

Schlussbericht zuhanden des
Volksschulamtes der Bildungsdirektion Kanton Zürich

**Chancengleichheit im Fernunterricht während
Corona-Pandemie:
Einschätzungen von schulischen Akteuren**

Markus P. Neuenschwander

Unter Mitarbeit von Alexandra Bühler, Franziska Prumatt, Joy Sahli

Zentrum Lernen und Sozialisation, Institut Forschung und Entwicklung
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
www.fhnw.ch/ph/zls

07. Mai 2021

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....
Management Summary
1 Ausgangslage, Fragestellung.....	1
2 Theoretischer Hintergrund.....	2
2.1 Chancengleichheit.....	2
2.2 Life-Event Forschung	3
2.3 Auswirkungen von Schulunterbruch auf den Kompetenzzuwachs	3
2.4 Eltern und Schulerfolg.....	4
2.5 Hausaufgabenforschung	4
2.6 Digitales Lernsetting.....	5
2.7 Fazit	7
3 Methode.....	7
3.1 Stichprobe	7
3.2 Interviewleitfaden	8
3.3 Auswertung.....	9
4 Ergebnisse	9
4.1 Verständnis von chancengleichem Fernunterricht.....	9
4.2 Relevanzeinschätzungen von Chancengleichheit im Schulalltag.....	10
4.3 Herausforderungen	11
4.3.1 Materielle Ausstattung	11
4.3.2 Fachliche und soziale Elternunterstützung.....	11
4.3.3 Bedeutung von Sprachkenntnissen.....	12
4.3.4 Engagement von Lehrpersonen.....	12
4.3.5 Besondere Bedingungen an QUIMS-Schulen.....	13
4.4 Gelingensbedingungen von chancengleichem Fernunterricht.....	13
4.4.1 Material bereitstellen, Infrastruktur.....	13
4.4.2 Vorwissen Lehrpersonen, QUIMS-Programm.....	13
4.4.3 Kontakt mit Schüler*innen.....	14
4.4.4 Kontakt mit Eltern	15
4.4.5 Didaktische Formen	15
4.4.6 Merkmale der Schüler*innen	16
4.4.7 Fazit.....	16
4.5 Haltung von Lehrpersonen	16
5 Die wichtigsten Ergebnisse in aller Kürze	17
6 Schlussfolgerungen.....	19
6 Literatur	20

Zusammenfassung

Im Zuge der Coronavirus-Pandemie verfügte der Bundesrat am 16. März 2020 per Notrecht den Unterbruch des Präsenzunterrichts an den Schulen der ganzen Schweiz, befristet bis 11. Mai 2020. Einen mehrwöchigen Fernunterricht in der Volksschule der ganzen Schweiz gab es seit der Gründung des Schweizer Bundesstaates nicht. Der Fernunterricht verlangte, dass Schüler*innen zu Hause lernten, was Fragen der Chancengleichheit aufwarf. Wie schätzten schulische Akteure an Schulen mit hohem Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund wie zum Beispiel sog. QUIMS-Schulen die Chancengleichheit im Fernunterricht ein? Es wurden mit 12 Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten (Lehrpersonen) halbstrukturierte Interviews zur Klärung dieser Frage geführt, die auf der Basis einer theoretischen Analyse der Thematik mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Personen sehr unterschiedliche Konzepte von Chancengleichheit vertraten. Entsprechend unterschiedlich wurde die Relevanz von Chancengleichheit im schulischen Unterricht eingeschätzt. Als zentrale Herausforderungen eines chancengleichen Fernunterrichts wurden die ungleiche materielle Ausstattung der Schüler*innen in der Familie, die hohe Bedeutung der fachlichen und sozialen Elternunterstützung für das Lernen, die Bedeutung von Sprache, das faire Engagement von Lehrpersonen sowie die besonderen Bedingungen an QUIMS-Schulen erwähnt. Als zentrale Gelingensbedingungen wurden das Bereitstellen von Material und Infrastruktur, das Vorwissen der Lehrpersonen und das QUIMS-Programm, der Kontakt zu den Schüler*innen, der Kontakt zu den Eltern, die didaktischen Formen sowie Merkmale der Schüler*innen genannt. Zudem wurde in Zusammenhang mit dem SCALA-Ansatz, der an QUIMS-Schulen als Weiterbildung angeboten wird, die Bedeutung der Haltung von Schulleitungen und Lehrpersonen genannt. In den Schlussfolgerungen werden Desiderate, Limitationen und Handlungsbedarf aufgeführt.

Management Summary

Im Zuge der Coronavirus-Pandemie verfügte der Bundesrat am 16. März 2020 per Notrecht den Unterbruch des Präsenzunterrichts an den Schulen der ganzen Schweiz, befristet bis 11. Mai 2020. Der Fernunterricht verlangte, dass Schüler*innen zu Hause schulische Inhalte lernen, was Fragen der Chancengleichheit aufwarf. Wie schätzten schulische Akteure an Schulen mit hohem Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund wie es sie zum Beispiel an sog. QUIMS-Schulen gibt, die Chancengleichheit im Fernunterricht ein?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde zuerst der einschlägige Forschungsstand aufgearbeitet. Chancengleichheit ist erfüllt, wenn alle Kinder gleiche Chancen im Wettbewerb haben, d.h. gleiche Förderung erhalten und wenn keine Kinder in Beurteilungssituationen diskriminiert werden. Weil Fernunterricht an Volksschulen ein neues Phänomen ist, gibt es dazu keine Forschungstradition. Es mussten daher Konzepte aus verwandten, aber anderen Forschungstraditionen beigezogen werden. Folgende Forschungstraditionen wurden identifiziert: (a) die Life-event Forschung zeigt, welche Folgen bedeutsame Lebensereignisse (wie z.B. die Einführung von Fernunterricht) haben und wie diese bewältigt werden können. (b) Internationale Studien zu Schulunterbruch aufgrund von Naturkatastrophen zeigen, welche Bedeutung fehlender Unterricht auf den Kompetenzzuwachs der Schüler*innen hat. (c) Die parental involvement Forschung zeigt, wie und wie sehr Eltern (Infrastruktur, Einstellung, Verhalten) das Lernen und den Schulerfolg der Schüler*innen beeinflussen. (d) Die Hausaufgabenforschung zeigt, unter welchen Bedingungen Schüler*innen zu Hause erfolgreich schulische Aufgaben lösen. (e) Die Forschung zu digitalen Lernsettings zeigt, wie digitale Tools effektiv in den Unterricht integriert werden können.

Auf der Basis der Sichtung des Forschungsstand wurden mit 12 Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten (Lehrpersonen) zwischen Dezember 2020 und Februar 2021 halbstrukturierte Interviews zur Klärung dieser Frage geführt, die mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die Stichprobe beansprucht nicht Repräsentativität. Vielmehr sollen die Ergebnisse Argumentationsmuster, wichtige Gesichtspunkte und gute Beispiele zur Frage aufzeigen. Die Ergebnisse sollen in die SCALA-Weiterbildung aufgenommen werden. Wichtige Ergebnisse sind die folgenden:

- 1) Die befragten Akteure verwendeten sehr unterschiedliche Konzepte von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit.
- 2) Die Relevanz der Chancengleichheit als Merkmal von Unterricht wurde unterschiedlich eingeschätzt. Es gab drei Positionen: (a) Chancengleichheit ist eine Grundvoraussetzung für guten Unterricht und daher wichtig. (b) Die Chancengleichheit steht nicht im Zentrum der Arbeit, sie wird an den Schulen nicht als besonders wichtig bewertet. (c) Chancengleichheit ist wichtig, aber die Zeit reicht manchmal nicht, sie umzusetzen.
- 3) Die Einschätzung, ob die Chancengleichheit im Fernunterricht gegeben war, variierte zwischen den befragten Personen. Manche Personen gingen so weit zu sagen, dass die Chancengleichheit im Fernunterricht gegeben war, weil die Schule allen Schüler*innen alle erforderlichen materiellen Lernvoraussetzungen zur Verfügung gestellt hatte. Im Unterschied dazu gab es aber auch befragte Personen, die Fernunterricht grundsätzlich als chancenungleich bewerteten, weil die Kinder unter sehr ungleichen familiären Förderbedingungen lernen mussten und weil diese Ungleichheit von den Lehrpersonen nicht (ausreichend) kompensiert werden konnte.
- 4) Die materiellen Voraussetzungen in Schule und Familie für das Lernen wurden differenzierter ausgeführt und als wichtiger beurteilt als die Haltung, welche Lehrpersonen den Schüler*innen entgegenbrachten. Dies steht im Widerspruch zu Studien zur Wirksamkeit von Unterricht, welche die Bedeutung der materiellen Ausstattung der Schule als geringer einschätzten als die

Überzeugungen, welche Lehrpersonen den einzelnen Schüler*innen entgegenbrachten (Fend, 2005; Hattie, 2009; Neuenschwander et al., 2005). Auch in der Familie sind die Elternerwartungen für Schülerleistungen deutlich relevanter als das Familieneinkommen. So zeigten Studienergebnisse im internationalen Vergleich, dass der Effekt des Familieneinkommens auf die Schülerleistungen in Deutsch und Mathematik vollständig durch die Elternerwartungen vermittelt wird (z.B. Neuenschwander, Vida, Garret, Eccles, 2007).

5) Die befragten Personen bewerteten die Haltung von Lehrpersonen als eine wichtige Bedingung von Chancengleichheit im Unterricht. Damit verbunden war primär die Vorstellung, Kinder mit Migrationshintergrund engagiert fördern zu wollen. Einzelne befragte Personen verwiesen - mit Bezug auf den SCALA-Ansatz - auf die Bedrohung durch Stereotype hin, welche zu einer ungleichen Förderung und Beurteilung der Schüler*innen führen kann. Insgesamt wurde aber der Einfluss der Haltung von Lehrpersonen und Eltern auf das Lernen und die Chancengleichheit in Bildungsprozessen wenig differenziert dargestellt. Offenbar braucht es mehr Aufklärung und Weiterbildung zur grossen Bedeutung der Haltungen von Eltern und Lehrpersonen und dazu, wie diese die Förderung und die Leistungen bzw. Bildungsverläufe von Schüler*innen beeinflussen.

6) Die befragten Personen besaßen zwar ein differenziertes Konzept von Migration und Fremdsprachigkeit, aber kein differenziertes Konzept des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie und der damit verbundenen ungleichen familiären Ressourcen, Normen, Haltungen und Förderkonzepte. Entsprechend wurde kein differenzieller Lernzuwachs in Abhängigkeit des SES vermutet, wohl aber aufgrund von Fremdsprachigkeit, insbesondere auch im Fach Deutsch. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Konzept des SES und dessen Bedeutung in verschiedenen Fächern (zum Beispiel Mathematik) ist dringend notwendig.

7) Es wurden mehrere Herausforderungen identifiziert, die die Chancengleichheit im Unterricht verletzen können, nämlich (a) ungleiche materielle Ausstattung in der Schule, (b) ungleiche materielle Ausstattung in der Familie (fehlende Minimalausstattung für Fernunterricht), (c) fehlende oder geringe fachliche und soziale Elternunterstützung, (d) fehlende oder geringe Deutschkenntnisse der Schüler*innen, (e) unterschiedliches Engagement der Lehrpersonen, (f) Ungleiche Ausstattung der Schulen mit Material, insbesondere digitalen Medien durch die Schulgemeinden.

8) Es wurden eine Reihe von Gelingensbedingungen von Fernunterricht genannt: (a) frühzeitig Material und erforderliche Infrastruktur bereitstellen, (b) Lehrpersonen die Kompetenzen zur Durchführung von Fernunterricht vermitteln (z.B. Umgang mit digitalen Medien), (c) Lehrpersonen und Heilpädagog*innen pflegen regelmässig den Kontakt zu den Schüler*innen, (d) Lehrpersonen leiten Eltern für die Unterstützung der Kinder zu Hause an, (e) spezifische didaktische Formen für Fernunterricht entwickeln, (f) Selbständigkeit der Schüler*innen fördern, den Aufbau von intrinsischer Lernmotivation zulassen.

9) Die zusätzlichen Ressourcen von QUIMS Schulen werden für die Weiterbildung von Lehrpersonen und zusätzliche Fördermöglichkeiten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund eingesetzt. Lehrpersonen mit langjähriger Tätigkeit an QUIMS Schulen verfügen daher über mehr Kompetenzen und sind sensibilisierter zu Fragen der Chancengleichheit als andere Lehrpersonen.

