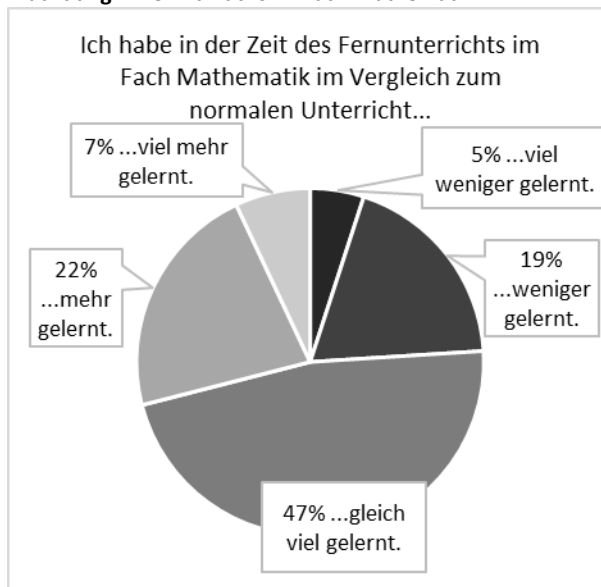
Rund die Hälfte (53%) der Schüler*innen gab an, im Fernunterricht im Fach Deutsch etwa gleich viel gelernt zu haben wie im Präsenzunterricht (Abbildung 6). Circa je ein Viertel der Schüler*innen gab an, im Fernunterricht im Fach Deutsch «weniger» oder «viel weniger» gelernt zu haben (25%) respektive «mehr» oder «viel mehr» gelernt zu haben (24%). Im Fach Mathematik war die Verteilung ähnlich (47% «gleich viel gelernt», 24% «weniger» oder «viel weniger» gelernt, 29% «mehr» oder «viel mehr» gelernt; Abbildung 7).

Abbildung 6. Lernzuwachs im Fach Deutsch



Legende: $M = 3.0$, $S = 0.9$, $N = 1305$

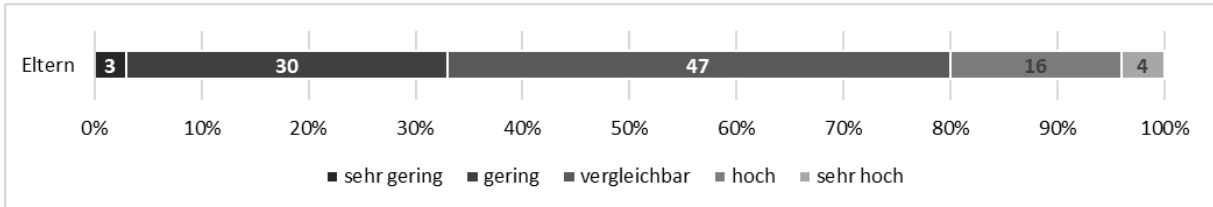
Abbildung 7. Lernzuwachs im Fach Mathematik



Legende: $M = 3.1$, $S = 0.1$, $N = 1308$

Etwa die Hälfte aller Eltern erachtete den Lernzuwachs ihrer Kinder im Fernunterricht vergleichbar zum Lernzuwachs im Präsenzunterricht (Abbildung 8). 33% beobachteten einen «geringen» oder «sehr geringen» Lernzuwachs bei ihren Kindern, 20% der Eltern stellten einen «hohen» oder «sehr hohen» Lernzuwachs bei ihren Kindern fest.

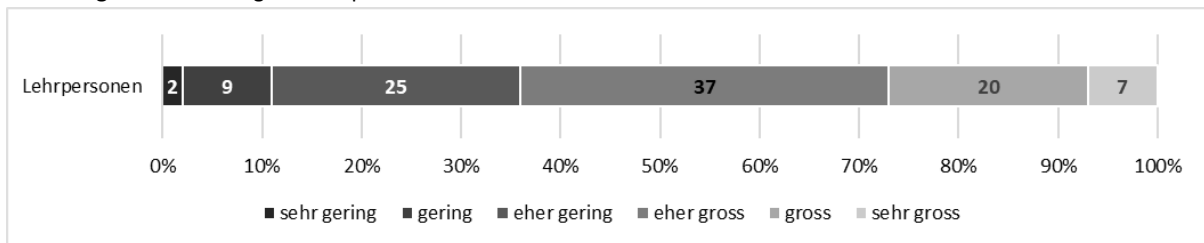
Abbildung 8. Einschätzung der Eltern des schulischen Lernzuwachs der Schüler*innen



Legende: $M = 2.9$, $S = 0.9$, $N = 798$

Die Lehrpersonen schätzten den Lernzuwachs von 27% aller Schüler*innen positiv ein (d.h. «gross» oder «sehr gross»); Abbildung 9). Bei 11% allerdings beobachteten die Lehrpersonen einen kleinen Lernzuwachs (d.h. «gering» oder «sehr gering»).

Abbildung 9. Einschätzung der Lehrpersonen des schulischen Lernzuwachs der Schüler*innen

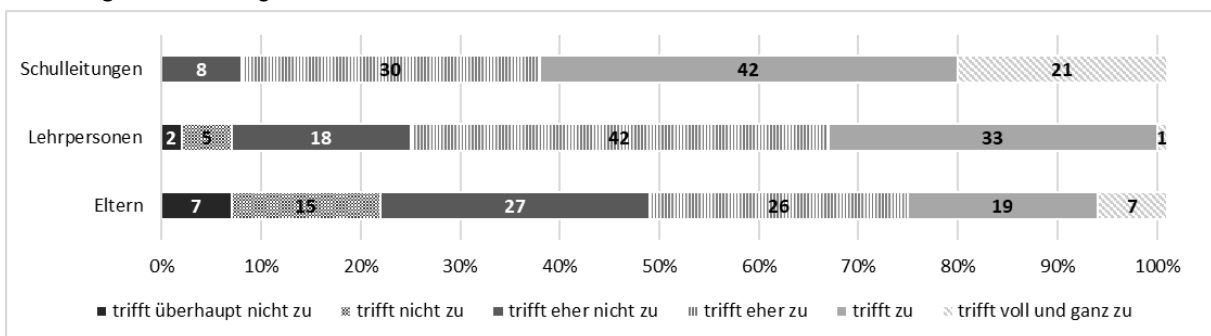


Legende: $M = 3.9$, $S = 1.1$, $N = 1038$

4.2.3 Positive Auswirkungen: Deskriptive Angaben

Im Online-Fragebogen beantworteten die Akteure, welche positiven Auswirkungen des Fernunterrichts sie in Bezug auf das Lernen des Kindes (Perspektive der Eltern), in Bezug auf den Unterricht (Perspektive der Lehrpersonen) und in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung (Perspektive der Schulleitungen) sahen (Abbildung 10).

Abbildung 10. Auswirkungen des Fernunterrichts



Legende: Eltern: $M = 3.6$, $S = 1.3$, $N = 802$; Lehrpersonen: $M = 4.0$, $S = 1.0$, $N = 107$; Schulleitungen: $M = 4.8$, $S = 0.9$, $N = 52$

Die positiven Auswirkungen des Fernunterrichts auf das Lernen des Kindes wurden von den Eltern im Fragebogen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Während 26% der Eltern klar positive Auswirkungen des Fernunterrichts auf das Lernen ihres Kindes feststellen konnten (Antwortkategorien «trifft zu» bis «trifft voll und ganz zu»), fanden 21% der Eltern keine positiven Auswirkungen auf das Lernen des Kindes (Antwortkategorien «trifft überhaupt nicht zu» bis «trifft nicht zu»).

Lehrpersonen sahen die Auswirkungen des Fernunterrichts auf den Unterricht tendenziell positiv (34% mit Antwortkategorien «trifft zu» bis «trifft voll und ganz zu»). Nur 7% der Lehrpersonen konnten keine positiven Auswirkungen auf ihren Unterricht erkennen (Antwortkategorien «trifft überhaupt nicht zu» bis «trifft nicht zu»).

In Bezug auf die Unterrichtsentwicklung empfanden 64% der Schulleiter*innen die Auswirkungen des Fernunterrichts positiv (Antwortkategorien «trifft zu» bis «trifft voll und ganz zu»). Die Antwortkategorien «trifft überhaupt nicht zu» bis «trifft nicht zu» wurden von keiner einzigen Schulleitung gewählt.

4.2.4 Positive Auswirkungen: Offene Antworten

Positive Auswirkungen von Fernunterricht auf das Lernen des Kindes: Offene Antworten der Eltern

In einem offenen Antwortformat konnten die Eltern berichten, welche positiven Auswirkungen des Fernunterrichts sie bei ihrem Kind in Bezug auf das Lernen festgestellt haben. Es wurden von 181 Elternteilen Aspekte genannt, die anschliessend durch das Forschungsteam verschiedenen Bereichen zugeordnet wurden (Mehrfachzuordnungen waren möglich).

Ein wichtiger Bereich, bei dem Eltern Veränderungen bei ihren Kindern festgestellt haben, war die Zunahme der *Selbstständigkeit* des Kindes (77 Nennungen), z.B. «Meine Tochter war zu dieser Zeit wirklich selbständig und übernahm die Verantwortung für ihr Lernen [...]». Weiter berichteten die Eltern von positiven Auswirkungen auf die *Lernorganisation* der Kinder (60 Nennungen), z.B. dass die Kinder die Zeit frei und individuell einteilen konnten und in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten konnten. Der Fernunterricht wirkte sich gemäss den Eltern auch auf *weitere Merkmale der Kinder* aus (50 Nennungen), z.B. dass die Kinder ein verstärktes Selbstvertrauen entwickelten, motivierter waren oder weniger Stress hatten. Die Eltern stellten zudem positive Auswirkungen aufgrund der veränderten *Lernumgebung* fest (38 Nennungen), z.B. dass die Kinder zu Hause im Vergleich zur Klasse mehr Ruhe beim Lernen hatten und sich besser konzentrieren konnten. Eine weitere positive Auswirkung war der *(erweiterte) Erwerb von digitalen Medienkompetenzen* (24 Nennungen). Die Eltern berichteten, dass ihre Kinder den Umgang mit Tablets und diversen Apps lernten und sich selbstständig damit zurechtfinden. Schliesslich erwähnten einige Eltern, dass sie durch den Fernunterricht die Kinder *besser unterstützen und fördern* konnten (8 Nennungen), z.B. «Ich war näher am Schulstoff dran und mir ist nun bewusster, wo und wie ich unseren Sohn besser unterstützen kann.».

Positive Auswirkungen von Fernunterricht auf Unterricht: Offene Antworten der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen berichteten in offenem Antwortformat, welche positiven Auswirkungen der Fernunterricht auf den Unterricht hatte. 78 Lehrpersonen haben diverse Aspekte genannt, welche durch das Forschungsteam übergeordneten Kategorien zugeteilt wurden (Mehrfachzuordnungen möglich).

Am häufigsten nannten die Lehrpersonen die *Zunahme der Selbstständigkeit* aufseiten der Schüler*innen (49 Nennungen), z.B. «Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung [ist] gestiegen». Ebenfalls als positiv erachtet wurde der *(erweiterte) Erwerb digitaler Kompetenzen* (41 Nennungen), z.B. «Schüler*innen können eigenständig mit der Cloud umgehen und haben viele Informatikinhalte geübt, die sie vorher nicht konnten». Weiter wurde genannt, dass die *Wertschätzung des Lernorts Schule* der Schüler*innen durch den Fernunterricht stieg (13 Nennungen), z.B. «Kinder schätzten nach dem Fernunterricht einander, das soziale Zusammenleben sowie die Zusammenarbeit im Unterricht mehr.». Einige Lehrpersonen berichteten von einer *Motivationszunahme* der Schüler*innen (11 Nennungen), z.B. dass die Schüler*innen während des Fernunterrichts motivierter waren oder dass die «Motivation für die Schule nach dem Fernunterricht grösser» war. Ausserdem wurde eine *Verbesserung des Klassenklimas* nach dem Fernunterricht

festgestellt (8 Nennungen), z.B. «Die Atmosphäre im Klassenzimmer ist ruhiger, in der Klasse treten weniger Spannungen auf».

Positive Auswirkungen von Fernunterricht auf Unterrichtsentwicklung: Offene Antworten der Schulleitungen

Die Schulleiter*innen nannten in einem offenen Format positive Auswirkungen des Fernunterrichts auf die Unterrichtsentwicklung. Es wurden von 45 Schulleitungen verschiedene Aspekte genannt, welche durch das Forschungsteam übergeordneten Kategorien zugeordnet wurden (Mehrfachzuordnungen möglich).

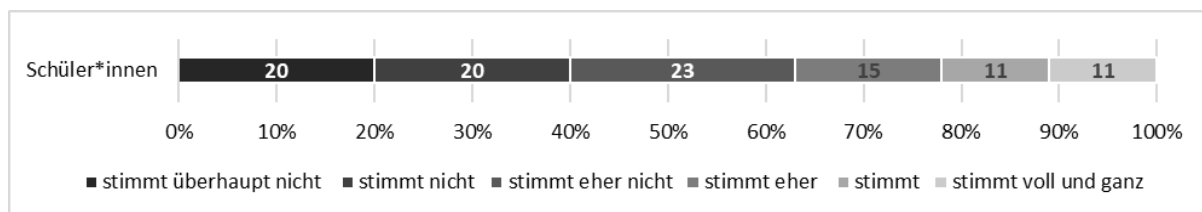
Am häufigsten nannten Schulleiter*innen als positive Auswirkung des Fernunterrichts die *Digitalisierung des Unterrichts* (26 Nennungen), z.B. «Wir konnten den Unterricht digitalisieren in einer Art, die sonst nicht so schnell möglich gewesen wäre». Weitere positive Folgen des Fernunterrichts sahen sie in der *veränderten (Unterrichts-)organisation* (17 Nennungen), z.B. durch den Einbau digitaler Medien oder vermehrte Individualisierung. Weiter nannten die Schulleiter*innen die *generelle gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit* (16 Nennungen), z.B. «Hohe Solidarität unter den Lehrpersonen» sowie die *persönliche Weiterentwicklung verschiedener Akteurinnen und Akteure* (14 Nennungen), z.B. die steigende Selbstständigkeit aufseiten der Schüler*innen oder das Beschreiten neuer Wege aufseiten der Lehrpersonen. Schliesslich erachteten die Schulleiter*innen die *gestärkte Beziehung zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schulleiter*innen* als positiv (9 Nennungen), z.B. «mehr Beziehungsarbeit zu Schüler*innen und Eltern».

4.3 Fernunterricht aus der Sicht der Schüler*innen

4.3.1 Gesamteinschätzung des Fernunterrichts

Die Schüler*innen schätzten im Fragebogen rückblickend den Fernunterricht ein. Bei der Frage, ob sie den Fernunterricht dem normalen Unterricht vorziehen, zeigte sich, dass dies eher nicht der Fall war (Abbildung 11). Rund 63% der Schüler*innen waren gegenüber der Aussage «Ich würde lieber im Fernunterricht lernen als im normalen Unterricht» (eher) ablehnend eingestellt (Antwortkategorien «stimmt überhaupt nicht» bis «stimmt eher nicht») und präferierten somit (eher) den normalen Unterricht. Die restlichen 37% hatten eine (eher) positive Haltung gegenüber dem Fernunterricht (Antwortkategorien «stimmt eher» bis «stimmt voll und ganz»).

Abbildung 11. Bevorzugung des Fernunterrichts im Vergleich zum regulären Unterricht



Legende: $M = 3.1$, $S = 1.6$, $N = 1038$

In einem offenen Antwortformat konnten die Schüler*innen angeben, was sie vom normalen Unterricht am meisten vermisst haben. 1276 Schüler*innen haben Aspekte notiert, die anschliessend durch das Forschungsteam verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden (Mehrfachantworten möglich). Am häufigsten gaben die Schüler*innen an, allgemein *soziale Kontakte* vermisst zu haben (945 Nennungen). 882 Schüler*innen schrieben, dass sie im Speziellen ihre *Gleichaltrigengruppe (Peers)* (z.B. Klassenkamerad*innen) vermisst haben. 147 Schüler*innen vermissten ihre Lehrpersonen. Weitere Angaben waren, dass ihnen die *Lernunterstützung durch Lehrpersonen* (231 Nennungen), *gemeinsames Lernen* (161 Nennungen), die *Schul-/Lernstruktur* (121 Nennungen), die *Atmosphäre der Schule* (101 Nennungen) sowie *Unterrichtsfächer* (103 Nennungen) gefehlt haben. 36 Schüler*innen gaben explizit an, dass sie *nichts* vermisst hatten.

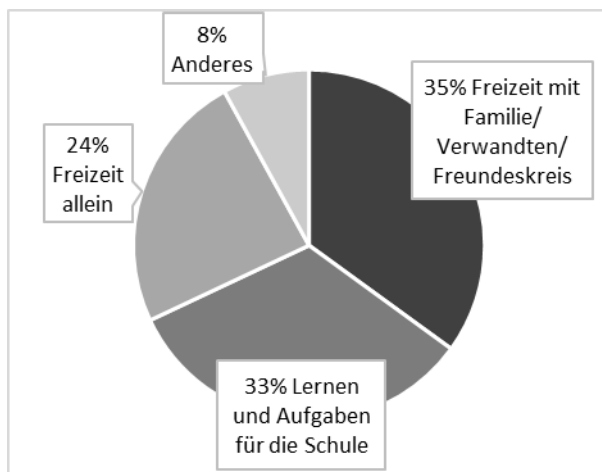
4.3.2 Rahmenbedingungen für das Lernen

Im Fragebogen berichteten die Schüler*innen über die Rahmenbedingungen, unter welchen sie im Fernunterricht gelernt hatten. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse zu Tagesablauf, Tagesgestaltung, Lernzeit, Lernort, Lernbedingungen sowie zu Lernen mit Peers erläutert.

Tagesablauf

Ein Grossteil der Schüler*innen gab an, dass ihr Tagesablauf unter der Woche jeden Tag ähnlich war (75% Antwortkategorien «stimmt eher» bis «stimmt voll und ganz»), bei einem Viertel der Schüler*innen (25%) war dies jedoch nicht der Fall (Abbildung 12). 79% der Schüler*innen wussten jeden Morgen, zu welchen Tageszeiten sie für die Schule lernen werden (Antwortkategorien «stimmt eher» bis «stimmt voll und ganz»). 61% der Schüler*innen gaben an, dass ihre Eltern ihnen dabei geholfen haben, jeden Tag einen ähnlichen Tagesablauf zu haben (Antwortkategorien «stimmt eher» bis «stimmt voll und ganz»), wohingegen 39% der Schüler*innen nach ihren Angaben (eher) wenig Unterstützung der Eltern zur Strukturierung des Tages erhielten. 71% der Schüler*innen gaben an, dass sie versucht hatten, alle schulischen Aufgaben in einem Mal zu erledigen, damit sie danach frei hatten (Antwortkategorien «stimmt eher» bis «stimmt voll und ganz»).

Abbildung 12. Tagesgestaltung während dem Fernunterricht



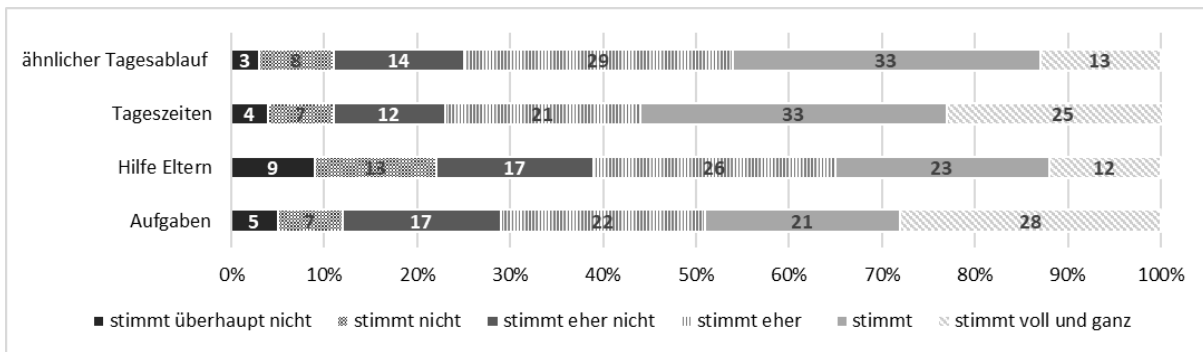
Legende: N = 1310

Skala: 0 (tiefer Anteil) bis 100 (hoher Anteil)

Tagesgestaltung

Die Wochentage während des Fernunterrichts verbrachten der Schüler*innen insbesondere mit folgenden Aktivitäten: 33% der Zeit pro Wochentag wurde für «Lernen und Aufgaben für die Schule» eingesetzt (z.B. Hausaufgaben erledigen, mit Schulkolleg*innen für die Schule lernen). Rund 35% der Zeit war «Freizeit mit Familie/Verwandten/Freundeskreis» (z.B. Fahrradfahren mit Schulkollege, mit Schwester joggen gehen). 24% der Zeit wurde als «Freizeit allein» verbracht (z.B. allein spazieren gehen, fernsehen; Abbildung 13). 8% der Zeit wurde mit «anderen Freizeitaktivitäten» verbracht, welche in einem offenen Antwortformat von den Schüler*innen konkretisiert werden konnten. Unter die Kategorie «Andere Freizeitaktivitäten» fielen *Freizeit mit Tieren* (94 Nennungen; z.B. reiten), *Digitale Medien* (169 Nennungen; z.B. Videospiele spielen), *(Hilfs)aktivitäten im Haushalt* (119 Nennungen; z.B. auf dem Bauernhof helfen), *Hilfsdienste ausserhalb des eigenen Haushalts* (9 Nennungen; z.B. Grossmutter beim Einkaufen helfen) und *Sonstiges* (17 Nennungen; z.B. versuchen, sich nicht zu langweilen).

Abbildung 13. Tagesablauf während dem Fernunterricht

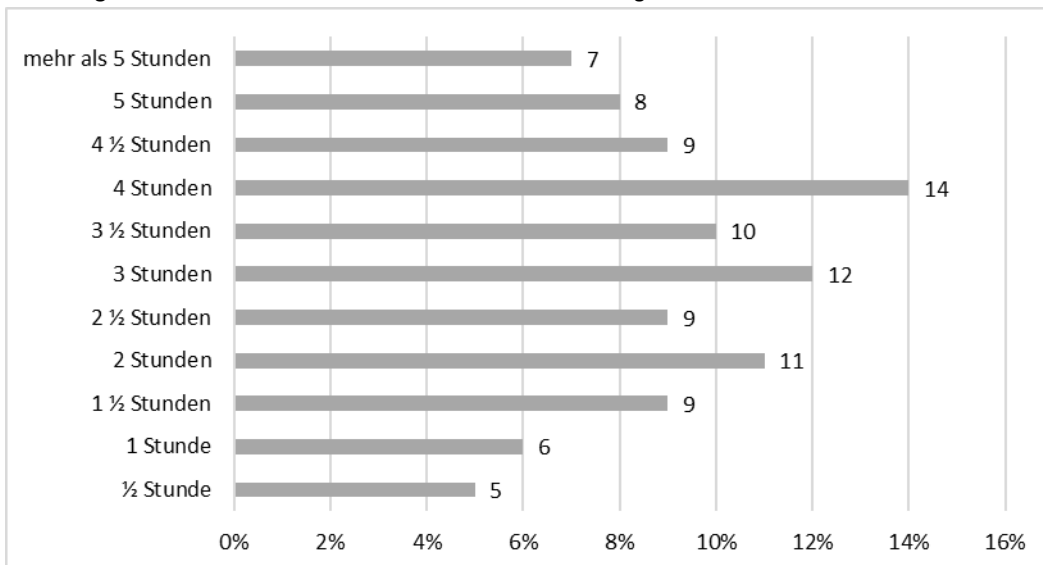


Legende: Ähnlicher Tagesablauf: $M = 4.2$, $S = 1.3$, $N = 1301$; Tageszeiten: $M = 4.5$, $S = 1.3$, $N = 1295$; Hilfe Eltern: $M = 3.8$, $S = 1.5$, $N = 1298$; Aufgaben: $M = 4.3$, $S = 1.5$, $N = 1299$

Lernzeit

Die Schüler*innen gaben an, wie lange sie an einem normalen Wochentag (Montag bis Freitag) lernten (Antwortmöglichkeiten zwischen «0.5 Stunden» bis «mehr als 5 Stunden», Abstufungen in 0.5 Stunden-Schritten). Am häufigsten gaben die Schüler*innen an, 4 Stunden pro Wochentag gelernt zu haben (14%; Abbildung 14). Überdurchschnittlich viele Schüler*innen (14%) hatten die Frage nicht beantwortet. Durchschnittlich waren die Schüler*innen 3 Stunden pro Tag mit Lernaktivitäten beschäftigt ($M = 3.1$, $S = 1.4$, $N = 1141$).

Abbildung 14. Lernzeit der Schüler*innen an einem normalen Tag



Legende: $N = 1323$

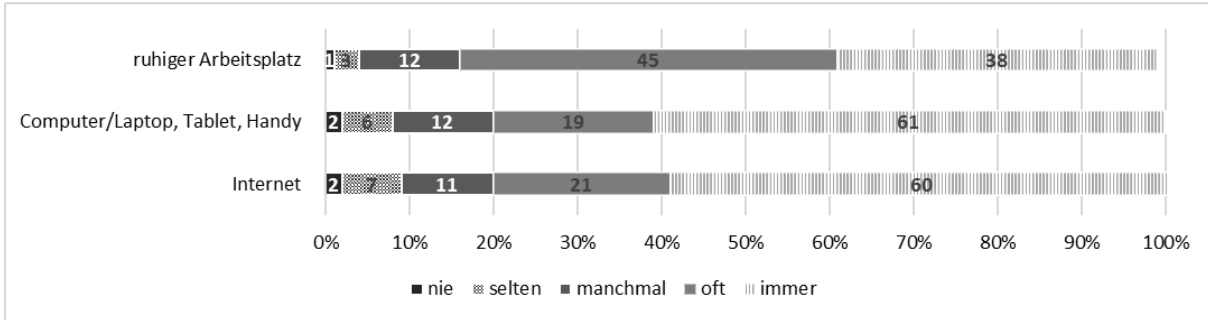
Lernort

Die überwiegende Mehrheit der Schüler*innen (90%) lernte während des Fernunterrichts hauptsächlich zu Hause. 8% der Schüler*innen lernten in der Schule, die restlichen 2% an einem anderen Lernort. In offenem Antwortformat wurden die anderen Lernorte von den Schüler*innen wie folgt präzisiert: *Arbeitsort der Eltern* (9 Nennungen), *bei Freunden, Verwandten, Bekannten* (6 Nennungen), *an öffentlichen Orten* (1 Nennung) sowie *an anderen Lernorten* (6 Nennungen).

Infrastruktur

Die heimische Infrastruktur zum Lernen während des Fernunterrichts war für die grosse Mehrheit der Schüler*innen zufriedenstellend (Abbildung 15). 83% der Schüler*innen hatten «oft» oder «immer» einen ruhigen Arbeitsplatz zum Lernen. 80% hatten «oft» oder «immer» einen Computer, Laptop, ein Tablet oder Handy zum Arbeiten für die Schule. Ebenso hatten 81% «oft» oder «immer» Internet zum Lernen.

Abbildung 15. Lernbedingungen während dem Fernunterricht



Legende: Arbeitsplatz: $M = 4.2, S = 0.8, N = 1314$; Computer/Laptop: $M = 4.3, S = 1.0, N = 1313$; Internet: $M = 4.3, S = 1.0, N = 1315$

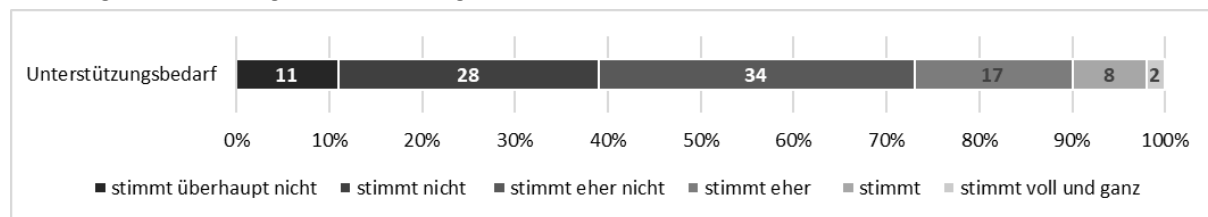
4.3.3 Lernunterstützung

Bezüglich der Lernunterstützung im Fernunterricht wurde einerseits der Unterstützungsbedarf erhoben, andererseits nach der erhaltenen Unterstützung durch Eltern und Lehrpersonen gefragt.

Unterstützungsbedarf

Die Mehrheit der Schüler*innen (73%) gab an, im Fernunterricht nur wenig Unterstützung für die schulischen Aufgaben gebraucht zu haben (Abbildung 16: Antwortkategorien «stimmt überhaupt nicht» bis «stimmt eher nicht»). Rund ein Viertel der Schüler*innen (27%) hingegen gab an, (eher) viel Unterstützungsbedarf gehabt zu haben (Antwortkategorien «stimmt eher» bis «stimmt voll und ganz»).

Abbildung 16. Einschätzung des Unterstützungsbedarfs

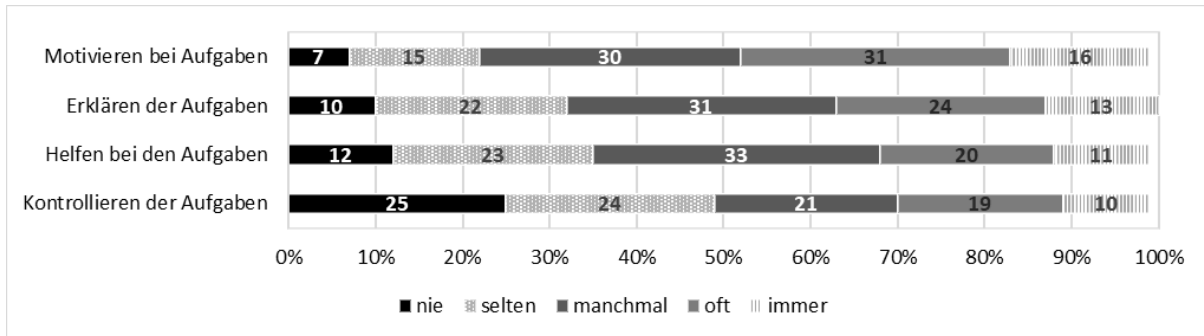


Legende: $M = 2.9, S = 1.2, N = 1301$

Unterstützung durch die Eltern

Die Schüler*innen schätzten die Unterstützung durch die Eltern anhand von vier Aussagen auf einer fünfstufigen Skala von «nie» bis «immer» ein (Abbildung 17). 62% der Schüler*innen gaben an, dass ihre Eltern sie «manchmal» oder «oft» motiviert haben, ihre schulischen Aufgaben zu erledigen ($M = 3.3, S = 1.1, N = 1305$). 31% der Schüler*innen bemerkten, dass ihre Eltern ihnen die schulischen Aufgaben «manchmal» erklärt haben ($M = 3.1, S = 1.2, N = 1310$). 33% der Schüler*innen antworteten, dass ihre Eltern ihnen manchmal bei den schulischen Aufgaben geholfen haben ($M = 3.0, S = 1.2, N = 1307$). Selten bis manchmal hatten die Eltern die schulischen Aufgaben kontrolliert ($M = 2.6, S = 1.3, N = 1308$).

Abbildung 17. Unterstützung durch Eltern

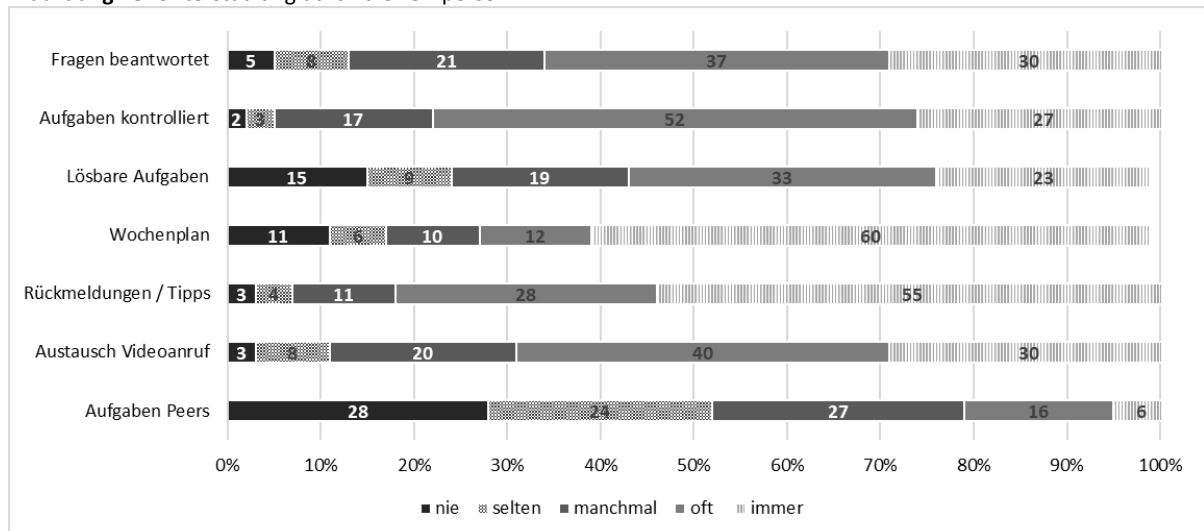


Legende: $N = 1305-1310$

Unterstützung durch die Lehrperson

Die Unterstützung durch die Lehrperson wurde von den Schüler*innen anhand von sieben Aussagen erhoben (Abbildung 18).

Abbildung 18. Unterstützung durch die Lehrperson



Legende: $N = 1299-1308$

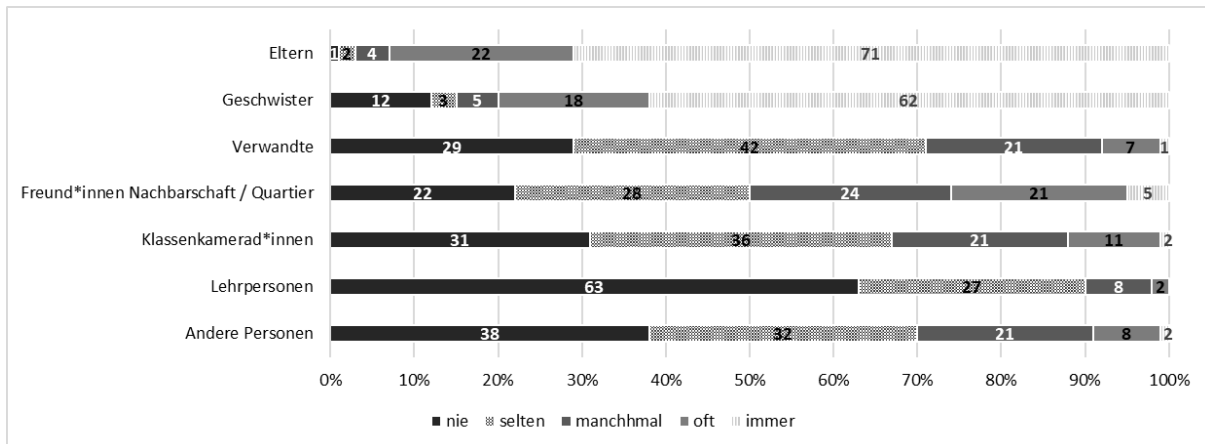
67% der Schüler*innen gaben an, dass ihre Klassenlehrperson «oft» oder «immer» ihre Fragen beantwortet hat, wenn sie nicht weiterkamen ($M = 4.3, S = 1.0, N = 1299$). 79% der Schüler*innen berichteten, dass ihre Klassenlehrperson ihre schulischen Aufgaben «oft» oder «immer» kontrollierte ($M = 3.8, S = 1.1, N = 1308$). 56% der Schüler*innen fanden, dass sie von der Lehrperson schulische Aufgaben bekamen, die sie «oft» oder «immer» gut lösen konnten ($M = 4.0, S = 0.8, N = 1300$). Weiters wurde von den Schüler*innen angegeben, dass ihnen die Lehrpersonen einen Wochenplan erstellte (72% Antwortkategorien «oft» oder «immer»; $M = 4.0, S = 1.4, N = 1305$), Rückmeldungen und Tipps gab (83% Antwortkategorien «oft» oder «immer»; $M = 3.9, S = 1.0, N = 1303$) oder sich mit ihnen und der Klasse über Videoanrufe (z.B. Skype, Teams) austauschte (70% Antwortkategorien «oft»

oder «immer»; $M = 3.4$, $S = 1.3$, $N = 1308$). Von schulischen Aufgaben, die gemeinsam mit Klassenkamerad*innen gelöst werden sollten, wurde eher selten berichtet (52% Antwortkategorien «nie» oder «selten», 27% «manchmal»; $M = 2.5$, $S = 1.2$, $N = 1307$).

4.3.4 Soziale Kontakte

Die sozialen Kontakte der Schüler*innen während der Zeit des Fernunterrichts wurden über die Häufigkeiten der persönlichen Kontakte mit verschiedenen, nahen Bezugspersonen auf einer fünfstufigen Skala von «nie» bis «immer» erhoben (Abbildung 19).