Insgesamt zeigt die Analyse des Fernunterrichts, dass das Fehlen sozialer Interaktionen zwischen den Schüler*innen, mit der Lehrperson und zwischen Lehrpersonen und Eltern eine Hauptherausforderung war. Insbesondere zeigt die Analyse, dass die soziale Klassengemeinschaft nicht nur einen Synergieeffekt (einsparen von finanziellen Ressourcen) hat, sondern wesentlich auch eine motivierende und sozialisierende Funktion hat mit dem Ziel, die Schüler*innen in die Gesellschaft sozial zu integrieren.

1 Ausgangslage, Fragestellung

Im Zuge der Corona-Pandemie verfügte der Bundesrat am 16. März 2020 per Notrecht das Ende des Präsenzunterrichts an den Schulen der ganzen Schweiz. Am 11. Mai 2020 wurde der Präsenzunterricht in der ganzen Schweiz wieder aufgenommen, wenn auch mit Auflagen. Einen mehrwöchigen Fernunterricht in der ganzen Schweiz gab es seit der Gründung des Bundesstaates 1848 unseres Wissens nicht. Während der Spanischen Grippe 1918/19 kam es zu kurzen regionalen Schulschliessungen. Im Zweiten Weltkrieg wurden 1940 nach der zweiten Teilmobilmachung die Schulen lokal für wenige Tage geschlossen, weil das Militär die Schulanlagen beanspruchte. In den 1960er Jahren wurden lokal für 1-2 Wochen Schulen wegen der Maul- und Klauenseuche geschlossen. Die Schweiz vollzog mit der Einführung von Fernunterricht ein Gesellschaftsexperiment, womit grosse und möglicherweise folgenreiche Entwicklungen, Schulreformen und Praxisänderungen an Schulen verbunden sind.

Auf Empfehlung und im Auftrag des Volksschulamtes der Bildungsdirektion Kanton Zürich wird an QUIMS-Schulen¹ die SCALA-Weiterbildung (www.fhnw.ch/ph/scala) mit sehr guter Resonanz durchgeführt. Die SCALA-Weiterbildung wurde auf der Grundlage eines Forschungsprojekts weiterentwickelt, finanziert von der Stiftung Mercator Schweiz, der Bildungsdirektion Kanton Zürich, dem Staatssekretariat für Migration und dem Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Die Weiterbildung verfolgt die Strategie der Information über soziale Stereotype und der Sensibilisierung von Lehrpersonen. Sie basiert auf Studien zu verzerrten Erwartungseffekten, Erfolgsattributionen sowie Befunden zu Unterricht in Schulklassen, die bezogen auf den sozioökonomischen Status (SES) und die Bildungsnähe heterogen zusammengesetzt sind.

Die SCALA-Forschung zeigte, dass Leistungserwartungen von Lehrpersonen aufgrund sozialer Stereotype verzerrt sind und aufgrund ihrer selbsterfüllenden Wirkung den Kompetenzzuwachs von Schüler*innen mit tiefem SES und mit Migrationshintergrund beeinflussen. Auch Erfolgsattributionen sind vom SES der Herkunftsfamilie beeinflusst, was in Konsequenz den Leistungszuwachs der Schüler*innen beeinflusst. Leistungserwartungen und Erfolgsattributionen von Lehrpersonen erklären, weshalb ungleiche Leistungsverläufe von Schüler*innen mit der sozialen Herkunft korrelieren. Die SCALA-Interventionsstudie zeigte, dass es möglich ist, Leistungserwartungen von Lehrpersonen in Mathematik so zu verändern, dass sie nicht mehr vom Migrationshintergrund der Schüler*innen abhängen. Das heisst, es ist möglich, durch Information und Sensibilisierung Lehrpersonenerwartungen so zu verändern, dass sie akkurat werden (Neuenschwander, Mayland, Niederbacher & Garrote, 2021).

Studien zeigen, dass Lehrpersonenerwartungen akkurater werden, wenn Lehrpersonen kontinuierlich mit Schüler*innen mit tieferem SES und Migrationshintergrund in Kontakt sind (Petigrew & Tropp, 2008) und wenn Lehrpersonen die Rückmeldung erhalten, dass ihre Schüler*innen trotz allfälligem Migrationshintergrund nicht schlechtere Leistungen erbringen als vergleichbare Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (Smith, 2007). Weil der direkte Kontakt zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen während des Fernunterrichts abnahm und vor allem digital oder schriftlich vermittelt stattfand, könnte es sein, dass die Akkuratheit der Lehrpersonenerwartungen abnahm und stärker durch Stereotype verzerrt war. Es stellen sich Fragen

¹ Das Programm Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) entspricht einer schulentwicklerischen Strategie des Kantons Zürich mit Start in 1996, mit der Schulen in sozial herausfordernder Lage unterstützt werden. Beteiligt sind Schulen mit einem Mischindex von mindestens 40% (Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache und ausländischer Nationalität, ohne D, AT, FL). Die Ziele sind, ein Leistungsniveau zu erreichen, das dem kantonalen Durchschnitt entspricht, den Schüler*innen unabhängig ihrer sozialen und sprachlichen Herkunft gute Bildungschancen zu gewährleisten und die Integration aller Schüler*innen sowie das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Kinder, Eltern und Lehrpersonen zu fördern.

der Chancengleichheit, insbesondere in Schulen mit einem hohen Anteil Schüler*innen nicht-deutscher Erstsprache. Die Öffentlichkeit ist für diese Problematik sensibilisiert, wie die zahlreichen Zeitungsberichte während des Fernunterrichts zu diesem Thema belegen. Daher ist eine Analyse des Fernunterrichts im Hinblick auf die Einhaltung von Chancengleichheit wichtig. Eine Analyse aus der Perspektive der involvierten Akteure kann die Sensibilität für die Thematik aufzeigen und wird im Folgenden ins Zentrum gestellt.

Allerdings soll der chancengleiche Fernunterricht nicht allein aus der theoretischen Perspektive der Erwartungen und Attributionen von Lehrpersonen analysiert werden. Vielmehr sollen diese Konzepte in eine breitere Analyse von Fernunterricht eingebettet werden. Es stellt sich die Frage, wie schulische Akteur*innen in einem für die Thematik sensibilisierten Umfeld wie den QUIMS-Schulen die Chancengleichheit im Fernunterricht, einschätzen. Unter welchen Bedingungen gelang eher ein chancengleicher Fernunterricht? Die Fragen werden explorativ und qualitativ bearbeitet, weil es zu dieser Thematik noch keine spezifische Forschung gibt.

2 Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden werden in diesem Kapitel Diskussionsstränge kurz eingeführt, die zum besseren Verständnis von Fernunterricht beitragen. Diese Zugänge schaffen eine theoretische Grundlage der Analyse von Fernunterricht und damit der Interviewaussagen. Es wird dafür zuerst ein Begriff der Chancengleichheit eingeführt, auf den danach Bezug genommen wird.

2.1 Chancengleichheit

Der Begriff der Chancengleichheit wird im Sinne von Heid (1988) als Gleichheit der Chancen der Wettbewerb verwendet. Mit Wettbewerb werden im Schulkontext beispielsweise ein Leistungstest oder ein schulisches Selektionsverfahren gemeint. Gemäss dem Grundrecht auf Bildung ist es Aufgabe der Volksschule, einen Unterricht anzubieten, der unbesehen der sozialen und familiären Verhältnisse lernwirksam und diskriminierungsfrei ist. Es war Aufgabe der Lehrpersonen, den Fernunterricht entsprechend zu planen und durchzuführen. Dieser anspruchsvollen Aufgabe konnten die Schulen und die Lehrpersonen jedoch möglicherweise nur teilweise gerecht werden. Die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche zu Hause lernen, sind je nach familiären und sozialen Verhältnissen sehr unterschiedlich. Insbesondere für Schüler*innen aus tieferen sozialen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund besteht ein erhebliches Risiko, dass sich ihre Lernfortschritte durch den Pandemie-bedingten Fernunterricht verschlechtert haben. Betroffen sind insbesondere Schüler*innen,

1. die aufgrund individueller Lernvoraussetzungen (insbesondere Lernschwierigkeiten und Selbstregulation) überfordert sind,
2. die aufgrund ihrer Sprachkompetenzen dem Fernunterricht nur gering folgen können (SuS mit Deutsch als Zweitsprache, DaZ, und/oder wenig bildungssprachlichen Kompetenzen (inkl. Lesekompetenzen),
3. die zuhause keine Unterstützung im Lernen erhalten oder deren soziale oder materielle Wohn- oder Familiensituation dem Lernen abträglich ist,
4. die keinen ausreichenden Zugang zu einer geeigneten IT-Struktur haben.

In vielen Kantonen verlangen die Volksschulgesetze, dass die Schüler*innen die schulischen Ziele ohne Mithilfe der Eltern erreichen können müssen. Die Schule soll die Kompetenzen aus dem Lehrplan in einer Art vermitteln, dass die Schüler*innen keine Elternunterstützung brauchen. Zudem hat die Schule die Aufgabe, die für den erfolgreichen Unterricht erforderlichen Ressourcen bereitzustellen. Nach der überraschenden Einführung von Fernunterricht mussten die Schüler*innen die Lerninhalte zu Hause erwerben. Weil sich die finanziellen, sozialen und

kulturellen Ressourcen der Familien sowie die Überzeugungen und Verhaltensweisen der Eltern, die das Lernen der Schüler*innen fördern, wesentlich unterscheiden, erhielten die Schüler*innen je nach Familie sehr unterschiedliche Unterstützung und Ressourcen. Insbesondere Schüler*innen mit tieferem SES sowie Schüler*innen mit Migrationshintergrund stehen weniger familiäre Ressourcen zur Verfügung (Mueller & Parcel, 1981; Hippmann, Jambor-Fahlen, & Becker-Mrotzek, 2019). Mit dem Lernen zu Hause könnten diese ungleichen Ressourcen der Familien die Benachteiligung dieser Schüler*innen verstärken. Dies kann als Chancengleichheit verstanden werden, insofern diese Schüler*innen Nachteile im Wettbewerb im Vergleich zu anderen Schüler*innen haben (z.B. Heid, 1988; Giesinger, 2007; Wallimann-Helmer, 2012). Diese Chancengleichheit ist problematisch, insofern die in der Schweizer Bundesverfassung statuierten Rechte auf Bildung und Nichtdiskriminierung verletzt werden (vgl. Art 19 und 62 BV zum Recht auf Grundschulunterricht sowie Art 2 und 8 Abs BV zur Chancengleichheit). Zudem wird dadurch der Schulauftrag nicht umgesetzt, wonach die Schule alle Grundlagen bereitstellen muss, um das Erreichen der schulischen Ziele zu sichern.

2.2 Life-Event Forschung

Gestützt auf die Life-Event Forschung kann der Pandemie-bedingte Unterbruch des Regelunterrichts als bedeutsames Lebensereignis verstanden werden, der Stressreaktionen bei den betroffenen Menschen (Schulleitung, Lehrperson, Eltern, Schüler*innen) ausgelöst hat, die sie bewältigen mussten (z.B. Philipp, 1995; Neuenschwander, 1996). Wenn Eltern aufgrund des Fernunterrichts stark belastet sind, können sie ihre Kinder beim Lernen weniger unterstützen. Demzufolge könnte der Kompetenzzuwachs der Schüler*innen während des Fernunterrichts wesentlich von den Belastungen abhängen, welche die Eltern wahrgenommen haben (Spinelli, et al., 2020). Fernunterricht kann eine Belastung neben bereits bestehenden Belastungen von Eltern sein. Beispielsweise können Eltern mit tieferem SES und/oder mit Migrationshintergrund von Armut, drohender Arbeitslosigkeit, Enkulturationsproblemen, allfällig schwierigen Fluchterfahrungen und anderem konfrontiert sein, was ihre Unterstützung der Schüler*innen beeinträchtigen kann (z.B. Belsky, 1984; Neuenschwander, 2017). Entsprechend könnten ungleich verteilte Belastungen bzw. Belastungen wegen Fernunterricht in Kumulation mit bereits vor bestehenden Belastungen die Chancengleichheit im Fernunterricht gefährden.

2.3 Auswirkungen von Schulunterbruch auf den Kompetenzzuwachs

Studien aus den USA ermittelten den Leistungsverlust von Schüler*innen pro Tag, wenn sie aufgrund von Naturkatastrophen (Unwetter, Hurrikan, Schneefall u.a.) die Schule nicht besuchen konnten. Sie berichteten einen messbaren Effekt von ca. 10% einer Standardabweichung der Leistungsabnahme pro Tag (z.B. Ward, Shelley, Kaase, & Pane, 2008). Solche Schulschliessungen dauern allerdings in der Regel nur wenige Tage. Typischerweise findet während solcher Naturkatastrophen kein Fernunterricht statt. Daher sind diese Situationen mit dem Fernunterricht in der Schweiz nicht direkt vergleichbar.