Abbildung 19. Soziale Kontakte der Schüler*innen

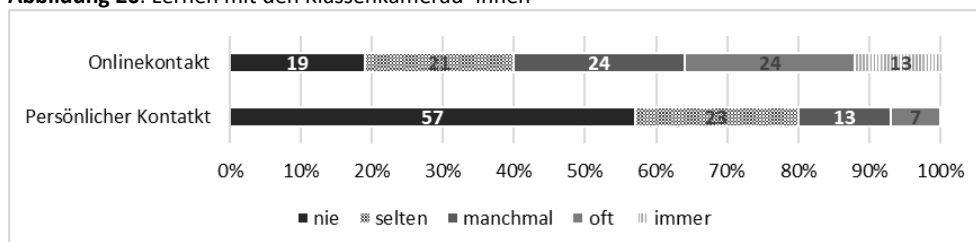


Legende: Eltern: $M = 4.6$, $S = 0.7$, $N = 1313$; Geschwister: $M = 4.2$, $S = 1.4$, $N = 1288$; Verwandte: $M = 2.1$, $S = 1.0$, $N = 1299$; FreundInnen aus Nachbarschaft/Quartier: $M = 2.6$, $S = 1.2$, $N = 1305$; KlassenkameradInnen: $M = 2.2$, $S = 1.0$, $N = 1305$; Lehrpersonen: $M = 1.5$, $S = 0.8$, $N = 1301$; Andere Personen: $M = 2.0$, $S = 1.0$, $N = 1289$

Die Häufigkeit der Kontakte mit den Eltern wurde am höchsten eingeschätzt (93% Antwortkategorien «oft» oder «immer»). Am zweitmeisten Kontakt gab es mit Geschwistern (80% Antwortkategorien «oft» oder «immer»). 50% der Schüler*innen trafen sich «nie» oder «selten» mit Freundinnen und Freunden aus der Nachbarschaft oder aus dem Quartier, bei 24% war dies «manchmal» der Fall. Kaum Kontakt hatten die Schüler*innen mit ihren Verwandten (71% Antwortkategorien «selten» oder «nie»), mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden (67% Antwortkategorien «selten» oder «nie») sowie mit anderen Personen (70% Antwortkategorien «selten» oder «nie»). Mit der Lehrperson hatten 90% der Schüler*innen in der Zeit des Fernunterrichts «nie» oder «selten» persönlichen Kontakt.

Die Schüler*innen gaben an, inwiefern sie online oder in persönlichen Treffen gemeinsam mit Klassenkamerad*innen lernten (Abbildung 20). Hinsichtlich des gemeinsamen Lernens im Online-Format waren die Erfahrungen der Schüler*innen sehr unterschiedlich. Während 37% der Schüler*innen «oft» oder «immer» gemeinsam mit anderen online gelernt haben, war dies bei 24% der Schüler*innen «manchmal» und bei 40% nur «selten» oder «nie» der Fall. Ein Grossteil der Schüler*innen (80%) hat «nie» oder «selten» im persönlichen Kontakt mit Klassenkamerad*innen gelernt.

Abbildung 20. Lernen mit den Klassenkamerad*innen



Legende: Onlinekontakt: $M = 2.9$, $S = 1.3$, $N = 1309$; Persönlicher Kontakt: $M = 1.7$, $S = 1.0$, $N = 1310$;

4.3.5 Zusammenhänge zwischen Lernzuwachs resp. Lern-/Arbeitsverhalten der Schüler*innen und Schüler*innenmerkmalen

Die Lehrpersonen gaben für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler ihrer Klasse an, wie ausgeprägt der individuelle Lernzuwachs im Fernunterricht und das individuelle Lern- und Arbeitsverhalten war. Der von den Lehrpersonen eingeschätzte Lernzuwachs korrelierte mit unterschiedlichen Merkmalen der Schüler*innen. Nachfolgend werden die stärksten Zusammenhänge (Korrelationen) beschrieben.

Lernzuwachs

Je geringer die Schüler*innen ihren eigenen Unterstützungsbedarf einschätzten, desto höher war der von den Lehrpersonen eingeschätzte Lernzuwachs ($r = -.21, p < .001, N = 922$). Das Geschlecht der Schüler*innen spielte ebenfalls eine Rolle: Bei Schülerinnen schätzten die Lehrpersonen den Lernzuwachs während des Fernunterrichts höher ein als bei Schülern ($r = -.16, p < .001, N = 933$). Die heimische Infrastruktur (ruhiger Arbeitsplatz, geregelter Tagesablauf, Computer/Laptop zur Verfügung) hing nicht signifikant mit dem Lernzuwachs der Schüler*innen zusammen.

Lern- und Arbeitsverhalten

Das von den Lehrpersonen eingeschätzte Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen korrelierte ebenfalls mit einigen Schüler*innenmerkmalen. Am stärksten war der Zusammenhang mit dem Geschlecht der Schüler*innen: Bei Schülerinnen schätzten die Lehrpersonen das Lern- und Arbeitsverhalten positiver ein als bei Schülern ($r = -.27, p < .001, N = 935$). Analog zum Lernzuwachs fiel die Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens durch die Lehrperson geringer aus, wenn die Schüler*innen angaben, viel Unterstützung zu benötigen ($r = -.17, p < .001, N = 924$). Je mehr Selbstständigkeit von den Schüler*innen berichtet wurde, desto positiver wurde das Lern- und Arbeitsverhalten durch die Lehrperson eingeschätzt ($r = .18, p < .001, N = 929$). Hinsichtlich der Infrastruktur zeigte sich folgendes Bild: Ein ruhiger Arbeitsplatz sowie die Verfügbarkeit eines Computers/Laptops hingen nicht signifikant mit dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen zusammen. Ein geregelter Tagesablauf begünstigte jedoch ein positives Lern- und Arbeitsverhalten ($r = .12, p < .01, N = 536$). Sowohl der Lernzuwachs in Mathematik ($r = .17, p < .001, N = 929$) als auch der Lernzuwachs in Deutsch ($r = .09, p < .01, N = 927$) aus Perspektive der Schüler*innen korrelierte positiv mit dem Lern- und Arbeitsverhalten gemäss Einschätzung der Lehrpersonen. Je positiver die Schüler*innen den Fernunterricht einschätzten, desto positiver wurde von den Lehrpersonen das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen eingeschätzt ($r = .16, p < .001, N = 933$).

4.4 Fernunterricht aus der Sicht der Eltern

4.4.1 Rahmenbedingungen

Erwerbssituation vor dem Fernunterricht

Die Erwerbssituation der befragten Eltern war vor dem Fernunterricht wie folgt: 68% der Personen waren in einer festen Anstellung (Teilzeit oder Vollzeit) ($N = 577$), 10% waren selbstständig erwerbend ($N = 81$) und 20% waren Hausfrau/Hausmann ($N = 170$). Die übrigen 3% der Fälle waren in anderen Situationen (z.B. in Ausbildung/im Studium, pensioniert oder arbeitsunfähig; $N = 22$).

Erwerbssituation während des Fernunterrichts

Von denjenigen 577 Personen, die vor dem Fernunterricht fest angestellt waren, waren während des Fernunterrichts 82% nach wie vor regulär angestellt ($N = 519$), 14% arbeiteten in Kurzarbeit ($N = 90$) und 4% waren beurlaubt ($N = 24$). Bei einer Person wurde eine Entlassung ausgesprochen (0.2%) und zwei Personen hatten eine neue Stelle gefunden (0.3%). Die angestellten bzw. selbstständig erwerbstätigen Personen arbeiteten im Durchschnitt 37 Stellenprozent im Homeoffice ($S = 37, Min = 0\%, Max = 100\%$). Ein Drittel der erwerbstätigen Eltern war bis zu 50% im Homeoffice beschäftigt. Nur

14% der Eltern arbeiteten 100% im Homeoffice. 37% der erwerbstätigen Eltern arbeiteten ausserhalb von Zuhause.

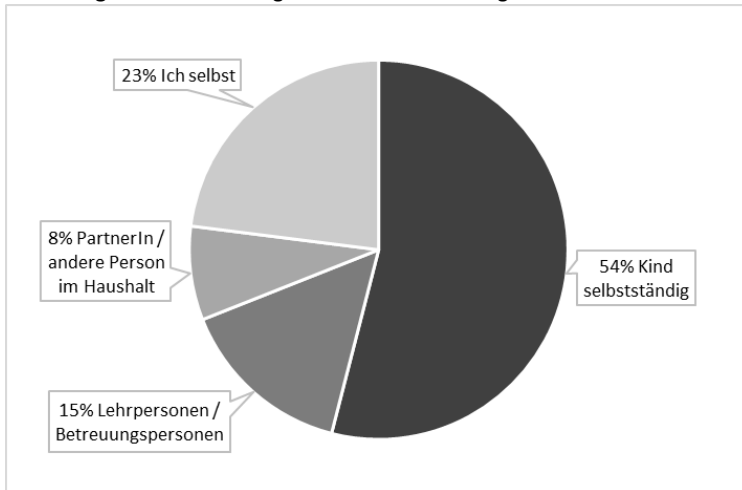
Anzahl schulpflichtige Kinder pro Haushalt

Am häufigsten lebten 2 schulpflichtige Kinder in einem Haushalt (57%, $N = 482$), gefolgt von Familien mit einem schulpflichtigen Kind (22%, $N = 186$) sowie mit drei schulpflichtigen Kindern (17%, $N = 142$). In 4% der Familien lebten 4 schulpflichtige Kinder ($N = 33$). In den übrigen 0.3% der Familien lebten 5 ($N = 1$) respektive 6 ($N = 2$) schulpflichtige Kinder.

Durchführung der Lernunterstützung: Wer?

Die Eltern gaben an, welche Personen bzw. Institutionen die Lernunterstützung während des Fernunterrichts durchgeführt haben. Dabei konnten sie für vier Kategorien insgesamt 100% vergeben (Abbildung 21). Mehr als die Hälfte der Befragten gaben an, dass ihr Kind selbstständig gelernt habe. Wenn Lernunterstützung geleistet wurde, erfolgte diese insbesondere durch die den Fragebogen ausfüllende Person. An zweiter Stelle wurden Lehrpersonen oder andere Betreuungspersonen sowie an dritter Stelle der Partner/die Partnerin oder andere im Haushalt lebende Personen genannt.

Abbildung 21. Durchführung der Lernunterstützung

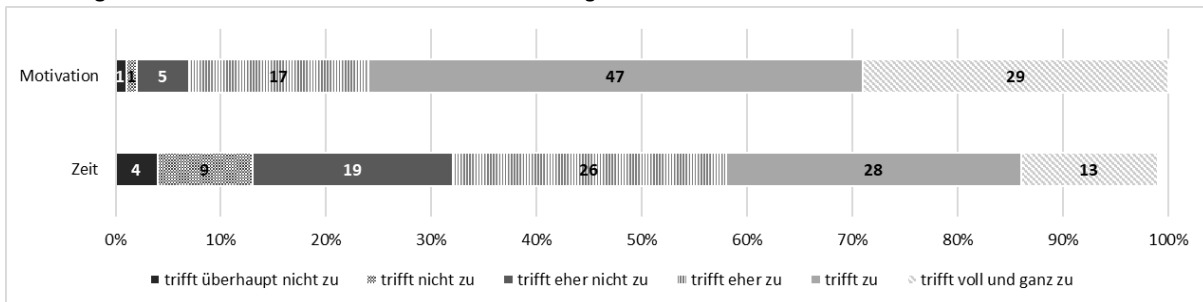


Legende: Kind selbstständig: $M = 53.9, S = 23.3, N=849$; Lehrpersonen / Betreuungspersonen: $M = 14.8, S = 14.6, N = 849$; Partner*in / andere Person im Haushalt: $M = 8.3, S = 10.9, N = 849$; Ich selbst: $M = 23.1, S = 18.3, N = 849$
Antwortskala: 0 (tiefer Anteil) bis 100 (hoher Anteil)

Motivation für Begleitung des Fernunterrichts

Die grosse Mehrheit der Eltern (76%) zeigte sich insgesamt motiviert, ihr Kind im Fernunterricht beim Lernen zu unterstützen ($M = 5.0, S = .9, N = 805$; am häufigsten genannte Antwortkategorie «trifft zu»: 47%, gefolgt von «trifft voll und ganz zu»: 29%; Abbildung 22). Lediglich 2% der Eltern waren «nicht» oder «überhaupt nicht» für die Lernbegleitung motiviert.

Abbildung 22. Motivation und Zeit für die Lernunterstützung der Schüler*innen



Legende: Motivation: $M = 5.0, S = 1.0, N = 805$; Zeit: $M = 4.0, S = 1.3, N = 804$

Zeitliche Ressourcen für Begleitung des Fernunterrichts

Insgesamt fanden 41% der Eltern, genug Zeit für die Lernbegleitung zu haben (Antwortkategorien «trifft zu» und «trifft voll und ganz zu»). 13% der Eltern hingegen hatten für die Lernbegleitung nicht ausreichend Zeit (Antwortkategorien «trifft überhaupt nicht zu» und «trifft nicht zu»). Schliesslich gab es noch diejenigen Eltern, die «eher nicht» genügend Zeit für die Lernbegleitung (19%) bzw. «eher» genügend Zeit (26%) hatten. Die Unterschiede zwischen den Eltern in der Einschätzung der zeitlichen Ressourcen für die Lernbegleitung sind demnach eher gross.

Mediennutzung der Schüler*innen

Während der Zeit des Fernunterrichts verbrachten die Schüler*innen insgesamt mehr Zeit vor dem Bildschirm. 85% aller Eltern gaben an, dass ihre Kinder für die Schule «mehr» oder «viel mehr» Zeit vor dem Bildschirm verbrachten als sonst, bei 11% der Schüler*innen war es etwa «gleich viel» Zeit. Hinsichtlich des Verhaltens in der Freizeit gaben 44% der Eltern an, dass ihre Kinder während der Phase des Fernunterrichts «mehr» oder «viel mehr» Zeit vor dem Bildschirm verbrachten, bei 42% der Kinder/Jugendlichen war es etwa gleich wie unter normalen Umständen.

4.4.2 Belastungen durch den Fernunterricht

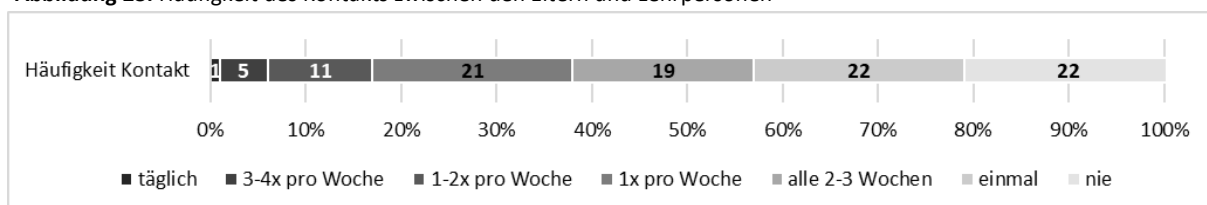
44% aller Eltern fühlten sich durch die Umstellung auf Fernunterricht zusätzlich belastet oder sehr belastet ($M = 4.0, S = 1.5, N = 849$). Knapp ein Viertel der Eltern hingegen gab an, sich «überhaupt nicht» oder «nicht» zusätzlich belastet zu fühlen.

Im Fragebogen schätzten die Eltern zudem mögliche negative Auswirkungen der Lernunterstützung während des Fernunterrichts ein. 37% aller Eltern gaben an, dass die Lernunterstützung (motivieren, erklären, helfen, kontrollieren) in der Zeit des Fernunterrichts für sie einen grossen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutete (Antwortkategorien «trifft zu» und «trifft voll und ganz zu»; $M = 3.8, S = 1.5, N = 806$). 22% der Eltern empfanden dies jedoch nicht so (Antwortkategorien «trifft überhaupt nicht zu» und «trifft nicht zu»). Ein Viertel der Eltern berichtete durch die Lernunterstützung von zusätzlichen Konflikten mit ihrem Kind (Antwortkategorien «trifft zu» und «trifft voll und ganz zu»). 39% der Eltern gaben an, dass es keine zusätzlichen Konflikte gab ($M = 3.2, S = 1.5, N = 808$). Die Verteilung der gewählten Antwortkategorien bei beiden Aussagen ist relativ breit gestreut, was auf eine grosse Heterogenität der Erfahrungen hinweist.

4.4.3 Kontakt mit Lehrpersonen

Aus untenstehender Grafik (Abbildung 23) wird ersichtlich, wie häufig die Eltern während der Zeit des Fernunterrichts Kontakt mit der Klassenlehrperson ihres Kindes hatten (Perspektive der Eltern). Die Ergebnisse zeigen, dass die Häufigkeit der Kontakte stark variierte. Während 44% aller befragten Eltern während der gesamten Zeit des Fernunterrichts «nie» oder lediglich «einmal» Kontakt mit der Klassenlehrperson hatten, schienen die restlichen Befragten in regelmässigem oder sogar sehr häufigem Austausch mit der Lehrperson zu stehen.

Abbildung 23. Häufigkeit des Kontakts zwischen den Eltern und Lehrpersonen



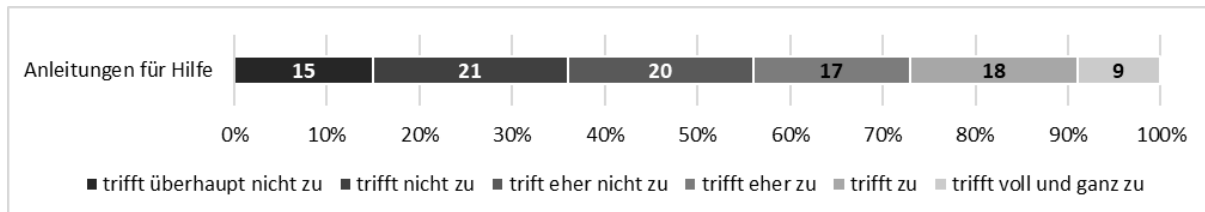
Legende: $N = 804$

69% aller befragten Eltern schätzten die Häufigkeit der Kontakte als «gerade richtig» ein. 30% der Befragten fanden, die Kontakte waren «zu selten» oder «eher zu selten». Nur 1% der Befragten fand, die Kontakte seien «zu häufig» oder «eher zu häufig» ($M = 2.6, S = 0.7, N = 797$).

Insgesamt schienen die Eltern mit der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson ihres Kindes in der Zeit des Fernunterrichts zufrieden zu sein. 69% der Befragten waren mit der Zusammenarbeit «zufrieden» oder «voll und ganz zufrieden». Lediglich 6% gaben an, «nicht zufrieden» oder «überhaupt nicht zufrieden» gewesen zu sein ($M = 4.8, S = 1.2, N = 801$).

Wie stark die Lehrpersonen die Eltern bei der Unterstützung ihrer Kinder anleiteten, variierte beträchtlich (Abbildung 24). 36% der Eltern gaben an, überhaupt keine oder keine Anleitungen oder Anregungen von der Lehrperson bekommen zu haben, wie sie ihre Kinder bei den schulischen Aufgaben helfen können. 28% der Eltern gaben an, solche Anleitungen oder Anregungen erhalten zu haben ($M = 3.3, S = 1.6, N = 802$).

Abbildung 24. Anleitungen oder Anregungen für die Hilfe bei schulischen Aufgaben



Legende: $N = 802$

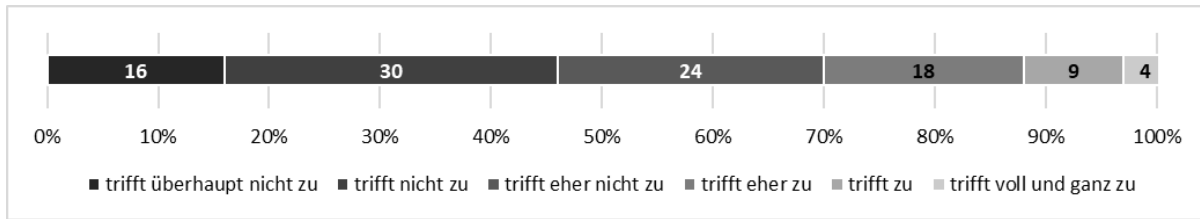
In einer offenen Frage gaben die Eltern an, welche Anleitungen oder Anregungen der Lehrperson zur Lernunterstützung besonders hilfreich waren. Es wurden von 432 Elternteilen Aspekte genannt, die anschliessend vom Forschungsteam verschiedenen Bereichen zugeordnet wurden (Mehrfachzuordnungen waren möglich).

Am häufigsten wurden Inhalte genannt, die dem Bereich *klare (Lern)Strukturen* zugeordnet werden konnten (130 Nennungen). Die Eltern empfanden es als nützlich, wenn die Lehrperson beispielsweise Wochenpläne oder Checklisten vergab, Abgabefristen festlegte und Vorschläge für die Struktur des Tages gab. Weiter schätzten es die Eltern, wenn die Lehrperson gut erreichbar war und den Kindern *Unterstützung* anbot (98 Nennungen). So schrieb beispielsweise ein Elternteil über eine Lehrerin: "Sie stand in direktem Kontakt mit den Schülern und wir mussten die Last des Unterrichts nicht tragen". Weiter wurde es von den Eltern als hilfreich erachtet, wenn die Lehrperson *konkrete Arbeitsanleitungen, Informationen oder Instruktionen* gab (87 Nennungen) und *digitale Medien* genutzt wurden (78 Nennungen) (z.B. verschiedene Online-Plattformen, Erklär- und Lernvideos oder Videokonferenzen). Als positiv wurde auch *Gelassenheit* vonseiten der Lehrperson erachtet (22 Nennungen), z.B. wenn die Lehrperson dem Kind nicht zu viel Druck machte oder erlaubte «auch mal etwas nicht erledigen zu müssen». Zudem haben es die Eltern geschätzt, wenn die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern direktes *Feedback* gaben (19 Nennungen) und die Kinder zur *Selbstständigkeit ermutigten* (15 Nennungen).

4.4.4 Lernunterstützung der Schüler*innen durch die Eltern

Im Fragebogen schätzten die Eltern ein, wie viel Unterstützung ihr Kind bei den schulischen Aufgaben brauchte (Abbildung 25). Etwa die Hälfte der Eltern (46%) gab an, dass ihre Kinder kaum Unterstützung beim Erledigen der schulischen Aufgaben brauchte («trifft überhaupt nicht zu» und «trifft nicht zu»). Bei 13% brauchten die Schülerinnen und Schüler viel Unterstützung («trifft zu» und «trifft voll und ganz zu»).

Abbildung 25. Unterstützungsbedarf der Schüler*innen bei schulischen Aufgaben



Legende: $M = 2.9$, $S = 1.3$, $N = 806$

Im offenen Antwortformat konnten die Eltern schreiben, warum ihre Kinder Unterstützung benötigten. 523 Elternteile gaben dazu eine Antwort. Am häufigsten wurden *Verständnisschwierigkeiten/problematische Aufgabenstellungen* (199 Nennungen; z.B. «Neue Themen mussten erklärt werden, welche in der Schule noch nicht behandelt wurden.»; «Nicht immer klare Aufgabendefinition») sowie *mangelnde Medienkompetenz bzw. technische Schwierigkeiten* (89 Nennungen; «Hilfe bei technischen Problemen mit dem IT Zubehör») genannt. Des Weiteren wurden *Motivations-/Konzentrationsschwierigkeiten* der Schüler*innen (77 Nennungen; z.B. «Ihre Motivation die Hausaufgaben zu machen war nicht gross.»), *Schwierigkeiten bei der Lernorganisation* (53 Nennungen; z.B. «Den ‚Berg‘ Aufgaben einteilen und portionieren») und die (noch) *fehlende Selbstständigkeit* der Schüler*innen (32 Nennungen; z.B. «Die selbständige Zeiteinteilung war etwas schwierig für meinen Sohn»; «Brauchte jemanden der daneben sass.») erwähnt. Weitere Gründe, die eine zusätzliche Unterstützung durch die Eltern nötig machten, waren *besondere (Förder-)Bedürfnisse* der Schüler*innen (28 Nennungen; z.B. «Mein Kind hat ADS»; «Mein Sohn hat allgemein Schwierigkeiten in schulischen Belangen (Motivation, Selbstorganisation, Verhalten»)), *fehlende Erklärung/Kontrolle durch die Lehrperson* (21 Nennungen; z.B. «Mein Sohn hatte öfters nicht genügend Information vom Lehrer») sowie *Unsicherheiten bei der Aufgabenbearbeitung* aufseiten der Schüler*innen (20 Nennungen, z.B. «Es war unsicher und wollte meine Meinung zu gewissen Aufgaben hören»).

4.4.5 Zusammenhänge zwischen Lernzuwachs resp. Lern-/Arbeitsverhalten der Schüler*innen und Elternmerkmalen

Die Lehrpersonen schätzten für jede Schülerin/jeden Schüler den Lernzuwachs sowie das Lern- und Arbeitsverhalten während der Zeit des Fernunterrichts ein. Im Folgenden wird dargestellt, mit welchen Elternmerkmalen der Lernzuwachs und das Lern-/Arbeitsverhalten der Schüler*innen (aus Sicht der Lehrperson) zusammenhängen resp. nicht zusammenhängen.

Lernzuwachs

Je höher der Lernzuwachs der Schüler*innen war, desto weniger mussten die Eltern während des Fernunterrichts unterstützen ($r = -.24$, $p < .001$, $N = 536$) und desto weniger waren die Eltern durch die Durchführung des Fernunterrichts belastet ($r = -.30$, $p < .001$, $N = 536$). Zeitliche Ressourcen der Eltern für die Lernunterstützung hingen positiv mit dem Lernzuwachs zusammen ($r = .13$, $p < .01$, $N = 533$).

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Lehrperson zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Kontakte zwischen Eltern und Lehrperson und dem Lernzuwachs der Schüler*innen. Waren die Eltern jedoch zufriedener mit der Zusammenarbeit mit der Lehrperson, hing dies positiv mit dem Lernzuwachs der Schüler*innen zusammen ($r = .19$, $p < .001$, $N = 529$). Es gab jedoch keine Zusammenhänge zwischen den Hilfestellungen/Anleitungen bezüglich der Lernunterstützung, welche die Eltern von den Lehrpersonen erhielten, und dem Lernzuwachs der Kinder resp. Jugendlichen.

Das Geburtsland oder die Sprachkenntnisse der Eltern hingen nicht mit dem Lernzuwachs der Schüler*innen zusammen. Der sozioökonomische Status der Eltern hatte einen schwachen, positiven Zusammenhang mit dem Lernzuwachs ($r = .12$, $p < .01$, $N = 556$). Nachdem Eltern ohne

Migrationshintergrund, guten Sprachkenntnissen und mit hohem sozioökonomischen Status in der vorliegenden Stichprobe überrepräsentiert sind, sind diese Befunde allerdings mit Vorsicht zu interpretieren.

Lern- und Arbeitsverhalten

In Bezug auf das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen wurden folgende Zusammenhänge mit Elternmerkmalen gefunden. Ähnlich zum Lernzuwachs, ging ein positives Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen mit einer eher geringen Unterstützung der Eltern einher ($r = -.22, p < .001, N = 537$). Eine hohe Belastung der Eltern (zeitliche Belastung und vermehrte Konflikte mit dem Kind) hing negativ mit dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen zusammen ($r = -.29, p < .001, N = 537$). Wenn die Eltern zeitliche Ressourcen für die Lernunterstützung hatten, ging dies mit einem positiven Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen einher ($r = .13, p < .01, N = 534$).

Die Häufigkeit der Kontakte zwischen Eltern und Lehrperson hing nicht mit dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen zusammen. Wie auch beim Lernzuwachs hingen jedoch eine höhere Zufriedenheit der Eltern über die Eltern-Lehrpersonen-Zusammenarbeit mit einem positiveren Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen zusammen ($r = .17, p < .001, N = 530$).

Strukturmerkmale, wie Migrationshintergrund, Familiensprache, Ausbildungsniveau und Berufe der Eltern, hatten keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Arbeits- und Lernverhalten der Schüler*innen.

4.4.6 Anliegen und Wünsche

In einer offenen Frage konnten die Eltern aufschreiben, welche Anliegen und Wünsche sie an Schulleitungen und an Lehrpersonen richten würden, sollte noch einmal Fernunterricht stattfinden. Die Antworten wurden anschliessend durch das Forschungsteam verschiedenen Bereichen zugeordnet wurden (Mehrfachzuordnungen waren möglich).

Hinsichtlich der Anliegen/Wünsche an die Schulleitung haben 510 Elternteile eine Antwort formuliert. Die meisten Rückmeldungen der Eltern beinhalteten explizit *keine Optimierungsvorschläge* für die Schulleitung oder Lob (248 Nennungen). Mit 153 Nennungen wurden am zweithäufigsten Aspekte zum *Fernunterrichtskonzept* genannt: Diese bezogen sich u.a. darauf, dass die Schulleitung die *Unterrichtsgestaltung* der Lehrperson ein Stück weit vorgeben sollte (51 Nennungen) (z.B. «Kontrolle der Lehrpersonen: Der Input der verschiedenen Lehrpersonen war sehr unterschiedlich.» oder «definierte Minimalanforderungen an den Fernunterricht (z.B. was Kontakte zu den Schülern angeht)», dass die *Nutzung digitaler Medien* vereinheitlicht wird (z.B. «Vorgabe, dass alle Lehrpersonen die gleichen digitalen Kanäle benutzen») und dass den Schülerinnen und Schülern digitale Geräte zur Verfügung gestellt werden (55 Nennungen). Weiter wünschten sich die Eltern für zukünftigen Fernunterricht eine klare, gezielte und zeitnahe *Information* durch die Schulleitung (78 Nennungen; z.B. «schneller Informieren», «Kurze, präzise Info an die Eltern, was von ihnen erwartet wird»). 16 Elternteile wünschten sich von den Schulleitungen zudem eine *wertschätzende und verständnisvollere Einstellung* gegenüber den Eltern/Familien (z.B. «Mehr Verständnis den Eltern gegenüber» oder «freundlicherer und unterstützender Umgang in den Mails»).

An die Lehrpersonen wurden von 636 Elternteilen Anliegen/Wünsche formuliert. 149 Elternteile hatten explizit *keine Optimierungswünsche* an die Lehrpersonen oder schrieben Lob auf. Am häufigsten wurden Anmerkungen zur *Unterrichtsgestaltung* gemacht (380 Nennungen). Diese bezogen sich auf die *Struktur des Unterrichts* (96 Nennungen; «Klare Aufgaben inkl. Kontrolle», «Wochenplan in Tagesziele unterteilen und Bearbeitungszeit und minimales Ziel der Aufgaben angeben»), den *Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern* (83 Nennungen; «etwas häufiger Einzelkontakt mit Kind und nicht nur im Klassen-Zoom», «mehr Nachfragen bei den Schülern»), die *Nutzung von digitalen Medien/Online-Unterricht* (82 Nennungen; z.B. «mehr Online-Präsenz des Lehrers», «öfters Videokonferenzen machen») sowie den *Austausch in Gruppen* (25 Nennungen; z.B.

«mehr Videokonferenzen mit den Mitschülern», «Kooperative Aufträge»). Weitere Anliegen/Wünsche betrafen die *Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen* (93 Nennungen; z.B. «bessere Kommunikation was wo zu erledigen ist») sowie die *Einstellung der Lehrpersonen* (26 Nennungen; z.B. «mehr Engagement», «mehr Sensibilität für die Lebens- und Arbeitsumstände der Schülerinnen und Schüler»). Zudem wurde die *Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen* erwähnt (16 Nennungen; z.B. «Koordination zwischen den Lehrpersonen betr. Inhalt, Zielen und Menge der Arbeiten»).

4.4.7 Organisatorische Veränderungen im Tagesablauf

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse liefern Einblicke in die von den Eltern wahrgenommene Situation der Familien zu Hause während der Zeit des Fernunterrichts.

Aufrechterhaltung einer familiären Tagesstruktur und deren Gestaltung

Die Eltern hoben die zentrale Bedeutung eines Tagesablaufs für den Fernunterricht hervor, der an dem bisher gewohnten Schulalltag orientiert sein sollte. Einerseits war dies wichtig, um der eigenen beruflichen Tätigkeit nachgehen zu können, andererseits sollte die Beibehaltung der familiären Tagesstruktur den Kindern und Jugendlichen helfen, sich in der neuen Situation zurechtzufinden:

« [...] unser oberstes Ziel war, dass wir nicht die Tagesstruktur verlieren. Den Tagesablauf, habe ich wirklich versucht so einzuteilen, dass wir wirklich aufgestanden sind, gefrühstückt [...] Dann sagten wir, von 09.00 Uhr bis 11.00 Uhr arbeiten alle aufgeteilt auf das Büro und das Wohnzimmer. [...] dann gab es eine Mittagspause. Dann haben wir zusammen gegessen und am Nachmittag hatten wir den gleichen Ablauf. Das war wirklich unser oberstes Ziel, dass man halt/ es ist nicht immer einfach aber/ die Tagesstruktur nicht verliert und [...] die Arbeit muss gemacht sein, egal ob von zu Hause aus oder wo auch immer. Und auch für [das Kind] war es noch viel wichtiger, dass die Tagesstruktur bestehen bleibt, weil [das Kind] sonst komplett verloren gewesen wäre in dieser Zeit.»

Die Aufrechterhaltung und Umsetzung dieser familiären Tagesstruktur war für die interviewten Eltern mit einem höheren Organisationsaufwand, einer grösseren Rücksichtnahme sowie mehr Diskussionen und Aushandlungen innerhalb der Familie verbunden. Dennoch betonten viele Eltern die Wichtigkeit der Aufrechterhaltung eines weitgehend «normalen» und gewohnten Tagesablaufs. Dieser beinhaltete einen normalen Wach- und Schlafrythmus mit nur leichten Anpassungen (z.B. am Morgen etwas später aufstehen und am Abend etwas später ins Bett gehen), Arbeits-, Lern- und Ruhephasen sowie der Schaffung von Zeiträumen für die Freizeit. Den Eltern war es zudem wichtig, ihren Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass die Zeit des Fernunterrichts keine Ferien war. Gleichzeitig versuchten sie nicht zu viel Druck auf die Kinder und Jugendlichen auszuüben. Die Eltern erzählten, dass sie bestimmte Regeln zur Festlegung von Lern- und Spielzeiten einführten und verstärkt ein Auge darauf haben mussten, dass die Kinder und Jugendlichen am Computer auch wirklich die Hausaufgaben bearbeiteten und sich nicht dem Spielen widmeten. Ebenfalls legten einige Eltern bestimmte Zeitfenster fest, in denen die Kinder und Jugendlichen gebündelt Nachfragen zu Lernaufträgen stellen konnten.

Viele Kinder und Jugendliche wurden im täglichen Haushalt miteinbezogen (z.B. beim Kochen, Müll rausbringen, Spülmaschine ausräumen, Pflanzen eines Kräuterbeets auf dem Balkon).

« [...] dadurch, dass die Kinder mehr zu Hause waren, haben sie natürlich auch mehr geholfen. [...] es ist schlussendlich nicht mehr Arbeit an mir hängen geblieben. Sie haben dann wirklich auch mitgeholfen, auch gerne mitgeholfen, das war auch schön.»

Die Mithilfe im Haushalt bot den Kindern und Jugendlichen Abwechslung zum Fernunterricht. Zudem wirkte sich dies unterstützend für die Familien aus. Einige Eltern beschrieben, dass sie den Wegfall ausserschulischer Aktivitäten als entlastend empfanden und dadurch mehr Zeit innerhalb der Familie hatten. Diese Zeit wurde für gemeinsame Spaziergänge oder für Gesellschaftsspiele genutzt. Andere Eltern berichteten hingegen von wenig freier Zeit innerhalb der Familie. Des Weiteren äusserten einige

Eltern, dass sie eine zusätzliche Person zur Unterstützung für den Haushalt, die Betreuung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen angestellt haben.

Beschaffung von digitalen Geräten und Einrichtung eines Arbeitsplatzes

Die interviewten Eltern brachten zum Ausdruck, dass die Beschaffung von digitalen Geräten sowie die Einrichtung eines geeigneten und möglichst ungestörten Arbeitsplatzes für jedes Kind – insbesondere zu Anfang des Fernunterrichts – mit Herausforderungen für sie verbunden waren. Für die Aufrüstung wurden teilweise digitale Geräte von Arbeitgebenden der Eltern oder von der Schule zur Verfügung gestellt, neue Geräte durch die Eltern gekauft oder bereits vorhandene Geräte in der Familie miteinander geteilt. Das Teilen von digitaler Ausstattung zwischen Eltern, die im Homeoffice tätig waren, und Kindern und Jugendlichen, die im Fernunterricht lernten, war mit einer anspruchsvollen Organisation für die Eltern verbunden. Ein Elternteil äusserte sich dazu wie folgt:

«Ich musste zum Beispiel im Homeoffice meine Sachen organisieren, wie Laptop und so weiter, und gleichzeitig/ Drei von meinen vier Kindern sind schulpflichtig gewesen zu diesem Zeitpunkt und haben immer wieder Tablets, Internetzugang oder Laptops gebraucht. Das hatten wir nicht gerade in vierfacher Ausstattung. Das war dann ein bisschen schwierig. Also wir haben dann einen Plan erstellt, in dem wir aufgeschrieben haben, wer wann seine Sachen am Computer, Laptop oder Tablet macht und wer somit Internet braucht. [...] Denn das WLAN hat auch gewisse Kapazität [...] dann sind wir manchmal an unsere Grenzen gekommen. Denn wichtig war halt, dass ich mit dem VPN mit dem Geschäft verbunden war. Und das braucht sehr viel WLAN-Kapazität. Da sind wir ein bisschen an die Grenzen gestossen.»