Die US-amerikanische Forschung zum "Sommerloch" zeigte, dass Schüler*innen während langer Sommerferien (drei Monate) einen Leistungsabfall haben, stärker in Mathematik als in Deutsch. Allerdings könnte dieser Leistungsabfall bei Schüler*innen aus Familien mit höherem SES deutlich geringer oder fehlend sein (Alexander & Entwisle, 1996). Dies könnte damit zusammenhängen, dass Schüler*innen von Eltern mit höherem SES mehr kognitive Förderung erfahren oder schulische Aufgaben während der Ferien bearbeiten. Dadurch ist der Kompetenzverlust kleiner. Neuere US-amerikanische Studien postulieren allerdings im Gegensatz dazu, dass sich die Leistungsschere in langen Ferien nicht öffnet (von Hippel, 2019). Im Unterschied zu den Ferien ("Sommerloch") erhalten die Schüler*innen im Fernunterricht Lern-

aufgaben, die sie bearbeiten müssen und die zu einem Kompetenzzuwachs führen sollten. Entsprechend kann vorhandenes Wissen im Fernunterricht wiederholt und neues Wissen hinzugewonnen werden.

2.4 Eltern und Schulerfolg

Seit dem Coleman-Report von 1966 wird eine intensive, internationale Debatte zur Bedeutung der Eltern für den Schulerfolg der Schüler*innen geführt (sog. parental involvement Forschung). Zahlreiche Studien aus dem Ausland und aus der Schweiz belegen einen bedeutsamen Beitrag der Eltern zum Schulerfolg der Schüler*innen (z.B. Neuenschwander et al., 2005; Hattie, 2009; Wild & Lorenz, 2010; Epstein, 2018). Eltern beeinflussen sowohl das Lernen und die Leistungen der Schüler*innen, die Beurteilung von Leistungen (Benotung) sowie die Chancen in schulischen Selektionsverfahren (Maaz & Nagy, 2009). Die Forschung belegte die hohe Bedeutung von Elternerwartungen für die schulischen Leistungen (Neuenschwander & Malti, 2009), aber auch für die Leistungsbeurteilung (Neuenschwander, 2014) sowie für Bildungsverläufe und Bildungsabschlüsse (Neuenschwander et al., 2018).

Eltern verfügen über unterschiedliche materielle, soziale und kulturelle Ressourcen, um ihre Schüler*innen beim Lernen zu fördern. Zentral für den Schulerfolg der Schüler*innen sind überdies die kognitive Stimulation, die direkte Instruktion, das Vorbild sowie die motivierende Funktion von Eltern (Helmke & Weinert, 1997). Bedeutsam für den Kompetenzzuwachs ist zudem ein sogenannt autoritativer Erziehungsstil (Dornbusch et al., 1987), wonach Eltern ihrem Kind einerseits Strukturen und Regeln vorgeben und andererseits Wertschätzung und Respekt entgegenbringen. Wenn Eltern einen autonomieorientierten Erziehungsstil pflegen, ist die intrinsische Lernmotivation der Schüler*innen höher (Neuenschwander & Frank, 2011). Entsprechend dürfte die familiäre Tagesstruktur im Fernunterricht Rahmenbedingungen für ein effektives schulisches Lernen abgeben und damit den Kompetenzzuwachs der Schüler*innen beeinflussen.

Eltern üben nicht nur direkt einen Einfluss auf die Leistungen der Schüler*innen aus, sondern auch indirekt über die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Effekte finden sich in beiden Richtungen: (1) Eltern beeinflussen die Überzeugungen von Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen, was sich auf die Motivation und die Leistungen der Schüler*innen im (Präsenz-)Unterricht auswirkt (Niederbacher & Neuenschwander, 2020). (2) Lehrpersonen können durch gezielte Information sowie den Aufbau von Vertrauen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Eltern stärken und diese bei der Förderung ihrer Kinder zu Hause anleiten, was sich in einer Verbesserung von Schülerleistungen auswirkt (Neuenschwander, 2020a).

Für das Lernen zu Hause während des Fernunterrichts spielen diese Faktoren vermutlich eine wichtige Rolle, weil die Kinder und Jugendlichen häufiger und direkter mit den Eltern in Bezug auf schulische Themen interagieren als während des Präsenzunterrichts. Die höhere Interaktionsdichte zwischen Eltern und Kindern im Fernunterricht könnte Herkunftseffekte auf die Schüler*innen verstärken. Weil sich Eltern in diesen leistungsrelevanten Faktoren stark unterscheiden, erhalten die Kinder und Jugendlichen sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen für ihr Lernen zu Hause, was zu ungleichem Leistungszuwachs führen kann (Chancenungleichheit).

2.5 Hausaufgabenforschung

Schüler*innen bearbeiten schulische Aufgaben im Rahmen von Hausaufgaben zu Hause. Aus einer didaktischen Perspektive können Hausaufgaben eine übende, anwendende, motivierende oder informierende Funktion haben (Nilshon, 1999; Aebli, 1987). Hausaufgaben werden aus dieser Perspektive als Verlängerung von Unterrichtszeit interpretiert (Nilshon, 1999). Zudem

haben Hausaufgaben die wichtige Funktion, die Eltern über die schulischen Inhalte zu informieren (Hausaufgaben als Form der Kooperation der Lehrperson mit den Eltern) (Hascher & Bischof, 2000; Neuenschwander et al., 2005). Eltern erhalten Einsicht in das schulische Lernen, wenn sie Einsicht in die Hausaufgaben ihrer Kinder nehmen. Allerdings relativieren Studien die Bedeutung der Hausaufgaben für den Schulerfolg (Trautwein, Köller & Baumert, 2001). Die Häufigkeit von Hausaufgaben hängt nicht mit den Schülerleistungen zusammen. Die Dauer von Hausaufgaben hängt mit der Schülerleistung negativ zusammen, unabhängig vom Fach: Schüler*innen mit geringeren Leistungen brauchen mehr Zeit, die Hausaufgaben zu erledigen. Hingegen fanden sich Zusammenhänge zwischen der Art der Elternunterstützung bei Hausaufgaben und Schülerleistungen (Wild & Lorenz, 2010; Niggli et al., 2009): Eltern, die ihre Kinder im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) die Hausaufgaben selbstständig erledigen lassen, sie aber im Hintergrund begleiten und bei Fragen zur Verfügung stehen, sind offenbar wirksam. Weil sich Eltern stark in der Art ihrer Hausaufgabenunterstützung unterscheiden, stellen sich Fragen der Chancengleichheit. Die Kinder erhalten je nach Familie bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben sehr unterschiedliche Unterstützung.

Der Fernunterricht weist gewisse Parallelen zur Hausaufgabensituation auf. In beiden Situationen erhalten die Schüler*innen Lernaufgaben von der Lehrperson, die sie zu Hause bearbeiten müssen, um Fachkompetenzen aufzubauen. Die Schüler*innen müssen die nötige Motivation und Selbständigkeit aufbringen, die geforderten Aufgaben zu bearbeiten. Entsprechend kann vermutet werden, dass sich die Qualität der Elternunterstützung in beiden Situationen analog auswirkt. Die Hauptunterschiede bestehen darin, dass Fernunterricht über viele Tage stattfindet, während die Hausaufgaben eine zeitlich eher kurze Dauer haben. Beim Fernunterricht fallen überdies die täglichen, persönlichen Kontakte mit der Lehrperson weg. Im Fernunterricht muss neues Wissen selbständig erarbeitet werden, was insbesondere für jüngere Schüler*innen oder Schüler*innen mit tieferen Leistungen und geringen selbstregulativen Fähigkeiten eine hohe Anforderung darstellt (Garrote et al., 2021).

2.6 Digitales Lernsetting

Fernunterricht kann analog oder digital erfolgen. Schüler*innen bearbeiten ihre gedruckten Lehrmittel oder erhalten Aufträge auf Papier von ihren Lehrpersonen. Es kann auch direkte Treffen von Lehrpersonen und Schüler*innen geben, entweder in der Schule oder zu Hause (Schüler*innen holen Aufgaben in der Schule ab, sie besprechen gewisse Fragen mit der Lehrperson, Lehrpersonen übergeben Aufgaben den Schüler*innen zu Hause, u.a.).

Fernunterricht kann aber auch digital vermittelt stattfinden (Garrote et al., 2021). Lehrpersonen geben Aufgaben über verschiedene digitale Medien den Schüler*innen ab (E-Mail, Cloud usw.), sie diskutieren über digitale Kommunikationstools (Zoom/Teams/WebEx, WhatsApp, Skype, usw.) mit den Schüler*innen, sie geben den Schüler*innen ein (Video-)Podcast mit Erklärungen oder Anleitungen ab, sie regen eine Partnerarbeit zwischen Schüler*innen mittels eines Kommunikationstools an, usw. Digital vermittelte Kommunikation erfordert eine entsprechende technische Ausrüstung in Schule und Familie (Internetzugang, technische Geräte). Zudem erfordert sie die Kompetenzen im Umgang mit diesen digitalen Tools, sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schüler*innen.

Aufgrund der digitalen Entwicklung in den letzten Jahren sind viele Online-Möglichkeiten des Lehrens entwickelt worden (z.B. Scardamalia & Bereiter, 1992). Personen einer Lerngruppe können räumlich getrennt und zeitversetzt miteinander interagieren und gemeinsames Wissen konstruieren (Anderson, 2008). Diese Formen wurden vor allem von Forschergruppen an Universitäten entwickelt oder in der Lehre an Fernuniversitäten eingesetzt. Auch in der Ausbildung von Lehrpersonen sind heute Blended Learning-Ansätze gängig (z.B. Petko et al., 2009). In

der Volksschule sind diese Formen aber bisher selten. Gewisse Erfahrungen gibt es zum Fernunterricht mit Primarschüler*innen in Australien (<https://sdeps.net/Portal>) und mit Sekundarschüler*innen in Israel (Offir et al., 2003). Keine früheren Erfahrungen sind uns zum breit umgesetzten, über mehrere Wochen dauernden Fernunterricht aufgrund von Pandemien bekannt.

Online-Lernen muss multiple Dimensionen berücksichtigen wie Modalität (Anteil online), Tempo (z.B. von Schüler*innen oder von der Lehrperson vorgegeben), Pädagogik (z.B. Übungsaufgaben, Kooperationsaufgaben, u.a.), Synchronizität (asynchron bis synchron), Feedback-Quellen (z.B. automatisiert, durch Lehrpersonen oder durch Mitschüler*innen), usw. (Hodges et al. 2020). Die Durchführung von Fernunterricht erfordert daher sowohl von Lehrpersonen als auch von Schüler*innen hohe Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien (kurz: Medienkompetenzen). Lehrpersonen brauchen spezifisches Wissen zu den technischen Eigenschaften der Hardware und der Software der Kommunikationstools und digitalen Ablagemöglichkeiten (Clouds) und wie damit stufenangepasst und effektiv gearbeitet werden kann. Zudem ist ein Überblick über die Online-Lernangebote in den verschiedenen Klassenstufen, Fächern und zu den spezifischen Themen in den Fächern erforderlich. Denn es wurden in den letzten Jahren vielfältige neue Lernprogramme und Online-Zugänge zum Erarbeiten neuer Kompetenzen entwickelt, die aber wenig koordiniert und unübersichtlich sind und von kantonalen Behörden und von unabhängigen Expert*innen nicht auf Qualität und Einsatzmöglichkeiten überprüft worden sind.

Didaktische Konzeptionen zu Lernen mit digitalen Medien betonen die Bedeutung der Medienkompetenz und der Lernbegleitung durch Lehrpersonen und Teletutoren (Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2018). Zentrale Gelingensbedingungen von E-Learning sind die Auswahl von Lernaufgaben, die Gestaltung von Lernsituationen, die Moderation von kooperativen Lernsequenzen und die Unterstützung von selbstgesteuertem Lernen.