Neben der Beschaffung der Hardware musste auch die benötigte Software für die Kinder und Jugendlichen vorhanden sein. Eltern mussten die Computer und Laptops dafür funktionstüchtig machen und entsprechende Programme installieren. Ebenfalls benötigten die Kinder und Jugendlichen Zugang zum Internet. Des Weiteren mussten viele Eltern ihren Kindern und Jugendlichen zunächst einen Arbeitsplatz zum Lernen einrichten. Standen nicht genügend Räumlichkeiten zur Verfügung, mussten die Arbeitszimmer der Eltern mit den Kindern und Jugendlichen geteilt oder im Wohnzimmer ein provisorischer Lernplatz errichtet werden.

Berufliche Tätigkeit, Betreuung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen

Um der beruflichen Arbeitstätigkeit während der Fernunterrichtszeit nachgehen zu können und gleichzeitig die Aufrechterhaltung einer an den Fernunterricht angepassten Betreuung zu gewähren, berichteten die Eltern von Bestrebungen und Massnahmen. Insbesondere präsent war dabei die Verschiebung der eigenen Arbeitszeiten auf die frühen Morgen- oder späten Abendstunden. Das Ausmass an organisatorischen Veränderungen im Tagesablauf der Eltern unterschied sich zwischen den Familien und ging teilweise sowohl mit einer starken Auslastung als auch mit einer hohen Belastung der Eltern einher. Allgemein berichteten die Eltern von einem höheren Betreuungsaufwand und einer intensiveren Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei den Lerntätigkeiten im Fernunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht. So mussten beispielsweise viele Eltern mehr Zeit in die Lernunterstützung ihrer Kinder und Jugendlichen investieren, weil sie sich zunächst eine genaue Übersicht über die Lernaktivitäten im Fernunterricht verschaffen mussten.

Die stetige Anwesenheit der Kinder und Jugendlichen zu Hause sowie die damit verbundene Vereinnahmung in die Lernunterstützung erschwerte die Verfolgung der beruflichen Arbeitstätigkeit der Eltern. Dies spiegelt sich in der folgenden Aussage eines Elternteils mit fünf Kindern wider:

«Vom Arbeiten her habe ich in dem Sinn nichts ändern müssen, weil ich ohnehin von zu Hause arbeite. Ich habe aber, als es dann wirklich nach den Frühlingsferien losgegangen ist, so gut wie nicht mehr arbeiten können. Das war eigentlich für mich die massivste Änderung. [...] Ich konnte einfach nicht mehr arbeiten.»

Einige Eltern beschrieben, dass sie als Ansprechpersonen für ihre Kinder stets zur Verfügung standen und zusätzlich verstärkt in die Rolle der Lehrpersonen schlüpfen mussten, was auch zu Unsicherheiten führte. Ein Elternteil äusserte sich folgendermassen dazu:

«Also man hatte dann fast keine freie Minute mehr für sich. [...] Ja, ich musste einfach Vollzeit wirklich für die Kinder da sein. [...] Aber mit mehreren Kindern ist es gerade noch einmal einen Tick schwieriger. Wenn das eine Kind da fragt, das andere da. Das habe ich so schwierig gefunden. Ja, am meisten hat sich verändert, dass ich da auch noch eine Lehrerin sein musste. Und halt auch der Druck, dass der Schulstoff weiterhin vermittelt werden muss, damit mein Kind drauskommt. Und nicht zu wissen, wie es die Lehrer eigentlich selbst machen, wie ich das am besten vermitteln kann.»

Das Nachgehen der eigenen beruflichen Tätigkeit bei gleichzeitiger Betreuung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen im Fernunterricht war für viele Eltern herausfordernd, anstrengend und erforderte ein hohes Mass an Multitasking. Die Koordination und Planung dieser zwei Komponenten war für viele Eltern eine grosse Umstellung und insbesondere bei Familien mit mehreren Kindern komplex, zumal aufgrund der gesundheitlichen Sorge nicht auf die Hilfe von den Grosseltern zurückgegriffen werden konnte:

« [...] da ich nicht ausser Haus arbeite, sondern Zuhause und musste ich einfach alles abends organisieren oder arbeiten oder ja ich konnte auch nicht meine Eltern oder so fragen, weil sie da auch nicht betreuen durften [...] Ich musste die ganze Tagesstruktur verändern damit ich einfach mit den Kindern die Schularbeiten durchführen konnte. Und meine Arbeit musste trotzdem geschehen. [...] ich bin einfach sehr viel hin und her gerannt, weil es bei beidem eigentlich nicht möglich war, etwas mal nicht zu machen [...] »

In Familien mit mehreren Kindern hatten sich gleichzeitig die älteren häufig um ihre jüngeren Geschwister gekümmert und so die Eltern etwas entlastet.

Die Eltern entwickelten unterschiedliche Strategien, wie sie mit der Mehrfachbelastung, die durch die Situation des Fernunterrichts mit einhergehender Betreuung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen bei gleichzeitiger Arbeitstätigkeit und Haushaltsführung umgegangen sind. Die Möglichkeit, die eigene berufliche Tätigkeit im Homeoffice ausüben zu können, gewährte den Eltern eine flexible Arbeitszeitgestaltung, von denen viele interviewten Eltern profitieren konnten. Viele Eltern sahen sich dennoch gezwungen, ihre eigene berufliche Arbeit in den Hintergrund zu stellen oder diese nur stark komprimiert zu erledigen. Die Bewältigung des Fernunterrichts stand für viele Eltern an zentraler Stelle. Einige Eltern berichteten in diesem Zusammenhang auch vom Verständnis des Arbeitgebenden für die Situation, das für sie entlastend war. Viele Eltern mussten hingegen ihrem eigenen Arbeitspensum wie gewohnt nachgehen und hatten daher nur begrenzte Zeit, sich um die Lerntätigkeiten ihrer Kinder und Jugendlichen im Fernunterricht zu kümmern. Bei einigen Kindern war dies aus Sicht der Eltern aufgrund deren ausgeprägten Eigenständigkeit auch nicht zwingend notwendig. Um eine Einhaltung der Arbeitsphasen der Eltern zu ermöglichen, wurde auch auf die Rollenaufteilung verwiesen, bei der beide Elternteile die Betreuung der Kinder und Jugendlichen abwechselnd übernommen haben:

« [...] mein Mann und ich haben uns dann abgewechselt, damit ich dann auch mal am Vormittag arbeiten konnte. Er hat nach den Kindern geschaut und umgekehrt. Also, es war dann immer so, bei uns Zuhause, dass einer dann der Hauptansprechpartner für Kinder war, während der andere quasi Homeoffice gemacht hat.»

Gleichzeitig bildeten sich auch kooperative Unterstützungsformen und Aufteilungen zwischen den Familien, wie ein Elternteil berichtete:

« [...] diese befreundete Familie, [...] da haben wir es auch manchmal so gemacht, dass ein Elternteil mit den Kindern rausgegangen ist und Sport gemacht hat, während die anderen drei Eltern gearbeitet haben. So haben wir das auch noch ein bisschen erleichtert. Also es war nicht

nur mein Mann und ich, sondern manchmal waren wir eben auch zwei Familien, die sich da ein bisschen aufgeteilt haben.»

In Ausnahmefällen nahmen Eltern ein Betreuungsangebot der Schule in Anspruch. Des Weiteren erzählten Eltern von einer Neuanstellung externer Personen bzw. von einer Erhöhung des Arbeitspensums der bereits in den Familien angestellten Personen, die sich unterstützend und entlastend um die Betreuung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen sowie um den Haushalt gekümmert haben.

Zusammenfassend wurde von der Mehrzahl der interviewten Eltern die Zeit des Fernunterrichts als sehr herausfordernd wahrgenommen. Die Eltern waren bestrebt, für ihre Kinder und Jugendlichen einen möglichst «normalen» Tagesablauf mit geregelter Rhythmik herzustellen. Um dies zu gewährleisten, wurden vielfältige Bestrebungen unternommen, wobei sich die Gleichzeitigkeit zwischen Arbeitstätigkeit der Eltern sowie Betreuung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen als wesentlicher Konfliktpunkt herauskristallisierte. Im Vergleich zum Präsenzunterricht in der Schule war der Fernunterricht zu Hause für die Eltern mit einem höheren Aufwand verbunden.

4.4.8 Lernunterstützung

Die meisten Lernenden benötigten die Unterstützung und Begleitung ihrer Eltern im Fernunterricht. Dies wurde von vielen Eltern auch als notwendig erachtet. Das Ausmass und die Intensität der geleisteten Unterstützung waren dabei sehr unterschiedlich. Die Eltern äusserten dabei vier Bereiche, bei denen sie Unterstützung leisten mussten bzw. wo ihre Hilfe von den Lernenden eingefordert wurde.

Strukturierungshilfen

Die interviewten Eltern erzählten von einer Überforderung ihrer Kinder durch die geballte Menge an Lernaufträgen, die im Fernunterricht auf sie zugekommen waren. Insbesondere am Anfang des Fernunterrichts wurde die hohe Konzentration an Lernaufträgen auch von den Eltern selbst als sehr belastend wahrgenommen. Für die Lernenden war es schwierig, immer den Überblick behalten zu können. Insbesondere dann, wenn die Lernaufträge gleichzeitig und in grossen Mengen für mehrere Wochen, aber auch, wenn wiederholt am gleichen Tag mehrere Aufträge per E-Mail an sie herangetragen wurden. Viele Kinder und Jugendliche benötigten deshalb die Unterstützung hinsichtlich Einteilung und Organisation der verschiedenen Lernaufträge. Ein Elternteil brachte dies wie folgt zum Ausdruck:

«Also dem Achtklässler mussten wir wirklich eine Struktur bauen damit er überhaupt in der Lage war, seine Aufträge zu erfüllen. Er hat einfach wahllos Arbeitsaufträge bekommen. Also mir erschien das wahllos, vermutlich war da schon ein Plan dahinter, aber von aussen war es nicht zu erkennen. Jeder Auftrag hat er in einem separaten Mail mit nochmals separaten Zettelchen bekommen. Und das war völlig strukturlos. Er sass dann da vor seinem Computer mit irgendwie 25 Mails vom Klassenlehrer und ist in Tränen ausgebrochen, weil er keine Ahnung hatte, was er jetzt machen soll.»

Die Eltern berichteten, zusammen mit ihren Kindern Lernstrukturhilfen (z.B. in Form von Wochen- oder Stundenplänen) erstellt zu haben, wenn keine von den Lehrpersonen angeboten wurden. Ein geregelter Tagesablauf mit einer gewohnten Alltagsstruktur, die dem «normalen» Schulalltag möglichst nahekam, war für viele Interviewten zentral. So wurde zum Beispiel der Tag mit geregelten Zeitfenstern für das Lernen, regelmässige Pausen und Fragemöglichkeiten strukturiert, was den Kindern sehr geholfen hat. Daneben wurde häufig auch ein Wochenüberblick erstellt oder Tages- oder Lernziele wurden formuliert, deren Einhaltung und Erreichung durch die Eltern kontrolliert wurden. Dadurch konnte zusätzlich eine anleitende Struktur geschaffen werden. Viele Eltern haben ihren Kindern und Jugendlichen weitere organisatorische Unterstützung gegeben, indem sie ihnen gezeigt haben wie Lernaufträge angenommen, bearbeitet und abgelegt werden konnten (z.B. wurden Ordner oder Mäppchen jeweils pro Fach angelegt).

Selbst wenn von den Lehrpersonen Lernstrukturhilfen vorgegeben wurden, mussten Eltern ihren Kindern und Jugendlichen unterstützend zur Seite stehen und individuelle Hilfestellungen und Anpassungen vornehmen. So sagte ein Elternteil:

« [...] mit dem Wochenplan [...] irgendwie waren auf drei A4-Seiten diverse Aufgaben aufgeschrieben und es war beschrieben: so viel Zeit solltet ihr etwa für das und das brauchen. Unsere Tochter ist mit dem völlig überfordert gewesen. Sie hat sich irgendwie nicht selbst eine Struktur machen können: dann mache ich das, dann mache ich das. [...] sie ist wie in ein Zeug gekommen und dann ist gar nichts mehr gegangen. Und dann habe ich ihr dort Unterstützung geben müssen.»

Die Notwendigkeit der Unterstützung in diesem Bereich wurde von den Eltern häufig dadurch begründet, dass die Kinder und Jugendlichen nicht in der Lage waren, die Aufgaben selber einzuteilen, da einerseits das Zeitmanagement für sie (zu) anspruchsvoll war und andererseits oftmals noch keine Vorerfahrungen im Arbeiten mit Wochenplänen bestanden bzw. diese den Kindern und Jugendlichen nicht vertraut waren. Den Eltern zu folge, konnte anhand der erstellten Lernstrukturhilfen das selbstständige Lernen gefördert werden.

Digitale und technische Unterstützung

Die interviewten Eltern gaben an, ihren Kindern bei diversen Arbeiten rund um den Umgang mit dem digitalen Lernen Unterstützung geboten zu haben. Zu Beginn waren es vor allem die Bereitstellung und Organisation von Geräten, die Hilfe bei der Einrichtung des Computers/Laptops mit der Installation notwendiger Software und weiteren benötigten Programmen, aber auch beim Erstellen von Logins oder E-Mail-Adressen. Des Weiteren mussten grundlegende Anwenderkenntnisse vermittelt werden, die teilweise in den Schulen noch nicht thematisiert worden waren. Als Beispiele hierfür wurden genannt: Wie ein Programm geöffnet werden muss, eine PDF-Datei erstellt werden kann, ein Lernauftrag gescannt oder ausgedruckt werden soll, ein Dokument hochgeladen und verschickt werden muss. Zudem wurden Hilfestellungen in der korrekten Bedienung des Smartphones gegeben, beispielsweise wie das Fotografieren funktioniert oder wie mit Freunden oder der Lehrperson Kontakt aufgenommen werden kann. Auch bei den häufig vorkommenden technischen Problemen boten die Eltern ihre Unterstützung an. Viele Eltern waren dabei über die schnelle Aneignung von digitalem Knowhow ihrer Kinder und Jugendlichen erstaunt.

Lernaufträge

Sehr viele Eltern unterstützten ihre Kinder vor allem mit den Lernaufträgen. Dies war für die meisten interviewten Eltern mit hohem zeitlichen Aufwand verbunden. Die Eltern berichteten, dass sie interessiert waren, zu sehen, was ihre Kinder und die Lehrpersonen im Fernunterricht gemacht haben. Daneben war es vielen Eltern ein inniges Anliegen, dass wirklich alle Lernaufträge bearbeitet wurden, damit keine Wissenslücken bei ihren Kindern und Jugendlichen entstehen sollten:

«Uns war es natürlich wichtig, dass wir vom Lernstoff her so viel an sie heranführen, dass [...] dort keine Bildungslücke entsteht. [...] auch wenn sie mal gemault hat, weil sie jetzt nicht mehr mag oder will, dass sie dann halt trotzdem das Ganze, den ganzen Stoff erarbeitet, den man ihr gegeben hat oder der an uns herangetragen wurde. Das ist sicher auch unser - neben der Struktur - das zweitoberste Ziel gewesen, damit in dieser Zeit halt so wenig verloren geht wie möglich. Ja es war halt eine längere Zeit und es war uns wichtig, dass sie da am Ball bleibt.»

Die Eltern erläuterten, dass sie nicht nur einzelne Lernaufträge, sondern auch ganze (neue) Themenbereiche (z.B. die schriftliche Division) erarbeiteten und erklärten. Vielfach wurden die von den Kindern und Jugendlichen gelösten Aufgaben im Anschluss durch die Eltern nochmals kontrolliert. Des Weiteren haben sie ihren Kindern Anleitungen und Hilfestellungen gegeben, Lösungswege aufgezeigt und Fragen zu den jeweiligen Lernaufträgen beantwortet. Ein Elternteil beschrieb die tägliche Lernunterstützungspraxis wie folgt:

«Wir haben zuerst selbst einmal die Unterlagen anschauen und studieren müssen. Dann haben wir mit ihm geschaut, was klar ist, wo er selbstständig loslegen kann und wo er noch zusätzliche Hilfe braucht. Wir haben eigentlich jeden Tag, sage ich, eine Triage machen müssen dazu was selbstständig geht und wo er Unterstützung braucht. Und das gibt es viel weniger, wenn [...] normale Schule ist. Das gibt es schon manchmal, das ist ja auch normal eigentlich, dass das Kind nach Hause kommt und sagt: Das habe ich einfach nicht verstanden. Kannst du mir nochmal erklären, wie das geht? Aber im Lockdown ist es eigentlich jeden Tag so gelaufen.»

Die berichtete Intensität und Zeitdauer der elterlichen Unterstützung bei den Lernaufträgen war sehr unterschiedlich. Von einer permanenten Unterstützung in einer 1:1-Situation, die ein direktes «Neben-dem-Kind-Sitzen» verlangte, bis hin zu lediglich punktuellen Hilfen mit vorhandener Verfügbarkeit im Hintergrund. Den Eltern zufolge haben viele Lernende vor allem dann die elterliche Unterstützung in Anspruch genommen, wenn Lernaufträge ungenügend durch die Lehrpersonen angeleitet wurden oder die Formulierung der Lernaufträge ungenau bzw. unverständlich war. Teilweise benötigten die Kinder und Jugendlichen trotz gut angeleiteten Erklärungsvideos der Lehrpersonen aber die zusätzliche Unterstützung ihrer Eltern. Einige Eltern äusserten zudem, dass ihre Kinder auch gehemmt waren, die Lehrperson für Nachfragen zu kontaktieren.

« [...] Also es sind wirklich auch Aufgaben gewesen, die nicht ohne die Anleitung durch eine Lehrperson gehen. Und weil die Lehrperson nicht da war und sie natürlich die Lehrperson nicht für sowas anruft, bin ich nachher diejenige gewesen, die probiert hat sie im Ganzen anzuleiten und ihr die Ideen und die Hilfestellungen zu geben.»

Als entlastend für die Eltern wurden Rückmeldungen sowie ausgehändigte Lernhilfekontrollen der Lehrpersonen wahrgenommen. Einige Eltern sind bei den Lernunterstützungsleistungen an ihre eigenen Grenzen gestossen. Zumal es ihnen nicht immer möglich war, ihren Kindern und Jugendlichen zu helfen. Ein Grund waren beispielsweise ungenügende oder fehlende Kenntnisse in einer Fremdsprache.

Motivation

Einige Kinder und Jugendliche mussten während der Fernunterrichtszeit von den Eltern motiviert werden. Dabei ging es zum einen darum, dass die Kinder bzw. Jugendlichen an den aufgetragenen Lernaufträgen dranblieben und diese mit der notwendigen Sorgfalt und Genauigkeit erledigten. Durch die im Fernunterricht weggefallenen Möglichkeiten eines kurzen, sporadischen Austausches mit den Mitschüler*innen mussten die Eltern zum anderen ihre Kinder häufig ermutigen, zunächst eigenständig nach einer Problemlösung bei den Lernaufträgen zu suchen und dadurch selbstständiger zu arbeiten. Eine unübersichtliche Aufbereitung der Lernaufträge war nach Ansicht der Eltern zudem nicht motivationsfördernd. Die motivationale Unterstützung war für die Eltern herausfordernd und erfolgte in Form von Aufforderungen und Ermahnungen, aber auch Aufmunterungen und Belohnungen (z.B. Bewegungsangebot im Freien). Die Motivationsversuche der Eltern führten teilweise zu angespannten Situationen, worunter auch die Eltern-Kind-Beziehung gelitten hat. Insgesamt mussten die interviewten Eltern jedoch nur selten ihre Kinder motivieren die Lernaufträge zu erledigen.

Selbstständiges Lernen

Einige Eltern berichteten, dass ihre Kinder keine Lernunterstützung im Fernunterricht durch sie benötigten oder ihre Hilfe nicht annehmen wollten. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn die Lernenden eine sehr selbstständige Arbeitsweise pflegten, Selbstdisziplin und ein gutes Zeitmanagement aufwiesen, d.h. die Fähigkeit besaßen, eigenständig ihre Lernzeiteinteilung inklusive Pausen zu planen oder aber bereits eine klar vorgegebene Lernstrukturierung von der Lehrperson zur Hilfe bereits etabliert war. Tendenziell kam dies häufiger bei älteren Schüler*innen vor. Die Eltern erzählten, dass die eigenständigen Kinder und Jugendlichen es sehr genossen hatten, sich ihren Tag selbst gestalten zu können und durch den hohen Grad an Selbstbestimmung viel Freude am Lernen

hatten. Insgesamt konnten aber nur wenige Kinder der interviewten Eltern vollkommen selbstständig im Fernunterricht arbeiten.

Lehrpersonenunterstützung der Eltern und Schüler*innen

In den Interviews zeigte sich, dass sich die Bedürfnisse hinsichtlich Lehrpersonenunterstützung sowohl innerhalb der Familien (mit mehreren Kindern) als auch zwischen den Familien unterschieden. So gab es einige Eltern, die berichteten, die ihnen angebotene zusätzliche Lehrpersonenunterstützung auch in Anspruch genommen zu haben. Die Hilfe der Lehrpersonen wurde häufig erst dann beansprucht, wenn die Eltern ihren Kindern selbst nicht mehr weiterhelfen konnten. Damit kam den Lehrpersonen oft die Funktion der zweiten Unterstützungsinstanz zu. Andere Eltern wiederum organisierten sich weitgehend selbst und nutzten die angebotene zusätzliche Lehrpersonenunterstützung nicht.

Nahezu alle interviewten Eltern berichteten aber von der Möglichkeit einer zusätzlichen Lernunterstützung der Lehrpersonen während der Zeit des Fernunterrichts:

«Die Lehrerin hat auch immer angeboten, dass wir da anrufen können, wenn Fragen sind. Das haben wir dann natürlich auch gemacht und sie hat uns in erster Linie durch die einzelnen Dinge, die wir gebraucht haben, durchnavigiert.»

Die Eltern sagten, dass sie Unterstützungen insbesondere bei Fragen und Unklarheiten zu den Lernaufträgen benötigten. Ebenfalls beanspruchten sie die Hilfe der Lehrpersonen, wenn es um die Kontrolle von Lernaufträgen ging. Das Aushändigen von Selbstlernkontrollen sowie individualisierte Lehrpersonenrückmeldungen wurden von den Eltern sehr geschätzt.

Die Umsetzung der Lehrpersonenunterstützungen fielen sehr vielfältig aus. So erzählten einige Eltern, dass die Lehrpersonen für spezifische (Nach-)Fragen zu den Lernaufträgen für sie nur zu festen Zeitfenstern zur Verfügung standen und Online-Sprechstunden in einem 1:1-Setting anboten. Dabei mussten meist die Fragen vorab gesammelt werden. Wiederum andere Lehrpersonen konnten von den Eltern unmittelbar bei Bedarf und jederzeit kontaktiert werden. Einige Lehrpersonen gaben allgemeine Hilfestellungen bei Online-Fragerunden im Klassenverband. Für die Lehrpersonenunterstützungen wurde eine grosse Auswahl an medialen Kommunikationskanälen genutzt (u.a. Telefon, E-Mail, diverse Plattformen mit Chatfunktionen und Videoanrufe). Die Intensität und Häufigkeit des berichteten Kontaktes zwischen den Eltern und Lehrpersonen variierte deutlich (von maximal einmal pro Woche bis täglich).

Einige Eltern pflegten einen regen Austausch mit den Lehrpersonen. Dadurch konnten individuelle Lernstände der Kinder und Jugendlichen besprochen und allfällige Anpassungen bezüglich des Lernstoffumfangs getätigt werden. Gleichzeitig ermöglichte dies etwaige angespannte Situationen zu entschärfen. Ein Elternteil sagte dazu:

«Wir hatten immer Kontakt. Das war schön. Die Lehrerin hat dann auch gesagt: «Ja hören sie. Wir machen es so, ich rufe an und dann schauen wir, wenn es zu viel ist, was der Sohn alles mindestens gelöst haben soll». [...] er macht es sehr gewissenhaft und ordentlich und schreibt auch langsam und schön. Also er will es wirklich gut machen. Das war natürlich auch für mich eine Herausforderung. [...] er ist nicht schnell genug vorwärtsgekommen [...], wenn ich die Riesenliste gesehen habe.»

Meistens erhielten die Eltern einmal wöchentlich Informationen zu den anstehenden Schritten von den Lehrpersonen zugestellt (z.B. über die Nutzung bestimmter Plattformen). Der Austausch über die Lerntätigkeiten der Kinder und Jugendlichen zwischen Eltern und Lehrpersonen stellte einen grundlegenden Aspekt dar, insbesondere dann, wenn die Eltern während des Tages aufgrund ihrer Arbeitstätigkeit nicht zu Hause sein konnten oder selbst stark durch die Arbeitstätigkeit im Homeoffice beansprucht waren. Daneben äusserte ein grosser Teil der Eltern, dass die Kinder und Jugendlichen regelmässigen Kontakt und Austausch mit ihren Lehrpersonen hatten. Hierbei spielten die Videokonferenzen eine tragende Rolle. Nichtsdestotrotz mussten einige Kinder von ihren Eltern

ermutigt werden, die Lehrpersonen bei Fragen auch selbst zu kontaktieren. Häufig boten die Eltern ihren Kindern dabei ihre Unterstützung an.

Gründe für das Nichtbeanspruchen von zusätzlicher Lehrpersonenunterstützung

Viele Eltern artikulierten, dass sie trotz vorhandenen Möglichkeiten und Angeboten die zusätzliche Lernunterstützung der Lehrpersonen nicht in Anspruch genommen hatten. Die genannten Gründe waren hierbei vielfältig. Zum einen benötigten diese Eltern durch die bereits enge Begleitung der Lehrpersonen im Online-Präsenzunterricht und den verständlich aufgebauten Unterrichtsinhalten mit übersichtlichen und ausführlichen Anleitungen bzw. Erklärungen zu den einzelnen Lernaufträgen keine weiteren Unterstützungen durch die Lehrpersonen. Dadurch wurde eine weitgehend selbstständige Bearbeitung zu Hause ermöglicht. Eltern empfanden dies als sehr entlastend. Auch unmittelbare Feedbacks der Lehrpersonen während des Online-Präsenzunterrichts und Selbstlernkontrollen zu den Lernaufträgen machten einigen Eltern zufolge die zusätzliche Unterstützung durch die Lehrpersonen nicht mehr notwendig. Zum anderen war durch die bereits geleistete Unterstützung der Eltern selbst eine zusätzliche Hilfe durch die Lehrpersonen nicht mehr angezeigt.

Auch erzählten die Eltern, dass ihre Kinder und Jugendlichen es bevorzugten, die aufgetretenen Fragen und Probleme zu den Lernaufträgen mit ihren Mitschüler*innen als mit den Eltern oder Lehrpersonen zu besprechen. Die Eltern forderten zum Teil die zusätzliche Unterstützung der Lehrpersonen nicht ein, weil sie der Ansicht waren, dass die Lehrpersonen selbst mit der Situation des Fernunterrichts überfordert waren. Eine zusätzliche Belastung der Lehrpersonen wollten sie dadurch vermeiden. Andere Eltern fühlten sich hilflos und gehemmt bzw. hatten nicht den Mut, mit den Lehrpersonen Kontakt aufzunehmen, Fragen zu stellen oder um Hilfe zu bitten. Im Nachhinein bedauerten jedoch einige interviewte Eltern, dass sie die zusätzliche Unterstützung durch die Lehrpersonen nicht häufiger beansprucht haben.

Zusammenfassend benötigten die Kinder und Jugendlichen im Fernunterricht die Unterstützung und Begleitung ihrer Eltern. Die Eltern leisteten dabei in vielen Bereichen umfangreiche Hilfen, die für sie mit einem hohen Zeitaufwand verbunden waren. Nahezu alle Lehrpersonen boten den Eltern und Schüler*innen ihre zusätzliche Lernunterstützung an, die jedoch nicht von allen Eltern (gleichermaßen) in Anspruch genommen wurde. Damit zeigte sich ein Spannungsfeld hinsichtlich der Nutzung der Lernunterstützungen zwischen den Eltern und Lehrpersonen. Die Lehrpersonen konnten durch geeignete Massnahmen (u.a. ausgehändigte Lernkontrollhilfen, Feedbacks, ausführliche und verständliche Anleitungen zu den einzelnen Lernaufträgen) den Eltern Entlastung bieten.

Im Fernunterricht kommt der Zusammenarbeit der Eltern und Lehrpersonen eine noch grössere Bedeutung als im Präsenzunterricht zu. Die grossen Unterschiede in der Lernunterstützung zwischen den einzelnen Familien weisen zudem auf die Wichtigkeit von individuellen Lösungsansätzen und Unterstützungsmassnahmen hin, die die jeweiligen Bedürfnisse der Familien in den Blick fassen. Insgesamt brachten die Eltern in den Interviews ihre Zufriedenheit mit den Lehrpersonen und deren Unterstützungen während des Fernunterrichts zum Ausdruck.

4.4.9 Gelingensbedingungen

In diesem Kapitel werden die Aspekte aufgeführt, die aus retrospektiver Sicht der Eltern zu einem gelingenden Fernunterricht beitragen. Das Interviewmaterial zu den positiv bewerteten Gelingensbedingungen ist in sechs Kategorien strukturiert, welche unterschiedliche Facetten beinhalten und nachfolgend in den einzelnen Abschnitten beschrieben werden.

Familiäre Situation

Die Eltern waren der Ansicht, dass ein familiär vorgegebener Tagesablauf einen wesentlichen Beitrag zu einem gelingenden Fernunterricht leistete. Diese Struktur beinhaltete geregelte Aufsteh-, Schlafens- und Essenszeiten. Des Weiteren bewährten sich fest vorgegebene Lernzeiten, die idealerweise mit den Unterrichtsstrukturen der Lehrpersonen kompatibel waren. Neben den Lernzeiten war es den Eltern auch wichtig, «Zeitinseln» innerhalb der Familie zu schaffen. So konnten sich die Eltern beispielsweise bei einer gemeinsamen Pause mit ihrem Kind austauschen und nach dem Wohlergehen ihres Kindes erkunden. Die Eltern organisierten häufig mittels einer Bewegungspause im Freien einen Ausgleich zu den Lernzeiten. Die Eltern berichteten, dass dieser strukturelle Rahmen den Kindern und Jugendlichen Orientierung und Halt gab und ihnen zugleich deutlich machte, dass Fernunterrichtszeit keine Ferienzeit war. Durch die im Vorfeld klar geregelte und vorhandene familiäre Tagesstruktur konnten zudem Konflikte zwischen Eltern und Kindern vermieden werden (z.B. wann fernsehen erlaubt war und wann gelernt werden musste). Durch diesen gewohnten und wiederkehrenden Ablauf wurde auch der Fernunterricht zunehmend für die Eltern als auch für die Kinder und Jugendlichen alltäglicher.

Neben dem Vorhandensein notwendiger digitaler Geräte und Internetanschluss war auch die familiäre Wohnsituation zentral, die die Schaffung einer geeigneten Lernumgebung ermöglichte. Somit hatten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, ungestört ihren Lerntätigkeiten nachzugehen. Von Seiten der Eltern wurde betont, dass von den Schulen nicht bei allen Familien ein geeigneter Lernplatz für das Kind und der Zugriff auf digitale Gerätschaften einfach vorausgesetzt werden dürfen.

Die Eltern verwiesen zudem auf eine positive Einstellung und Grundhaltung gegenüber dem Fernunterricht. Für sie war es wichtig, das Beste aus der Situation zu machen und dies auch ihren Kindern zu vermitteln. Daneben war es hilfreich, den Kindern und Jugendlichen geduldig, verständnisvoll und mit der nötigen Gelassenheit zu begegnen.

Die berufliche Tätigkeit der Eltern bzw. deren Arbeitsbedingungen waren bedeutungsvoll für einen gelingenden Fernunterricht während der Zeit der Schulschliessung. Ein gelingender Fernunterricht war für die interviewten Eltern eng mit dem Angebot an elterlicher Unterstützung verbunden. Die aktive elterliche Mithilfe, Begleitung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen wurde von den Eltern selbst als entscheidend für das Gelingen des Fernunterrichts erachtet. Durch die Möglichkeit eigener flexibler Arbeitszeitgestaltung im Homeoffice konnte eine Betreuung der Kinder und Jugendlichen teilweise erst wahrgenommen werden. Eine Erleichterung brachte auch, wenn nur ein Elternteil berufstätig war oder in Teilzeit arbeitete. Dies bot die Möglichkeit, dass sich die Eltern in der Betreuung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen besser untereinander aufteilen konnten. Viele der interviewten Eltern waren sich ihrer privilegierten Lage bewusst. Damit einhergehend verwiesen die interviewten Eltern auf die Schwierigkeiten eines Gelingens des Fernunterrichts, wenn sie ausserhalb des Hauses arbeiten mussten, insbesondere dann, wenn die Kinder dadurch ohne Aufsicht allein zu Hause waren. Die Einflussnahme und Abhängigkeit von der familiären Situation für das Gelingen des Fernunterrichts wird dadurch verdeutlicht.

Schulische Organisation und Bereitstellung technischer Grundausrüstung

Als wichtig stellte sich für viele Eltern zudem eine gute Vorbereitung der Schule heraus. Diese beinhaltete zum einen die Bereitstellung von digitalen Gerätschaften mit funktionstüchtigen Programmen für die Lernenden. Zum anderen war eine vorausgehende Schulung der Lehrpersonen und ein damit einhergehendes vertraut machen mit der Nutzung bestimmter Softwareprogramme wichtig. Besonders positiv wurde von den Eltern mit mehreren schulpflichtigen Kindern eine einheitliche schulinterne Nutzung von Softwareprogrammen und digitalen Plattformen für den Fernunterricht bewertet. Dies brachte eine enorme Erleichterung für die betroffenen Eltern mit sich. Des Weiteren wurde von vielen Eltern als wichtig angesehen, dass die Lernenden von den Lehrpersonen eine einführende Instruktion in die Geräte- und Programm-Anwendung erhalten und

dass den Lernenden das Anwendungswissen (u.a. Login, Programmbenutzung) zunächst vermittelt wird.

Unterrichtsstruktur und -gestaltung

Für einen gelingenden Fernunterricht sollte die Routine eines «normalen» Schulalltags im Präsenzbetrieb möglichst aufrechterhalten werden. Von den Eltern wurden die einheitliche Handhabung und Gestaltung des Unterrichtsablaufs innerhalb der gleichen Schule als nützlich erachtet. Dazu gehörte auch ein einheitliches Zeitfenster der Mittagspause für alle Schüler*innen derselben Schule. Sehr viele Eltern betonten, dass ein strukturierter und organisierter Unterricht zentral war und einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen leistete. Für die Eltern war es hilfreich, wenn eine Basisstruktur des Unterrichts bereits durch die Lehrpersonen vorgegeben war:

« [...] es ist von Anfang an klar organisiert gewesen. Die Kinder kommen einmal in der Woche diese Unterlagen holen. Die Unterlagen sind gut strukturiert gewesen. Und es ist eigentlich relativ schnell, also innerhalb von zwei, drei Tagen, wirklich alles aufgegleist gewesen, auch auf digitaler Ebene. [...] Das war schon eine sehr gute Unterstützung. Und bei jüngeren Kindern [...] wenn die Basis von den Lehrern kommt, ist es für uns Eltern einfacher. Wenn wirklich klar ist, das muss sie machen und so ist es strukturiert. Eine Struktur, die zu einem gewissen Grad von den Lehrern vorgegeben ist. Dann und dann macht ihr das und in so viel Zeit müsst ihr etwas einrechnen. Und das ist eigentlich das, was sehr, sehr geholfen hat.»

Vor allem Stunden- und Wochenpläne mit Vorgaben zu verbindlichen Lernzielen und Terminen wurden von den Eltern sehr positiv wahrgenommen, da diese für die Strukturierung und Einteilung der Unterrichtseinheiten sowie des Lernstoffes hilfreich waren. Es war von Vorteil, wenn die Schüler*innen das Arbeiten mit Wochenplänen vom Präsenzunterricht in der Schule bereits kannten. Generell wurde von den interviewten Eltern eine Unterrichtsstruktur mit einerseits fest vorgegebenen Zeitfenstern geschätzt, in denen die Lehrpersonen online anwesend waren und Fragen gestellt werden konnten und andererseits mit freigestaltbaren Zeiten, die eine flexible Selbsteinteilung den Kindern und Jugendlichen ermöglichten.

Der Online-Präsenzunterricht wurde von vielen Eltern als besonders positiv erlebt. Im Online-Präsenzunterricht konnten die Lehrpersonen den Kindern und Jugendlichen unmittelbare Lernunterstützung leisten und regelmässige Rückmeldungen zu den Lernaufträgen geben. Die dadurch ermöglichte enge Begleitung der Schüler*innen durch die Lehrpersonen führte bei den Eltern zu einer wesentlichen Entlastung. Ein Elternteil schilderte dies wie folgt:

«Bei der Tochter, welche in der 4. Klasse war, dort hat der Lehrer den Unterricht einfach online weitergeführt. Und das in einer sehr guten Art. Also am Morgen um 8.30 Uhr mussten die Kinder vor dem Computer sitzen und er hat die Namen abgelesen. Er ist selbst im Schulzimmer gesessen, also wie in einer ganz normale Schulstunde, und hat geschaut, ob alle dort waren. Und dann ist die Schule eigentlich ganz normal losgegangen. Also 20 Minuten Lektion, dann wieder 20 Minuten für sich arbeiten. Dann eine kurze Pause. Dann wieder weiter. Er ist auch immer dort gesessen. Während sie die Arbeiten erledigen sollten, ist er eigentlich immer da gewesen. Also man hat immer wieder gehört: «Sie, Herr X, wie ist das? ». Also er ist eigentlich immer präsent gewesen, wie wenn er ganz normal Schule geben würde. Und das ist für uns als Eltern eigentlich der Idealfall gewesen. Denn mit ihr mussten wir eigentlich nichts machen. Also, am Anfang war es ein bisschen stressig [...], weil sie ja dann um 8.30 Uhr dort sitzen und bereit sein musste. In den ersten drei Tagen war es ein Riesenstress. Sie konnte irgendwie nicht reingekommen oder konnte sich nicht einloggen [...] Aber dann, als das einmal funktioniert hat, nach zwei bis drei Tagen, haben wir eigentlich bei ihr fast nichts mehr zu tun gehabt. Und das war eigentlich perfekt. Das war ein Riesenaufwand auch für den Lehrer. Aber das ist für uns eigentlich die perfekte Situation gewesen, weil sie so eigentlich ganz normal Schule gehabt hat.»

Weiter betonten die Eltern die Wichtigkeit von strukturiert aufbereiteten Lernaufträgen mit einer übersichtlichen Gestaltung (z.B. klar formulierte Arbeitsanleitungen, Erklärungen). Die Lernaufträge sollten soweit aufbereitet werden, dass sie für die Schüler*innen weitgehend selbsterklärend sind.

Einige Eltern nahmen die Lernvideos, die die Lehrpersonen zusätzlich zu den Lernaufträgen machten, als positive Unterstützung wahr. Damit einhergehend kamen bei den Kindern und Jugendlichen weniger Unklarheiten auf und sie konnten selbstständiger an ihren Lernaufträgen arbeiten. Dies erforderte wiederum weniger elterliche Unterstützung. Zu einem gelingenden Fernunterricht trug auch ein vielfältiges Lernangebot bei, indem jedes Schulfach ausreichend Berücksichtigung finden sollte (z.B. auch Sport und Musik). Hinsichtlich der Lernaufträge war von Bedeutung, dass eine vorgängige Koordination und Absprache der Fachlehrpersonen stattfanden. Einige Eltern bevorzugten Lernaufträge, in denen sie prinzipiell nicht involviert werden mussten.

Manchen Eltern ist das Arbeiten der Kinder und Jugendlichen mit digitalen Medien und Plattformen im Fernunterricht entgegengekommen. Es war erleichternd aufgrund der schnellen und direkten Kontaktmöglichkeiten mit den Lehrpersonen und wegen dem Beitrag zur Lernstrukturierung, beispielsweise durch das einfache Abrufen der Lernaufträge. Viele Eltern zeigten sich gegenüber dem Einbezug von digitalen Medien aufgeschlossen, hoben aber zugleich hervor, dass es neben digitalen Lernaufträgen auch analoge benötige.

Beziehungspflege zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen durch regelmässigen Austausch

Die Eltern schätzten den regen, regelmässigen und persönlichen Kontakt zwischen den Lehrpersonen und Lernenden (z.B. via Videokonferenzen, Chat oder Telefon). Dabei wurde insbesondere der tägliche Austausch in einer mündlichen Form bevorzugt, in dem die Lehrpersonen von den Kindern und Jugendlichen gehört bzw. auch gesehen werden konnten. Virtueller präsent und engagierte Lehrpersonen konnten eine enge Begleitung und Unterstützung gewährleisten, die von den Eltern sehr gewürdigt wurde. Die Kontaktaufnahme zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen erfolgte dabei reziprok. Ein Elternteil schilderte dies wie folgt:

« [...] wir haben ja zwei Kinder. Aber eben die Tochter war in der 9. Klasse, in der Abschlussklasse, und dieser Lehrer hat regelmässig Kontakt aufgenommen. Er ist auch in sehr engem Kontakt gestanden, in täglichem Kontakt mit den Schülern. Er hat nachgefragt: «Habt ihr Fragen? Sind Sachen unklar?» Er hat auch unheimlich viel aufgearbeitet und das ist wirklich krass gewesen. Man sieht das zu Hause als Eltern. [...] Wir haben extrem gut gesehen bei ihm, wie viel Zeit er in die Aufgaben, die er den Kindern zugestellt hat, investiert hat. Er hat auch nicht irgendwie im Voraus so einen Stapel Blätter zugeschickt und gesagt, da hab ihr die Aufgabenblätter und jetzt geht es los. [...] Dem entsprechend mussten wir uns mit der Tochter nie hinsetzen zum Aussortieren was unklar ist, was musst du heute genau machen ... etc. Sie hat das immer gewusst. Und wenn dort eine Unklarheit war, hat sie auch jederzeit, das muss ich auch betonen, wieder mit dem Lehrer Rücksprache halten können.»

Die zentralen Funktionen des regelmässigen Kontaktes mit den Lehrpersonen wurde von den Eltern einerseits auf der Leistungsebene gesehen. Dabei ging es um die Klärung von wichtigen lernauftragsbedingten Fragen und leistungsbezogenen Feedbacks. Andererseits wurde die soziale Ebene als bedeutend erachtet. Dabei wurde die Beziehung zu den Schüler*innen aufrechterhalten, gestärkt und ins Zentrum gerückt:

«Ich finde es ganz, ganz wichtig, dass – nicht bei allen Aufgaben, aber bei bestimmten Aufgaben – einigermaßen regelmässig individuelle Rückmeldungen kommen, damit auf eine Art der Lehrer-Schüler-Kontakt erhalten bleibt. Ich fand auch das Angebot, dass man sich regelmässig an die Lehrperson wenden kann und Fragen stellen kann, wichtig. Also zum einen, um wirklich Fragen zu klären aber zum anderen auch um zu spüren, ob diese Lehrerin noch da ist. Damit die persönliche Beziehung irgendwie noch weitergeführt wird. Ich habe auch gut gefunden, dass gleich in der ersten oder zweiten Woche, beide Klassenlehrpersonen meiner Kinder bei uns angerufen und einfach mal meine Kinder gefragt haben wie es geht. Das fand ich toll. Also, dass man irgendwie versucht diese persönliche Beziehung weiterzuführen. Ich glaube, dass dies auch den Kindern hilft daran zu bleiben.»

Der Austausch zwischen den Lehrpersonen und Schüler*innen fand idealerweise sowohl im ganzen Klassenverband, in Kleingruppen als auch im Einzelsetting statt. Einige Eltern sahen es zudem als

hilfreich an, wenn die Lehrpersonen im Austausch aufmunternd waren und Einfühlungsvermögen gegenüber den Schüler*innen in der ungewöhnlichen Fernunterrichtssituation zeigten. Die Beziehung der Schüler*innen innerhalb einer Klasse zu fördern (z.B. mittels Online-Lernspiele) war für viele ein weiterer Aspekt für das Gelingen des Fernunterrichts. Dies wirkte sich nach Angaben der Eltern sowohl auf den Klassenzusammenhalt als auch auf die Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen günstig aus.

Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern

Als wichtig stellte sich auch eine gute Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern heraus. Die Eltern schätzten einen funktionierenden, regelmässigen Informationsfluss, indem sie einerseits Mitteilungen von den Lehrpersonen zum allgemeinen organisatorischen Ablauf im Fernunterricht und andererseits Rückmeldungen zum persönlichen Lernverhalten bzw. -stand ihrer Kinder erhielten. Im gemeinsamen Austausch waren neben Rücksprachen auch die Klärung von Erwartungshaltungen und Verantwortungsbereichen möglich. Dabei bewährten sich die von den Lehrpersonen klar kommunizierten Zeitangaben über ihre Erreichbarkeit und Verfügbarkeit besonders.

Eigenschaften und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen

Die Eltern schätzten mit zunehmendem Alter ihrer Kinder den Fernunterricht positiver ein, weil die Schüler*innen weniger auf ihre Unterstützung angewiesen waren. Insbesondere leistungsstarke Schüler*innen benötigten weniger Lernunterstützung.

«Da muss ich wirklich auch sagen, dass ich diese Lernplattform gut fand, dass ich zufrieden war mit dem Einsatz der Lehrpersonen. Also mehr geht immer, das ist mir schon bewusst, aber das war soweit alles gut. Aber ich glaube auch, dass wir das Glück haben, dass unsere Kinder es leistungsmässig gut hinbekommen haben, weil sie einfach wirklich auch gute Schüler sind und so keine Schwierigkeiten mit dem Stoff hatten.»

Selbstständig arbeitenden Kindern und Jugendlichen fiel es den Einschätzungen der Eltern nach einfacher, ihren Lerntätigkeiten im Fernunterricht nachzugehen und konsequent zu erledigen. Die Eltern beobachteten oftmals, dass diese Kinder und Jugendlichen eigenständig ihre Mitschüler*innen direkt um Hilfe anfragten und sich gegenseitig unterstützten. Von Vorteil war es zudem, wenn bereits Grundkompetenzen bei den Kindern und Jugendlichen im Bereich digitale Medien vorhanden waren und sie den Umgang mit Computer und Laptops gewohnt waren. Ebenso war es hilfreich, wenn die Lernenden die eingesetzten Softwareprogramme bereits kannten.

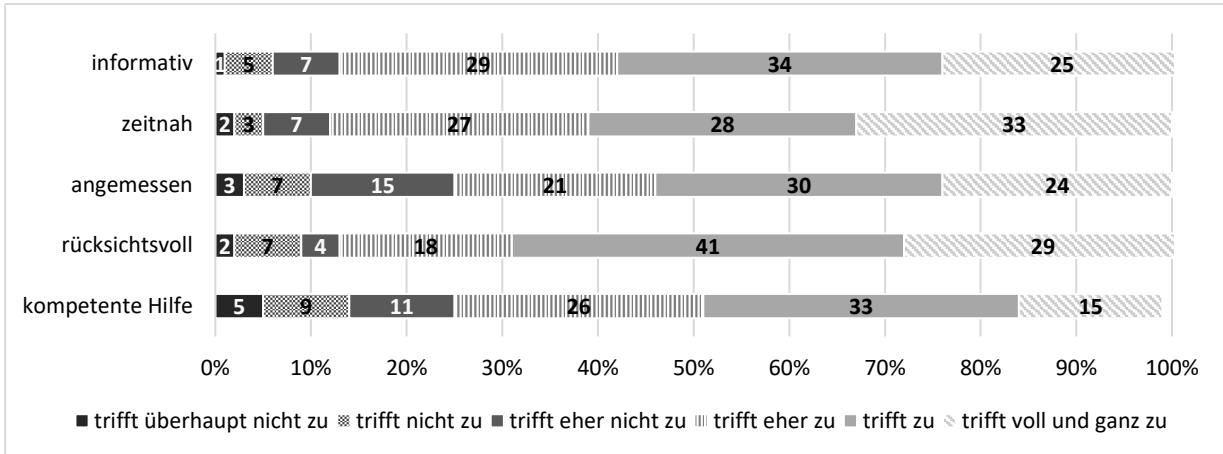
Zusammenfassend stellte sich eine vorgegebene Struktur als eine übergeordnete Gelingensbedingung für den Fernunterricht dar: Neben einer «geregelten» familiären Tagesstruktur wurden sowohl der Unterrichtsstruktur selbst als auch strukturierten Lernaufträgen eine sehr hohe Bedeutung zugemessen. Als besonders hilfreiche Strukturierungsmittel wurden Stunden- und Wochenpläne wahrgenommen. Zudem schätzten die Eltern schulintern einheitliche Vorgehensweisen. Im Besonderen wurde die Aufrechterhaltung eines regelmässigen, täglichen Kontakts und Austausches zwischen den Lehrpersonen und Schüler*innen geschätzt.

4.5 Fernunterricht aus der Sicht der Lehrpersonen

4.5.1 Rahmenbedingungen

Für eine möglichst reibungslose Umstellung und Durchführung des Fernunterrichts durch die Lehrpersonen waren Kommunikation und Unterstützung der Schulleitung, personelle und materielle Ressourcen sowie die Zusammenarbeit und die gegenseitige Unterstützung im Kollegium zentral. Die Ergebnisse der Befragung deuten darauf hin, dass die Rahmenbedingungen für den Fernunterricht grösstenteils zufriedenstellend waren (Abbildung 26).

Abbildung 26. Rahmenbedingungen für den Fernunterricht

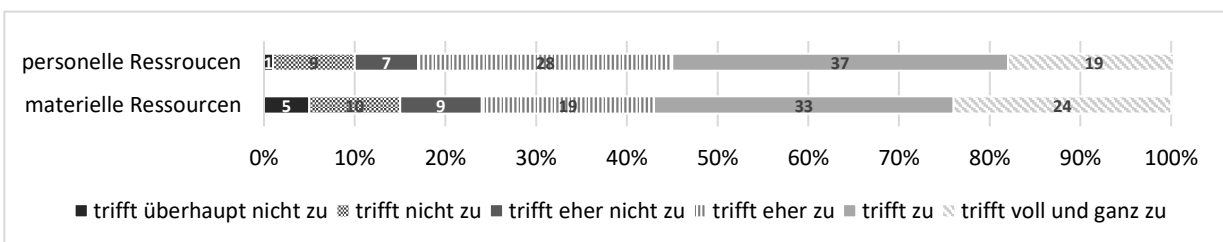


Legende: N = 108

Die meisten Lehrpersonen fanden, dass die Schulleitungen informativ (59%), zeitnah (61%), vom Umfang her angemessen (54%) und rücksichtsvoll (70%) kommunizierten (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»). Zudem fühlten sich fast die Hälfte der Lehrpersonen (48%) bei Fragen oder Unsicherheiten bezüglich der Umsetzung des Fernunterrichts von ihrer Schulleitung kompetent geholfen (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»). Bei 14% der Lehrpersonen war das nicht der Fall (Antwortkategorien «trifft nicht zu» oder «trifft überhaupt nicht zu»).

Sowohl bezüglich personeller Ressourcen (z.B. Lehrpersonen, technischer Support, PICTS, Zivis, Praktikant*innen) als auch bezüglich materieller Ressourcen an der Schule (z.B. Laptop, Lizenzen für Lern-/Arbeitsplattformen oder Kommunikationstools) gaben mehr als die Hälfte der Lehrpersonen an (56% bzw. 57%), ausreichend ausgestattet zu sein (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»; Abbildung 27). Ein kleinerer, aber relevanter Anteil der Lehrpersonen gab an, dass die personellen (9%) und materiellen (15%) Ressourcen nicht ausreichend waren (Antwortkategorien «trifft nicht zu» oder «trifft überhaupt nicht zu»).

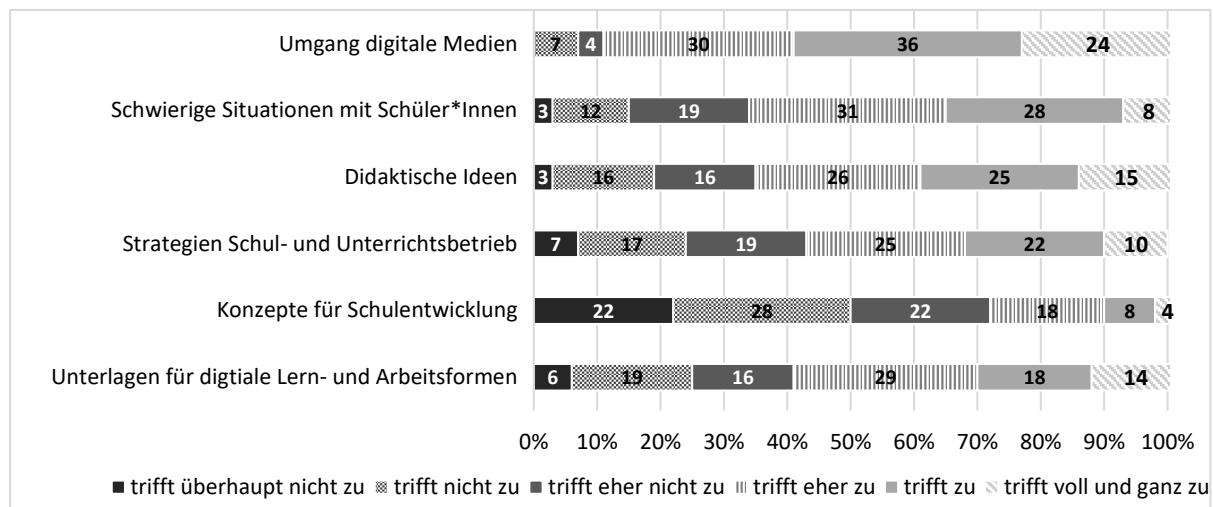
Abbildung 27. Personelle und materielle Ressourcen



Legende: N = 108

In der Zeit des Fernunterrichts erlebten die Lehrpersonen die Zusammenarbeit und die gegenseitige Unterstützung im Kollegium unterschiedlich (Abbildung 28). Bezüglich des Umgangs mit digitalen Medien gab es mehrheitlich (60% der Lehrpersonen) eine hohe gegenseitige Unterstützung im Kollegium (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»). Deutlich weniger Lehrpersonen (36%) gaben an, dass sie eine hohe gegenseitige Unterstützung bei schwierigen Situationen mit Schüler*innen erlebten. Einen regen Austausch bezüglich didaktischer Ideen (40%) und einen fachlichen Austausch über Strategien für einen optimalen Schul- und Unterrichtsbetrieb im Fernunterricht (32%) fanden in verhältnismässig wenig Fällen statt. Zudem fiel die gemeinsame Arbeit an Unterlagen für digitale Lern- und Arbeitsformen (32%) und insbesondere an Konzepten für die Schulentwicklung (12%) gering aus (jeweils Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»).

Abbildung 28. Zusammenarbeit im Kollegium



Legende: N = 107-108

4.5.2 Organisation des Fernunterrichts

Lernzuwachs der Schüler*innen

Die Lehrpersonen schätzten ein, welchen Lernzuwachs der Schüler*innen sie im Fernunterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht erwarteten. Die meisten Lehrpersonen gaben an (57%), dass sie insgesamt einen «eher geringen Lernzuwachs» erwarteten. Immerhin ein Drittel der Lehrpersonen (33%) erwartete hingegen einen «vergleichbaren Lernzuwachs».

Die Lehrpersonen wurden zudem gebeten anzugeben, wie wichtig es ihnen war, dass ihre Schüler*innen einen gleich hohen Lernzuwachs im Fernunterricht wie in einer vergleichbaren Zeit des Präsenzunterrichts hatten. Die Angaben der Lehrpersonen fielen unterschiedlich aus aber bewegten sich im mittleren Bereich (M = 3.6, S = 1.1; zwischen «trifft eher nicht zu» und «trifft eher zu»). Während fast die Hälfte der Lehrpersonen angab, dass es eher wichtig war (43% Antwortkategorie «trifft eher zu»), fanden rund ein Viertel, dass es eher nicht wichtig war (23% Antwortkategorie «trifft eher nicht zu»).

Lernaufträge

Im Fernunterricht verwendeten die meisten Lehrpersonen «oft» Übungsaufgaben (69%), Anwendungsaufgaben (62%), fokussierte, enge Aufgaben (52%), Aufgaben unter Einbezug von digitalen Medien (51%), elektronische oder gedruckte Arbeitsblätter (63%) und Aufgaben mit gedruckten Lehrmittel (49%). Ein Teil der Lehrpersonen verwendete zudem «manchmal» Aufgaben, in denen die Schüler*innen neue Themen erarbeiten mussten (41%), Recherche-Aufgaben (45%) und

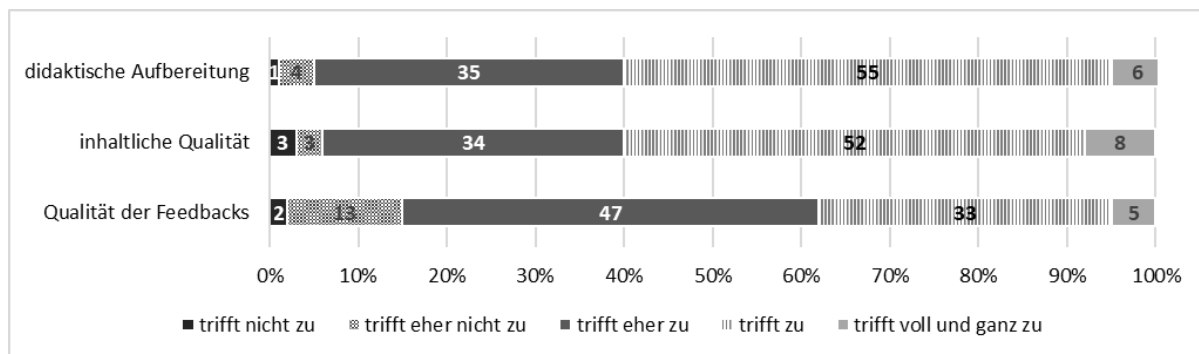
offene, breite Aufgaben (42%). Partner- oder Gruppenaufgaben wurden als einziger Aufgabentyp von den meisten Lehrpersonen «selten» (33%) bis «nie» (31%) eingesetzt.

Die Lernaufträge für die Schüler*innen wurden je nach Fach unterschiedlich gestaltet. Eine Lehrperson schrieb im Online-Fragebogen beispielhaft:

«Deutsch: elektronische Arbeitsblätter in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik, Rechercheaufgabe zu Bewerbungsunterlagen und anschliessendes Erstellen von Bewerbungsunterlagen, Diskussionen zur Klassenlektüre per Teams. Mathematik: Inputs zu neuen Themen per vertonte Powerpoints und in Videokonferenzen, Lösen von Aufgaben aus dem offiziellen Lehrmittel [...] ergänzende elektronische Arbeitsaufträge, formative Lernstandüberprüfungen per Forms. Französisch: Telefon- oder Videogespräche mit einzelnen Lernenden für mündliche Aufgaben und elektronische Arbeitsblätter zum Erarbeiten von Grammatikthemen.»

Insgesamt waren die Lehrpersonen zufrieden mit der Qualität ihres Fernunterrichts (Abbildung 29). 60% der Lehrpersonen stimmte zu (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»), dass sie zufrieden seien mit der inhaltlichen Qualität ihres Fernunterrichts und 61% der Lehrpersonen, dass sie zufrieden seien mit ihrer didaktischen Aufbereitung für den Fernunterricht (z.B. veränderte Arbeitsaufträge an die Schüler*innen). Im Vergleich war die Zufriedenheit mit der Qualität der Feedbacks an die Schüler*innen geringer (38% Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»).

Abbildung 29. Qualität des Fernunterrichts



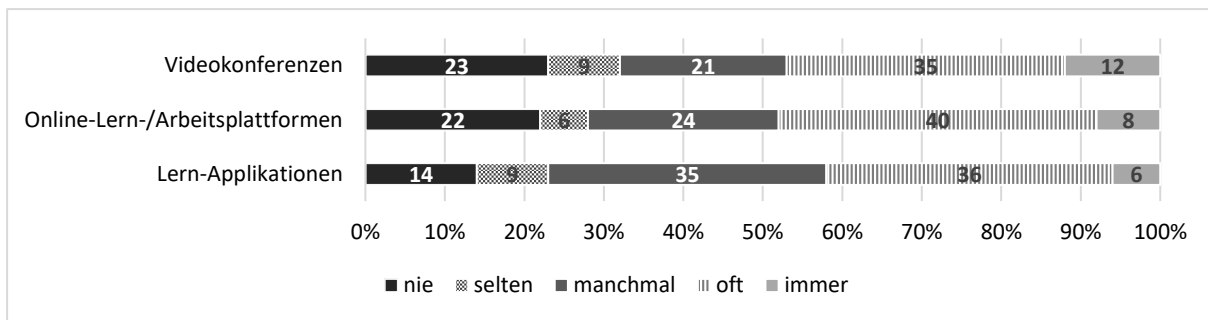
Legende: N = 108

Einsatz von digitalen Medien und Infrastruktur

Viele Lehrpersonen schrieben im Online-Fragebogen, dass sie für ihre Lernaufträge in den verschiedenen Fächern Lern-, Erklär- oder Animationsvideos verwendeten. Zudem gaben 40% der Lehrpersonen an, «oft» Erklärvideos für neuen Unterrichtsstoff zu verwenden.

Insgesamt fiel der Einsatz von digitalen Medien im Fernunterricht sehr unterschiedlich aus (Abbildung 30). Videokonferenzen wurden von 23% der Lehrpersonen «nie» durchgeführt, während 35% der Lehrpersonen diese «oft» und 21% der Lehrpersonen «manchmal» einsetzten. Nur 12% verwendeten «immer» Videokonferenzen. Online-Lern-/Arbeitsplattformen wurden von 40% der Lehrpersonen «oft» und von 24% der Lehrpersonen «manchmal» verwendet, aber ganze 22% der Lehrpersonen nutzen «nie» Online-Lern-/Arbeitsplattformen für ihren Fernunterricht. Lern-Applikationen wurden von den meisten Lehrpersonen «manchmal» (35%) bis «oft» (36%) verwendet. 14% setzen diese Form von digitalen Medien «nie» in ihrem Fernunterricht ein.

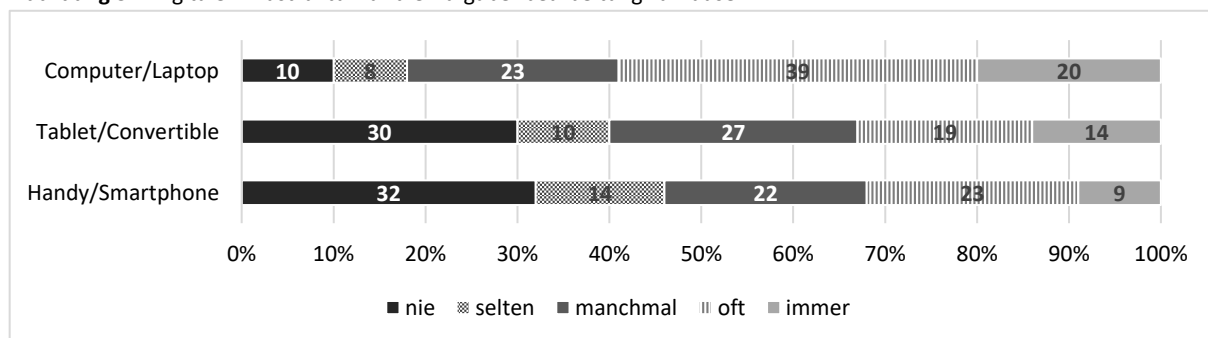
Abbildung 30. Einsatz von digitalen Medien



Legende: N = 107

Die von den Schüler*innen benötigte digitale Infrastruktur für die Aufgabenbearbeitung zu Hause war ebenfalls sehr unterschiedlich (Abbildung 31). Die meisten Lehrpersonen gaben an, dass die Schüler*innen «oft» (39%) bis «immer» (20%) einen Laptop oder Computer benötigten, um die Lernaufträge im Fernunterricht zu bearbeiten. Im Gegensatz dazu, mussten bei fast einem Fünftel der Lehrpersonen die Schüler*innen «selten» (8%) bis «nie» (10%) einen Laptop oder Computer verwenden. Der Einsatz von Tablets für die Aufgabenbearbeitung wurde bei rund einem Drittel der Lehrpersonen «nie» benötigt (30%), bei 27% «manchmal», bei 19% «oft» und bei 14% «immer». Ähnliche Muster ergaben sich beim Einsatz von Handys oder Smartphones. Für die Lernaufträge von 32% der Lehrpersonen wurden «nie» Handys oder Smartphones benötigt, während es bei 22% der Lehrpersonen «manchmal» und bei 23% der Lehrpersonen «oft» der Fall war. Trotz den Unterschieden im Einsatz von digitaler Infrastruktur wurde von allen Lehrpersonen ein Internetanschluss für die Aufgabenbearbeitung vorausgesetzt.

Abbildung 31. Digitale Infrastruktur für die Aufgabenbearbeitung zu Hause



Legende: N = 102-107

Kontakt mit Schüler*innen

Im Fernunterricht war der persönliche Kontakt zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen stark eingeschränkt. Die meisten Lehrpersonen gaben an (82%), dass sie im Fernunterricht «alle» Schüler*innen ihrer Klasse erreichten. 15% der Lehrpersonen erreichten «die Mehrzahl» der Schüler*innen in ihrer Klasse und 3% (drei Lehrpersonen) erreichen «nur einige» Schüler*innen.

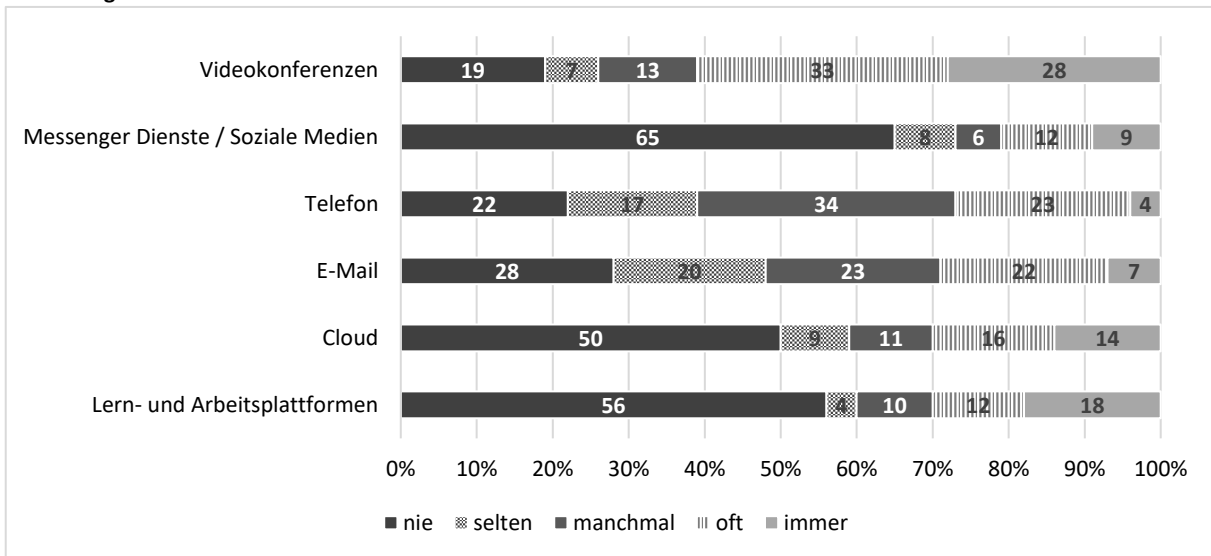
Für den direkten Austausch mussten Lehrpersonen auf Chat, Telefon und Videokonferenzen zurückgreifen. Nahezu die Hälfte der Lehrpersonen gab an (44%) «täglich» über diese Kanäle in direktem Austausch mit ihren Schüler*innen zu sein. Rund ein Drittel der Lehrpersonen (29%) hatte «ein bis zwei Mal in der Woche» einen direkten Austausch.

Für den direkten (synchronen) Austausch wurden meistens Videokonferenzen durchgeführt, mit Programmen wie Microsoft Teams oder Zoom (Abbildung 32). 28% der Lehrpersonen benutzten diese immer und 33% «oft». Trotzdem verwendeten immerhin 19% «nie» diese Form der direkten Kommunikation im Fernunterricht. Messenger Dienste oder soziale Medien, wie z.B. Telegram und Facebook, wurden von den meisten «nie» benutzt (65%). Das Telefon wurde von rund der Hälfte der

Lehrpersonen «manchmal» (34%) bis «oft» (23%) für den direkten Austausch mit den Schüler*innen verwendet. Im Gegensatz dazu verwendeten 22% der Lehrpersonen dieses Kommunikationsmittel «nie».

Indirekte (asynchrone) Kommunikation fand insbesondere via E-Mail, Clouds und online Lern- und Arbeitsplattformen statt. Die Häufigkeit des Einsatzes dieser Kommunikationsformen fiel unterschiedlich aus. E-Mails wurden von 22% der Lehrpersonen «oft» und von 23% «manchmal» aber von 28% «nie» verwendet. Clouds wurden von der Hälfte der Lehrpersonen verwendet, aber weniger als ein Drittel verwendeten sie «oft» (16%) bis «immer» (14%). Lern- und Arbeitsplattformen, wie z.B. Moodle, wurden von 18% der Lehrpersonen «immer» verwendet und von 12% «oft». 56% verwendeten diese Kommunikationsform allerdings «nie».

Abbildung 32. Direkter und indirekter Austausch



Legende: N = 102-107

Obwohl Kontakte nur reduziert bzw. auf Distanz erfolgen durften, fanden persönliche Begegnungen auf dem Schulareal statt. Rund die Hälfte der Lehrpersonen begegneten dort «selten» (26%) bis «manchmal» (23%) ihren Schüler*innen. Darüber hinaus machten rund 11% der Lehrpersonen in «seltenen» Fällen Hausbesuche bei Schüler*innen. Zwei Lehrpersonen besuchten Schüler*innen sogar «oft» zu Hause.

Unterstützung einzelner Schüler*innen

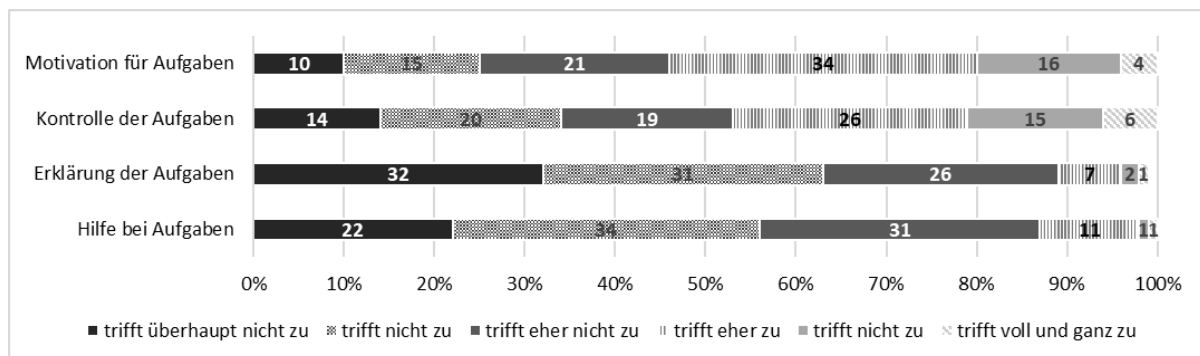
Die Mehrheit der Lehrpersonen gab an, in der Fernunterrichtszeit einen häufigeren und intensiveren Kontakt mit gewissen Schüler*innen gehabt zu haben (88%). Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen gab an, dass es sich dabei um Schüler*innen handelte mit unzureichender Unterstützung zu Hause (57%), geringer Lernmotivation (53%) und geringer Selbstregulation (52%). Zudem schienen geringe Medienkompetenzen (41%), sonderpädagogischer Förderbedarf (32%) und geringe Deutschkenntnisse (24%) eine Rolle zu spielen bei der Häufigkeit und Intensität des Kontaktes zwischen Lehrperson und Schüler*innen.

Kontakt mit Eltern

Die Lehrpersonen hatten unterschiedlich häufig Kontakt mit den Eltern ihrer Schüler*innen. Die meisten (61%) waren ein bis zwei Mal pro Woche in Kontakt mit den Eltern und rund 19% der Lehrpersonen waren alle zwei bis drei Wochen in Kontakt mit den Eltern. Zudem war die Mehrheit der Lehrpersonen (64%) zufrieden mit der Zusammenarbeit mit den Eltern ($M = 4.7$, $S = 0.8$; Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»).

Gegenüber den Eltern hatten die meisten Lehrpersonen keine Erwartungen betreffend der Unterstützung der Schüler*innen (Abbildung 33). Rund ein Fünftel der Lehrpersonen erwarteten (gewählte Antwortkategorien «trifft zu» bis «trifft voll und ganz zu»), dass die Eltern die Schüler*innen motivierten die Aufgaben im Fernunterricht zu erledigen (20%) und dass die Eltern kontrollierten, ob die Schüler*innen die Aufgaben erledigt hatten (21%). Ein höherer Anteil an Lehrpersonen erwartete hingegen nicht (Antwortkategorien «trifft nicht zu» oder «trifft überhaupt nicht zu»), dass die Eltern die Kinder motivierten (25%) oder kontrollierten (34%). Das Erklären von Aufgaben (63%) sowie die Hilfe bei Aufgaben (56%) durch die Eltern wurde von den Lehrpersonen deutlich seltener erwartet (Antwortkategorien «trifft nicht zu» oder «trifft überhaupt nicht zu»).

Abbildung 33. Unterstützung der Schüler*innen durch die Eltern



Legende: N = 108

Belastungen bei der Durchführung des Fernunterrichts

Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (56%) gaben an, dass sie durch die Umstellung auf den Fernunterricht zusätzlich belastet waren (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»). Hingegen fanden rund 10% der Lehrpersonen, dass sie nicht zusätzlich belastet waren (Antwortkategorien «trifft nicht zu» oder «trifft überhaupt nicht zu»). Insgesamt lag der Mittelwert zwischen «trifft eher zu» und «trifft zu» bei 4.5 ($S = 0.7$).