Entsprechend fanden sich in ersten Untersuchungen zum Lernwachs der Schüler*innen in der Schweiz Stufeneffekte (Tomasik et al., 2020): Der Lernzuwachs von Schüler*innen in der Primarschule war während des Fernunterrichts deutlich kleiner als in der Zeit vor dem Fernunterricht. In der Sekundarstufe I war aber der Lernzuwachs vor und während des Fernunterrichts ähnlich. Das heisst Schüler*innen der Primarstufe waren im Fernunterricht stärker benachteiligt als Schüler*innen der Sekundarstufe I. In der Tat zeigen Studien, dass Fernunterricht mit digital vermittelten Medien effektiv sein kann (Bernard et al., 2009). Allerdings sind die digitale Ausstattung, ausreichend hohe digitale Kompetenz und ein didaktisches Setting, das dem Medium angepasst ist, dafür erforderlich. Zudem sind eine hohe Selbständigkeit und intrinsische Schülermotivation wichtiger als im Präsenzunterricht. Entsprechend fanden Garrote et al. (2021), dass rund zwei Drittel der Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen (4. bis 8. Schuljahr in der Nordwestschweiz) den Kompetenzzuwachs im Fernunterricht als etwa gleich gross oder grösser bezeichneten als im Präsenzunterricht.

Eine Herausforderung in der Umsetzung von Online-Lernen in Folge der Pandemie besteht darin, dass die Planungszeit sehr kurz war (Hodges et al., 2020) und der Grad der Digitalisierung an Schulen und in den Familien sehr unterschiedlich war. Je nach Kanton, Gemeinde und Schulstufe haben Schüler*innen unterschiedlich Zugang zu digitalen Geräten (PC, Tablet, Handy). Wenn sie zu Hause lernen, sind sie von der Verfügbarkeit entsprechender digitaler Hilfsmittel und Internetleistungen in der Familie abhängig. Dabei ist zu beachten, dass Videokonferenz-Tools erhebliche Internetleistungen erfordern. Es entstehen Fragen der Chancengleichheit, insofern Kinder und Jugendliche mit guter digitaler Ausrüstung und mit Unterstützung bei technischen Problemen durch die Eltern einen Lernvorteil haben könnten.

2.7 Fazit

Zum Fernunterricht in Vorschule, Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I gab es bis zum Lockdown 2020 international betrachtet kaum Erfahrungen und Studien (Frederking & Ladel, 2021; Huber et al., 2020; Heim, Huber & Loisinger, 2021). Verschiedene Diskussionsstränge liefern aber gewisse konzeptuelle und empirische Grundlagen. In der Sekundarstufe II und Tertiärstufe hingegen gibt es Fernunterricht seit vielen Jahren in verschiedenen Formen in verschiedenen Ländern – auch in der Schweiz. Fernunterricht ist nicht notwendigerweise dem Präsenzunterricht unterlegen. Ein wirksamer Fernunterricht erfordert aber eine entsprechende digitale Ausstattung, Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien sowie didaktische Arrangements, die dem Medium angepasst sind. Fernunterricht sollte zudem mit gewissen Präsenzanteilen (ca. 10-20%) kombiniert werden, wie Erfahrungen an Fernuniversitäten nahelegen. Weil der Fernunterricht in der Schweiz unvorbereitet eingeführt werden musste, kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle diese Bedingungen erfüllt waren. Vielmehr muss die Phase des Fernunterrichts während des Lockdowns als Lerngelegenheit gesehen werden, in welcher kantonale Behörden, Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Kinder lernen mussten, wie sie Fernunterricht organisieren konnten und welche pädagogischen und didaktischen Settings abhängig von Schulstufe und Fach zielführend waren. Dabei erhielten Lehrpersonen und Eltern neue Rollen im Lehr-Lern-Prozess, die es kritisch zu reflektieren gilt.

Infolge der Coronavirus-Pandemie wurden Kriterien für die Umsetzung von Fernunterricht publiziert. Hughes (2020) formulierte zum Beispiel folgende Beschreibungskriterien für die Umsetzung von Online-Lernen:

- Sichern von digitaler Chancengleichheit
- Klare Erwartungen an die Lehrpersonen und die Eltern formulieren
- Einen strukturierten Tagesablauf schaffen (z.B. tägliche Online-Präsenzzeit einfordern)
- Die passenden digitalen Hilfsmittel wählen und damit konsequent arbeiten (d.h. die Anzahl Hilfsmittel und Plattformen begrenzen)
- Konzentriertes Lernen ermöglichen (z.B. grosse Lernschritte in kleine Einheiten gliedern, klare Lernziele vereinbaren, u.a.)
- Unabhängiges Lernen gestalten, welches keine oder wenig Unterstützung durch Eltern erfordert (diese sind mit ihrer Situation möglicherweise selbst überfordert)
- Emotionale Bekräftigung ansprechen (z.B. Erreichen von Wochenzielen wird gelobt)

Die laufenden Studien werden zeigen, ob diese Faktoren die zentralen Gelingensbedingungen repräsentieren (Übersicht in Heim et al., 2021).

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe zur Analyse der Eingangsfragen wurde nach dem Prinzip der maximalen Vielfalt bezüglich den Kriterien Schulstufe, Mischindex der Gemeinde und Funktion der befragten Person ausgewählt, so dass möglichst unterschiedliche Erfahrungen und Positionen identifiziert werden konnten. Für die Auswahl der Schulen konnten nur Kriterien beigezogen werden, zu denen bildungsstatistische Daten verfügbar waren. Pro Schule sollte nur eine Person befragt werden, um ein möglichst grosses Spektrum an Erfahrungen sammeln zu können. Es sollten insgesamt 12 Personen befragt werden.

Für die Auswahl der Schulen wurden alle 138 QUIMS-Schulen in Primar- und Sekundarstufe aufgelistet. Die Liste enthielt 89 Primarschulen und 49 Schulen, zu denen sowohl eine Primar-

wie auch eine Sekundarstufe gehörte. Die 89 Primarschulen wurden in aufsteigender Reihenfolge nach der Höhe ihres Mischindex sortiert und jede 14. Schule wurde ausgewählt. Der Mischindex entspricht dem Mittel aus dem Anteil der Kinder nichtdeutscher Erstsprache und dem Anteil der Kinder ausländischer Nationalität (ohne Deutschland und Österreich) (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2019). Dieser Vorgang wurde bei den Sekundarschulen wiederholt und jede achte Schule ausgewählt. Die ausgewählten Personen sollten die beiden Stufen zu gleichen Anteilen vertreten. Jede Person der so ausgewählten Schule wurde per E-Mail und telefonisch kontaktiert. Bei einer Absage der Schule wurde als Ersatz diejenige Schule ausgewählt, welche gemäss der Liste den nächstkleineren Mischindex aufwies.

Für die Auswahl der befragten Personen wurde bei der ausgewählten Sekundarschule mit dem höchsten Mischindex und bei derjenigen Primarschule mit dem tiefsten Mischindex der/die Schulleiter*in der Schule für die Durchführung des Interviews angefragt. Bei den anderen Schulen wurde der/die QUIMS-Beauftragte angefragt. QUIMS-Beauftragte sind in der Regel Lehrpersonen der Schule. Sie haben die zusätzliche Funktion, die Arbeiten ihrer Schulen zu QUIMS zusammen mit der Schulleitung zu planen und zu begleiten und als Ansprechperson der Schule für die kantonale QUIMS-Programmleitung zu fungieren.

Die befragten 12 Personen wiesen im Durchschnitt ein Dienstalder von 15,9 Jahren (Standardabweichung 11,8 Jahre) auf. Zwei der befragten Personen waren Schulleiter*innen und zehn Befragte waren QUIMS-Beauftragte. Von den QUIMS-Beauftragten unterrichteten fünf Lehrpersonen an der Sekundarstufe I, vier an der Primarstufe und eine im Kindergarten. Die Lehrpersonen waren als Klassenlehrpersonen, aber auch als Fachlehrpersonen diverser Unterrichtsfächer tätig.

3.2 Interviewleitfaden

Die formulierten Eingangsfragen sollen zu einem vertieften Verstehen des Fernunterrichts beitragen, indem das Erlebte und die gemachten Erfahrungen von Betroffenen beschrieben werden. Dabei sollen die möglichen Meinungen und Positionen kontrastierend dargestellt werden, so dass die verschiedenen Aspekte und Kontroversen sichtbar werden. Das Ziel ist nicht, die Positionen repräsentativ abzubilden, sondern die verschiedenen Argumente und Gegenargumente zu benennen, um so ein vertieftes Verständnis der Situation zu erhalten. Es wurde daher ein halbstrukturierter Interviewleitfaden entwickelt (Anhang). Die damit gesammelten Daten wurden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Mit einem solchen Leitfaden wurde den Befragten Raum für eigene Erfahrungsberichte gegeben. Zugleich sicherte der Leitfaden eine Vergleichbarkeit der Antworten über alle befragten Personen.

Die Auswahl der Fragen im Leitfaden richtete sich an der übergeordneten Leitfrage des vorliegenden Projekts. Im Interviewleitfragen wurden beide Begriffe, Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit, verwendet. Konkret wurden die folgenden Themen angesprochen:

1. Begriff der Chancengleichheit
2. Zusammenhang von Chancengerechtigkeit/Chancengleichheit und Fernunterricht, dies auch im Vergleich zum Präsenzunterricht
3. besondere Herausforderungen des Fernunterrichts
4. Gelingensbedingungen von chancengleichem Fernunterricht
5. Bedeutung von Lehrpersonenhaltungen und Überzeugungen zu chancengleichem Fernunterricht
6. Wichtigkeit von Chancengerechtigkeit/Chancengleichheit im Unterricht

Den Interviewten wurde vor dem Interview der Interviewleitfaden geschickt, so dass sie sich vorbereiten konnten.

3.3 Auswertung

Die Interviews werden digital gespeichert und wörtlich, aber in Standardsprache transkribiert. Die Interview-Transkripte wurden mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) 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 Aussagen von Befragten, die diese explizit formulieren, untersucht. Weil die befragten Personen aus QUIMS-Schulen stammten, waren die Sensibilität und das Vorwissen für die Thematik vermutlich eher hoch. Es wurde daher ein hierarchisches Kategoriensystem entwickelt, dessen übergeordnete Ebene aus dem Interviewleitfaden (deduktiv) abgeleitet wurde und dessen untergeordnete Ebenen die Aussagen der Interviews (induktiv) abbildeten. Die Kategorienlabels wurden mit einer Verbaldefinition und typischen Beispielen umschrieben. Die Transkripte wurden im Anschluss nach diesem Kategoriensystem kodiert, so dass alle Textstellen der einzelnen Kategorien gefunden wurden.

Das Kategoriensystem ermöglichte die strukturierte Darstellung des Materials zur Beantwortung der Eingangsfrage. Die Kategorien wurden im Team diskutiert, es musste aber auf die Berechnung einer Interrater-Reliabilität verzichtet werden, weil die Ressourcen dafür fehlten. Der vorliegende Text wurde anhand dieser Kategorien strukturiert und mit den Unterkategorien und Beispielen angereichert. Nach einer ersten Verbalisierung des Kategoriensystems wurden die Transkripte noch einmal geprüft und zusätzlich prägnante Schilderungen zur Illustration in den Text aufgenommen.

Die Inhaltsanalyse wird mit dem Ziel durchgeführt, die Chancengleichheit aus der Perspektive von Akteur*innen im Schulkontext in Zusammenhang mit Fernunterricht zu rekonstruieren und an Beispielen zu illustrieren. Es sollen also Gelingensbedingungen von chancengleichem Fernunterricht identifiziert und an Beispielen illustriert werden.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden zur Beantwortung der Eingangsfragen die Aussagen der befragten Personen strukturiert dargestellt.

4.1 Verständnis von chancengleichem Fernunterricht

Die Herausforderungen einer Definition von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit wurden in den Interviews gut sichtbar, weil die befragten Personen keine einheitliche Definition dieser Begriffe formulieren konnten und weil sie sehr unterschiedliche Facetten der Begriffsfelder nannten, ohne diese miteinander zu vernetzen. Darin widerspiegeln sich unterschiedliche Vorstellungen, die mit dem Begriff der Chancengleichheit verbunden sind. Folgende Aspekte bzw. Anforderungen an einen chancengleichen (Fern-)Unterricht wurden genannt:

- 1) Die lernrelevante materielle Ausstattung in den Familien ist gleich. Die Schüler*innen verfügen über die gleichen bzw. über alle individuell erforderlichen materiellen Rahmenbedingungen zum Lernen.
- 2) Alle Schüler*innen erhalten von ihren Eltern gleiche Förderung.
- 3) Alle Schüler*innen werden von den Lehrpersonen individuell gefördert.
- 4) Alle Schüler*innen haben die Möglichkeit zu lernen (Recht auf Bildung).