Die Lehrpersonen schätzten in der Befragung eine Reihe von Herausforderungen ein (Abbildung 34). Dabei zeigte sich, dass die Lehrpersonen insbesondere den fehlenden persönlichen Kontakt zu ihren Schüler*innen ($M = 4.6$, $S = 1.3$), der hohe Arbeitsaufwand ($M = 4.5$, $S = 1.3$), die Förderung von Schüler*innen aus einem sozial belasteten Umfeld ($M = 4.4$, $S = 1.5$) und die Ungewissheit über die Dauer des Fernunterrichts ($M = 4.3$, $S = 1.3$) als besonders herausfordernd empfanden. In Bezug auf den Fernunterricht war es für die Lehrpersonen eine Herausforderung den Lernfortschritt zu sichern ($M = 4.3$, $S = 1.2$), den Lernstand zu messen ($M = 3.8$, $S = 1.4$) und die Motivation der Schüler*innen aufrechtzuerhalten ($M = 4.1$, $S = 1.4$). Zudem wurden die mangelnden Möglichkeiten um den Schüler*innen Feedback zu geben und Hilfestellungen anzubieten ($M = 3.6$, $S = 1.4$) sowie geeignete digitale Unterrichtsinhalte zu erstellen als herausfordernd wahrgenommen ($M = 3.7$, $S = 1.4$).

Die eigene digitale Infrastruktur ($M = 2.0, S = 1.2$) und die eigenen digitalen Kenntnisse ($M = 2.5, S = 1.3$) wurden vergleichsweise als weniger herausfordernd für die Umsetzung des Fernunterrichts eingeschätzt. Wohingegen die digitale Infrastruktur ($M = 3.3, S = 1.5$) und die digitalen Kenntnisse der Schüler*innen ($M = 3.6, S = 1.3$) als grössere Herausforderungen empfunden wurden.

Abbildung 34. Herausforderungen im Fernunterricht



Legende: $N = 106-108$; 1 «trifft überhaupt nicht zu», 2 «trifft nicht zu», 3 «trifft eher nicht zu», 4 «trifft eher zu», 5 «trifft zu», 6 «trifft voll und ganz zu»

4.5.3 Organisation von Lernaufträgen

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse aus der Interviewstudie liefern einen Einblick in die von den Lehrpersonen berichtete Fernunterrichtspraxis mit einhergehender rasch erfolgter Schulschliessung in der Zeit des Lockdowns während der Coronavirus-Pandemie. Der Fokus liegt dabei auf den zentralen Befunden, welche sich an einer kategorienbasierten, zusammenfassenden Auswertung sowohl der drei deduktiv ausgewählten Hauptkategorien des Leitfragebogens (*Organisation von Lernaufträgen, Einsatz und Organisation von Sozialformen, Lehr-/Lernformen und Gelingensbedingungen*) als auch der daraus herausgebildeten induktiven Kategorien entlang orientieren und stellenweise ergänzend durch Einzelfallaussagen illustriert werden.

Lernstruktur- und Organisationshilfen

Die Mehrheit der Lehrpersonen war bemüht, den Schüler*innen die Lernaufträge in einer didaktisch-strukturierten Form aufzubereiten. Als wesentlichen Bestandteil der Organisation von Lernaufträgen hoben die Lehrpersonen zum einen Stundenpläne, zum anderen die Planarbeit mittels Tagesplänen,

Mehrtagesplänen oder Wochenplänen bzw. Wochenplandossiers hervor. Diese stellten einen grundlegenden und rahmenden Aspekt in der Organisation und Übermittlung von Lernaufträgen dar und fungierten dabei nicht nur als Lernstruktur- und Organisationshilfe für die Schüler*innen selbst, sondern auch als Überblick und Organisationshilfe für die Koordination der Lernaufträge zwischen verschiedenen (Fach)Lehrpersonen. So erläuterte eine Lehrperson beispielsweise:

« [...] wir Lehrpersonen sehen, okay am Montag haben sie schon genug zu tun, timed euch [Schüler*innen] ein bisschen anders oder gebt euch ein bisschen mehr Zeit [...], denn auch für uns ist es nicht ganz klar, alle Lehrer geben am Montag irgend X-Inputs. Die Kinder sind komplett überfordert. Das war auch hilfreich für uns, damit wir es ein bisschen strukturieren konnten. Es war auch für uns eine Lernphase, natürlich. Also irgendwie habe ich das Gefühl, die Kinder müssen gewisse Strukturen haben und auch nicht komplett überfordert werden mit dem Ganzen, sonst stellen sie ab.»

Die strukturelle Rahmung wird als eine Notwendigkeit für die Lernenden betont, um zugleich auch einer Überforderung entgegenzuwirken und die Motivation der Schüler*innen aufrechterhalten zu können. Die didaktische Struktur in Form von Plänen wurde von den Lehrpersonen mit flexiblen, freiwilligen und verpflichtenden Elementen beispielsweise mit Präsenzzeiten für Lehrpersonen und Lernende ausgestaltet. Die folgende Aussage verdeutlicht dies:

«Natürlich hatten die Eltern oder auch die Schüler die Möglichkeit zu sagen, ich mache weniger in der Vormittagslernzeit, ich mache dafür etwas am Nachmittag, da hatten sie schon die Möglichkeit [...] also wir hatten einen Wochenplan, auf dem die verschiedenen Fächer standen, wir haben dann nicht unbedingt Zeiten auf diesen Plänen aufgeschrieben, ausser eben der Tageseinstieg und eben die Fragezeit. Diese waren fix. Und sonst waren einfach die Fächer im Stundenplan, die an dem Tag überarbeitet werden mussten und zu jedem Fach gab es dann noch ein extra Auftragsblatt, wo die Kinder schauen mussten, was in diesem Fach gemacht werden muss. [...] Aber die Kinder waren trotzdem relativ individuell unterwegs, die haben auch gesagt 'ja, aber das habe ich ja schon gemacht'. Und dann haben wir manchmal auch einfach individuell angeschaut, was noch zu machen ist.»

Die vorgegebene Zeitplanung der Fächer innerhalb der Stundenpläne beschrieben die Lehrpersonen grösstenteils als freiwillig und waren für die Kinder und Jugendlichen primär als Vorschlag intendiert. Dies ermöglichte individuelle und flexible Gestaltungsspielräume der Lernzeiten bzw. in der Bearbeitung der jeweiligen Lernaufträge und ermöglichte dadurch gleichzeitig eine Anpassung an die vielfältigen familiären Gegebenheiten und Situationen.

Die Gestaltung der Pläne durch die Lehrpersonen wies eine grosse Variationsbreite auf. Einige Lehrpersonen planten beispielsweise die Lernzeiten ausschliesslich auf Halbtage (nur vormittags bzw. nachmittags, Blockzeiten), andere wiederum verteilten die Lernphasen auf den gesamten Tag und arbeiteten Pausen ein oder gaben keine konkreten Vorgaben dazu. Daneben unterschied sich auch der Grad an Detailliertheit der Pläne. Beispielsweise wurden neben den Angaben des Faches auch die durchschnittliche Arbeitszeitdauer pro Fach bzw. Lernauftrag angegeben. Diese wurden durch Rückmeldungen der Schüler*innen von der Lehrperson auch als Referenz genutzt und zur Nachjustierung der Lernstoffmenge verwendet. Daneben enthielten einige Pläne den zu behandelnden Lernstoff mit Benennung des genauen Themas und wurden mit Verweise auf konkrete Lernaufträge oder Aufgabenblätter teilweise mit integrierten Links (z.B. Verknüpfung zu (selbstgedrehten) Lernvideos) ergänzt. Ein Teil der Lehrpersonen berichtete, dass sie knappe Anleitungen bereits im Stundenplan aufgeführt hatten oder dann ein zusätzliches Blatt mit Anleitungen beigefügt haben. Ergänzend wurden auch Wochenübersichtsblätter mit zu erreichenden Kompetenzen und ausformulierten Zielen ausgehändigt. Einige Lehrpersonen haben die Wochenpläne dem individuellen Lernstand des jeweiligen Kinders bzw. Jugendlichen angepasst. Das folgende Zitat zeigt, dass auch den Lernenden selbst die Aufgabe zugeteilt wurde, einen individuellen Wochenplan zu erstellen:

« [...] wir haben [...] am Montag ein Wochenprogramm abgegeben. Das hat einerseits darin bestanden, dass sie einfach wirklich sahen, was sie in welchem Fach über die ganze Woche hinweg machen mussten. Und die Schüler*innen mussten dann am Montagmorgen, quasi als ersten Schritt für sich selbst, aus diesen Aufträgen einen Wochenplan zusammenstellen. Und zu diesem Wochenplan haben wir Lehrpersonen ihnen dann am Montag eine Rückmeldung zurückgegeben.»

Schüler*innen wurde dadurch wesentlich in die Planung ihres Lernens miteinbezogen.

Die Pläne und die Anleitungen zu den abgegebenen Lernaufträgen wurden vorwiegend schriftlich formuliert und zur Verfügung gestellt. Einige Lehrpersonen berichteten, dass sie die zusammengestellten Tages-, Mehrtages- bzw. Wochenpläne den Kindern bzw. Jugendlichen ausschliesslich online zum Download zur Verfügung gestellt und beispielsweise auf dem Schulserver oder im Onlineportal in einem Ordner abgelegt hatten. Andere Lehrpersonen wiederum schickten die Pläne in analoger Form den Kindern und Jugendlichen mit der Post, sie kamen einzeln oder gestaffelt in die Schule vor Ort, um die häufig über mehrere Tage oder Wochen zusammengestellten Lerndossiers mit Plänen abzuholen oder die Lehrpersonen haben es den Kindern bzw. Jugendlichen direkt nach Hause gebracht:

«Das heisst, zwei Mal die Woche bin ich Materialien austragen gegangen, [...] neues Material, Wochenplan, jedes Mal mit einem sorgfältig formulierten Brief an die Kinder und an die Eltern, am Dienstag ausgeteilt, die erledigten Sachen mitgenommen korrigiert. [...] Und das Ganze haben wir wirklich immer in schriftlicher Form, also ausgedruckt, den Kindern in eine Plastikbox vor dem Haus gelegt [...] und haben immer am Tag, sprich per E-Mail, aktiv informiert.»

Die Lehrpersonen berichteten neben der Verschriftlichung auch von zusätzlichen mündlichen Einführungen, Erklärungen und Instruktionen der Pläne und der Lernaufträge, die sie vor allem mittels Videokonferenzen vornahmen oder durch Lernvideos ergänzten. Durchgeführt wurde dies auch in Gruppen unterschiedlichen Niveaus. Es konnten grosse Unterschiede zwischen den interviewten Lehrpersonen in der Frequenz der mündlichen Begleitung (wöchentlich, täglich oder zu jeder Lektion) festgestellt werden. Als weitere Hilfestellung in der Organisation boten die an den Interviews teilgenommenen Lehrpersonen Übersichtslisten mit Nummerierungen der Lernaufträge an, welche bei Erledigung von den Lernenden wie eine Checkliste abgestrichen werden konnten. Analoge und digitale Medien wurden in unterschiedlichem Ausmass in der Organisation von Lernaufträgen eingesetzt.

Anpassungen und Differenzierungen von Lernaufträgen

In der Zeit des Fernunterrichtes vollzogen die Lehrpersonen verschiedene Anpassungen auf unterschiedlichen Ebenen, das heisst von der Fächerauswahl bis hin zur Selektion des Lernstoffes innerhalb eines Faches und den konkreten Lernaufträgen. Viele Lehrpersonen berichteten von einer Konzentration auf die sogenannten Kernfächer wie beispielsweise Mathematik, Deutsch oder Natur, Mensch und Gesellschaft. Es gab aber auch Lehrpersonen, die ebenfalls Lernaufträge im Bereich Sport oder Musik aufbereiteten. Allgemein artikulierten die Interviewten sowohl einen reduzierten Umfang an Gesamtlektionen als auch an Anzahl von Lernaufträgen gegenüber dem Präsenzunterricht.

Die Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass sich nicht alle Themen gleichermaßen für den Fernunterricht eigneten. So berichteten viele von einer spezifisch getroffenen Lernstoffauswahl. Dies findet sich exemplarisch in der folgenden Aussage einer Lehrperson wieder:

« [...] habe aber einige Themen abgetauscht [...], bei denen ich eben wirklich gedacht habe, dass das Themen sind, die sich die Schüler besser aneignen können, bei denen sie auch besser selbstständig sein können als in anderen. Ich mache vielleicht ein Beispiel, wäre ich jetzt strikt nach Jahresplan gegangen, dann wäre bei mir in der Mathematik wirklich so ein grosser Block Algebra dran gewesen. Bei dem weiss ich, dass die Schüler*innen viel Schwierigkeiten haben. Also habe ich ein anderes Mathethema ausgewählt, bei dem ich gedacht habe, dass das für den Fernunterricht, für das selbstständige Erarbeiten besser geeignet ist. Das Gleiche im Deutsch. Da haben wir zum Beispiel sehr viel auch mit Lesen gearbeitet.»

Ein Rückgriff auf eigene frühere fachliche Erfahrungen ermöglichte anspruchsvolle Lernstoffthemen, die mit häufigeren Lernproblemen bei den Lernenden einhergehen, zu eruieren. Als besonders bedeutenden Aspekt bei der Auswahl des Lernstoffes für den Fernunterricht nannten die Lehrpersonen die selbstständige Bearbeitung von Lernaufträgen durch die Schüler*innen. Dies war für die Lehrpersonen dahingehend wichtig, um die Eltern zu entlasten und die Motivation der Schüler*innen aufrechtzuerhalten (z.B., wenn die Kinder bzw. Jugendlichen allein zu Hause waren und die Eltern auf der Arbeit). Des Weiteren berichteten die Lehrpersonen, dass sie Lernstoffe verschoben, als unwichtig Erachtetes weggelassen, in einer gekürzten Ausführung bearbeitet oder auf das Wesentliche bzw. zentrale Kernthemen der jeweiligen Stufe fokussiert haben. Einige Lehrpersonen wählten auch vorwiegend Themen aus, die die Kinder und Jugendlichen bereits kannten und vertieften diese dann.

War es den Schüler*innen dennoch nicht möglich, den Lernaufträgen nachgehen zu können, boten die Lehrpersonen in Ausnahmefällen schliesslich auch alternative Lösungen in Form von einer Begleitung und Unterrichtung vor Ort in der Schule an.

Die Anleitungen zu den jeweiligen Lernaufträgen wurden Schritt für Schritt schriftlich verfasst, so meinte eine Lehrperson zum Beispiel:

« [...] die Unterstützung, damit sie wissen, was sie vornehmen müssen. Wie 'nimm dein Zahlenbuch, schlag es auf Seite sowieso auf und bearbeite Aufgabe vier bis fünf.»

Diese kleinschrittige Formulierung der Anleitungen wurde insbesondere im Hinblick auf leistungsschwache Lernenden als wichtig hervorgehoben. Auch im Fernunterricht bemühten sich die Lehrpersonen darum, ihren Lernenden abwechslungsreiche Lernaufträge zu geben (Hörverständnis, kleinere Experimente, Rollenspiele etc.).

Einige Lehrpersonen benannten explizit, dass sie ihren Schüler*innen differenzierte Lernaufträge ausgehändigt haben, beispielsweise Lernaufträge mit Basisanforderungen und erhöhten Anforderungen, leichtere und schwierigere sowie Zusatzaufgaben für die Schnelleren, freiwillige, fächerübergreifende, zeitlich kürzer- bzw. längerdauernde Aufträge.

Zusammenfassend lassen sich die Lernaufträge während des Fernunterrichtes wie folgt charakterisieren: Sie waren in einem strukturierten Rahmen eingebettet, begleitet von (schriftlichen) Schritt für Schritt-Arbeitsanleitungen, welche häufig zusätzlich noch mündlich ergänzt bzw. begleitet wurden, zu einer grösstmöglichen selbstständigen Bearbeitung und Lösbarkeit befähigten und von einem allgemeinen reduzierten Umfang geprägt waren.

Feedback an Schüler*innen

Viele Lehrpersonen beschrieben, dass sie sowohl in Bezug auf die Korrektheit der Lernaufträge als auch auf das Lernverhalten der Schüler*innen Feedback gaben. Dabei stand nicht nur das Endprodukt selbst im Fokus, sondern, wo immer dies möglich war, auch der Prozess an sich. Die Lehrpersonen berichteten, dass es ihnen nicht möglich war, zu allem und zu jeder Zeit ein Feedback zu geben. Sie betonten aber, dass bei den Lernaufträgen gleichzeitig auch Peerfeedbacks oder Selbstkontrollen mit Hilfe von zur Verfügung gestellten Lösungsblättern zur Anwendung kamen. Teilweise forderten die Schüler*innen selbst ein Feedback bei ihren Lehrpersonen ein.

Die Feedbacks der Lehrpersonen richteten sich einerseits an die gesamte Klasse oder an eine kleinere (Arbeits-)Gruppe, andererseits aber auch an die einzelnen Lernenden. Die individuellen Feedbacks wurden sowohl persönlich als auch in Anwesenheit der anderen Lernenden gegeben. Insbesondere dem individuellen Feedback wurde dabei ein grosser Stellenwert beigemessen:

«In der ersten Woche, da haben wir in der Gruppe gemerkt, dass da die Einzelnen zu kurz kommen. Es ist wirklich wichtig, dass jeder Schüler einmal eine persönliche Rückmeldung von uns bekommt. Und dann haben wir jede Woche mit jedem Schüler ein telefonisches Feedback und Befindlichkeitsgespräch geführt, bei dem wir gefragt haben, wie es geht und was so läuft, wie es

vorwärtsgeht mit den Aufgaben und da auch Fragen geklärt und Rückmeldungen gegeben zu den einzelnen Aufträgen. Oder diejenigen, die das dann eben schriftlich abgelegt auf dem Server haben, haben von uns dann jeweils eine Rückmeldung bekommen, dass wir es angeschaut haben und dass es in Ordnung ist, oder dass das und das noch fehlt oder dass das und das noch nachzubessern war. Das passierte dann über Mail oder über Whatsapp.»

Vereinzelt lassen sich in den Interviews auch Aufschlüsse darüber finden, was den Kindern bzw. Jugendlichen rückgemeldet wurde. Neben der Information über die Korrektheit eines erledigten Lernauftrages wurde den Schüler*innen auch aufgezeigt, was als nächstes gemacht werden musste.

Die Lehrpersonen artikulierten besonders personenbezogene positive Feedbacks (z.B. Lob), gaben aber auch negative Feedbacks (z.B. in Form von Kritik), wie die folgende Aussage aufzeigt:

«Ich habe immer eine Reflexion geschrieben und das war mir, glaube ich, das Wichtigste, die Kinder positiv zu bestärken. Hey, du bist wer, du kannst was, du machst das toll. Und auf der anderen Seite natürlich auch zu sagen, da bist du unter deinem Wert geschlagen, das kannst du besser. [...]»

Die Feedbacks wiesen mehrere wichtige Funktionen im Fernunterricht auf. Neben den geäußerten motivationalen Aspekten trugen die Rückmeldungen auch dazu bei, den Lernenden ihre Unsicherheiten zu nehmen (z.B. aufgrund der fehlenden Lernkontrollen und Prüfungen) und sich ihres Lernstands zu vergewissern. Gleichzeitig war es für die Lehrpersonen zentral, eine Art Kontrolle über die Bearbeitung der Lernaufträge zu erhalten, um schliesslich auch gezielt unterstützend einwirken zu können. Neben dem schulischen Aspekt nutzten die Lehrpersonen die Feedbackvergabe auch dazu, einen Eindruck vom Wohlbefinden des Kindes bzw. des Jugendlichen zu erhalten. Dafür wurden insbesondere Videoanrufe und – Konferenzen als hilfreich beschrieben.

Die Rückmeldungen der Lehrpersonen an die Schüler*innen erfolgte sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form, unmittelbare und spontane, aber auch zeitlich verzögerte Feedbackformen wurden berichtet. Viele Lehrpersonen haben unterschiedliche Kommunikations- bzw. Medienkanäle für die Erteilung von Feedback im Fernunterricht verwendet. So äusserte sich beispielsweise eine Lehrperson wie folgt zu ihrer Feedbackpraxis:

«Also die Rückmeldungen, erstens über den Chat von Teams, über die Videotelefonie, über die [...] Arbeitsblattrückmeldungen im Teams, wo sie quasi sehen, dass sie sieben Antworten richtig haben und die Achte nochmals anschauen sollen. Also so, auf verschiedenen Ebenen, sind die Rückmeldungen gelaufen.»

Neben der Nutzung digitaler Plattformen (Teams, Zoom, Whereby etc.) und deren Nutzung von Chat- und Videofunktionen wurden auch die Aufnahmefunktionen des Smartphones benutzt. Häufig berichteten sie auch vom Einsatz von Instant-Messaging-Dienste (z.B. WhatsApp). Dabei wurden die gelösten Aufgaben abfotografiert, versendet und konnten dann anschliessend mit einem Feedback schnell wieder zurückgeschickt werden. Die Nutzung von digitalen Plattformen für die Feedbackgabe wurde als praktisch und hilfreich geschildert. Ebenfalls gebraucht wurde das Telefon, kleinere handgeschriebene Zettel zu den abgegebenen Lernaufträgen und einfache Korrekturen mittels Häklein. Laut den Einschätzungen der interviewten Lehrpersonen funktionierte die Feedbackgabe im Fernunterricht im Grossen und Ganzen gut.

Zusammenfassend gestaltete sich die Feedbackpraxis während des Fernunterrichtes als vielfältig und lässt sich aufgrund der für die Lehrpersonen und Schüler*innen wichtigen und unterschiedlichen Funktionen gerade für den Fernunterricht als bedeutendes und notwendiges Instrument interpretieren.

Unterstützung der Schüler*innen bei Problemen und Fragen

Für die Lehrpersonen war es bedeutsam, die Lernenden im persönlichen Kontakt bei Problemen und Fragen hinsichtlich der Aufgabebearbeitung der Lernaufträge zu unterstützen. Die Initiierung, Organisation und Umsetzung dieser Lernunterstützung erfolgten dabei unterschiedlich. Die

Lehrpersonen berichteten von Schüler*innen die häufig aktiv Fragen stellten bzw. sich diese notierten und Unterstützung einforderten. Andere Schüler*innen wiederum mussten von den Lehrpersonen ermutigt werden, sich bei Unklarheiten (pro-)aktiv zu melden. Die Unterstützung erfolgte entweder aufgrund vorgängiger aktiver Nachfrage der Lehrpersonen bei den Lernenden oder durch die Lernenden selbst. Die Gespräche fanden dabei vorwiegend zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen statt. Sehr selten wurden Eltern in diese Gespräche miteinbezogen. Des Weiteren berichtete eine Lehrperson über ihr Arrangement der gegenseitigen Peerunterstützung:

«Zwei, drei Mal habe ich auch einzelnen Lernenden so den Input gegeben. Wenn ich jetzt zum Beispiel gemerkt habe, dass es noch gar nicht funktioniert mit der Arbeitseinteilung oder sie ein Thema noch gar nicht verstanden haben, habe ich ihnen jeweils auch einen Namen genannt und gesagt, 'Hey schau, nimm doch mal mit diesem Schüler oder dieser Schülerin Kontakt auf, ich glaube, der oder die könnte dir diesbezüglich noch helfen'.»

Die Lernunterstützung durch die Lehrpersonen bestand generell darin, Unklarheiten, Fragen und Probleme durch Erklärungen und Erläuterungen zu lösen, Hilfestellungen zu bieten, Lernstrategien zu vermitteln oder einzelne Lernaufträge gemeinsam zu lösen. Die Unterstützung durch die Lehrpersonen wurde sowohl spontan und während den Online-Präsenzzeiten als auch in einem zuvor definierten und festgelegten Zeitrahmen angeboten. Häufig kamen auch kombinierte Formen dabei zur Anwendung:

« [...] während diesen Zoom-Meetings konnte man uns nicht erreichen, wir haben mit den Kindern auf drei Wochen schon fix abgemacht, dass man da nicht anrufen konnte, ansonsten hatten wir wirklich von acht bis fünf die Schultelefonnummer, wir waren per E-Mail erreichbar, per Handy erreichbar und da durfte man uns einfach kontaktieren. Das haben viele gemacht. Mit vielen Kids haben wir auch fixe Daten abgemacht, zusätzlich fix zwei Mal in der Woche, wie eine Art Förderunterricht. Ich bin für dich da, wir gehen die Aufgaben miteinander durch.»

In den Interviews zeigte sich, dass die Unterstützung sehr häufig mittels gezielter Einzelgespräche erfolgte und dadurch eine individuelle Begleitung ermöglicht wurde. Deutlich seltener berichteten die Lehrpersonen dagegen von Lerngesprächen in Gruppen oder der gesamten Klasse (z.B. in Fragerunden oder wenn vorher konkrete Fragen zu einem Lernauftrag gesammelt wurden). Vereinzelt Lehrpersonen setzten sowohl Einzel- als auch Gruppengespräche ein. Der Fokus der Gespräche innerhalb der Gruppe bzw. der gesamten Klasse lag dabei vermehrt auf Fragen und Unklarheiten einzelner Lernaufträge, wohingegen in den Einzelgesprächen neben den Lernaufträgen insbesondere auch das individuelle Wohlbefinden thematisiert wurde. Aufschlüsse über das allgemeine Wohlergehen der Kinder und Jugendliche zu erhalten, war den Lehrpersonen wichtig. Die interaktive Unterstützung erfolgte unter Einsatz von digitalen Plattformen und Apps (wie beispielsweise Online Whiteboard, Videokonferenzen (häufig durch Kombination der Funktion Screen-Sharing) und Nutzung von Chatfunktionen auf Zoom, Cisco Webex, Microsoft Teams), via Mail und Telefon. Nachfolgende Lehrperson beschrieb, wie die interaktive Unterstützung mit einem Lernenden aussah:

«Das Tolle war echt bei Zoom zum Beispiel, dass man das Mathedossier und das Padlet öffnen konnte. Wir waren genau im gleichen Dokument. Ich konnte am Computer mit rotem oder blauem Stift vorschreiben und konnte so das Kind beim Lösen der Aufgaben betreuen.»

Einige Lernende hatten die Möglichkeit, selbst zu bestimmen, mit welchen Medien sie in Kontakt mit den Lehrpersonen bei Problemen und Fragen treten wollten. So durften einige Lernende auch beispielsweise auswählen, ob sie lieber über digitale Plattformen oder über das eigene Handy von den Lehrpersonen kontaktiert werden wollten. Durch den Einbezug in die Auswahl der Medien konnte Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse und elektronische Ausstattung der jeweiligen Schüler*innen genommen werden.

Der Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendliche wurde von den Lehrpersonen während des Fernunterrichts sehr unterschiedlich wahrgenommen. Die Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass

einige Kinder und Jugendliche fast keine Hilfe benötigten, während andere wiederum eine sehr intensive und aufwändige Lernbegleitung brauchten. So berichtete eine Lehrperson:

«Da waren wir sehr, sehr präsent und die einen haben das ganz fest nutzen müssen, und andere [...] brauchten die Hilfe nicht. Das war wirklich frappant [...] mit den eher schwächeren Kindern. Die brauchten viel, viel mehr Unterstützung und das war wirklich die grosse Herausforderung. [...] Da hat die Heilpädagogin auch einen Riesenjob gemacht. Aber das war viel, viel schwieriger als bei den starken Kinder, die laufen automatisch und die Schwächeren, die brauchten mehr Unterstützung, die sie aber auch von uns bekommen haben.»

Einen erhöhten Unterstützungsbedarf benannten die Lehrpersonen einerseits bei leistungsschwächeren Schüler*innen und auch denjenigen mit Lernschwierigkeiten, andererseits auch bei jenen Kindern und Jugendlichen, die zu Hause keine oder kaum Hilfe in der Bearbeitung des Lernstoffes einforderten bzw. bekommen konnten. Um den Lernenden die Unterstützung geben zu können, arbeiteten die Lehrpersonen nicht nur mit Schulischen Heilpädagog*innen zusammen, sondern setzten auch Klassenassistenzen ein. Diese Zusammenarbeit wurde von den Lehrpersonen geschätzt und als hilfreich sowie erleichternd artikuliert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen in Zusammenarbeit mit Schulischen Heilpädagog*innen und Klassenassistenzen ihre Schüler*innen während der Zeit des Fernunterrichts begleitet und bei Problemen und Fragen unterstützt haben. Die Gestaltung der Unterstützung war facettenreich und bot den Lernenden stellenweise Mitbestimmungsmöglichkeiten, beispielsweise in der Auswahl und Nutzung der Kommunikationsmedien. Das unterschiedliche Ausmass des Unterstützungsbedarfs verweist auf die Heterogenität der Lernenden und deren Lebenssituation, die es insbesondere auch im Fernunterricht zu berücksichtigen gilt.

4.5.4 Einsatz und Organisation von Sozialformen und Lehr-/Lernformen

Die Lehrpersonen berichteten, dass sie im Fernunterricht vorwiegend Einzelarbeit einsetzten und auch die Lernaufträge für die Schüler*innen als Einzelaufträge formulierten. Dabei kam eine Vielzahl an verschiedenen Lehr-/Lernformen zur Anwendung. Zum Beispiel erhielten die Lernenden diverse Aufgabenblätter zur selbstständigen Bearbeitung, Aufgaben auf Lern-Apps, Aufträge mit Lernvideos, Lernspiele auf dem Computer, aber auch Aufgaben mit kleineren Experimenten oder freie Aufträge sowie Vorträge über ein spezifisches Thema, welche meist aufgezeichnet und den Lehrpersonen zugeschickt werden mussten. Obgleich Partner- als auch Gruppenarbeiten deutlich seltener eingesetzt wurden, wurde die generelle Bedeutsamkeit dieser letztgenannten Sozialformen hinsichtlich einer Stärkung des sozialen Klassenzusammengehörigkeitsgefühls von den Lehrpersonen erkannt und auch hervorgehoben.

Der vereinzelte Einsatz von interaktiven bzw. kooperativen Formen kam nach den Einschätzungen der Lehrpersonen bei den meisten Lernenden gut an und wurde von diesen auch sehr geschätzt. Kooperative Lernformen in Partnerarbeiten wurden insbesondere in den Fremdsprachen eingesetzt. Die Lernenden mussten zum Beispiel ein Interview vorbereiten und dieses dann mit einem anderen Lernenden aus der Klasse durchführen und verschriftlichen, sich gegenseitig Fremdwörter abfragen oder einen Brief über ein bestimmtes Thema verfassen und diesen dann miteinander austauschen und besprechen. Daneben wurden die Fremdsprachen auch mittels Rollenspielen gefestigt, wie beispielsweise von einer Lehrperson geschildert:

« [...] für die Partnerarbeit haben sie zusammen kleine Dialoge erstellen müssen. Es ging zum Beispiel um das Thema 'Einkaufen in einem Laden'. Und sie mussten dann zu zweit via Teams den Dialog üben.»

Mithilfe von Videokommunikationssoftware (z.B. Teams) wurden beispielsweise in Gruppenarbeiten Präsentationen zu einem Thema erarbeitet und anschliessend in Kleingruppen gegenseitig vorgestellt. Das folgende Zitat beschreibt einen Gruppenauftrag im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft:

« [...] wir haben die Römer behandelt. Es gab sechs Römergruppen, da waren immer vier Kinder in einer Gruppe. Die habe ich auch im Chat miteinander als Gruppe organisiert und dann haben sie Themen zur Bearbeitung bekommen, die sie dann wirklich in ihrer Gruppe per Videotelefonie in ihrem Chat miteinander bearbeiten mussten. Und ich konnte mich dann dazu schalten, auch Inputs geben oder sie konnten mich direkt anrufen und dazu holen und nachfragen.»

Die Aussage verdeutlicht, dass in dieser Gruppenarbeit Mithilfe von digitalen Kommunikationsmedien ein interaktives Lernsetting hergestellt werden konnte, das einerseits den Schüler*innen ermöglichte, rasche Unterstützung einzufordern und andererseits der Lehrperson die Möglichkeit bot, den Lernprozess in unterschiedlicher Intensität zu begleiten.

Die Lehrpersonen machten die Beobachtung, dass sich die Schüler*innen am Anfang im digitalen Miteinander bzw. in den Gruppenarbeiten eher zurückhaltend verhalten haben. Dies hatte sich mit der Zeit und mit zunehmender Übung jedoch gebessert und die Kommunikation über Lernprozesse mittels digitaler Medien wurde immer selbstverständlicher für die Kinder und Jugendlichen. Der Lernaustausch zwischen den Schüler*innen wurde von den Lehrpersonen eher wenig gesteuert. Viele Lehrpersonen erzählten aber davon, dass sich die Lernenden selbstständig zu digitalen kleineren Lern- und Arbeitsgruppen organisierten bzw. zusammengeschlossen hatten:

«Genau, was ich aber von meiner Klasse weiss: Sie haben angefangen sich untereinander zu organisieren und haben eigene Gruppen gebildet. Also sie haben angefangen sich untereinander zu organisieren und haben dann immer Zeiten abgemacht. Und zu diesen Zeiten haben sie immer dasselbe gemacht. Das weiss ich, weil mich dann einer oder eine aus einer Gruppe angerufen hat und gesagt hat [...] 'Wir machen jetzt das und das'. Das haben sie selbst entwickelt.»

So wurden die von den Lehrpersonen intendierten Einzelaufträge von den Schüler*innen in selbst arrangierten Lerngruppen interaktiv bearbeitet. Dadurch konnten die Lernenden ihrem Bedürfnis nach sozialem Austausch nachgehen und sich gleichzeitig gegenseitig Unterstützung im Lernprozess bieten. Die selbst gebildeten Lerngruppen waren den Aussagen der Lehrpersonen dabei konstant und bestanden aus befreundeten Schüler*innen. Damit einhergehend bestand allerdings die Gefahr das einzelne Schüler*innen davon ausgeschlossen waren.

Beweggründe für den vermehrten Einsatz von Einzelarbeit im Fernunterricht

Im Fernunterricht setzten die Lehrpersonen grösstenteils auf Einzelarbeit. Die vielfältigen Begründungen der Lehrpersonen geben Aufschlüsse darüber, weshalb diese Form häufiger zur Anwendung gekommen ist.

Der Vorteil der Einzelarbeit wurde in der organisatorisch einfachen Umsetzbarkeit gesehen. Des Weiteren wurde erzählt, dass sich die Situation bei den Schüler*innen sehr unterschiedlich zu Hause gestaltete und nicht von einer (permanenten) Anwesenheit und Verfügbarkeit anderer Personen (z.B. Eltern, Geschwister, weitere Klassenkamerad*innen/Freunde) ausgegangen werden durfte. Eine Lehrperson äusserte sich wie folgt zu ihre*seinen Überlegungen:

«Das ist leider ganz klar die Einzelarbeit, denn ich konnte nicht wissen, was die Voraussetzung der Kinder zu Hause. Es gab Kinder, die haben zu dieser Zeit immer noch miteinander spielen dürfen. Es gab andere Kinder, welche nicht mehr raus durften und immer nur allein zu Hause waren, ohne Geschwister. Und so konnte ich nicht davon ausgehen, dass eine Partnerarbeit gewährleistet wäre. Daher bin ich davon ausgegangen, dass die Aufgabe auch allein bewältigbar sein muss.»

Das herrschende pandemiebedingte physische Kontaktverbot verunmöglichte nahezu alle Partner- und Gruppenarbeiten. Interessant dabei ist, dass viele Lehrpersonen implizit meist von einer zwingenden physischen Anwesenheit für Partner- oder Gruppenarbeiten ausgingen. Zudem war es den Lehrpersonen ein Anliegen, die Eltern zu Hause nicht zusätzlich mit kooperativen Lernaufträgen zu belasten.

Einige Lehrpersonen haben auch ihre Unsicherheiten zum Ausdruck gebracht. Sie erzählten beispielsweise von ihrem fehlenden Mut etwas auszuprobieren und äusserten sich über

ungenügendes vorhandenes Wissen darüber, wie sie kooperative Formen in der Klasse digital effizient und lernwirksam umsetzen können.

Die teilweise unterschiedlichen familiären Tagesstrukturen der Kinder und Jugendlichen erschwerten zudem eine Planung und Koordination von Partner- oder Gruppenarbeiten. Dass eine Partner- oder Gruppenarbeit nicht ausschliesslich positiv von den Schüler*innen aufgefasst wurde, zeigt die nachfolgende Aussage:

«Ja, da man ja natürlich jetzt nicht mehr mischen durfte, war es schon hauptsächlich Einzelarbeit. Mit der Zeit habe ich dann aber über Teams eben doch Partnerarbeit machen können. Sie haben sich dann untereinander treffen müssen, virtuell natürlich, und gewisse Dinge erledigen. [...] Jetzt über Teams, habe ich gemerkt, dass sie es nicht so gerne gemacht haben. Sozialmässig schon, aber nicht schulmässig. Also, sie haben mich darauf gefragt 'darf ich das nicht allein machen? Dann bin ich viel schneller'. Das kam nicht so gut an. Aber ich habe sie doch gezwungen ab und zu sowas zu tun. Aber es war halt doch meistens Einzelarbeit [...] »

Die Lehrpersonen sahen sich bei den vereinzelt durchgeführten digitalen Gruppenarbeiten im Fernunterricht mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert:

« [...] Gruppenarbeit ist schon auch machbar, aber es hat dann immer so einen oder zwei, welche man nicht erreicht und dann leidet die ganze Gruppe darunter oder kann nicht weiterarbeiten. Oder schon nur die Gruppenaufteilung braucht teilweise eine halbstündige Lektion bis man einen Konsens gefunden hat, wer mit wem zusammenarbeitet. Das ist in der Klasse natürlich einfacher, wenn man ihnen sagt, wo sie hinsitzen sollen.»

«Und dann gab's aber ganz klar auch mal Aufträge, wo es wirklich darum ging, in der Gruppe eine Lösung zu finden, fachlich, wo sie miteinander dann im Austausch waren und das am Schluss dann miteinander begründen mussten. Aber, ganz ehrlich, per Zoom ist es nicht ganz einfach die Kinder zu bremsen, die sehr, sehr dominant sind, und sehr gerne und gut sprechen. Und andere, die vielleicht eher ein bisschen ruhig sind, die sind auch während Zoom ruhiger als im Klassenzimmer. Das brauchte dann meine Lenkung, damit die ruhigen Kinder eben nicht dominiert wurden und gar nicht erst zu Wort kamen.»

Die beiden Zitate verdeutlichen, dass die digitale Durchführung von Partner- und Gruppenarbeiten neben organisationsstrukturellen Bedingungen auch klare von der Lehrperson vorgegebene Regeln notwendig machte.

Prinzipiell gingen die Lehrpersonen davon aus, dass sich alle Sozialformen und Lehr-/Lernformen auch im Fernunterricht umsetzen lassen. Dies jedoch wird letztlich als eine Frage der Bereitschaft angesehen, ausreichend Zeit dafür zu investieren. Der Zeitaufwand beim Einsatz von kooperativen Formen wurde dabei im Vergleich zur Einzelarbeit als deutlich grösser wahrgenommen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lernaufträge überwiegend für die Einzelarbeit und nur selten und vereinzelt für Partner- und Gruppenaufträge formuliert wurden. Obschon ein Bewusstsein der Wichtigkeit von kooperativen Formen bei den Lehrpersonen vorhanden war, konnten die digitalen Möglichkeiten zu diesem Zweck nicht ausgeschöpft werden.

4.5.5 Gelingensbedingungen

Das folgende Kapitel fasst die gelingenden Aspekte eines Fernunterrichts aus der retrospektiven Sicht der Lehrpersonen zusammen. Die Lehrpersonen beschrieben in ihren Erzählungen, was sich während des Lockdowns im Fernunterricht besonders bewährt hat und brachten gleichzeitig auch ihre Vorstellungen zum Ausdruck, wie ein «guter» Fernunterricht sein und welche Aspekte dieser beinhalten sollte. Im Interviewmaterial manifestierten sich die positiv bewerteten Gelingensbedingungen in neun Kategorien, die nachfolgend einzeln aufgeführt werden.

Technische Grundausrüstung und Medienkompetenzen

Für den Fernunterricht sollte eine technische Grundausrüstung für die Schüler*innen zu Hause vorhanden sein oder von der Schule zur Verfügung gestellt werden. Genannt wurden neben Computer/Laptop/Tablet inklusive benötigte Programmen/Apps und geeignete Plattformen (mit vorhandenen Lizenzen), auch ein Internetanschluss und ein Drucker. Das Vorhandensein dieser Infrastruktur wurde von den Lehrpersonen als grosse Erleichterung wahrgenommen und insbesondere dahingehend als wichtig erachtet, um mit den Schüler*innen in einen regelmässigen Kontakt zu treten und diesen aufrecht erhalten zu können, Lernaufträge direkt an sie zu überbringen, kooperative und interaktive Unterrichtsformen zu ermöglichen und letztlich den Klassenzusammenhalt zu stärken. Des Weiteren wurde es positiv bewertet, wenn schulintern mit den gleichen Plattformen im Fernunterricht gearbeitet wurde.

Daneben war es notwendig, dass Medienkompetenzen sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schüler*innen vorhanden waren. Erwähnung fanden beispielsweise die benötigten Anwendungskennnisse im Bereich der Hard- und Softwarenutzung. Den Schüler*innen musste dieses Wissen – falls notwendig – durch die Lehrpersonen vorgängig ausreichend vermittelt werden, um digitale Kommunikationskanäle und Inhalte, welche die Lehrperson erstellt und erzeugt hatte, nutzen zu können.

Offenlegung von Erwartungen und Anforderungen

Eine offene und klare Kommunikation über Erwartungen und Anforderungen wurde von den Lehrpersonen ebenfalls als bedeutender Aspekt erachtet. Dies bezieht sich sowohl auf die Kommunikation von den Lehrpersonen gegenüber ihren Schüler*innen als auch von den Schulleitungen gegenüber ihren Lehrpersonen. Damit konnte Transparenz und dadurch eine gewisse Verbindlichkeit hergestellt werden, die zu einem gelingenden Fernunterricht beitragen.

Persönlicher Kontakt, Austausch und Begleitung

Aus der Sicht der interviewten Lehrpersonen stellte sich die Beziehungsarbeit als besonders relevant heraus: «Kontakt [...] pflegen [...] ist das Zauberwort». Die Aufrechterhaltung eines persönlichen Kontaktes zu den Schüler*innen wurde von nahezu allen Lehrpersonen explizit als wesentlicher Aspekt für einen gelingenden Fernunterricht angesprochen. Um mit den Schüler*innen in einen persönlichen Kontakt zu treten, wurden Telefon, Mail, WhatsApp und Videokonferenzen als hilfreich angesehen. Einen regelmässigen Austausch mit täglichen Inputs, bei denen sich Lehrpersonen und Lernende idealerweise gegenseitig sowohl hören als auch sehen konnten, hat sich den Lehrpersonen zufolge besonders bewährt. Hierbei wurde den Videokonferenzen ein grosser Stellenwert zugeschrieben. Die Lehrpersonen fanden, dass dieser Austausch einerseits mit der gesamten Klasse und andererseits in kleinen Gruppen erfolgen sollte. Eine Lehrperson sagte dazu:

« [...] Das haben wir dann immer in Vierergruppen gemacht, weil wir gemerkt haben, 26 Kinder gleichzeitig, das geht ganz schlecht, ich kann nicht mehr auf die Kinder eingehen. Wir haben Vierergruppen gebildet und haben damit extrem gute Erfahrungen gemacht, um damit die Nähe zum Kind zu halten.»

Des Weiteren wurde der Austausch in Einzelgesprächen als positiv hervorgehoben, der laut Lehrpersonen von den Lernenden auch sehr geschätzt wurde. Die persönlichen Lehrpersonenfeedbacks in diesen Einzelgesprächen haben sich dabei besonders bewährt.

Ein regelmässiger Austausch zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen diente dazu, das Vertrauensverhältnis aufrechtzuerhalten, die Beziehung zu stärken und somit auch das Wohlbefinden der Lernenden im Fernunterricht positiv zu beeinflussen. Zudem war es den Lehrpersonen wichtig, für die Kinder und Jugendlichen da zu sein und eine Ansprechperson für ihre Sorgen und Probleme zu sein:

« [...] Und da waren wir uns eigentlich nah und hatten wirklich eine gute Beziehung in der Zeit. Weil ich dann auch angeschrieben wurde [...] ich habe Sprachnachrichten gekriegt, von Kindern,

die auch traurig waren, da sie jetzt so lang keine Schule mehr haben und sich so lang nicht mehr gesehen haben. [...] Sie haben sich damit an mich gewandt und ich konnte sie da auch ein bisschen trösten. Also, ich habe das Gefühl gehabt, dass wir schlussendlich enger zusammen waren in der Zeit.»

Die Lehrpersonen berichteten, dass durch den regelmässigen online Austausch eine Verbindlichkeit vermittelt werden konnte, die insbesondere für all jene Schüler*innen als wichtig erachtet wurde, die Probleme mit dem selbstständigen Lernen hatten. Zudem diente dieser regelmässige Austausch dazu, ein Klassenzusammengehörigkeitsgefühl herzustellen, in dem informeller Austausch Platz hatte:

« [...] das Ritual «sich [online] zu treffen, war also sicher der Höhepunkt. Das haben auch die Kinder immer gesagt. Das war immer ein Highlight, dass sie sich gesehen haben und vielleicht auch vor dem Start des Unterrichts miteinander quatschen konnten und so. Das war, denke ich, geglückt, obwohl da noch nicht ein Inhalt vermittelt wurde. Aber es wurde einfach die Atmosphäre geschaffen irgendwie.»

Grundlegend für einen gelingenden Fernunterricht wurde eine enge Begleitung und Unterstützung der Schüler*innen erachtet, die durch die täglichen Verfügbarkeiten der Lehrpersonen gewährleistet werden konnten. Lernende mit Lernschwierigkeiten bedurften den Schilderungen der Lehrpersonen zufolge häufigere Kontakte sowie mehr individuelle Begleitung und Unterstützung durch die Lehrpersonen.

Unterrichts- und Lernstrukturhilfen

Von vielen Lehrpersonen wurde die Ansicht geteilt, dass es sich bewährte, den Fernunterricht in einem strukturellen äusseren Rahmen einzubetten. Sie empfahlen, an bereits Bekanntem anzuschliessen:

« [...] nicht die Welt neu zu erfinden, sondern nach Möglichkeit das anwenden, was die Schüler*innen schon kennen und jetzt halt einfach probieren das in einer digitalen Form zu vermitteln.»

Der Schulalltag sollte auch im Fernunterricht mit möglichst geregelten Zeiteinheiten aufrechterhalten werden. Sehr gut eignete sich dafür der Einsatz von Stundenplänen mit einer Kombination aus täglichen Präsenz- und Selbstlernzeiten, individuellen begleitenden Beratungen und auch vorgegebenen Pausen (Blockzeiten). Die Präsenzzeiten wurden häufig in einem virtuellen Klassenzimmer für Einführungen, Austausche oder allgemeine Rückmeldungen an die gesamte Klasse genutzt. Des Weiteren verwiesen die Lehrpersonen auf die Arbeit mit Wochenplänen, die ihrer Ansicht nach in dieser Zeit gut funktioniert hatten. Eine Lehrperson beschrieb wie folgt den Ablauf der Fernunterrichtspraxis:

« [...], dass wir jeden Morgen ein Webex-Treffen machen. Und dann war es so, dass die Kinder auf ihrem iPad das LearningView hatten, das Webex und dann noch ein paar andere Apps, die Standard-Apps. Und dann haben wir es tatsächlich geschafft, dass wir uns eigentlich von Montag bis Freitag immer am Morgen so ab 08.20 Uhr eingeloggt haben. [...] Die Lehrperson war dann in ihrem Schulzimmer oder Zuhause und hat dann die Klasse um 08.20 Uhr empfangen und dann haben wir um 08.30 Uhr eine Runde gestartet und haben dort jeder/ entweder habe ich ein paar Infos gehabt oder die Schüler hatten Fragen und wir haben uns alle gegenseitig gehört oder gesehen und das war sehr hilfreich, denke ich. Und das war unser Glück, dass wir alle ein Gerät Zuhause hatten. Und so spätestens um 09.00 Uhr ging dann die Arbeit los. Und wir hatten den Kindern einen Stundenplan zugeschickt, bei dem wir einfach so fixe Blöcke hatten, inklusive einer Pause. Wir hatten dann bis 11.30 Uhr eine so geführte Unterrichtszeit und das jeden Morgen. Und in dieser Zeit haben wir dann diese vorbereiteten Lektionen im LearningView aufgeschaltet und die Kinder konnten dann einfach in der Reihenfolge wie sie wollten daran arbeiten. Und da wurde wirklich Schritt für Schritt alles geschrieben. Oder man sah einen [Lern]Film [...] wie das gemeint war. Und ich hielt einfach den Webex-Raum offen, den ganzen Morgen. Und die Kinder konnten reinkommen, Fragen stellen und sich wieder ausklinken. Und sie konnten auch über den Chat im LearningView Fragen stellen und sie konnten auch über die Nachrichten-App vom iPad oder mit Facetime mit mir Kontakt aufnehmen und Fragen stellen, was auch sehr genutzt wurde. Ja, das ist

so der Rahmen, den wir hatten und [...] das hat sehr viele positive Resonanz gebracht [...] Und uns hat es auch Spass gemacht.»

Methodenvielfalt

Für viele Lehrpersonen war es zunächst bedeutsam, dass die Lernaufträge detailliert vorbereitet waren und verständlich formulierte Anleitungen enthielten, um den Lernenden ein selbstständiges Arbeiten zu ermöglichen und dadurch die Nachfragen gering zu halten. Einzelarbeit hat sich im Fernunterricht unter anderem aus organisatorischen Gründen sehr gut geeignet, jedoch war bei den Lehrpersonen der Wunsch nach mehr Partner- und Gruppenarbeiten vorhanden. Die Lehrpersonen waren der Ansicht, dass neben Einzelaufträgen auch regelmässig kooperative Lernaufträge geplant und durchgeführt werden sollten. Solche Aufträge wurden einerseits von den Lernenden geschätzt und andererseits von Lehrpersonen als wichtig für den Klassenzusammenhalt erachtet. Zudem boten sie viel Lernpotenzial. Daneben erschien es den interviewten Lehrpersonen wichtig, mit einem Wechsel der Methoden den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden:

«Ich habe das Gefühl, es gibt nicht ein Rezept, das einfach grundsätzlich gilt. Es ist ja von Schüler zu Schüler unterschiedlich. Manche haben es gerne, wenn ich da auf YouTube PowerPoint Präsentationen zeige. Das ist im Prinzip Frontalunterricht per YouTube. Manche schätzen das. Manche schätzen den Austausch miteinander. Andere haben es gerne, wenn sie allein arbeiten können [...]. Also es ist sehr unterschiedlich und da gibt es nicht gerade ein Geheimrezept für alle.»

Für den Fernunterricht brauchte es bezüglich der Methoden «einen gesunden Mix, wie im Unterricht auch», mit möglichst abwechslungsreichen, ausdrucksstarken und kreativen Lerneinheiten, die die Lernenden motivierten. Gut eigneten sich nach Aussagen der Lehrpersonen beispielsweise Lesetrainings, Aufgaben mit Selbstkontrollen, Schreibaufträge und Diktate (Sprachaufnahmen der Lehrperson), Rollenspiele in den Fremdsprachen, Rechercheaufträge, Aufträge zu Lernfilmen oder auch Lernaufträge mit Videos (welche für schwächere Lernende sehr gut waren, da sie dadurch die Möglichkeit hatten, diese mehrmals anzusehen). Das nächste Zitat gibt Einblicke, wie eine Lehrperson diese Lernvideos erstellt hatte:

«Und dann war es so, dass wir/ ich eigentlich im Vorfeld/ eigentlich zuerst Zuhause und dann im leeren Schulzimmer, ja begann, im LearningView diese Lektionen vorzubereiten, indem ich eigentlich den Unterricht mit Lernvideos [...] gemacht, als würde ich zur Klasse sprechen. Und dann habe ich das alles aufgenommen und begonnen Lektionen zusammenzustellen, die die Kinder dann Zuhause anschauen konnten [...] »

Die Lehrpersonen brachten zum Ausdruck, dass für die Lernaufträge sowohl analoge als auch digitale Medien zum Einsatz kommen sollten:

«Ich denke, es braucht auch das Papier, es braucht die Unterrichtsmaterialien, das Buch, das man aufschlägt, das Arbeitsblatt, das vielleicht bereits ausgedruckt wurde, und dem Kind zur Verfügung gestellt wurde. Ja, Film, Fernseher, Tonaufnahmen, je vielfältiger, umso besser. Dass es einfach halt auch nicht so langweilig wird, mit immer dem Gleichen.»

« [...] so 50/50 ist meine Meinung. Dass man einen grossen Teil digital machen kann [...], aber auch, dass man etwas handschriftlich schreiben muss und strukturieren sollte, dass man sauber und sorgfältig arbeitet. Aber auch, dass man etwas in einem Buch nachschlagen kann oder online am Computer. Ich glaube, das ist zwingend, dass man das nach wie vor so 50/50 [...] macht.»

Ein paralleler Einsatz von analogen und digitalen Medien bei Lernaufträgen wurde gemäss den Aussagen der Lehrpersonen von Lernenden und Eltern geschätzt. Zudem wurde ein zunehmend routinierter Umgang mit digitalen Medien bei den Schüler*innen beobachtet.

Bei der Verwendung von digitalen Lehrmitteln und Lernplattformen sollte beachtet werden, dass diese in der Anwendung einfach sind und sich auf ein paar wenige beschränken. Am besten eigneten sich Plattformen, die die Schüler*innen bereits kannten.

Familiäre Situation

Die interviewten Lehrpersonen waren sich einig, dass das Elternhaus bzw. die familiäre Situation zu Hause einen grossen Einfluss auf das schulische Lernen der Kinder und Jugendlichen während des Fernunterrichts hatten:

« [...] was auch wirklich, tragischerweise, sehr auffällig war, ist, dass so die soziale Struktur zu Hause auch einen grossen Einfluss hat auf die Chancen oder eben Risiken für das Kind in so einem Fernunterricht. Also Familien, die gute Betreuung haben und so weiter, die haben das locker gemeistert und Kinder, die auch sonst eher auf sich gestellt waren, waren auch da auf sich selbst gestellt. Und das war dann zusätzlich schwierig.»

Die Problematik der Chancengerechtigkeit/-gleichheit war vielen Lehrpersonen bewusst. Sie waren deshalb bemüht, die Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen, so dass das Lernen möglichst unabhängig von den familiären Ressourcen gelang. Den Einbezug der Eltern unter dem Aspekt einer zielgerichteten Zusammenarbeit sahen die Lehrpersonen dabei als unerlässlich an.

« [...] Ich denke immer wieder, wenn ich mit Eltern arbeite: mit Kindern sitzt man im gleichen Boot und zieht am gleichen Strick, [...] kommt man miteinander gut klar und arbeitet zum Ziel hin [...] wir wollen das Kind weiterbringen [...] »

Eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern wurde als wichtig erachtet. Eine klare Kommunikation mit gebündelten Informationen und geäusserten Erwartungen von Seiten der Schule an die Eltern bewährte sich und war von Vorteil. Eine Lehrperson äusserte sich wie folgt dazu:

«Die Eltern haben wir regelmässig mit Infoschreiben der Schulleitung per E-Mail versorgt. Zwei Mal haben wir auch per Post einen Brief geschickt, damit wir sicher waren, dass es wirklich alle erhalten haben. Und ich habe auch wöchentlich als Klassenlehrperson noch eine Info geschickt, zu dem was im Moment von uns als Lehrpersonen erwartet wird. Oder ich habe sie eben informiert, gerade nach den Ferien, dass es jetzt wieder einen Stundenplan gibt, an den sich die Schüler halten sollten. Und, dass wirklich erwartet wird oder es toll wäre, wenn sie die Kinder dabei unterstützen, diesen Stundenplan einzuhalten. Es gab einige Eltern, die haben dann auch Rückmeldungen auf diese Mails gegeben und sich einerseits bedankt haben, dass sie so regelmässig informiert werden. Andere haben sich für die Unterstützung bedankt [...] und sie haben sich auch bedankt, dass wir für Fragen wirklich täglich zur Verfügung standen. Es kamen eigentlich mehrheitlich positive Meldungen.»

Lehrpersonen beurteilten es positiv, wenn Eltern ihren Kindern und Jugendlichen eine geregelte Tages- bzw. Alltagsstruktur boten und schauten, dass die Lernenden erreichbar waren. Des Weiteren war es hilfreich, wenn Eltern gelegentlich auch einen Lernauftrag bearbeiteten oder kontrollierten. Aus der Perspektive der Lehrpersonen konnten die Eltern anhand der Schaffung eines geeigneten und ruhigen Lernplatzes sowie die Ermöglichung eines Zugangs zu einem Computer, einem Internetanschluss und einem Drucker ihren Beitrag zum Gelingen des Fernunterrichts leisten.

Eigenschaften der Schüler*innen

Ein gelingender Fernunterricht war nach Einschätzung der Lehrpersonen auch von den Schüler*innen abhängig. Der Fernunterricht gelang besonders gut, wenn die Lernenden eine hohe Eigenaktivität aufwiesen, selbstständig und motiviert waren. Lehrpersonen sahen insbesondere durch den Einsatz von vielfältigen Unterrichtsmethoden eine Möglichkeit, Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen nehmen zu können.

Eigenschaften der Lehrpersonen und geeignete Arbeitsumgebung

Die Lehrpersonen sahen eine positive Einstellung bzw. eine offene Grundhaltung gegenüber Neuem auf Seiten der Lehrpersonen als bedeutend an.

«Also ich glaube, was das Gelingen ausmacht ist, dass man offen sein muss, neue Wege zu gehen und plötzlich ganz andere Sachen entdeckt, die man vielleicht im regulären Unterricht gar nicht machen würde.»

Zum einen musste die Bereitschaft vorhanden sein, Unterricht neu zu denken, den Mut zu haben, innovativ etwas auszuprobieren und dabei flexibel zu bleiben. Zum anderen wurde es als wichtig angesehen, dass Lehrpersonen mit «Herzblut» dabei waren, um die Schüler*innen für neue Formen des Lernens begeistern zu können. Eine Aneignung von digitalen Kompetenzen und das Aufstellen von Regeln im Umgang mit digitalen Medien wurde als unerlässlich angesehen. Aufgrund der wahrgenommenen höheren Arbeitsbelastung im Fernunterricht war es den Lehrpersonen zudem wichtig, auf eine gesunde Work-Life-Balance zu achten. Für Lehrpersonen, die im Homeoffice unterrichteten und eine eigene Familie mit Kindern hatten, war es wichtig, einen geeigneten, ruhigen Arbeitsort einzurichten, an dem sie ungestört unterrichten konnten.

Zusammenarbeit im Kollegium

« [...] und eine grosse Hilfestellung waren meine Kollegen, mit denen ich sehr eng zusammenarbeitete. Wir haben uns täglich darüber ausgetauscht, wie wir was besser machen können, wie wir mit Schülerproblemen umgehen können, wie wir Probleme in Sachen Internet, Handy, Messenger oder Videokonferenzen lösen können. Das war super und da haben wir auch sehr viel dazugelernt.»

Einen regelmässigen Erfahrungsaustausch (z.B. bei digitalen Kaffeepausen) und eine enge Zusammenarbeit im Kollegium hatten sich während des Fernunterrichts bewährt. Dadurch wurden beispielsweise sowohl ein Lernzuwachs im konkreten Einsatz und Umgang mit digitalen Medien als auch eine bessere Handhabung mit aufgetretenen Schüler*innenproblemen erreicht. Dies wiederum ging bei den Lehrpersonen mit Anpassungen und Optimierungen des eigenen Fernunterrichts einher. Zudem ermöglichte der Austausch den Lehrpersonen Entlastung, indem Lerneinheiten untereinander ausgetauscht bzw. übernommen wurden oder die Vorbereitung ressourcenorientiert aufgeteilt werden konnte. Die geleistete Unterstützung durch Schulische Heilpädagog*innen wurde ebenfalls positiv bewertet und als hilfreich wahrgenommen.

Zusammenfassend berichteten die Lehrpersonen von einer Vielzahl an unterschiedlichen Aspekten, welche ihres Erachtens zu einem gelingenden Fernunterricht beitragen. Neben den strukturellen Rahmenbedingungen waren das Engagement und Zusammenspiel der Lehrpersonen, Schüler*innen und deren Eltern wesentlich. Es kam dabei weniger auf die konkret verwendeten Medien (z.B. Lernplattformen) an. Vielmehr wurde das Vorhandensein von klaren Lernstrukturen im Familienalltag, regelmässigen und persönlichen Austausch mit den Schüler*innen sowie eine enge und individuelle Begleitung und Unterstützung hoch bewertet.

4.6 Fernunterricht aus der Sicht der Schulleitungen

4.6.1 Rahmenbedingungen und Organisation des Fernunterrichts

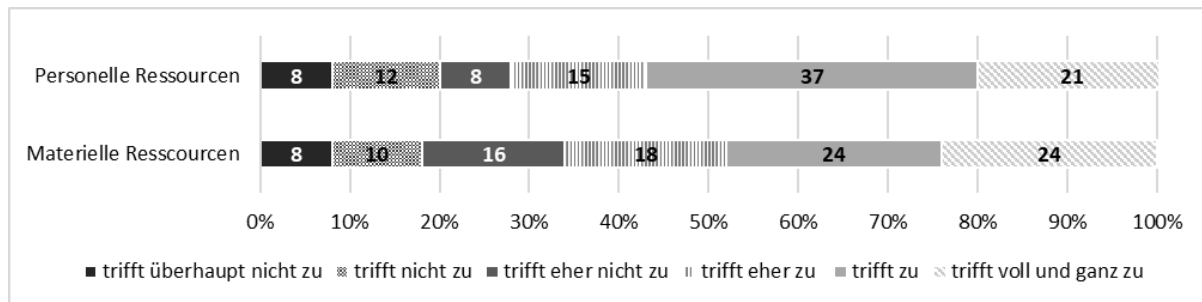
Ebene Kantone

Die Einschätzung der Schulleiter*innen zur Organisation des Fernunterrichts auf Ebene der Kantone bezieht sich hauptsächlich auf die Zusammenarbeit mit den kantonalen Schulbehörden (AG: Departement für Bildung, Kultur und Sport; BL: Amt für Volksschule; BS: Volksschulleitung; SO: Volksschulamt). Die Schulleiter*innen schätzten Qualität der Kommunikation mit den kantonalen Schulbehörden sowie die wahrgenommene Unterstützung durch die kantonalen Schulbehörde ein.

Die Qualität der Kommunikation mit den Schulbehörden wurde von den Schulleitungen über vier Aussagen auf einer sechsstufigen Skala von «trifft überhaupt nicht zu» bis «trifft voll und ganz zu» erhoben (z.B. «Die Kommunikation war zeitnah.»). Die Schulleiter*innen schätzten die Kommunikation insgesamt (eher) positiv ein. Der Mittelwert lag zwischen den Antwortkategorien «trifft eher zu» und «trifft zu» ($M = 4.5$, $S = 1.1$, $N = 52$).

Die Schulleiter*innen gaben an, welche personellen und materiellen Ressourcen von den Schulbehörden zur Realisierung des Fernunterrichts zur Verfügung gestellt wurden (Abbildung 35). Über die Hälfte der Schulleiter*innen 58% berichtete, dass ausreichend personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»). 48% der Schulleiter*innen gaben an, ausreichend materielle Ressourcen erhalten zu haben (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»).

Abbildung 35. Wahrgenommene Unterstützung durch die Schulbehörden



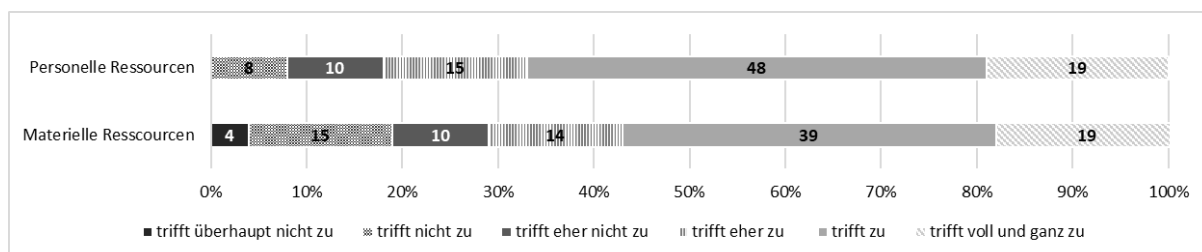
Legende: Personelle Ressourcen: $M = 4.3$, $S = 1.6$, $N = 52$; Materielle Ressourcen: $M = 4.1$, $S = 1.6$, $N = 50$

Ebene Schule

Im Fragebogen berichteten die Schulleiter*innen über die Realisierung des Fernunterrichts an ihrer Schule. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse zu materiellen und personellen Ressourcen, Kommunikation sowie übergeordneter Organisation des Fernunterrichts erläutert.

Die Mehrheit der Schulleiter*innen (67%) gaben an, ausreichend personelle Ressourcen an ihrer Schule für die Umsetzung des Fernunterrichts gehabt zu haben (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»; Abbildung 36). 58% der Schulleiter*innen berichteten, dass ebenfalls ausreichend materielle Ressourcen vorhanden waren (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»).

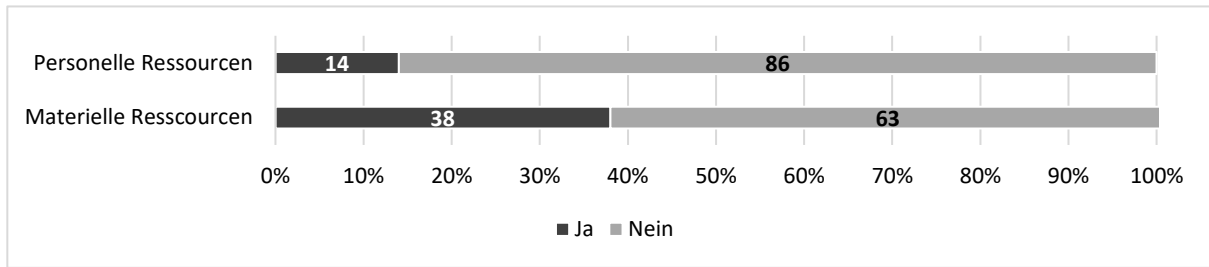
Abbildung 36. Kapazitäten der Schule im Bereich der materiellen und personellen Ressourcen



Legende: Personelle Ressourcen: $M = 4.6$, $S = 1.1$, $N = 52$; Materielle Ressourcen: $M = 4.3$, $S = 1.5$, $N = 52$

Neben den vorhandenen Kapazitäten wurden die Schulleiter*innen auch nach den *zusätzlich beschafften* personellen und materiellen Ressourcen gefragt (Abbildung 37). Auf die Frage zu den zusätzlichen personellen Ressourcen («Haben Sie dem Kollegium Ihrer Schule wegen der Umstellung auf Fernunterricht zusätzliche personelle Ressourcen (z.B. Lehrpersonen, technischer Support, PICTS, Zivis, Praktikanten) zur Verfügung stellen müssen?») antworteten 14% der Schulleiter*innen mit «Ja». Hinsichtlich der materiellen Ressourcen («Haben Sie dem Kollegium Ihrer Schule wegen der Umstellung auf Fernunterricht zusätzliche materielle Ressourcen zur Verfügung stellen müssen?») gaben 38% der Schulleiter*innen an, dass dies der Fall war.

Abbildung 37. Bereitstellung von zusätzlichen materiellen und personellen Ressourcen

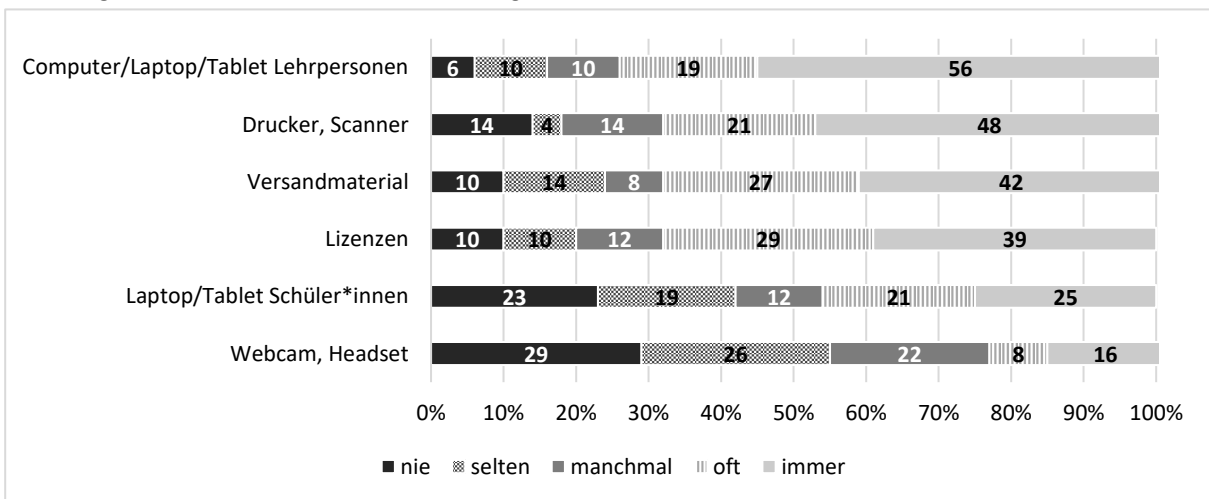


Legende: N = 52

Die Schulleiter*innen konnten in offenem Antwortformat präzisieren, welche Ressourcen sie ihrem Kollegium zusätzlich zur Verfügung gestellt haben. Die Antworten wurden durch das Forschungsteam verschiedenen Kategorien zugeteilt (Mehrfachzuordnungen möglich). Bei den personellen Ressourcen, die zusätzlich zu Verfügung gestellt wurden, schrieben 6 Schulleiter*innen Aspekte auf, darunter die Bereitstellung von *Gruppen und Personen aus dem IT-Support* (6 Nennungen). Hinsichtlich der zusätzlich zur Verfügung gestellten materiellen Ressourcen wurden von 18 Schulleitungen folgende Aspekte genannt: *IT-Endgeräte* (11 Nennungen), *Lizenzen für Lern- und Kommunikationstools* (11 Nennungen), *Versandmaterial/Kopierpapier* (5 Nennungen) sowie *Schulung/Support für Lern- und Kommunikationstools* (2 Nennungen).

Die Schulleiter*innen gaben an, wie häufig bestimmte materielle Ressourcen zur Umsetzung des Fernunterrichts zur Verfügung standen (Abbildung 38). Am häufigsten zur Verfügung standen Computer, Laptops und Tablets für Lehrpersonen – gemäss 75% der Schulleiter*innen standen diese materiellen Ressourcen «oft» oder «immer» zur Verfügung ($M = 4.1, S = 1.3, N = 52$). Ebenfalls sehr häufig zur Verfügung standen Drucker und Scanner (69% Antwortkategorien «oft» oder «immer»; $M = 3.9, S = 1.4, N = 52$), Versandmaterial (69% Antwortkategorien «oft» oder «immer»; $M = 3.8, S = 1.4, N = 52$) und Lizenzen für online-Lern- und Arbeitsplattformen (68% Antwortkategorien «oft» oder «immer»; $M = 3.8, S = 1.3, N = 51$). Sehr unterschiedlich war die Situation der Schulen hinsichtlich der Verfügbarkeit von Laptops und Tablets für die Schüler*innen. Während 46% der Schulleiter*innen angaben, dass diese «oft» oder «immer» zur Verfügung standen, war dies gemäss 42% der Schulleiter*innen «nie» oder «selten» der Fall ($M = 3.1, S = 1.5, N = 52$). Webcams und Headsets waren bei über der Hälfte der Schulleiter*innen eher wenig verfügbar (55% Antwortkategorien «nie» oder «selten»; $M = 2.6, S = 1.4, N = 51$).

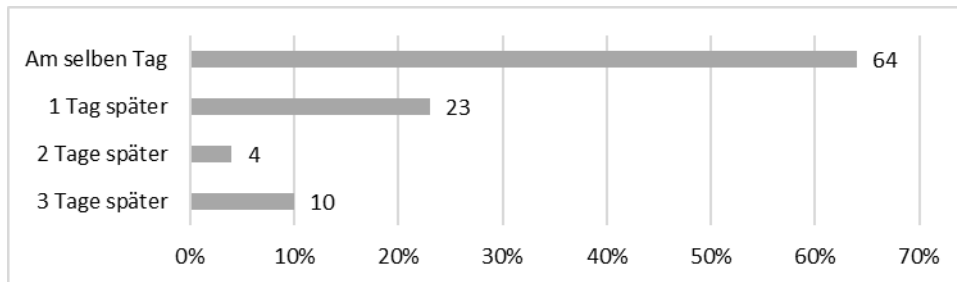
Abbildung 38. Materielle Ressourcen zur Umsetzung des Fernunterrichts



Legende: N = 51-52

Im Fragebogen gaben die Schulleiter*innen an, zu welchem Zeitpunkt sie das Kollegium über organisatorische Neuerungen zur Umsetzung des Fernunterrichts informierten (Abbildung 39). 64% der Schulleiter*innen gaben an, noch am selben Tag das Kollegium informiert zu haben (0 Tage nach Bundesratsbeschluss), 23% taten dies einen Tag später, 4% zwei Tage später und die restlichen 10% drei Tage später. Durchschnittlich informierten die Schulleiter*innen das Kollegium noch am selben Tag oder einen Tag später ($M = 0.6$, $S = 1.0$, $N = 52$).