- 5) Alle Lehrpersonen sind gleichermaßen engagiert, die Schüler*innen zu fördern. Diese erhalten qualitativ gleiche Förderung unabhängig davon, von welcher Lehrperson sie unterrichtet werden bzw. in welche Klasse sie eingeteilt sind.
- 6) Alle Schüler*innen werden durch Lehrpersonen gefördert, unabhängig davon, wie gut sie im Fernunterricht erreichbar sind. Das heisst, es wird mehr Aufwand geleistet, um die Schüler*innen, die im Fernunterricht schlecht erreichbar sind, zu kontaktieren, so dass sie die gleiche Förderung erhalten.
- 7) Alle Schüler*innen erhalten gleich viel Förderung: Das heisst Schüler*innen erhalten von der Lehrperson mehr Förderung, wenn sie in der Familie weniger gefördert werden (Kompensation).

Diese Aufzählung zeigt, wie unterschiedlich das Begriffsverständnis von Chancengleichheit bei den zwölf befragten Personen ist. Die Begriffe Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit werden nicht systematisch differenziert, sondern von den befragten Personen weitgehend synonym verwendet. Manche genannten Aspekte lassen sich miteinander kombinieren, andere Aspekte sind hingegen miteinander inkompatibel. Die aufgezählten Punkte illustrieren die begriffliche Ebene, auf der die befragten Personen argumentieren. Sie zeigen wichtige Aspekte bei der Diskussion um Chancengleichheit auf, ohne dass daraus eine präzise, vollständige Definition von Chancengleichheit resultierte. Die Aussagen zeigen aber auch, dass der Begriff Chancengleichheit sehr unterschiedlich verwendet wird und dass ein gemeinsames Begriffsverständnis an QUIMS-Schulen fehlt.

Keine befragte Person konnte Einschätzungen des Lernzuwachses der Schüler*innen in Abhängigkeit von ihrem SES angeben. Während das Konzept des Migrationshintergrunds bei den befragten Personen gut bekannt war, orientieren sich die befragten Personen kaum am Konzept des SES. Entsprechend wurde der Begriff der Chancengleichheit bzw. der Chancengerechtigkeit nicht mit dem SES der Schüler*innen in Verbindung gebracht. Eine Sensibilität für Effekte aufgrund des SES, gegebenenfalls kombiniert mit dem Migrationshintergrund, war in den Interviews nicht erkennbar.

4.2 Relevanzeinschätzungen von Chancengleichheit im Schulalltag

Zur Einordnung der Thematik wurden die Lehrpersonen gebeten einzuschätzen, wie wichtig die Chancengleichheit in ihrem Verständnis von Unterricht ist. Daher wurden die Lehrpersonen nach ihrer subjektiven Bewertung der Chancengleichheit im Vergleich zu alltäglichen Aufgaben wie Klassenorganisation, Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien und anderem gebeten. Ist Chancengleichheit im Unterricht eher ein schöner Zusatz, wenn die Grundvoraussetzungen von Unterricht erfüllt sind und wenn man dafür Zeit hat? Die folgenden Positionen konnten bei den befragten Personen dazu identifiziert werden:

- 1) Die Chancengleichheit ist eine Grundvoraussetzung für guten Unterricht und daher sehr wichtig.
- 2) Die Chancengleichheit steht nicht im Zentrum der Arbeit. "Nein, [die Chancengleichheitsdiskussion ist] also bei uns überhaupt nicht, wir/ also bei uns ist QUIMS noch nicht wirklich angekommen, es wird auch noch nicht wirklich gelebt" (LP 12).

Neben diesen extremen, gegensätzlichen Positionen findet sich auch eine differenzierte Zwischenposition in den Interviews. Chancengleichheit ist zwar wichtig, aber die Zeit reicht manchmal nicht dafür aus. "Ja, ich finde chancengerechter Unterricht schon wichtig. Aber manchmal merke ich selbst, dass einem einfach die Zeit fehlt. Gerade, wenn man dann noch

irgendwie Elterngespräche hat, oder?“ (LP 22). Die befragten Personen weisen der Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts einen sehr unterschiedlich hohen Stellenwert zu.

4.3 Herausforderungen

Um das Konzept der Chancengleichheit konkreter zu verstehen, erfassten wir bei den befragten Personen die Faktoren im Fernunterricht, die das Prinzip der Chancengleichheit verletzen können (Herausforderungen).

4.3.1 Materielle Ausstattung

Ein Unterricht wird als chancengleich beurteilt, wenn alle Schüler*innen über die erforderlichen materiellen Grundlagen verfügen. Im Fernunterricht impliziert dies, dass alle Schüler*innen zu Hause über die technische Minimalausstattung verfügen. Dazu gehören ein digitales Endgerät (PC, Tablet), ein Internetanschluss, gegebenenfalls auch ein Drucker. Nach Garrote et al. (2021) ist in ca. 10% der Fälle diese Minimalausstattung nicht gegeben. Nach Suter et al. (2018) verfügen ca. 6% der befragten Familien in der Schweiz über keinen Internetanschluss. Die befragten Lehrpersonen berichteten, dass im Fernunterricht die Schüler*innen je nach Familie unterschiedliche materielle Voraussetzungen hatten. Entsprechend war dieser Aspekt der Chancengleichheit nicht erfüllt.

4.3.2 Fachliche und soziale Elternunterstützung

Im Fernunterricht lernten die Schüler*innen zu Hause. Entsprechend interagierten die Eltern häufiger mit ihren Kindern zu schulbezogenen Themen als während des Präsenzunterrichts. Die Einstellung von Eltern zu Bildung sowie die Fähigkeit von Eltern, ihr Kind in schulischen Themen zu fördern, sind wichtige Faktoren für Schulerfolg (Neuenschwander et al., 2005). Die Eltern unterscheiden sich diesbezüglich stark. Diese Faktoren haben im Fernunterricht (Lernen zu Hause) möglicherweise einen grösseren Einfluss als im Präsenzunterricht. "Jetzt im ersten Fernunterricht [...] konnten Kinder, welche keine Unterstützung von den Eltern Zuhause bekommen haben, eigentlich nicht dasselbe machen, wie Kinder, welche Eltern gehabt haben, die sich um den Schulstoff kümmern konnten" (LP 12).

Das Ausmass an Unterstützung durch Eltern hing aber nicht nur von der Bereitschaft und Fähigkeit der Eltern ab, sondern auch von ihren zeitlichen Möglichkeiten. Eltern, die zu Hause waren (Homeoffice, Kurzarbeit, keine Erwerbstätigkeit u.a.) konnten die Kinder intensiver unterstützen als Eltern, die tagsüber erwerbstätig waren. Manche Eltern mit tieferem SES mussten während der Zeit des Fernunterrichts regelmässig ausser Haus arbeiten und konnten ihre Kinder wenig unterstützen. Entsprechend konnten diese Eltern das Arbeitsverhalten und die Aufgaben der Schüler*innen nicht kontrollieren und entsprechende Rückmeldungen geben.

Daneben wurden die Struktur der Familie sowie die Struktur des Tagesablaufs in der Familie als Faktoren für erfolgreiches Lernen genannt, die sich zwischen den Familien stark unterscheiden. "Es gibt die Kinder, welche zuhause die Eltern haben, welche sagen: 'Jetzt stehst du auf und machst etwas. Jetzt ziehst du dich an und setz dich an dein Tablet' " (LP 22). In anderen Familien erhielten aber die Kinder diese Ermutigung nicht. Gerade bei jüngeren Kindern ist diese Ermutigung wichtig, weil sie noch nicht genügend Selbstdisziplin haben bzw. ihr Lernen nicht ausreichend selbst regulieren können.

Schliesslich konnten auch Geschwister bei der Lösung von Aufgaben hilfreich sein. Wenn Kinder eine Aufgabe nicht verstanden, konnten sie (ältere) Geschwister fragen. Geschwister konnten manchmal die schulischen Fragen beantworten.

4.3.3 Bedeutung von Sprachkenntnissen

Immer wieder wurden die besonderen Herausforderungen von fremdsprachigen Kindern genannt, die in der Familie kein Deutsch sprechen. Im Fernunterricht wurden sie seltener und weniger intensiv mit der deutschen Sprache konfrontiert, weshalb sich ihre Deutschkompetenzen während des Fernunterrichts nicht verbesserten bzw. manchmal gar verschlechterten.

Zudem werden die Aufgabenstellungen in den meisten Fächern schriftlich auf Deutsch formuliert. Kinder mit geringen Deutschkenntnissen hatten Schwierigkeiten, die Aufgaben zu verstehen und konnten die Aufgaben daher nicht selbständig lösen. Geringe Deutschkenntnisse zu haben, war daher im Fernunterricht, wo selbständig, schriftlich formulierte Aufgaben gelöst werden mussten, ein grosser Nachteil.

4.3.4 Engagement von Lehrpersonen

Die befragten Personen berichteten, dass sich das Engagement der Lehrpersonen stark unterschied, die Schüler*innen im Fernunterricht zu Hause zu kontaktieren. Während manche Lehrpersonen mit den Schüler*innen regelmässig online im Gespräch waren oder sie gar zu Hause besucht hatten, nahmen andere Lehrpersonen seltener mit den Schüler*innen Kontakt auf. Zudem kamen neue Themen auf, zu denen sich die Lehrpersonen absprechen mussten. "Es hat eine Lehrerin gegeben, die beispielsweise gar nicht ins Schulhaus gekommen ist. Die hat alles von Daheim aus gemacht. Die hat sich so eingerichtet, dass sie die Kinder am Morgen zu einer bestimmten Zeit, alle gleichzeitig empfangen konnte. Mit der sind wir dann in Konflikt gekommen. Denn die [Kinder] hatten Geschwister in anderen Klassen und die hatten dann kein Gerät. Wir mussten eine Mitteilung machen, wann man mit den Kindern Kontakt haben konnte" (LP 23).

Eine besondere Herausforderung bildeten einzelne Schüler*innen, die nicht erreichbar waren bzw. die im Fernunterricht nicht gearbeitet hatten. Eine Lehrperson meinte: "Er hat nichts gemacht, nichts. Zehn Tage einfach nichts. Ich habe extra noch mit der Mutter telefoniert und ihr gesagt, dass es wichtig ist, dass er dies macht. Ich habe aber auch ein bisschen verpasst, ihm zu sagen, dass er mir Fotos schicken soll von seinen Hausaufgaben" (LP 22).

Es wurden zahlreiche Massnahmen ergriffen, um diese Schüler*innen zum Lernen zu motivieren. Je nach Schulniveau bzw. vorhandenen Ressourcen nahmen Heilpädagog*innen regelmässig digital oder physisch zu diesen Schüler*innen Kontakt auf und arbeiteten mit ihnen. Die Schüler*innen wurden von Lehrpersonen oder Schulsozialarbeitenden zu Hause besucht, um die Schüler*innen und ihre Eltern zur Mitarbeit zu motivieren. An manchen Schulen wurden diese Schüler*innen einzeln in leere Schulzimmer eingeladen, so dass sie sich in der Schule überwacht mit den Lerninhalten beschäftigten.

Eine andere Lehrperson erklärte ihre direktive Klassenführungsstrategie: "Die wussten wirklich, wenn ich sage 'schau, ich komme zu euch nach Hause, wenn du das nächste Mal nicht im Zoom Meeting bist, ich komme zu dir nach Hause, ich klinge dich raus.' Ich würde das auch machen und das wissen sie. Und drum hatten sie einfach, nicht Angst, aber 'Nein, Mist, die Frau meint es ernst, sie kommt jetzt wirklich zu mir nach Hause und dann würde ich Ärger mit meinen Eltern kriegen' " (LP 31). So motivierte sie die Schüler*innen des 9. Schuljahres dazu, am Morgen an den Online-Sitzungen teilzunehmen.

Gleichwohl kam es bei einzelnen Schüler*innen zu Abstufungen im Schulniveau der Sekundarstufe I im Nachgang zum Fernunterricht: "Die Schüler, die ich abstufen musste, sind alles Schüler, die nachweislich im Lockdown nichts gemacht haben" (LP 31). Bei diesen Schüler*innen konnten die Eltern nicht unterstützen und die kompensatorischen Massnahmen der Lehrpersonen waren zu wenig wirksam, dass einer Abstufung vorgebeugt werden konnte.