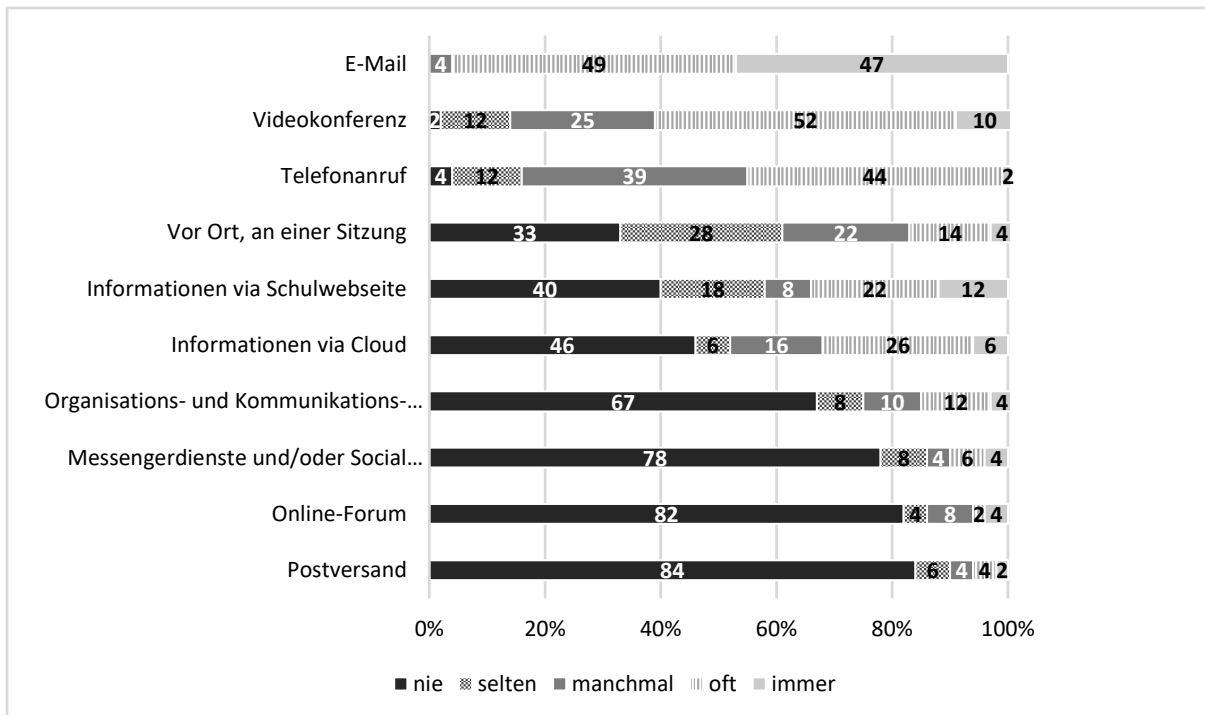
Abbildung 39. Zeitpunkt der Information des Kollegiums über organisatorische Neuerungen



Legende: $M = 0.6$, $S = 1.0$, $N = 52$

Die Schulleiter*innen schätzten die Häufigkeit und Art der Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium in der Zeit des Fernunterrichts in Bezug auf zehn unterschiedliche Medien und Kommunikationsformen ein (Abbildung 40). Am häufigsten verwendet wurde die E-Mail: 96% der Schulleiter*innen nutzten die E-Mail als Art der Kommunikation «oft» bis «immer» ($M = 4.4$, $S = 0.6$, $N = 51$). 62% der Schulleiter*innen nutzten «oft» oder «immer» Videokonferenzen ($M = 3.6$, $S = 0.9$, $N = 52$). Hinsichtlich der Formate Telefonanrufe, Sitzungen vor Ort und Informationen via Schulwebseite oder Cloud unterschieden sich die Schulleiter*innen in ihrer Art der Kommunikation stärker. Im Durchschnitt wurden Telefonanrufe «manchmal» genutzt ($M = 3.3$, $S = 0.9$, $N = 52$). Informationen via Cloud ($M = 2.4$, $S = 1.4$, $N = 50$), Informationen via Schulwebseite ($M = 2.5$, $S = 1.5$, $N = 50$) und Kommunikation vor Ort, in einer Sitzung ($M = 2.3$, $S = 1.2$, $N = 51$) wurden zwischen selten und manchmal gewählt. Eher selten wurden Organisations- und Kommunikations-Apps (z.B. Klapp, School-App) genutzt ($M = 1.8$, $S = 1.3$, $N = 51$). Nie bis selten nutzten die Schulleiter*innen die folgenden Medien und Kommunikationsformen: Messengerdienste (z.B. Telegram) und/oder Social Media ($M = 1.5$, $S = 1.1$, $N = 50$), Online-Foren ($M = 1.4$, $S = 1.0$, $N = 49$) sowie Informationen via Postversand ($M = 1.4$, $S = 0.9$, $N = 49$).

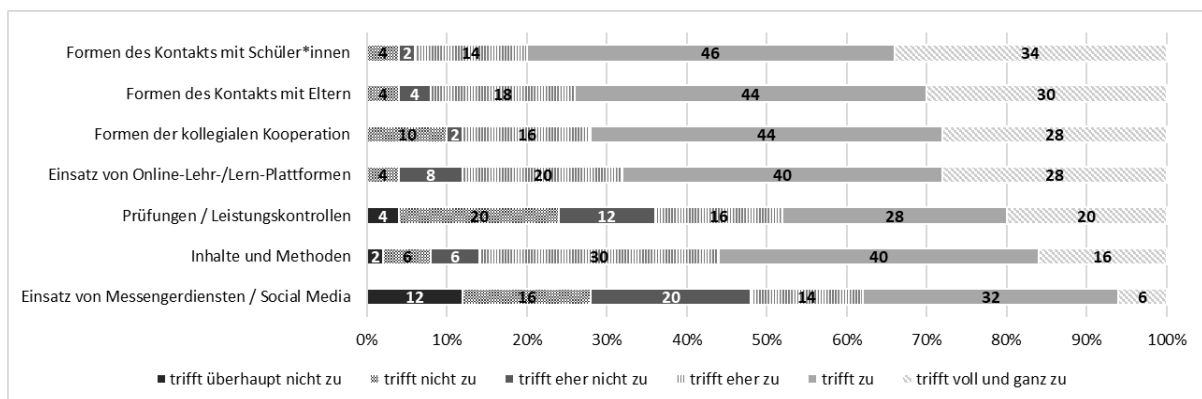
Abbildung 40. Häufigkeit und Art der Kommunikation



Legende: N = 49-52

Im Fragebogen wurden die Schulleiter*innen danach gefragt, inwiefern es für verschiedene Bereiche in der Zeit des Fernunterrichts einheitliche Konzepte im Kollegium gab (Abbildung 41). Die Mehrheit der Schulleiter*innen gab an, dass es bei den Formen des Kontakts mit den Schüler*innen (80% Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»; M = 5.0, S = 1.0, N = 50) und den Eltern (74% Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»; M = 4.9, S = 1.0, N = 50) einheitliche Konzepte gab. Hinsichtlich der kollegialen Kooperation (72% Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»; M = 4.8, S = 1.2, N = 50) sowie dem Einsatz von Online Lern- und Arbeitsplattformen (68% Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»; M = 4.8, S = 1.1, N = 50) wurde ebenfalls tendenziell von einheitlichen Konzepten berichtet. Das Ausmass der Vereinheitlichung von Prüfungen und Leistungskontrollen (M = 4.0, S = 1.6, N = 50) an ihren Schulen schätzten die Schulleiter*innen sehr unterschiedlich ein. Bezüglich der Inhalte und Methoden wurde von etwas mehr als der Hälfte der Schulleiter*innen von einheitlichen Konzepten an ihrer Schule berichtet (56% Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»; M = 4.5, S = 1.2, N = 50). Ambivalent ist das Bild bezüglich der Vereinheitlichung von Messengerdiensten (z.B. Telegram) und/oder Social Media (z.B. Facebook, TikTok) (M = 3.6, S = 1.5, N = 50).

Abbildung 41. Umfang an einheitlichen Konzepten während dem Fernunterricht

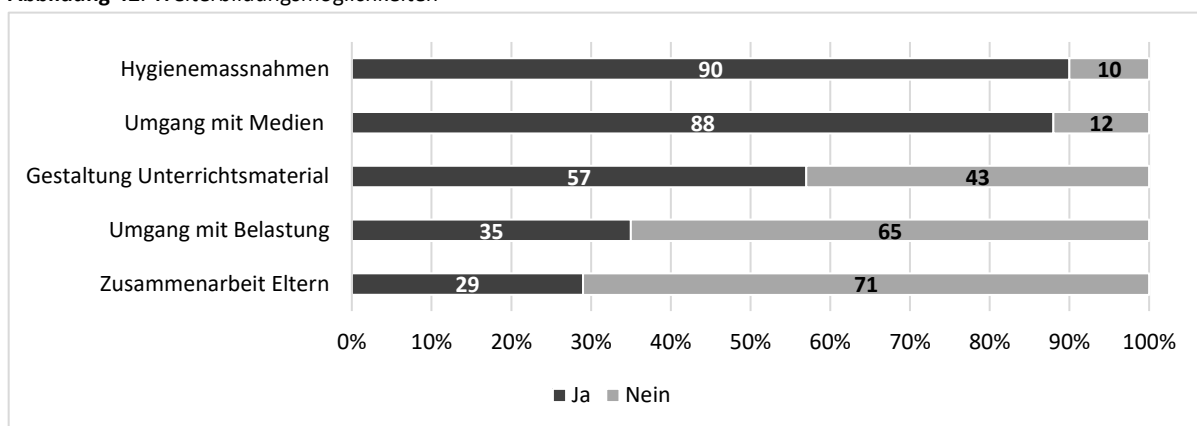


Legende: N = 50

In einer offen gestellten Frage konnten die Schulleiter*innen angeben, welche pädagogischen Vorgaben sie gemacht haben. Von 45 Schulleiter*innen wurden Aspekte genannt, welche anschliessend durch das Forschungsteam Kategorien zugeordnet wurden (Mehrfachzuordnungen möglich). Pädagogische Vorgaben wurden am häufigsten im Bereich der *Unterrichtsgestaltung und -struktur generell* erlassen (38 Nennungen). Weiter wurden Vorgaben gemacht im spezifischen Bereich der *Unterrichtsgestaltung und -struktur – digital* (14 Nennungen), in Bezug auf die *sozialen Kontakte mit den Schüler*innen sowie deren Eltern* (14 Nennungen), den *sozialen Kontakten nur mit den Schüler*innen* (13 Nennungen), der *Gestaltung von Lernaufgaben* (12 Nennungen), den *besonderen Bedürfnissen* (7 Nennungen) sowie den *sozialen Kontakten nur mit den Eltern* (3 Nennungen).

Die Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen in der Zeit des Fernunterrichts wurde in fünf Bereichen erhoben: Gestaltung von Unterrichtsmaterial für Fernunterricht, Umgang mit Medien des digitalen Lernens und Lehrens, Zusammenarbeit mit Eltern, Umgang mit Belastung/Beanspruchung sowie Hygienemassnahmen (Abbildung 42). Am meisten wurden die Lehrpersonen in der Zeit des Fernunterrichts im Bereich der Hygienemassnahmen weitergebildet: von den Schulleiter*innen bejahten 90% eine Weiterbildung in diesem Bereich. Am zweithäufigsten wurden die Lehrpersonen gemäss den Schulleiter*innen im Bereich Umgang mit Medien des digitalen Lernens und Lehrens weitergebildet (88%), gefolgt von Gestaltung von Unterrichtsmaterial für Fernunterricht (57%), Umgang mit Belastungen und Beanspruchung (35%) sowie Zusammenarbeit mit Eltern (29%).

Abbildung 42. Weiterbildungsmöglichkeiten



Legende: N = 52

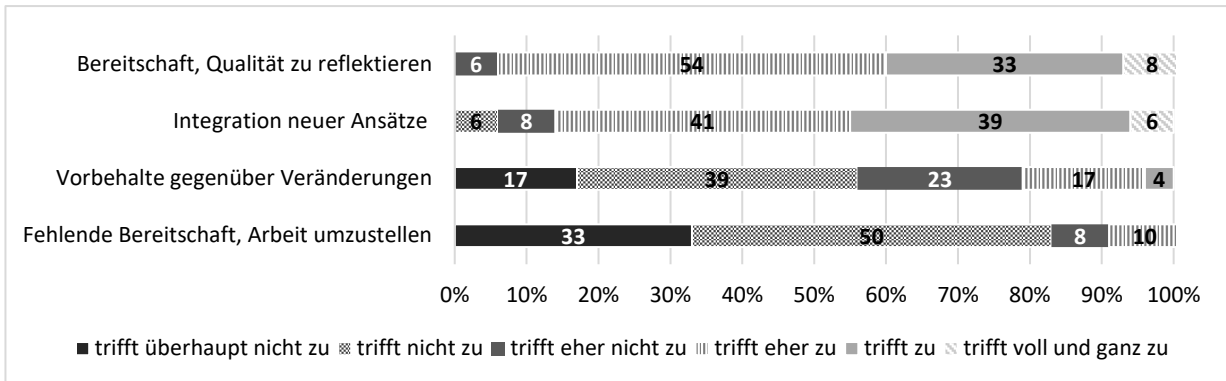
Ebene Lehrpersonen

Im Fragebogen schätzten die Schulleiter*innen ihr Kollegium in Bezug auf zwei Bereiche ein: Einstellung des Kollegiums zum Fernunterricht an der Schule und gegenseitige Unterstützung im Kollegium.

Die Einstellung des Kollegiums zum Fernunterricht an der Schule wurde von den Schulleiter*innen über vier Aussagen eingeschätzt (Abbildung 43). 95% der Schulleiter*innen gaben an, dass das Kollegium insgesamt bereit war, die Qualität der bisherigen pädagogischen Ansätze zum Fernunterricht zu reflektieren (Antwortkategorien «trifft eher zu» bis «trifft voll und ganz zu»; $M = 4.4$, $S = 0.7$, $N = 52$). Ebenfalls grosse Zustimmung fand die Aussage, dass das Kollegium neue Ansätze des Fernunterrichts in das schuleigene pädagogische Konzept integrierte (86% Antwortkategorien «trifft eher zu» bis «trifft voll und ganz zu»; $M = 4.3$, $S = 0.9$, $N = 51$). Zwischen «trifft nicht zu» und «trifft eher nicht zu» positionierten sich die 62% Schulleiter*innen bezüglich der Aussage, dass es in ihrer Schule grosse Vorbehalte gegenüber den Veränderungen, die der Fernunterricht mit sich brachte, gab ($M = 2.5$, $S = 1.1$, $N = 52$). Als nichtzutreffend deklarierten 83% der Schulleiter*innen die Aussage, dass bei den meisten Lehrpersonen im Kollegium die Bereitschaft fehlen würde, ihre Arbeit mit den

Schüler*innen für den Fernunterricht umzustellen (Antwortkategorien «trifft überhaupt nicht zu» oder «trifft nicht zu»; $M = 1.9, S = 0.9, N = 52$).

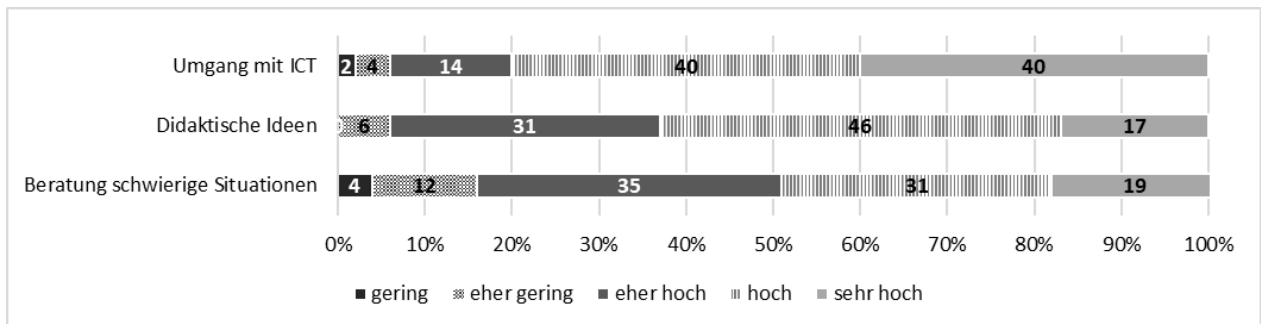
Abbildung 43. Einstellung zum Fernunterricht an der Schule



Legende: $N = 51-52$

Die von den Schulleiter*innen wahrgenommene gegenseitige Unterstützung im Kollegium wurde über die Intensität der gegenseitigen Unterstützung in drei Bereichen erhoben («gering» bis «sehr hoch»; Abbildung 44). Am höchsten wurde von den Schulleiter*innen die gegenseitigen Unterstützung im Kollegium in der Zeit des Fernunterrichts in Bezug auf den Umgang mit ICT eingeschätzt (80% Antwortkategorien «hoch» oder «sehr hoch»; $M = 5.1, S = 0.9, N = 52$). Ebenfalls hoch war der Grad der gegenseitigen Unterstützung in Bezug auf didaktische Ideen (63% Antwortkategorien «hoch» oder «sehr hoch»; $M = 4.8, S = 0.8, N = 52$). Zwischen «eher hoch» und «hoch» empfanden 66% der Schulleiter*innen das Ausmass an Unterstützung bezüglich der gegenseitigen Beratung bei schwierigen Situationen mit Schüler*innen (z. B. wegen Erreichbarkeit, Konflikten mit Eltern; $M = 4.5, S = 1.1, N = 52$).

Abbildung 44. Wahrgenommene Unterstützung im Kollegium



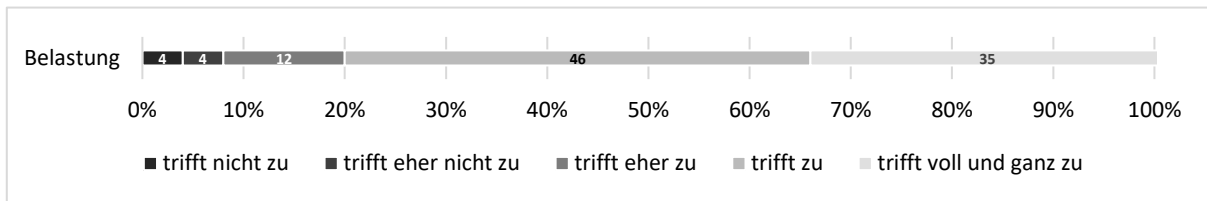
Legende: $N = 52$

4.6.2 Belastungen bei der Organisation des Fernunterrichts

Die Schulleiter*innen nannten Belastungen bei der Organisation des Fernunterrichts in unterschiedlichen Bereichen.

Ein Grossteil der Schulleiter*innen (81%) empfand die Umstellung auf den Fernunterricht als Zusatzbelastung (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»; $M = 5.0, S = 1.0, N = 52$). (Eher) nicht zusätzlich belastet fühlten sich nur rund 8% der Schulleiter*innen (Abbildung 45).

Abbildung 45. Zusätzliche Belastung aufgrund des Fernunterrichts

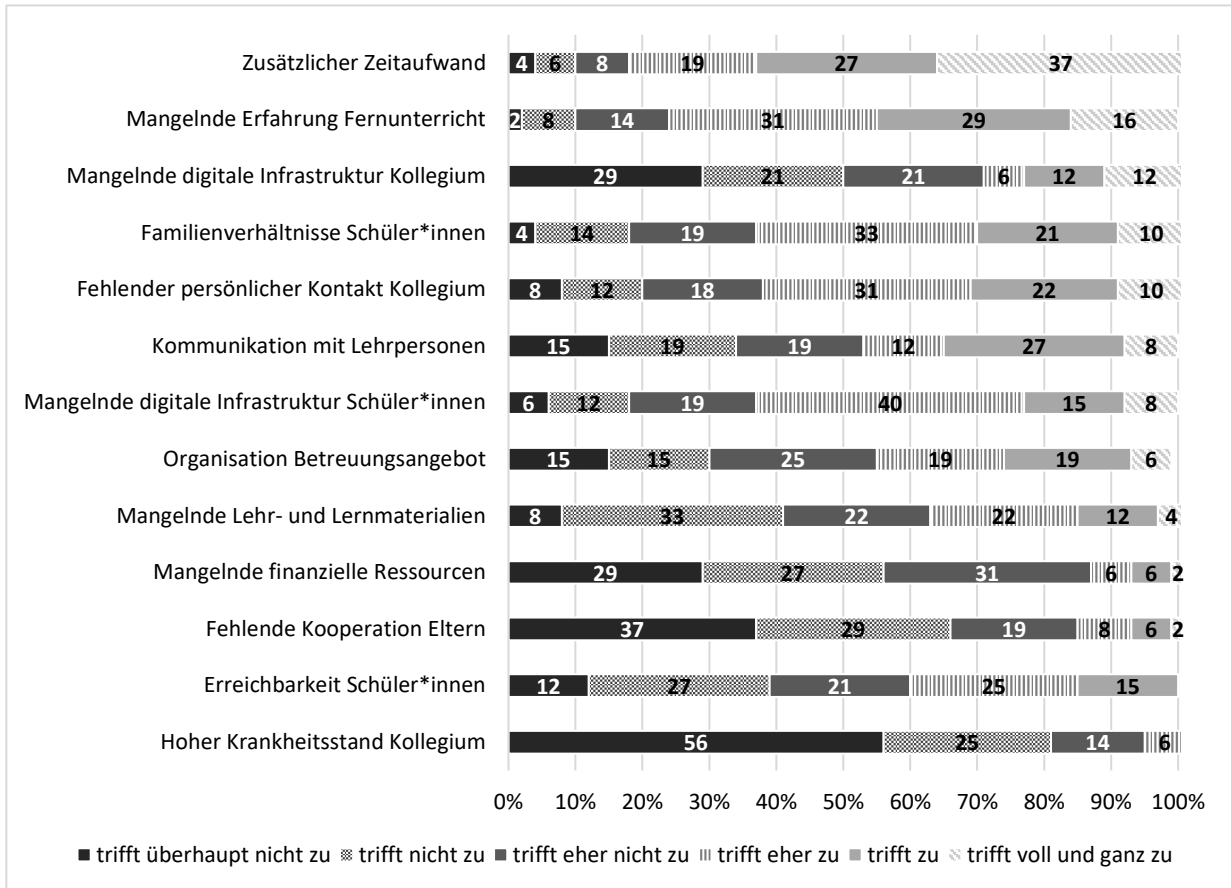


Legende: $M = 5.0$, $S = 1.0$, $N = 52$

Die Herausforderungen für die Schulleiter*innen in der Zeit des Fernunterrichts wurden in 13 Bereichen erfasst (Abbildung 46). Die Verteilungen der Antwortkategorien in der Abbildung weisen auf eine relativ grosse Heterogenität im Erleben der Schulleiter*innen hin. Der zusätzliche Zeitaufwand wurde von den meisten Schulleiter*innen am stärksten als herausfordernd eingeschätzt ($M = 4.7$, $S = 1.4$, $N = 52$). Die folgenden herausfordernden Faktoren trafen gemäss den Schulleiter*innen im Durchschnitt «eher zu»: Mangelnde Erfahrung der Lehrpersonen hinsichtlich des Fernunterrichts ($M = 4.3$, $S = 1.2$, $N = 51$), fehlender persönlicher Kontakt mit dem Kollegium ($M = 3.8$, $S = 1.4$, $N = 51$) und schwierige Familienverhältnisse der Schüler*innen ($M = 3.8$, $S = 1.3$, $N = 52$). Zwischen «trifft eher nicht zu» und «trifft eher zu» schätzten sie im Durchschnitt folgende Faktoren ein: Mangelnde digitale Infrastruktur der Schüler*innen zu Hause ($M = 3.7$, $S = 1.3$, $N = 52$), Kommunikation mit den Lehrpersonen ($M = 3.4$, $S = 1.6$, $N = 52$) und Organisation des Betreuungsangebots für Schüler*innen, die nicht privat betreut werden konnten ($M = 3.3$, $S = 1.5$, $N = 52$). Als weniger herausfordernd empfanden die Schulleiter*innen folgende Faktoren: Mangelnde Auswahl an geeigneten Lehr- und Lernmaterialien ($M = 3.1$, $S = 1.3$, $N = 51$), mangelnde Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler ($M = 3.1$, $S = 1.3$, $N = 52$) und mangelnde digitale Infrastruktur für das Kollegium ($M = 2.9$, $S = 1.7$, $N = 52$). Zwischen «trifft nicht zu» und «trifft eher nicht zu» schätzten die Schulleiter*innen mangelnde finanziellen Ressourcen aufseiten der Schule ein, was auf eine eher geringe Herausforderung hindeutet ($M = 2.4$, $S = 1.2$, $N = 52$).

Weiter schien eine etwaige fehlende Kooperation der Eltern der Schüler*innen eher keine Herausforderung für die Schule gewesen zu sein ($M = 2.2, S = 1.3, N = 52$). Ein hoher Krankheitsstand im Kollegium wurde von den Schulleiter*innen als geringste Herausforderung eingeschätzt ($M = 1.7, S = 0.9, N = 52$).

Abbildung 46. Herausforderungen für die Schulleitungen



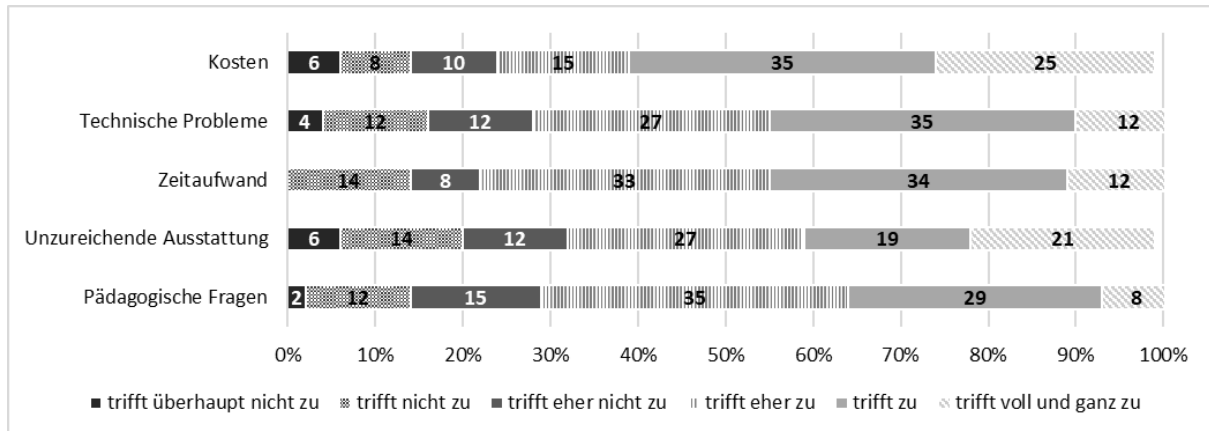
Legende: $N = 51-52$

Der Handlungsbedarf bezüglich der Beschaffung materieller und personeller Ressourcen zur Umsetzung des Fernunterrichts wurde über ein offenes Antwortformat erhoben. 16 Schulleiter*innen machten Angaben, die durch das Forschungsteam verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden (Mehrfachzuordnungen möglich). Am häufigsten genannt wurden *funktionierende und geeignete IT-Geräte und/oder IT-Knowhow* (17 Nennungen). Ebenfalls angemerkt wurde ein *IT-Support bzw. eine generelle Unterstützung im Fernunterricht* (6 Nennungen). 14 Schulleiter*innen gaben explizit an, dass *kein Handlungsbedarf bezüglich materieller und personeller Ressourcen* bestand.

Mögliche Problemfelder der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht wurden in fünf Bereichen erhoben (Abbildung 47). 60% der Schulleiter*innen sahen als grösstes Problemfeld die Kosten (Anschaffung, Unterhalt) (Antwortkategorien «trifft zu» oder «trifft voll und ganz zu»; $M = 4.4, S = 1.5, N = 51$). Im Durchschnitt als «eher zutreffend» sahen die Schulleiter*innen folgende Problemfelder im Zusammenhang mit der Nutzung von digitalen Medien: technische Probleme ($M = 4.1, S = 1.3, N = 52$), Zeitaufwand (Einrichtung der Infrastruktur, Unterrichtsvorbereitung; $M = 4.2, S = 1.2, N = 52$),

unzureichende Ausstattung in der Schule ($M = 4.1$, $S = 1.5$, $N = 51$) sowie pädagogische Fragen ($M = 4.0$, $S = 1.2$, $N = 52$).

Abbildung 47. Problemfelder bei der Nutzung von digitalen Medien



Legende: $N=51-52$

4.6.3 Empfehlungen

Die Schulleiter*innen wurden im offenen Antwortformat gefragt, welche Empfehlungen sie für andere Schulen hinsichtlich der Umsetzung des Fernunterrichts in Bezug auf folgende drei Bereiche hätten (alle Antworten wurden durch das Forschungsteam übergeordneten Kategorien zugeordnet; Mehrfachzuordnungen waren möglich).

Lernen der Schüler*innen

39 Schulleiter*innen formulierten Empfehlungen für das Lernen der Schüler*innen. Die am häufigsten genannte Empfehlung der Schulleiter*innen war das *Verfassen von konkreten und klaren Lernaufträgen* (14 Nennungen). Sechs Schulleiter*innen empfahlen im Spezifischen eine *Individualisierung der Lernaufträge*, fünf spezifizierten den Aspekt als ein *Mix aus digitalen und analogen Lernaufträgen*. 13 Schulleiter*innen nannten als weitere Empfehlungen die *Nutzung digitaler Geräte und Plattformen*, gefolgt von Empfehlungen betreffend der *Unterrichtsstruktur* (10 Nennungen). Sechs Schulleiter*innen empfahlen den Fokus auf die Beziehungsarbeit zu legen und strichen den Kontakt und *Austausch zwischen Lehrperson und den Schüler*innen* hervor.

Zusammenarbeit mit Eltern

40 Schulleiter*innen machten Empfehlungen bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern. Am häufigsten genannt wurde die *Klarheit in der Kommunikation beim Informationsaustausch und Kontakt* (24 Nennungen). Weitere Empfehlungen betreffen den *Einsatz von digitalen Medien und Plattformen* (10 Nennungen) sowie die *Unterstützung der Eltern* (9 Nennungen). Fünf Schulleiter*innen schrieben explizit, dass sie *keine Empfehlungen* zu diesem Punkt hatten.

Kooperation im Kollegium

32 Schulleiter*innen empfahlen Handlungen betreffend die Kooperation im Kollegium. Am häufigsten nannten die Schulleiter*innen eine *enge Zusammenarbeit und Austausch im Team* (25 Nennungen). Zehn Schulleiter*innen konkretisierten diese Empfehlung dahingehend, dass eine *enge Zusammenarbeit und ein Austausch im Team vor allem bezüglich der Nutzung von digitalen Medien und Plattformen* angestrebt werden sollte. Weitere Empfehlungen betrafen die *Einstellung und Haltung gegenüber dem Fernunterricht* (8 Nennungen). Ausserdem empfahlen die Schulleiter*innen eine *digitale Beratung für und Weiterbildung der Lehrpersonen* (3 Nennungen).

4.6.4 Anliegen und Wünsche

In einem offenen Antwortformat konnten die Schulleiter*innen Anliegen und Wünsche an verschiedene Akteure formulieren. Die Schulleiter*innen sollten sich dabei vorstellen, dass der Fernunterricht noch einmal unter genau gleichen Rahmenbedingungen stattfindet. Die Antworten der Schulleiter*innen wurden durch das Forschungsteam Kategorien zugeordnet (Mehrfachzuordnungen möglich).

48 Schulleiter*innen formulierten Anliegen/Wünsche an die kantonale Schulbehörde. Am häufigsten wurde ein *klares Fernunterrichtskonzept mit Vorgaben* gewünscht (21 Nennungen), gefolgt von *generell klaren und zeitnahen Informationen* (14 Nennungen), *(mehr) Ressourcen generell* (9 Nennungen) und für *die Bereitstellung von digitalen Geräten und Plattformen* (7 Nennungen) sowie *allgemein (mehr) Unterstützung* (2 Nennungen).

41 Schulleiter*innen richteten Anliegen/Wünsche an das Kollegium. Am häufigsten wurde vom Kollegium eine *enge Zusammenarbeit und ein Engagement im Team* gewünscht (22 Nennungen), gefolgt von einer *Flexibilität für sich ändernde Unterrichtsformen* (11 Nennungen) sowie dem Wunsch nach einer *Nutzung der bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse* (5 Nennungen). Zwölf Schulleiter*innen schrieben explizit, dass sie *keine Wünsche an das Kollegium hegten bzw. nur Lob übrig hätten*.

41 Schulleiter*innen richteten sich in ihren Anliegen/Wünschen an die Schüler*innen. Diese bezogen sich vor allem auf das *Lernverhalten im Allgemeinen* (25 Nennungen), das *Lernverhalten im Hinblick auf die Motivation, das Interesse und Engagement* (14 Nennungen), das *Lernverhalten im Hinblick auf Selbstständigkeit, Selbstdisziplin und Selbstverantwortung* (11 Nennungen) sowie das *Lernverhalten mit Blick auf die Verbindlichkeit und Verpflichtung* (5 Nennungen). Weiter genannt wurde der *Austausch und Dialog generell* (8 Nennungen) und die *Erreichbarkeit* (3 Nennungen). 13 Schulleiter*innen gaben explizit an, dass sie *keine Wünsche an die Schüler*innen hatten bzw. voll des Lobes* waren.

44 Schulleiter*innen äusserten Anliegen/Wünsche gegenüber den Eltern der Schüler*innen. Die meisten Anliegen bezogen sich auf die Zusammenarbeit und beinhalteten den Wunsch an die Eltern, dass diese *Hilfe und Unterstützung einfordern* (14 Nennungen). Daneben wurde *(mehr) Begleitung und Unterstützung der Kinder* (12 Nennungen) sowie *(mehr) Verständnis und Vertrauen der Schule gegenüber* (10 Nennungen) gewünscht. Explizit *keine Wünsche an die Eltern* hatten zehn Schulleiter*innen.

8 Schulleiter*innen formulierten noch weitere Anliegen/Wünsche an andere Personen. Darunter adressierten fünf Schulleiter*innen den Wunsch nach *(mehr) Unterstützung durch die Schulpflege bzw. die Gemeinde*.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In dieser Studie wurden die Rahmenbedingungen, die Organisation und die Durchführung des Pandemie-bedingten Fernunterrichts im Frühling 2020 sowie die dadurch entstandenen Belastungen und Herausforderungen für die Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen erfasst. Das Ziel war anhand quantitativer und qualitativer Befragungen einerseits die Auswirkungen des Fernunterrichts auf das Lernen und die sozialen Kontakte der Schüler*innen der 4. bis 8. Klasse zu analysieren. Andererseits sollten für weitere Krisenfälle aber auch für den Regelunterricht Gelingensbedingungen erkannt und Erkenntnisse gewonnen werden.

5.1 Wichtigste Ergebnisse

5.1.1 Rahmenbedingungen

Für die Umstellung und die Durchführung von Fernunterricht waren bestimmte Rahmenbedingungen notwendig. Für den Fernunterricht wurde Internet vorausgesetzt und bei jeder zweiten Lehrperson war für die Bearbeitung der Lernaufträge die Nutzung eines Laptops notwendig. Zuhause mussten deshalb viele Familien erstmals einen (oftmals provisorischen) Arbeitsplatz für ihre Kinder einrichten und die digitale Ausstattung anschaffen. Die Anschaffung der digitalen Geräte war mit Kosten aber auch mit Organisationsaufwand verbunden, wenn zum Beispiel mehrere Kinder in einem Haushalt einen Computer teilen mussten. An den Schulen waren die personellen und materiellen Ressourcen für die Durchführung des Fernunterrichts in den meisten Fällen vorhanden. Allerdings fühlten sich viele Lehrpersonen an ihrer Schule nicht kompetent unterstützt bei der Durchführung des Fernunterrichts. Schulleitungen mussten zusätzliche personelle und insbesondere materielle Ressourcen (z.B. digitale Geräte) mobilisieren. Fernunterricht führte folglich zu einem Digitalisierungsschub, insofern die Schulen und die Eltern Zuhause mehr elektronische Geräte angeschafft haben und Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien erweitern mussten. Allerdings wurden aus der Sicht der Schulleitungen nicht immer genügend Ressourcen von den Schulbehörden zur Durchführung von Fernunterricht zur Verfügung gestellt.

Obwohl es an den Schulen Vorgaben und einheitliche Konzepte gab, zum Beispiel zur Kommunikation und Information, dem Einsatz von Online Lern- und Arbeitsplattformen oder der Unterrichtsgestaltung, reichten diese in vielen Fällen nicht für eine einheitliche Umsetzung des Fernunterrichts innerhalb der Schulen aus. Durch die plötzliche Umstellung fehlte die Zeit vor und während dem Fernunterricht, notwendige Konzepte für den Fernunterricht zu erarbeiten. Insbesondere Eltern mit mehreren schulpflichtigen Kindern nahmen die fehlende Koordination und Konzeption durch die unterschiedliche Gestaltung des Unterrichts durch Lehrpersonen wahr. Es gab Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung bezüglich des Einsatzes von digitalen Medien, der Häufigkeit der Kontakte mit den Schüler*innen sowie in Bezug auf die online Präsenzvorgaben. Zusätzlich waren die Erwartungen der Lehrpersonen an die Eltern bezüglich ihrer Rolle in der Lernunterstützung (z.B. motivieren, kontrollieren der Aufgaben, Hilfe bei den Lernaufträgen) sehr unterschiedlich. Der Einsatz bei der Unterstützung der Eltern fiel entsprechend auch sehr verschieden aus. Trotz der fehlenden Konzepte und der ungeklärten Erwartungen brachten die Eltern sehr viel Lob der Arbeit der Lehrpersonen und der Schulleitungen entgegen. Schulleitungen nahmen sogar eine Verbesserung der Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Eltern wahr. Die relativ erfolgreiche Durchführung des Fernunterrichts war aber nicht zuletzt möglich dank der hohen Bereitschaft der Lehrpersonen, neue Ansätze in ihren Unterricht zu integrieren und ihre Arbeit flexibel umzustellen.

5.1.2 Belastungen und Herausforderungen

Sowohl die Pandemie als auch die Umstellung auf Fernunterricht waren für Schulleitungen, Lehrpersonen und Eltern eine Belastung. Nichtsdestotrotz hatten alle Akteure Verständnis für den Unterbruch des Präsenzunterrichts und nahmen positive Auswirkungen des Fernunterrichts auf das Lernen der Schüler*innen (z.B. neu erworbene Medienkompetenzen) und auf den Unterricht wahr (z.B. Digitalisierungsschub). Auf der Schulleitungsebene wurde sowohl die mangelnde Erfahrung mit Fernunterricht als auch der damit verbundene zusätzliche Zeitaufwand für die Umstellung als Herausforderung empfunden. Für die Lehrpersonen der 4. bis 8. Klasse war mit der Umstellung auf Fernunterricht viel zusätzlicher Arbeitsaufwand verbunden. Zusätzlich belastete die Lehrpersonen der fehlende Kontakt zu ihren Schüler*innen sowie die veränderten und erschwerten Möglichkeiten, ihre Schüler*innen beim Lernen zu unterstützen und zu motivieren. Trotzdem waren die Lehrpersonen im Grossen und Ganzen zufrieden mit der Qualität ihres Fernunterrichts. Für die Eltern (mehrheitlich Mütter/weibliche Erziehungsberechtigte) bedeutete die Durchführung des Fernunterrichts mehr Betreuungsaufwand sowie mehr Lernunterstützung ihrer Kinder als während dem regulären Präsenzunterricht. Dies führte teilweise zu zusätzlichen Konflikten mit den Kindern. Nichtsdestotrotz war ein grosser Teil der Eltern motiviert, ihre Kinder beim Lernen im Fernunterricht zu unterstützen. Daneben mussten die meisten Eltern ihrer Erwerbstätigkeit (im Homeoffice oder ausserhalb) nachgehen. Hier bot das Homeoffice eine gewisse Flexibilität und Entlastung, weil die Eltern zu Hause waren und ihre Arbeitszeiten flexibel planen konnten. Durch den zusätzlichen Aufwand mit der Betreuung und der Lernunterstützung ihrer Kinder musste die Arbeit aber oft in den Hintergrund rücken.

5.1.3 Organisation und Durchführung des Fernunterrichts

Für die Organisation und Durchführung des Fernunterrichts in der 4. bis 8. Klasse waren die Lehrpersonen und die Eltern zentral. Die Lehrpersonen waren bemüht, die Lernaufträge mit detaillierten Anleitungen und strukturiert aufzubereiten. Die Lehrpersonen versuchten einen strukturierenden Rahmen zu geben, innerhalb dessen die Schüler*innen ihre Lernzeiten und die Bearbeitung der Lernaufträge flexibel gestalten konnten. Einerseits sollte damit verhindert werden, dass die Schüler*innen überfordert waren und dadurch ihre Motivation abnahm. Andererseits sollte dies der Förderung der Selbständigkeit dienen. Die Lernaufträge waren oft Übungs- und Anwendungsaufgaben oder fokussierte, enge Aufgaben. Sehr häufig waren es Aufträge, die die Schüler*innen allein bearbeiten sollten. Nur sehr selten wurden Partner- oder Gruppenarbeiten durchgeführt, die unter Einsatz von synchronen digitalen Medien (Videokonferenzen) möglich waren. Digitale Medien wurden oft in die Lernaufträge einbezogen. Der Einsatz war aber sehr unterschiedlich je nach Lehrperson. Nebst den Lernaufträgen boten Lehrpersonen den Schüler*innen ihre Lernunterstützung an. Die Lernunterstützung bestand darin, Unklarheiten, Fragen und Probleme durch Erklärungen und Erläuterungen zu lösen, Hilfestellungen zu bieten, Lernstrategien zu vermitteln oder einzelne Lernaufträge gemeinsam zu lösen. Sowohl die Lernunterstützung als auch das Feedback wurde häufig in Einzelgesprächen (Videokonferenzen, Telefon) vermittelt. Die Lernunterstützung durch die Lehrpersonen wurde von den Schüler*innen als positiv wahrgenommen. Besonders unterstützend fanden sie, dass sie Antworten auf ihre Fragen, lösbare Aufgaben, Wochenpläne und Rückmeldungen erhielten und sich mit den Lehrpersonen per Videokonferenz austauschen konnten. Die Lehrpersonen boten manchen Schüler*innen zusätzliche Lernunterstützung an, wegen unzureichender Lernunterstützung zuhause, geringer Motivation oder geringer Selbständigkeit der Schüler*innen. Auch bei sonderpädagogischem Förderbedarf, geringen Medienkompetenzen und geringen Deutschkenntnissen unterstützten Lehrpersonen ihre Schüler*innen zusätzlich. Für die Unterstützung dieser Schüler*innen war die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagog*innen sowie Klassenassistenten zentral. An den meisten Schulen war die gegenseitige Unterstützung im Kollegium bei schwierigen Situationen mit Schüler*innen hoch und die

Lehrpersonen tauschten sich regelmässig aus (z.B. im Umgang mit digitalen Medien und didaktischen Ideen).

Die Häufigkeit der Kontakte zwischen den Lehrpersonen und Schüler*innen sowie die Unterstützung der Eltern durch die Lehrpersonen (z.B. mit Strukturierungshilfen, Anleitungen) wurden von den Eltern jedoch sehr unterschiedlich wahrgenommen. Bei einem Drittel waren die Kontakte und die Unterstützungsangebote selten. Die meisten Eltern waren im Grossen und Ganzen aber zufrieden mit der Arbeit der Lehrpersonen. Diese Zufriedenheit stand im Zusammenhang mit dem Lernzuwachs und dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen im Fernunterricht. Das heisst: hatten es aus der Sicht der Eltern die Lehrpersonen gut gemacht, konnten die Schüler*innen besser lernen.

Während dem Fernunterricht hatten die meisten Schüler*innen der 4. bis 8. Klasse einen ähnlichen Tagesablauf. In der Regel wussten sie auch jeden Tag, was sie für die Schule zu tun hatten. Im Durchschnitt verbrachten die Schüler*innen einen Drittel des Tages mit Lernaktivitäten für die Schule, einen Drittel mit Freizeit mit anderen (z.B. mit der Familie) und einen Drittel mit Freizeit alleine (z.B. Videospiele). Die Schüler*innen übernahmen zudem vermehrt Aufgaben im Haushalt. Oft halfen die Eltern, den Tag zu strukturieren, indem sie beispielsweise gemeinsame Mittagessen und Freizeitaktivitäten einplanten. Ein geregelter Tagesablauf stand in positivem Zusammenhang mit dem Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen. Interessant ist, dass viele Schüler*innen im Fernunterricht konzentrierter und selbständiger arbeiten konnten als im Präsenzunterricht. Rund die Hälfte der Schüler*innen lernten selbstständig und benötigten wenig Lernunterstützung von den Eltern. Diese Selbstständigkeit wurde von den Eltern als positiv und entlastend wahrgenommen, weil der Unterstützungsbedarf geringer war und somit ihr Aufwand in der Lernunterstützung kleiner. Schüler*innen der 4. bis 8. Klasse, die weniger Unterstützung benötigten bzw. selbständiger arbeiten konnten, erzielten zudem einen grösseren Lernzuwachs im Fernunterricht und wurden von Lehrpersonen positiver in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten eingeschätzt. Schüler*innen, die ein besseres Lern- und Arbeitsverhalten zeigten, nahmen den Fernunterricht positiver wahr. Meistens benötigten Schüler*innen die Unterstützung ihrer Eltern, wenn die Lernaufträge nicht verständlich gestellt wurden, wenn ihre Medienkompetenzen mangelhaft waren oder wenn sie Schwierigkeiten hatten strukturiert zu arbeiten. Rund 10% der Schüler*innen brauchten nach Angaben der Eltern viel Lernunterstützung. Ausserdem waren die meisten Schüler*innen weniger motiviert im Fernunterricht als im Präsenzunterricht. Die Eltern mussten daher oft ihre Kinder motivieren zu lernen.

5.1.4 Lernen und soziale Kontakte der Schüler*innen

Die Lernzeit der Schüler*innen der 4. bis 8. Klasse betrug während dem Fernunterricht 3 Stunden pro Tag. Das ist weit unter der Lernzeit während dem Präsenzunterricht. Der Lernzuwachs wurde von den Eltern bei 50% der Schüler*innen etwa gleich eingeschätzt wie im Präsenzunterricht. Wobei sich der Anteil Schüler*innen mit einem grösseren Lernzuwachs und dem mit einem geringeren Lernzuwachs die Waage hielten. Die Erwartungen der Lehrpersonen waren bezüglich Lernzuwachs der besonderen Situation angepasst. Die Lehrpersonen erwarteten allgemein einen geringeren Lernzuwachs im Fernunterricht als im Regelunterricht. Nur etwa ein Drittel erwartete einen vergleichbaren Lernzuwachs. Nichtsdestotrotz wurde der Lernzuwachs der einzelnen Schüler*innen während dem Fernunterricht von den Lehrpersonen grossmehrheitlich als gross eingeschätzt. Bei mehr als einem Drittel der Schüler*innen schätzten die Lehrpersonen aber den Lernzuwachs als gering ein.

Im Rückblick bevorzugten die meisten Schüler*innen den Präsenzunterricht, insbesondere wegen den fehlenden sozialen Kontakten mit den Mitschüler*innen und den Lehrpersonen im Fernunterricht. Etwa die Hälfte der Lehrpersonen hatte täglich und ein Drittel hatte ein bis zwei Mal in der Woche direkten Kontakt mit den Schüler*innen. Der direkte Kontakt geschah am häufigsten via Videokonferenzen, gefolgt von Telefonkontakten. Im Vergleich zum Präsenzunterricht hatten die Schüler*innen kaum persönlichen Kontakt mit Klassenkamerad*innen und online wurde der Kontakt sehr unterschiedlich gestaltet. Während einige Schüler*innen immer virtuellen Kontakt mit ihren

Klassenkamerad*innen pflegten, kommunizierten andere kaum miteinander. Die Lernaufträge der Lehrpersonen wurden zudem nur in sehr wenigen Fällen so gestaltet, dass die Schüler*innen miteinander arbeiten und interagieren mussten. Eine Ausnahme bildeten Lernaufträge im Sprachunterricht. Oft wurden asynchrone Medien (z.B. Mail, Lern-/Arbeitsplattformen) genutzt und seltener synchrone (z.B. Videokonferenzen). In manchen Fällen wurden Lernaufträge ausschliesslich per Post verschickt, auf dem Schulareal verteilt oder gar nach Hause gebracht.

5.2 Gelingensbedingungen

Basierend auf den dargestellten Ergebnissen und den Angaben der Eltern und Lehrpersonen können Bedingungen für einen gelingenden Fernunterricht an der Primarstufe (4. bis 6. Klasse) und Sekundarstufe I (7. und 8. Klasse) abgeleitet werden.

Eine Grundvoraussetzung bildet die **digitale Infrastruktur** für die Organisation und die Durchführung von Fernunterricht für Schüler*innen der 4. bis 8. Klasse. Dabei war insbesondere ein Internetanschluss notwendig, aber auch digitale Geräte und Programme waren erforderlich sowohl für den Zugang auf Unterrichtsunterlagen als auch für die Bearbeitung der Lernaufträge. Der Einsatz von digitalen Medien erleichterte zudem die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Verbunden mit dem Einsatz der digitalen Medien war der Erwerb und die Weiterentwicklung von Medienkompetenzen von Seiten der Lehrpersonen unerlässlich. Die Vermittlung von Medienkompetenzen an Schüler*innen durch die Lehrpersonen war sinnvoll.

Des Weiteren stellten sich Absprachen und **Koordination** zwischen den Lehrpersonen für das Lernen im Fernunterricht als nützlich dar. Der regelmässige Austausch und die enge **Zusammenarbeit** im Kollegium (Lehrpersonen und Schulische Heilpädagog*innen) förderte die Entstehung von innovativen Ideen für den Fernunterricht und brachte Entlastung (z.B. Teilen von Unterrichtsmaterialien). Zentral war aber auch die Bereitschaft der Lehrpersonen, ihren Unterricht umzustellen, innovativ zu arbeiten und flexibel zu bleiben.

Zu einer gelingenden Durchführung des Fernunterrichts trugen der Einbezug der Eltern und die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern wesentlich bei. Ein **regelmässiger Informationsaustausch zwischen Lehrpersonen und Eltern** stellte sich als dienlich heraus für die Organisation des Fernunterrichts, für die Klärung von Erwartungen und Rollen als auch für den Austausch über den Leistungsstand und das Lernverhalten der Schüler*innen. Zusätzlich wurde die offene Kommunikation der Erwartungen von Lehrpersonen an ihre Schüler*innen geschätzt.

Damit Eltern ihre Kinder beim Lernen im Fernunterricht unterstützen konnten, war ihre **Präsenz zuhause** notwendig. Homeoffice, Teilzeitarbeit und die Erwerbstätigkeit nur eines Elternteils ermöglichten die Präsenz zuhause und somit die Betreuung und Lernunterstützung der Schüler*innen. Darüber hinaus war eine positive Einstellung der Eltern für eine lernförderliche Umsetzung des Fernunterrichts hilfreich.

Die **Strukturierung** des Fernunterrichts auf mehreren Ebenen war eine zentrale Gelingensbedingung. Der **Tagesablauf** sollte möglichst gleich wie im normalen Schullalltag sein. Idealerweise sollte die familiäre Tagesstruktur vorgegebene Aufsteh-, Schlafens- und Essenszeiten. Feste Lernzeiten sollten zudem mit den Unterrichtsstrukturen der Lehrpersonen kompatibel sein. Wie im regulären Präsenzunterricht bewährten sich auch im Fernunterricht **geregelte Zeiteinheiten** mit Präsenz- und Selbstlernzeiten sowie Pausen. Dies wurde durch die tägliche Verfügbarkeit der Lehrpersonen und insbesondere durch fest vorgegebene **Online-Präsenzzeiten** der Lehrpersonen möglich. Online-Präsenzunterricht bzw. ein virtuelles Klassenzimmer wurden als positiv erlebt für Einführungen von neuen Themen, den Austausch mit den Schüler*innen und der Möglichkeit unmittelbar Lernunterstützung und Rückmeldung geben zu können. Schliesslich waren **Stunden- und Wochenpläne** wichtige Hilfsmittel für die Strukturierung und die Einteilung der Unterrichtseinheiten und des Lernstoffes.

Für den Fernunterricht eigneten sich strukturierte, selbsterklärende und verständlich formulierte **Lernaufträge**, die von klar formulierten Anleitungen oder Lernvideos begleitet wurden. Für eine einfachere und rasche Organisation des Fernunterrichts wurden vor allem Einzelarbeiten geplant. Dies sollte das selbstständige Arbeiten der Schüler*innen ermöglichen, zu vielen Nachfragen an die Lehrpersonen vorbeugen und den Unterstützungsaufwand von den Eltern möglichst geringhalten. Für die Lernaufträge bewährte sich eine Mischung aus analogen und digitalen Medien (z.B. Buch bzw. Lernplattform) bzw. Lernaufträgen (z.B. handschriftlich Schreiben bzw. online Recherchieren).

Tägliche Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen waren im Fernunterricht besonders wichtig für das Lernen aber auch für das soziale Erleben der Schüler*innen. Der regelmässige synchrone Austausch mittels Videokonferenzen bewährte sich für die Klärung von Lernaufträgen und die unmittelbare Vergabe von Feedbacks, diente aber auch der Herstellung der Verbindlichkeit. Durch den regelmässigen direkten Kontakt konnten die Lehrpersonen ihre persönlichen Beziehungen zu den Schüler*innen pflegen und stärken. Dies wirkte sich positiv auf das Wohlbefinden der Schüler*innen aus. Gemeinsame Videokonferenzen mit der Klasse oder in kleineren Gruppen halfen zudem den Klassenzusammenhalt aufrechtzuerhalten.

Vom Fernunterricht konnten vor allem motivierte, **ältere und leistungsstarke Schüler*innen profitieren**, die hohe Medienkompetenzen besaßen und selbständig arbeiten konnten. Zusätzliche Unterstützung von den Lehrpersonen und von den Eltern brauchten insbesondere Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, geringen Medienkompetenzen oder geringen Deutschkenntnissen.

5.3 Schlussfolgerungen

Die Situation des Fernunterrichts erforderte eine **digitale Minimalausstattung** (Hughes, 2020). Für Schüler*innen ohne Internetanschluss und digitale Geräte war der Zugang zu Fernunterricht erschwert. Wird davon ausgegangen, dass die Schule (der Staat) die Durchführung von Unterricht sicherstellen muss, obliegt es der Schule, diese Minimalausstattung zu gewährleisten.

Die Qualität der Lernangebote (bzgl. Interaktionen, Feedbacks usw.) variierte stark auf Grund des unterschiedlichen Einsatzes von digitalen Medien. Dies lag unter anderem an den unterschiedlichen Kompetenzen und Vorerfahrungen der Lehrpersonen im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht. Weiterbildungen im Bereich **Medienkompetenzen** bei den Lehrpersonen und Schulleitungen könnten wesentlich zu einem einheitlicheren und qualitativ hochstehenden Lernangebot für Schüler*innen im Fernunterricht beitragen.

Die Ergebnisse belegen die hohe Bedeutung der **Schulleitung** sowie die Zusammenarbeit im **Kollegium**. Weil der Fernunterricht unerwartet eingeführt wurde, hatten die Schulleitungen und Lehrpersonen wenig Zeit, sich auf diese Situation einzustellen und waren stark belastet. Wenn sich Schulleitungen auf eine allfällig neue Phase von Fernunterricht konzeptuell und organisatorisch vorbereiten und diese mit den Lehrpersonen koordinieren, kann mit einer höheren Unterrichtsqualität und folglich einem höheren Lernzuwachs der Schüler*innen gerechnet werden. Gleichzeitig kann dies Lehrpersonen entlasten.

Im Fernunterricht veränderte sich die **Rolle der Eltern** in der Lernunterstützung der Schüler*innen. Einerseits erfordert diese neue Rolle eine Klärung der Erwartungen und Verantwortungen der Lehrpersonen und Eltern, eine klare Kommunikation und einen regelmässigen Austausch zwischen Eltern und Lehrpersonen (Epstein, 2018). Andererseits ist darauf zu achten, dass Eltern im Fernunterricht entlastet werden. Dies kann dadurch gewährleistet werden, dass Lehrpersonen den Fernunterricht strukturieren, täglich in festen Zeitfenstern online verfügbar sind, in regelmässigem mündlichem Kontakt mit der Klasse stehen (z.B. Online-Präsenzunterricht) und den Schüler*innen klare Lernaufträge geben, damit sie selbstständig arbeiten können.

Zentrale Erfolgsfaktoren beim Lernen im Fernunterricht waren die Selbständigkeit und die Motivation der Schüler*innen, aber auch ein hoher Leistungsstand. Diese Faktoren weisen auf Kompetenzen der Schüler*innen im **selbstregulierten Lernen** hin (Panadero, 2017). Zur Förderung des selbstregulierten Lernens gilt daher unter anderem, den Schüler*innen aufzuzeigen, warum spezifische Lerninhalte behandelt werden sowie ihnen beizubringen, sich selbst für die Bearbeitung der Themen zu motivieren. Zudem sollten Schüler*innen schrittweise angeleitet werden, ihr Lernen selbständig zu planen, zu kontrollieren und anzupassen (Dent et al., 2016; Dignath & Büttner, 2008).

Im Fernunterricht sowie im Präsenzunterricht erfordert die **Lernunterstützung** von jüngeren Schüler*innen, leistungsschwächeren Schüler*innen, Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen und geringer Selbstregulation erhöhte Aufmerksamkeit. Im Fernunterricht kann sich der Bedarf an Lernunterstützung durch mangelnde digitale Infrastruktur, fehlende Medienkompetenzen der Schüler*innen und fehlende Unterstützung zuhause erhöhen. Damit alle Schüler*innen im Fernunterricht die gleichen Grundlagen zum Lernen erhalten, ist es somit wichtig die Möglichkeiten und Ressourcen auszuschöpfen, um alle zu erreichen, auch wenn dies bei manchen Schüler*innen deutlich mehr Aufwand bedeuten könnte.

Die grösste Herausforderung des Fernunterrichts war mit dem Fehlen von **sozialen Kontakten** verbunden. Der Kontakt der Lehrpersonen zu den Schüler*innen und der Schüler*innen untereinander nahm in manchen Fällen stark ab. Das Repertoire an didaktischen und pädagogischen Möglichkeiten, soziale Interaktionen in Gruppen zu initiieren (Juvonen et al., 2019), wurde nicht ausgeschöpft. Erstaunlich selten wurden Partner- und Gruppenarbeiten angeregt, die durch den Einsatz von digitalen Medien durchgeführt werden könnten (Head et al., 2002; Rice, 2006). Schüler*innen können motiviert werden, unter Einbezug von Chats oder Videotelefonie zum Beispiel Gruppenaufgaben zu lösen, sich gegenseitig neue Themen zu erklären, vorzulesen, Übungen zu lösen und gegenseitig zu korrigieren, usw. Solche Aufgaben ermöglichen typischerweise einen hohen Lernerfolg und begünstigen soziale Interaktionen zwischen Schüler*innen, die gerade im Fernunterricht wichtig sind.

Die Erfahrungen aus dem Fernunterricht können für die Organisation von **Hausaufgaben** genutzt werden. Hausaufgaben haben nicht nur die Funktion zu üben oder schulische Arbeiten zu beenden, sondern können auch die Anwendung von Wissen auf neue Situationen einschliessen. Damit können Hausaufgaben eine grössere Wirksamkeit erzeugen, als sie traditionell haben (Trautwein et al., 2001). Zudem sind Hausaufgaben auch unter Einbezug von digitalen Medien denkbar, die durch den Fernunterricht eingeführt worden sind. Die synchrone Kommunikation mit digitalen Medien ermöglicht die Teilnahme an Partner- und Gruppenarbeiten. Dadurch können beispielsweise Schüler*innen, die abwesend waren, den Lernstoff mit ihren Mitschüler*innen aufarbeiten. Der Fernunterricht zeigte in diesem Bereich neue Möglichkeiten auf, die aktuell nicht ausgeschöpft werden.

5.4 Empfehlungen für den Fernunterricht

Aus den Erkenntnissen dieser Studie lassen sich Empfehlungen für die Durchführung des Fernunterrichts in der Primarstufe (4. bis 6. Klasse) und Sekundarstufe I (7. und 8. Klasse) ableiten. Darüber hinaus können gewisse Empfehlungen für den Präsenzunterricht, die Organisation von Hausaufgaben sowie für den Fernunterricht im Kindergarten und der Unterstufe nützlich sein.

1.	Minimalausstattung für den Fernunterricht sichern: Internetzugang, Hardware und Software für alle Schüler*innen gewährleisten.
2.	Fernunterricht für alle Schüler*innen sicherstellen: Planung und Koordination von besonderer Lernunterstützung durch die Lehrpersonen, schulischen Heilpädagoginnen und anderen Speziallehrkräften, um den Zugang zu Bildung bei leistungsschwächeren Schüler*innen, Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen und Schüler*innen ohne Lernunterstützung zuhause zu gewährleisten.
3.	Digitalisierungskonzept an der Schule erarbeiten: Konzept zum einheitlichen Einsatz von digitalen Medien sowie Lern- und Lehrplattformen mit klar formulierten organisatorischen und pädagogischen Vorgaben.
4.	Konzept für Fernunterricht formulieren: Klärung der Zuständigkeiten (Schulbehörden, Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern), der Erwartungen an die Schüler*innen und ihre Eltern sowie der pädagogischen und didaktischen Richtlinien im Fernunterricht (z.B. Unterrichtszeiten, Interaktionsformen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, Mediennutzung usw.).
5.	Medienkompetenzen von Lehrpersonen steigern: Weiterbildungen für Lehrpersonen zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.
6.	Medienkompetenzen von Schüler*innen fördern: Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien durch die Lehrpersonen.
7.	Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen stärken: Durch Schulleitungen koordinierter Austausch bei der Planung und Umsetzung des Fernunterrichts zur Entlastung der Lehrpersonen. Enge Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Schulische Heilpädagog*innen und anderen Speziallehrkräften, um das optimale Lernen aller Schüler*Innen zu gewährleisten.
8.	Rolle der Eltern definieren: Klärung der Aufgaben der Eltern bei der Lernunterstützung der Schüler*innen im Fernunterricht durch klare Kommunikation und einen regelmässigen Austausch zwischen Lehrpersonen und Eltern.
9.	Routine des Schulalltags aufrechterhalten: Strukturierung des Tagesablaufs durch geregelte Zeiteinheiten mit Präsenz- und Selbstlernzeiten sowie Pausen im Fernunterricht. Mit den Fernunterrichtszeiten kompatible, geregelte Aufsteh-, Schlafens- und Essenszeiten in der Familie.
10.	Soziale Kontakte unter den Schüler*innen begünstigen: Einsatz von virtuellen Klassenzimmern sowie synchronen Partner- und Gruppenarbeiten mit Hilfe von digitalen Medien.
11.	Selbständigkeit der Schüler*innen fördern: Förderung der Selbstregulation und Angebot von strukturierten Lernaufträgen mit klar formulierten Anleitungen oder Erklärvideos. Strukturierung der Lernzeiten und – Inhalte bei gleichzeitiger Ermöglichung von individuellen Gestaltungsspielräumen.
12.	Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrperson pflegen: Tägliche synchrone Kontakte der Lehrpersonen mit ihren Klassen. Tägliche Verfügbarkeit der Lehrpersonen in festen Zeitfenstern.

6 Literatur

- Anderson, T. (2008). Teaching in an online learning context. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning* (pp. 273–294).
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the COVID-19 lockdown in England*. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–683. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240>
- Bavel, J. J. V., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., Douglas, K. M., Druckman, J. N., Drury, J., Dube, O., Ellemers, N., Finkel, E. J., Fowler, J. H., Gelfand, M., Han, S., Haslam, S. A., Jetten, J., ... Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4(5), 460–471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73–88. <http://faculty.education.ufl.edu/cathycavanaugh/docs/CavanaughIJET01.pdf>
- Cavanaugh, C. S., Gillan, K. J., Kromrey, J., Hess, M., & Blomeyer, R. (2004). *The effects of distance education on K – 12 student outcomes: A meta-analysis* (Issue October). <http://faculty.education.ufl.edu/cathycavanaugh/docs/EffectsDLonK-12Students1.pdf>
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of teaching* (pp. 392–432). New York: Mac Millian.
- Eccles Parsons, J., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53(2), 310–321.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York NY: Routledge.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3–52). München: Psychologie Verlags Union.
- Flottemesch, K. (2000). Building effective interaction in distance education: A review of the literature. *Educational Technology*, 40(3), 46–51.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (2010). *International stratification and mobility file: Conversion Tools*. Amsterdam: Department of Social Research Methodology.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 361–380.

- Gorsky, P., & Caspi, A. (2005). A critical analysis of transactional distance theory. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 1–11.
- Hasler-Waters, L., Menchaca, M. P., & Borup, J. (2014). Parental involvement in K-12 online and blended learning. *Handbook of Research on K-12 Online and Blended Learning*, 303–324. <http://press.etc.cmu.edu/content/handbook-research-k-12-online-and-blended-learning-0>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Head, J. T., Lockee, B. B., & Oliver, K. M. (2002). Method, Media, and mode: Clarifying the discussion of distance education effectiveness. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(3), 261–268.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 7. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?utm_source=Newsletter+de+innovación+educativa+%28docentes%29&utm_campaign=45e0a08d6b-EMAIL_CAMPAIGN_2019_01_15_LDTEC_COPY_01&utm_medium=email&utm_
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 290–305). Beltz.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. In „Langsam vermisste ich die Schule ...“. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Hughes, C. (2020). Some implications of COVID-19 for remote learning and the future of schooling. *Unesco sources*, 1–17.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life: How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Konsortium PISA.ch (2018). *PISA 2015: Schüler*innen der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Lehmann, B. (2012). Aus der Ferne Lehren und Lernen: Zu den Grundzügen eines aussergewöhnlichen Bildungsformats. In *Bildungsberatung im Fernlernen: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Neuenschwander, M. P. (2017). Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (S. 3–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Offir, B., Barth, I., Lev, Y., & Shteinbok, A. (2003). Teacher-student interactions and learning outcomes in a distance learning environment. *Internet and Higher Education*, 6(1), 65–75. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00162-8](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00162-8)
- Orgiles, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3588552>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(APR), 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Reusser, K., Pauli, C., & Waldis, M. (Eds.). (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität*. Münster: Waxmann.
- Rice, K. L. (2006). A comprehensive look at distance education in the K-12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425–448. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782468>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11(July). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Stevens, M., & Borup, J. (2015). Parental engagement in online learning environments: A review of the literature. In *Exploring pedagogies for diverse learners online (Advances in Research on Teaching)* (pp. 99–119). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000027005>
- Stoecklin, D., & Richner, L. (2020). *Le vécu des enfants et adolescents de 11 à 17 ans en Suisse romande par rapport au COVID-19 et aux mesures associés (semi-confinement)*. https://www.unige.ch/cide/files/6415/9237/8024/Enquete_exploratoire_Covid-19_Stoecklin_et_Richner_1.pdf
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 703–724.
- van Ackeren, I., Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>

- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Voss, T., & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Wallimann-Helmer, I. (2012). Zur Einführung: Der Grundsatz der Chancengleichheit in der UN-Behindertenrechtskonvention. In I. Wallimann-Helmer (Hrsg.), *Chancengleichheit und "Behinderung" im Bildungswesen* (S. 7–23.). Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Zierow, L., & Werner, K. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *Forschungsergebnisse*, 16(August), 25–39. <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit>

7 Anhang

A. Erhobene Inhalte nach Erhebungsinstrument

In den folgenden vier Tabellen sind die in den Fragebögen erhobenen Inhalte überblicksartig dargestellt.

I. Fragebogen für Schüler*innen

Fragen über dich: Allgemein

Geschlecht
Geburtsdatum
Familiensprache
Schulstufe
Lernmotivation
Selbstständiges Lernen
Medienkompetenz
Soziale Integration
Gefühl des Angenommenseins durch Lehrperson

Alltag mit Fernunterricht

Erleben des Fernunterrichts
Einstellung gegenüber Fernunterricht
Vermisst vom normalen Unterricht
Wahrgenommene Gefährdung durch das Coronavirus
Tagesstruktur
Tagesgestaltung
Lernzeit
Lernort
Lernbedingungen
Persönliche Kontakte

Erhaltene Unterstützung

Unterstützungsbedarf
Unterstützung durch Eltern
Unterstützung durch Lehrperson
Unterstützung durch Peers

Auswirkungen des Fernunterrichts

Einsamkeit
Selbsteingeschätztes Lern- und Arbeitsverhalten
Lernen während Fernunterricht
Lernzuwachs Deutsch
Lernzuwachs Mathematik

Zusätzliche Angaben

Bemerkungen

II. Fragebogen für Eltern

Fragen über Sie selbst: Allgemein

Bezugsperson, die den Fragebogen ausfüllt (Bezugsperson 1)
Andere Bezugsperson (Bezugsperson 2)
Geschlecht
Geburtsland
Sprachkenntnisse Deutsch/Schweizerdeutsch
Ausbildungsabschluss
Beruf
Beruf Bezugsperson 2
Erwerbssituation vor Fernunterricht
Anzahl schulpflichtige Kinder im Haushalt
Wichtigkeit Lernen
Selbstwirksamkeit Unterstützung

Fernunterricht Rahmenbedingungen

Wahrgenommene Gefährdung durch das Coronavirus
Verständnis für Umstellung auf Fernunterricht
Erwerbssituation während Fernunterricht
Anteil Homeoffice

Durchführung/Begleitung des Fernunterrichts

Durchführung Fernunterricht: Wer
Belastung durch Fernunterricht
Motivation für Durchführung Fernunterricht
Zeitliche Ressourcen
Belastung durch Durchführung des Fernunterrichts
Geleistete Lernunterstützung
Infrastruktur

Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

Häufigkeit Kontakt mit Klassenlehrperson
Angemessenheit Häufigkeit Kontakte
Zufriedenheit Zusammenarbeit mit Lehrperson
Erhaltene Hilfestellungen von Lehrperson

Fragen über das Kind

Geschlecht Kind
Geburtsdatum Kind
Unterstützungsbedarf Kind
Lern- und Arbeitsverhalten Kind während Fernunterricht
Leistungsniveau Kind vor Fernunterricht
Lernzuwachs Kind während Fernunterricht
Mediennutzung Kind: Für die Schule
Mediennutzung Kind: In der Freizeit
Soziale Kontakte Kind
Positive Auswirkungen von Fernunterricht auf Lernen

Verbesserungsbedarf

Anliegen an Schulleitung
Anliegen an Lehrpersonen
Anliegen an Andere

Zusätzliche Angaben

Interviewanfrage
Bemerkungen

III. Fragebogen für Lehrpersonen

Fragen über Sie selbst: Allgemein

Geschlecht
Jahrgang
Alter der Lehrpersonen in Jahren (Stichjahr 2020)
Kanton der Schule
Jahre als Lehrperson an Schule
Jahre als Lehrperson insgesamt
Schulstufe
Sek I: Schulniveau
Anzahl Lektionen in Klasse, die an der Studie teilnimmt

Rahmenbedingungen Fernunterricht

Wahrgenommene Gefährdung durch Coronavirus
Verständnis für Umstellung auf Fernunterricht
Belastung durch Fernunterricht
Herausforderungen Fernunterricht
Kollegiale Kooperation/Unterstützung
Materielle Ressourcen der Schule
Personelle Ressourcen der Schule
Unterstützung durch Schulleitung
Kommunikation der Schulleitung

Durchführung Fernunterricht

Aufgabentypen

Übliche Aufgaben
Vorausgesetzte Unterstützung der Schüler*innen durch Eltern
Einsatz von Medien Fernunterricht
Digitale Tools zur Umsetzung des Fernunterrichts
Didaktik und inhaltliche Qualität
Direkte Kommunikation mit Schüler*innen
Formen der direkten und indirekten Kommunikation
Erreichbarkeit der SchülerInnen

Zusammenarbeit mit Eltern

Kontakt mit Eltern: Häufigkeit
Kontakt mit Eltern: Qualität/Zufriedenheit

Fragen über die ganze Klasse

Erwartung Lernzuwachs Klasse
Einstellung Lernzuwachs Klasse.

Unterstützung einzelner Schüler*innen

Spezielle Fälle
Bedürfnisse der speziellen Fälle

Fragen pro Schüler*in

Leistungsniveau Schüler*in
Leistungszuwachs Schüler*in
Verhalten Schüler*in

Einstellungen zu Fernunterricht

Positive Auswirkungen von Fernunterricht auf Unterricht
Arten von zuvor verwendeten Medien und Kommunikationsformen
Einstellung Medien-Impact für das Lernen
Einstellung Medien-Impact für den Unterricht

Zusätzliche Angaben

Interviewzusage
Bemerkungen

IV. Fragebogen für Schulleitungen

Fragen über Sie selbst: Allgemein

Geschlecht
Jahrgang
Jahre als Schulleitung an Schule
Jahre als Schulleitung insgesamt

Fragen über Sie selbst: Fernunterricht

Wahrgenommene Gefährdung durch Coronavirus
Verständnis für Umstellung auf Fernunterricht
Belastung durch Fernunterricht
Herausforderungen Fernunterricht

Fragen über Ihre Schule: Fernunterricht Rahmenbedingungen

Schulgrösse
Kapazitäten materielle Ressourcen der Schule
Kapazitäten personelle Ressourcen der Schule
Zusätzliche zur Verfügung gestellte materielle Ressourcen
Zusätzliche zur Verfügung gestellte personelle Ressourcen
Vorhandene materielle Ressourcen
Handlungsbedarf Ressourcen
Einschätzung der Behördeninformationen
Unterstützung durch Behörden

Übergeordnete Führung des Fernunterrichts

Krisenmanagementfähigkeit der Schule
Koordination des schulischen Angebots
Zeitpunkt Kommunikation an Kollegium
Art und Häufigkeit der Kommunikation an Kollegium
Unterstützung des Kollegiums: Organisatorisch
Unterstützung des Kollegiums: Pädagogisch
Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen

Auswirkungen des Fernunterrichts

Wahrgenommene kollegiale Unterstützung
Positive Auswirkungen von Fernunterricht
Einstellung zum Fernunterricht an der Schule

Verbesserungsbedarf

Anliegen an Schulbehörde
Anliegen an Kollegium
Anliegen an Schüler*innen
Anliegen an Eltern
Anliegen an andere

Empfehlungen

Fernunterrichtsempfehlungen für das Lernen der Schüler*innen
Fernunterrichtsempfehlungen für die Zusammenarbeit mit den Eltern
Fernunterrichtsempfehlungen für die Kooperation im Kollegium

Einstellungen allgemein

Arten von zuvor verwendeten Medien und Kommunikationsformen
Einstellung Medien-Impact für das Lernen
Einstellung Medien-Impact für den Unterricht
Einstellung Probleme Medien im Unterricht

Zusätzliche Angaben

Bemerkungen