4.3.5 Besondere Bedingungen an QUIMS-Schulen

Die befragten Personen nannten auf Anfrage keine QUIMS-spezifischen Merkmale, welche die Durchführung von Fernunterricht charakterisierten. Entweder wussten die befragten Personen nicht, wie der Fernunterricht an anderen Schulen durchgeführt worden war, oder sie konnten keine QUIMS-spezifischen Vorgehensweisen identifizieren. Allerdings wurde darauf hingewiesen, dass die Ausstattung mit digitalen Endgeräten (PC, Tablet) und mit Schulmaterial in den Familien von QUIMS-Schulen häufiger ungenügend war. Viele Schüler*innen an QUIMS-Schulen stammen aus Familien mit eher wenig finanziellen Ressourcen und mit einer eher einfachen Ausstattung mit digitalen Endgeräten. Einzig Handys waren in vielen Familien vorhanden, die aber keinen oder nur eingeschränkten Internetzugang ermöglichten. Die materiellen Voraussetzungen für Fernunterricht mit allen Schüler*innen waren daher an QUIMS-Schulen häufiger nicht oder eingeschränkt gegeben. Dies galt vor allem für Kindergarten und Primarstufe, wo die Kinder nicht über digitale Endgeräte der Schulen verfügten.

Zudem wurden gemeindespezifische Merkmale genannt. So variierte zwischen den Schulgemeinden die Ausstattung der Schule mit digitalen Medien erheblich. In ärmeren Schulgemeinden verfügte die Schule über zu wenige oder veraltete digitale Geräte, so dass der digital gestützte Kontakt zu den Kindern zu Hause nicht gelang bzw. die Kinder zu Hause mit fehlenden digitalen Endgeräten nicht versorgt werden konnten. Die kommunalen finanziellen Rahmenbedingungen waren aber nicht für QUIMS spezifisch. Allerdings können Gemeinden mit hohem Migrantenanteil Gemeinden sein, die über weniger finanzielle Ressourcen verfügen.

4.4 Gelingensbedingungen von chancengleichem Fernunterricht

In Weiterführung zu den berichteten Herausforderungen (Kapitel 4.3) gaben die befragten Personen zahlreiche Informationen über die Gelingensbedingungen von chancengleichem Fernunterricht an. Sie lassen sich in fünf Kategorien zusammenfassen.

4.4.1 Material bereitstellen, Infrastruktur

Eine wichtige Voraussetzung von Fernunterricht bildet die Verfügbarkeit des technischen Materials, der erforderlichen (gedruckten) Lernunterlagen sowie Arbeitsgeräte (Schere, Leim, Papier, usw., Kapitel 4.3.1). Die Schüler*innen können das erforderliche Material in der Schule abholen oder es wird ihnen nach Hause gebracht oder geschickt. Zudem müssen die Schüler*innen über eine minimale digitale Infrastruktur verfügen. Dazu gehört, "dass [die Kinder] die Geräte Zuhause haben, also auch von der Schule ausleihen, so Laptops ausleihen, dass das Kind wirklich an einem eigenen Laptop arbeiten kann" (LP 11). Keine Aussagen gab es aber zum Problem des fehlenden Internetzugangs in der Familie. Dieses könnte über eine Handy-Verbindung (Hotspot) gelöst werden. Einzelne Familien konnten aber keinen Internetzugang bereitstellen. Kinder ohne Internetzugang müssten gegebenenfalls den Internetzugang der Schule nutzen.

Die Schüler*innen brauchen zudem Wissen im Umgang mit diesen Geräten bzw. den Zugang zu Support bei Schwierigkeiten im Umgang mit diesen Geräten. Dieses Wissen kann in vorbereitenden Lektionen vermittelt und in Hausaufgaben geübt werden. Zudem wiesen die befragten Lehrpersonen auf unterschiedliche Raumverhältnisse hin: Die Qualität des Arbeitsplatzes (Ruhe, Ausrüstung) der Schüler*innen variierte je nach Familie stark. Daher wurden an manchen Schulen Arbeitsplätze für Schüler*innen angeboten, die zu Hause keinen Arbeitsplatz hatten.

4.4.2 Vorwissen Lehrpersonen, QUIMS-Programm

Eine zentrale Gelingensbedingung für den Fernunterricht bildeten die Kompetenzen der Lehrpersonen. Lehrpersonen brauchten technische und pädagogische Kompetenzen im Umgang mit

digitalen Medien, in der Organisation von Fernunterricht, in der didaktischen Gestaltung von Lernaufgaben, in der Zusammenarbeit mit Eltern und in der Organisation sozialer Interaktionen bei physischer Distanz. Wichtig ist auch, dass sich Lehrpersonen auf Fernunterricht vorbereiten, wenn die Möglichkeit von (lokalem oder zeitlich befristetem) Fernunterricht wahrscheinlich wird. Gegebenenfalls könnte eine stärkere Vernetzung der QUIMS-Beauftragten untereinander in solchen Notsituationen eine Hilfe sein, wie eine befragte Person anmerkte. Darüber hinaus schafften klare organisatorische und pädagogische Richtlinien durch die kantonale Behörde und die Schulleitung wichtige Rahmenbedingungen.

Die befragten Personen wiesen auf die besonderen finanziellen Ressourcen hin, die QUIMS-Schulen vom Kanton erhalten, die sie beispielsweise für Weiterbildung oder für Hausaufgabenhilfe einsetzen können. Allerdings war der Transfer dieser Weiterbildungsinhalte auf die besondere Situation des Fernunterrichts nach Aussage einer befragten Person schwierig. Daher postulierten die befragten Personen, dass QUIMS-Schulen den Fernunterricht nicht anders angegangen sind als andere Schulen. Für die SCALA-Weiterbildung stellt sich die Frage, ob gewisse Anwendungen für die spezifische Situation des Fernunterrichts entwickelt werden sollten.

4.4.3 Kontakt mit Schüler*innen

Als zentrale Gelingensbedingung von Fernunterricht wurde das Herstellen von regelmässigen Kontakten zu den Schüler*innen bzw. die Verfügbarkeit der Lehrperson für die Schüler*innen herausgestrichen. Insbesondere in Kindergarten und Primarschule, aber auch in der Sekundarstufe I haben regelmässige Kontakte zu den Schüler*innen die Funktion der Klassenführung: Mit regelmässigen synchronen (Online-)Kontakten können (a) eine Beziehung hergestellt bzw. aufrechterhalten, (b) die Lernprozesse der Schüler*innen überwacht und gesteuert, (c) neue Themen eingeführt oder Fragen zu Lernaufgaben beantwortet, (d) formatives Feedback synchron gegeben, (e) arbeitsorganisatorische Fragen geklärt und (f) die Schülermotivation reguliert werden. Insbesondere in der Sekundarstufe I wurde in manchen Klassen täglich online Unterricht durchgeführt, an welchem alle Schüler*innen online präsent sein mussten. "Wir haben jeden Morgen Call In gemacht, wo jeder Schüler physisch, nicht im Schlafanzug, Traineranzug usw., ausgeschlafen um halb neun vor dem Laptop sitzen musste" (LP 31). Es wurden die organisatorischen und inhaltlichen Fragen geklärt, so dass alle Schüler*innen ihre Aufträge kannten. Sie waren damit von der Organisation der eigenen Aufgaben entlastet.

Zudem wurden individuelle Besprechungsfenster (online) zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen vereinbart (zum Beispiel 11:00h-12:00h), in welchen die Schüler*innen Fragen zu den Aufgaben stellen konnten (LP 33). Dadurch konnte die Tagesstruktur geklärt, die Kommunikation der Schüler*innen untereinander organisiert werden und die Anfragen an die Lehrpersonen gebündelt werden. Wenn Schüler*innen regelmässig an diesen Terminen fehlten, wurden sie in kleinen Gruppen und unter Einhaltung von Schutzkonzepten zum Arbeiten in die Schule gerufen. Schüler*innen, die selbständig arbeiten konnten, hatten dadurch diese Möglichkeit zu Hause, während andere Schüler*innen mit höherem Bedarf an Fremdsteuerung in der Schule arbeiteten.

Im Unterschied dazu war die Kontaktpflege mit Kindern in Kindergarten und Unterstufe im Fernunterricht schwieriger, weil die Schüler*innen dieser Stufe geringere Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien besaßen. Zudem waren Kinder in dieser Stufe weniger selbstständig und brauchten bei der Bearbeitung von Lernaufgaben Begleitung. Daher war die Umsetzung von Fernunterricht in diesen Stufen schwieriger. Wenn gewisse Fachlehrpersonen (zum Beispiel Turnlehrer) im Fernunterricht weniger ausgelastet waren, begannen diese, einzelne Kinder zu kontaktieren, die Mühe hatten, sich zu Hause für die Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben zu motivieren (LP 32).

Es wurden zahlreiche Methoden und Medien der Kontaktpflege eingesetzt, wobei es zwischen den Lehrpersonen innerhalb einer Schule und zwischen den Schulen grosse Unterschiede gab. Es wurden Videokonferenzen (Zoom, Teams usw.), E-Mail, Telefon, Chats (z.B. WhatsApp) und andere digitale Plattformen verwendet. Alternativ oder in Kombination dazu holten Schüler*innen Material in der Schule ab oder Lehrpersonen brachten Material zu den Schüler*innen nach Hause oder schickten es ihnen per Post. Die Schülerantworten wurden fotografiert/gescannt und digital der Lehrperson zurückgeschickt oder per Post geschickt oder in die Schule gebracht. Dadurch verlangsamten sich die Feedback-Schlaufen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen.

4.4.4 Kontakt mit Eltern

Die befragten Personen betonten die Bedeutung der Kontakte zwischen Lehrpersonen und Eltern als Gelingensbedingung von Fernunterricht. Eltern brauchten einerseits Hilfestellungen von Lehrpersonen, wie sie ihre Kinder bei schulischen Aufgaben unterstützen konnten. Einige Eltern, insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund, waren überfordert, ihre Kinder bei der Bearbeitung der Lernaufgaben zu unterstützen. "Also wirklich als Hilfestellung da sein, ein offenes Ohr haben. Mir haben manchmal Mütter angerufen, wo es nur darum ging, Sorgen abzuladen. Das hat einfach schon viel genutzt" (LP 21). Eine andere Person ergänzt: "In erster Linie schon einmal, indem man für sie da ist und ihnen sagt, dass sie sich melden sollen bei gewissen Problemen" (LP 24). Andererseits brauchten Lehrpersonen Rückmeldungen von Eltern zur Lern- und Arbeitssituation ihrer Kinder, um die Aufgabenstellungen gegebenenfalls anzupassen. Dies war insbesondere bei jüngeren Kindern wichtig. Daneben empfahl eine befragte Person, häufiger, aber kurz mit den Eltern zu kommunizieren (z.B. über WhatsApp).

Allerdings gab es bei manchen Eltern zu viele Kontakte. "Dort haben wir dann festgestellt, dass es manchmal den Eltern zu viel wurde, weil während des Fernunterrichts auch Schulische Heilpädagogin (SHP) und DaZ und die ganzen Therapeuten eben auch angerufen haben, auch fremde Stellen, so Psychomotorik usw. [Wenn die Familie zwei Kinder hatte], dann haben sie z.T. 12 Kontaktaufnahmeanrufe plus dann noch die pädagogischen [pro Woche erhalten], war so chli viel Telefon gewesen" (LP 13).

4.4.5 Didaktische Formen

Im Rahmen dieser Studie konnte die Didaktik des chancengleichen Fernunterrichts nicht analysiert werden. Die befragten Personen merkten aber an, dass der Schwierigkeitsgrad und die Art der Lernaufträge an die Situation angepasst werden mussten, weil die Schüler*innen der Lehrperson nicht spontan Rückfragen und Verständnisfragen stellen konnten. Das Risiko, dass die Schüler*innen von den Aufträgen überfordert waren, war daher hoch. Hilfreich war, wenn die Schüler*innen vor Beginn des Fernunterrichts bereits gewohnt waren, mit Wochenplänen und Werkstätten zu arbeiten, weil sie dadurch Erfahrungen in der Planung von Lernaufträgen gesammelt hatten. Damit konnte bei den Schüler*innen Gefühlen der Überforderung vorgebeugt werden. Günstig waren (stufenangepasst) eher konkrete Aufgaben statt komplexe, mehrgliedrige Aufgaben, die über mehrere Tage bearbeitet werden mussten. Zudem sollten nicht ausschliesslich Wiederholungs- und Übungsaufgaben formuliert werden, sondern auch Problemlöseaufgaben und Anwendungsaufgaben. Wichtig war, dass alle Aufgaben mit Beispielen erläutert wurden. Zudem wurden Erklärvideos erfolgreich eingesetzt. Hilfreich war auch der Einsatz von Tagebüchern, in welchen die Schüler*innen ihre Lernaktivitäten dokumentierten. Zudem sollten damit die Schüler*innen motiviert werden, den tristen Lernalltag zu reflektieren, wie eine befragte Person anmerkte.

Fernunterricht war mit der grossen Herausforderung konfrontiert, dass die sozialen Interaktionen der Schüler*innen untereinander und mit der Lehrperson stark abnahmen (vgl. Garrote et

al., 2021). Dieses Problem der Vereinzelnung oder gar Vereinsamung konnte mit Partner- und Gruppenarbeiten angegangen werden, die im Online-Setting durchgeführt wurden. Leider wurden im Fernunterricht Partner- und Gruppenarbeiten nur selten eingesetzt (Garrote et al., 2021). Eine befragte Person illustrierte eine Partnerarbeit mit einem Beispiel: "Wir haben das bei der einen [Klasse] gemacht, dass es Tandems gegeben hat unter den Schülern, dass stärkere Schüler mit schwächeren Schüler Telefonkonferenzen führen und eine Aufgabe miteinander lösen mussten" (LP 12). Formen von kooperativen Lernformen im Fernunterricht unter Einbezug von digitalen Medien einzusetzen, kann sowohl die Effektivität des Unterrichts erhöhen als auch der Isolation der Schüler*innen entgegenwirken.

4.4.6 Merkmale der Schüler*innen

Garrote et al. (2021) zeigten, dass Schüler*innen, die motiviert waren, selbständig arbeiten konnten und vor Beginn des Fernunterrichts bessere Leistungen zeigten, einen höheren Kompetenzzuwachs hatten als andere. Die befragten Personen bestätigten diese Befunde. "Die Schüler, welche schon zuvor gut selbständig arbeiten konnten, die waren sicher im Vorteil. Schüler, welche schon zuvor nicht gut selbständig arbeiten konnten oder Unterstützung hatten, haben das im Fernunterricht auch nicht gehabt. Dort haben wir geschaut, dass sie umso mehr betreut werden, vielleicht zusätzlich noch einmal angerufen, mehr Ressourcen, Energie und Zeit aufgewendet haben zum Schauen, dass sie nicht untergehen" (LP 24). Indem die Klassenlehrpersonen, Heilpädagog*innen und allfällige weitere Personen die Schüler*innen ohne familiäre Betreuung intensiver betreut hatten, sie häufiger anriefen usw., konnte die geringe oder fehlende familiäre Unterstützung (teilweise) kompensiert werden. Hohe Selbständigkeit und intrinsische Motivation der Schüler*innen waren sehr wichtige Gelingensbedingungen von Fernunterricht. Diese Gelingensbedingungen traten unabhängig von einem allfälligen Migrationshintergrund und SES auf.

4.4.7 Fazit

Die Aussagen der befragten Personen geben exemplarisch Einsicht und Beispiele für Gelingensbedingungen von Fernunterricht. Gewisse Aussagen beziehen sich auf die Qualität von Fernunterricht, andere auf einen chancengleichen Fernunterricht.

Die Einschätzungen des Kompetenzzuwachses während des Fernunterrichts gingen auseinander. Während manche Lehrpersonen vor allem die Herausforderungen fokussierten und einen geringen Kompetenzzuwachs der Schüler*innen während des Fernunterrichts annahmen, waren andere Lehrpersonen weniger kritisch und nahmen einen gleich grossen Kompetenzzuwachs wie im Präsenzunterricht an.

Während einige befragte Personen den Fernunterricht als grundsätzlich chancenungleich bewerteten, waren andere befragte Personen der Meinung, dass bei gleicher Infrastrukturausstattung und bei intensiver kompensatorischer Förderung keine systematische Benachteiligung auftrat.

4.5 Haltung von Lehrpersonen

Grundsätzlich wurde auf die Wichtigkeit der Haltung von Lehrpersonen hingewiesen, Schüler*innen mit Migrationshintergrund fördern zu wollen – gerade an QUIMS-Schulen. Viele Lehrpersonen an QUIMS-Schulen vertreten diese Haltung und sind motiviert, Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu fördern.

Die SCALA-Forschung belegt die Bedeutung der Erwartungen und Zuschreibungen von Lehrpersonen für einen chancengleichen Unterricht (Neuenschwander et al., 2021). Für ein vertiefteres Verständnis eines chancengleichen Fernunterrichts wurden daher die Haltungen von Lehrpersonen im Interview angesprochen. Mehrere befragte Personen bezogen sich in ihrer

Antwort explizit auf den SCALA-Ansatz, der ihnen offenbar bekannt war. Dabei verwiesen sie auf die Notwendigkeit, dass das Volksschulamt des Kantons Zürich und die Schulleitungen, aber auch die Lehrpersonen ihre Haltungen kontinuierlich reflektieren, um Stereotype abzubauen und dadurch akkurate Erwartungen an die Schüler*innen zu entwickeln. Die Akkuratheit der Erwartungen ist insbesondere beim Formulieren von Aufgaben, bei der formativen und summativen Beurteilung von Schülerleistungen sowie bei Übertrittsentscheidungen sehr zentral. Die befragten Personen bezeichnen die Akkuratheit der Erwartungen an die Schüler*innen als eine Grundvoraussetzung chancengleichen Unterrichts und gehen davon aus, dass alle Lehrpersonen dieses Prinzip verfolgen – auch wenn sie es vielleicht nicht immer umsetzen. Die befragten Personen nehmen an, dass Lehrpersonen an QUIMS-Schulen die entsprechenden Werthaltungen mitbringen sollten. Keine Lehrperson wendete aber explizit diese Haltungsthematik auf die Situation des Fernunterrichts an bzw. äusserte sich über allfällige stereotype Erwartungen. Möglicherweise konnten sie den allfälligen Einfluss von Stereotypen nicht formulieren. Keine befragte Lehrperson berichtete von konkreten Massnahmen, um akkurate Erwartungen unter den Bedingungen des Fernunterrichts aufzubauen und zu stärken.

Beispielsweise könnten in Weiterführung zu Smith (2007) und zum SCALA-Ansatz Lehrpersonen die Leistungen der Schüler*innen der eigenen Klasse schriftlich einschätzen. Danach werden Lernaufgaben (zum Beispiel ein standardisierter Leistungstest) an Schüler*innen mit Migrationshintergrund und an vergleichbare Schüler*innen ohne Migrationshintergrund vergeben und die Lösungen verglichen. Die eigene Leistungseinschätzung kann mit den gezeigten Leistungen verglichen werden. Wenn die Leistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund systematisch tiefer eingeschätzt wurden als die Testleistung dies zeigt, könnten Stereotype die eigene Beurteilung beeinflusst haben. Und: Wenn Kinder mit Migrationshintergrund ähnlich gute Leistungen wie vergleichbare Kinder ohne Migrationshintergrund zeigen, kann dies die Erwartungen an die Leistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund heben (Smith, 2007). Ein solches Verfahren könnte also Informationen über die Akkuratheit der eigenen Leistungserwartungen liefern und eine allfällige Wirkung durch Stereotype aufdecken. Ein solcher Test der eigenen Beurteilungstendenzen ist insbesondere im Fernunterricht wichtig, weil aufgrund eingeschränkter Kontakte zu den Schüler*innen Stereotype die eigenen Einschätzungen stärker beeinträchtigen könnten.

5 Die wichtigsten Ergebnisse in aller Kürze

- 1) Die befragten Akteure verwendeten sehr unterschiedliche Konzepte von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit (vgl. Punkt 4.1). Es gibt keinen Konsens, was in QUIMS Schulen unter Chancengleichheit verstanden wird.
- 2) Die Relevanz der Chancengleichheit als Merkmal von Unterricht wurde unterschiedlich eingeschätzt. Es gab drei Positionen: (a) Chancengleichheit ist eine Grundvoraussetzung für guten Unterricht und daher wichtig. (b) Die Chancengleichheit steht nicht im Zentrum der Arbeit, sie wird an QUIMS Schulen nicht als besonders wichtig bewertet. (c) Chancengleichheit ist wichtig, aber die Zeit reicht manchmal nicht, sie umzusetzen.
- 3) Die Einschätzung, ob die Chancengleichheit im Fernunterricht gegeben war, variierte zwischen den befragten Personen. Manche Personen gingen so weit zu sagen, dass die Chancengleichheit im Fernunterricht gegeben war, weil die Schule allen Schüler*innen alle erforderlichen materiellen Lernvoraussetzungen zur Verfügung gestellt hatte. Im Unterschied dazu gab es aber auch befragte Personen, die Fernunterricht grundsätzlich als chancenungleich bewerteten, weil die Kinder unter sehr ungleichen familiären Förderbedingungen lernen mussten und weil diese Ungleichheit von den Lehrpersonen nicht (ausreichend) kompensiert werden konnte.

4) Die materiellen Voraussetzungen in Schule und Familie für das Lernen wurden differenzierter ausgeführt und als wichtiger beurteilt als die Haltung, welche Lehrpersonen den Schüler*innen entgegenbrachten. Dies steht im Widerspruch zu Studien zur Wirksamkeit von Unterricht, welche die Bedeutung der materiellen Ausstattung der Schule als deutlich geringer einschätzten als die Überzeugungen, welche Lehrpersonen den einzelnen Schüler*innen entgegenbrachten (Fend, 2005; Hattie, 2009; Neuenschwander et al., 2005). Auch in der Familie sind die Elternerwartungen für Schülerleistungen deutlich relevanter als das Familieneinkommen. So zeigten Studienergebnisse im internationalen Vergleich, dass der Effekt des Familieneinkommens auf die Schülerleistungen in Deutsch und Mathematik vollständig durch die Elternerwartungen vermittelt wird (z.B. Neuenschwander, Vida, Garret, Eccles, 2007).

5) Die befragten Personen bewerteten die Haltung von Lehrpersonen als eine wichtige Bedingung von Chancengleichheit im Unterricht. Damit verbunden war primär die Vorstellung, Kinder mit Migrationshintergrund engagiert fördern zu wollen. Einzelne befragte Personen verwiesen - mit Bezug auf den SCALA-Ansatz - auf die Bedrohung durch Stereotype hin, welche zu einer ungleichen Förderung und Beurteilung der Schüler*innen führen kann. Insgesamt wurde aber der Einfluss der Haltung von Lehrpersonen und Eltern auf das Lernen und die Chancengleichheit in Bildungsprozessen wenig differenziert dargestellt. Offenbar braucht es mehr Aufklärung und Weiterbildung zur grossen Bedeutung der Haltungen von Eltern und Lehrpersonen und dazu, wie diese die Förderung und die Leistungen bzw. Bildungsverläufe von Schüler*innen beeinflussen.

6) Die befragten Personen besaßen zwar ein differenziertes Konzept von Migration und Fremdsprachigkeit, aber kein differenziertes Konzept des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie und der damit verbundenen ungleichen familiären Ressourcen, Normen, Haltungen und Förderkonzepte. Vielleicht wurde angenommen, dass Migration mit einem tieferem SES einhergeht – wobei dies bei Migrantinnen und Migranten mit akademischen Abschlüssen typischerweise nicht stimmt. Entsprechend wurde kein differenzieller Lernzuwachs in Abhängigkeit des SES vermutet, wohl aber aufgrund von Fremdsprachigkeit, insbesondere auch im Fach Deutsch. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Konzept des SES und dessen Bedeutung in verschiedenen Fächern (zum Beispiel Mathematik) ist dringend notwendig.

7) Es wurden mehrere Herausforderungen identifiziert, die die Chancengleichheit im Unterricht verletzen können, nämlich (a) ungleiche materielle Ausstattung in der Schule, (b) ungleiche materielle Ausstattung in der Familie (fehlende Minimalausstattung für Fernunterricht), (c) fehlende oder geringe fachliche und soziale Elternunterstützung, (d) fehlende oder geringe Deutschkenntnisse der Schüler*innen, (e) unterschiedliches Engagement der Lehrpersonen, (f) Ungleiche Ausstattung der Schulen mit Material, insbesondere digitalen Medien durch die Schulgemeinden.

8) Es wurden eine Reihe von Gelingensbedingungen von Fernunterricht genannt:

(a) frühzeitig Material und erforderliche Infrastruktur bereitstellen, (b) Lehrpersonen die Kompetenzen zur Durchführung von Fernunterricht vermitteln (z.B. Umgang mit digitalen Medien), (c) Lehrpersonen und Heilpädagog*innen pflegen regelmässig den Kontakt zu den Schüler*innen, (d) Lehrpersonen leiten Eltern für die Unterstützung der Kinder zu Hause an, (e) spezifische didaktische Formen für Fernunterricht entwickeln, (f) Selbständigkeit der Schüler*innen fördern, den Aufbau von intrinsischer Lernmotivation zulassen.

9) Die zusätzlichen Ressourcen von QUIMS Schulen werden für Weiterbildung von Lehrpersonen und zusätzliche Fördermöglichkeiten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund eingesetzt. Lehrpersonen mit langjähriger Tätigkeit an QUIMS Schulen verfügen daher über mehr Kompetenzen und sind sensibilisierter zu Fragen der Chancengleichheit.

6 Schlussfolgerungen

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Frage nach den Bedingungen eines chancengleichen Fernunterrichts im Zeitraum zwischen März und Mai 2020 aus der Perspektive von Akteuren in QUIMS-Schulen analysiert. Die Aussagen der 12 befragten Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten (Lehrpersonen) gaben ein differenziertes Bild mit vielen Beispielen, wie Schulen die Chancengleichheit im Fernunterricht beeinflussen können. Die Ergebnisse liefern zahlreiche Informationen, wie ein allfälliger zeitlich begrenzter, lokaler Fernunterricht in Zukunft vorbereitet und durchgeführt werden kann. Zudem zeigen die Ergebnisse vielfältige Gesichtspunkte, die bei Schaffung eines chancengleichen Unterrichts auch im Präsenzunterricht zu beachten sind. Nicht zuletzt zeigen die Ergebnisse auch Weiterbildungsbedarf von Schulleitungen und Lehrpersonen auf.

Einschränkend muss auf den explorativen Charakter dieser Studie hingewiesen werden. Der qualitative Zugang sollte kein repräsentatives Bild für alle QUIMS-Schulen schaffen, sondern Argumentationen, Konzepte und Beispiele für chancengleichen Fernunterricht auf der Grundlage der Erfahrungen liefern. Entsprechend sollten die Ergebnisse mit anderen qualitativen Studien sowie mit quantitativen Studien gekoppelt werden (Triangulation), um ein umfassenderes Bild der Situation des Fernunterrichts im Frühling 2020 zu liefern.

Insgesamt zeigt die Analyse des Fernunterrichts, dass das Fehlen sozialer Interaktionen zwischen den Schüler*innen, mit der Lehrperson und zwischen Lehrpersonen und Eltern eine Hauptherausforderung war. Die Schüler*innen mussten allein zu Hause lernen, so dass Benachteiligungen von einzelnen Schüler*innen von Lehrpersonen schwieriger zu kompensieren waren. Insbesondere zeigt die Analyse, dass die soziale Klassengemeinschaft nicht nur einen Synergieeffekt (einsparen von finanziellen Ressourcen) hat, sondern wesentlich auch eine motivierende und sozialisierende Funktion hat mit dem Ziel, die Schüler*innen in die Gesellschaft sozial zu integrieren. Diese wichtigen Funktionen sind im Fernunterricht nicht oder kaum zu realisieren, weshalb Fernunterricht keinen gleichwertigen Ersatz zum Präsenzunterricht bilden kann.

6 Literatur

- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1996). Schools and children at risk. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* (pp. 67-88). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, T. (2008). Teaching in an online learning context. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), (pp. 273-294). Edmonton, Canada.
- Arnold, P., Kilian, L., Thilloßen, A., & Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning* (5 ed.). Bielefeld: Bertelsmann-utb.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96. doi:10.2307/1129836
- 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.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2019). QUIMS. Qualität in multikulturellen Schulen. Verfügbar unter <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung/quims.html>
- Coleman, J. S., Campbell, H. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Office of Education.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Dornbusch, S. N., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York NY: Routledge.
- Fend, H. (2005). *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Ed.), *Kritische Lebensereignisse* (pp. 3-52). München: PVU.
- Frederking, V., & Ladel, S. (Eds.). (2021). *Grundschule digital*. Münster: Waxmann.
- Garrote, A., Neuenschwander, M. P., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V., & Rösti, I. (2021). *Fernunterricht 2020 Lernen während der Coronavirus-Pandemie (Schlussbericht)*. Windisch: PH FHNW.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 361-380.
- Hascher, T., & Bischof, F. (2000). Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule - ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 252-265.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge Chapman & Hall.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1-17.

- Heim, C., Huber, S. G., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? –Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. doi:<https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung - Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 241-252). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hippmann, K., Jambor-Fahlen, S. & Becker-Mrotzek, M. (2019). Der Einfluss familiärer Hintergrundvariablen auf die Leseleistung von Grundschulkindern im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 51-73.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 7. Retrieved from 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_
- Huber, G., Günther, P. S., Schneider, N., Heim, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Münster: Waxmann.
- Hughes, C. (2020). Some implications of COVID-19 for remote learning and the future of schooling. *Unesco sources*, 1-17.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz, & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen* (pp. 153-182). Wiesbaden: VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mueller, C. W. & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status. *Child Development*, 52(1), 13-30.
- Neuenschwander, M. P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (2014). Selektionsentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (pp. 63-98). Zürich: Rüegger.
- Neuenschwander, M. P. (2017). Lern- und Leistungszielorientierung beim Übergang in die Sekundarstufe I: Längsschnittliche Befunde zur Bedeutung von Belastungen und Erziehungsverhalten von Eltern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(2), 321-336.
- Neuenschwander, M. P. (2020a). Parental involvement and career decision - making: the case of Switzerland. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental Involvement Across European Education Systems: Critical Perspectives* (pp. 133-148). London: Routledge.
- Neuenschwander, M. P., & Frank, N. (2011). Entwicklung von Lebenszielen in der Familie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43(2), 68-77. doi:10.1026/0049-8637/a000036
- Neuenschwander, M. P., & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 216-232.

- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie - was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Fräulin, J., Schumann, S., & Jüttler, A. (2018). Gymnasium oder Berufsausbildung? Zur Vorhersage der Bildungsentscheidung in der Sekundarstufe II durch Schülerleistungen sowie Leistungserwartungen von Lehrpersonen und Eltern in der Primarschulzeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38(4), 364-382.
- Neuenschwander, M. P., Mayland, C., Niederbacher, E., & Garrote, A. (2021). Modifying Biased Teacher Expectations in Mathematics and German: A Teacher Intervention Study. *Learning and Individual Differences*, 87, 101995. doi:10.1016/j.lindif.2021.101995
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 474-482.
- Niederbacher, E., & Neuenschwander, M. P. (2020). Herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten: Die Rolle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Unterstützungshandlungen von Eltern und Leistungserwartungen von Lehrpersonen Generalisierbarkeit eines Mediationsmodells für einsprachige und fremd- bzw. mehrsprachige Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 739-768. doi:10.1007/s11618-020-00955-9
- Niggli, A., Wandeler, C., & Villiger, C. (2009). Globale und bereichsspezifische Komponenten eines Elterntrainings zur Betreuung bei Lesehausaufgaben - Zusammenhänge im familiären Kontext. *Unterrichtswissenschaft*, 37(3), 230-245.
- Nilshon, I. (1999). *Hausaufgaben und selbständiges Lernen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- 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. doi:https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00162-8
- Petko, D., Uhlemann, A., & Büeler, U. (2009). Blended learning in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(2), 188-194.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934. doi:https://doi.org/10.1002/ejsp.504
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). An architecture for collaborative knowledge building. In E. De Corte, M. C. Linn, H. Mandl, & L. Verschaffel (Eds.), *Computer-based learning environments and problem solving* (pp. 41-66). Berlin: Springer.
- Smith, D. R. (2007). Changing teachers' beliefs about students and learning. In D. W. Lick & C. U. Murphy (Eds.), *The whole-faculty study groups fieldbook: Lessons learned and best practices from classrooms, districts and schools* (pp. 196-201). Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- 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). doi:https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713
- Suter, L., Waller, G., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I., & Süss, D. (2018). *James-Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweizer*. Retrieved from Zürich:
- 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*. doi: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.

von Hippel, P. T. (2019). Is summer learning loss real? *Education Next*. Retrieved from <https://www.educationnext.org/is-summer-learning-loss-real-how-i-lost-faith-education-research-results/>

Wallimann-Helmer, I. (2012). Zur Einführung: Der Grundsatz der Chancengleichheit in der UN-Behindertenrechtskonvention. In I. Wallimann-Helmer (Ed.), *Chancengleichheit und "Behinderung" im Bildungswesen* (pp. 7-23.). Freiburg: Verlag Karl Alber.

Ward, M.E., Shelley, K., Kaase, K., & Pane, J. (2008). Hurricane Katrina: A Longitudinal Study of the Achievement and Behavior of Displaced Students, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13:2-3, 297-317

Wild, E., & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh.

Anhang 1: Interviewleitfaden

Gesprächseinleitung

- Begrüssung, kurze Vorstellung und Dank für Bereitschaft zur Teilnahme
Zunächst herzlichen Dank, dass Sie sich für ein Gespräch zur Verfügung gestellt haben.
- Gespräch in Hochdeutsch- oder Schweizerdeutsch
Möchten Sie unser Gespräch lieber auf Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch führen?
- Fragen, ob Tonqualität am Telefon gut ist (z.B. *Verstehen Sie mich gut?*). Ggf. Mikrofon richten, anders positionieren
- Erläuterungen zum Ziel des Interviews; Hinweis darauf, dass persönliche subjektive Erfahrungen von Interesse sind
Im folgenden Gespräch möchte ich Sie einladen, mir von Ihren persönlichen Erfahrungen zu erzählen, die Sie in der Zeit des Fernunterrichts von März bis Mai 2020 gesammelt haben. Wir sind insbesondere an konkreten Beispielen interessiert.
- Hinweis Datenschutz
Alles, was Sie im Rahmen unseres Gespräches erzählen, wird vertraulich behandelt und anonymisiert.
- Hinweis Audioaufnahme
Zur Erleichterung der Datenerhebung und –Auswertung wird das Gespräch mittels eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet. Das Gespräch wird anschliessend verschriftlicht und die Audioaufnahme wird nach der Verschriftlichung gelöscht.
- Fragen
Gibt es von Ihrer Seite bis hierher Fragen?
- Aufnahmegerät anstellen
- Einforderung der mündlichen Einverständniserklärung auf Band
Damit wir Ihr mündliches Einverständnis haben, frage ich Sie jetzt noch einmal mit eingeschaltetem Aufnahmegerät, ob Sie mit der Aufzeichnung des Gesprächs einverstanden sind.
- Antwort abwarten und Interview beginnen

Mögliche Nachfragen

- Könnten Sie das genauer erläutern.
- Könnten Sie bitte dazu ein Beispiel berichten.
- Was hat das für Sie bedeutet?
- War das früher anders?
- Auf welche Klassenstufen beziehen sich Ihre Beispiele?

- Haben Sie noch weitere konkrete Beispiele von ihren Kollegen oder Kolleginnen aus Ihrer Schule?

Interviewfragen

Wir sind grundsätzlich an konkreten Beispielen interessiert.

- 1) Könnten Sie mir zu Beginn Ihr Dienstalter, Stufe sowie Funktion in der Schule nennen.
- 2) Die Umstellung vom Präsenzunterricht zum Fernunterricht brachte viele Herausforderungen mit sich. Eine davon war, einen Fernunterricht zu halten, der als gerecht bzw. fair bezeichnet werden kann. Unter welchen Bedingungen würden Sie den Fernunterricht als fair bzw. gerecht bezeichnen?
- 3) War der Lernzuwachs während des Fernunterrichts bezüglich Kinder mit höherem und tieferem sozioökonomischem Status und/oder allfälligem Migrationshintergrund unterschiedlich?
- 4) Wurde der Fernunterricht aus Ihrer Sicht an QUIMS-Schulen anders durchgeführt als an anderen Schulen? Wie?
- 5) Gab es aus Ihrer Sicht Unterschiede bei der Unterstützung von Schüler/innen an Ihrer QUIMS-Schule im Vergleich zu anderen Schulen?
- 6) Kinder lernen im Fernunterricht zu Hause. Worauf sollten Lehrpersonen aus Ihrer Sicht bei der Durchführung von Fernunterricht achten, dass die Kinder aus Familien mit wenigen familiären Ressourcen keine Nachteile haben, respektive wie können Lehrpersonen diese Familien unterstützen?
- 7) Immer wieder wird auf die Haltung (Leistungserwartungen, Vorurteile u.a.) der Lehrpersonen gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund und/oder mit tieferem sozioökonomischem Status hingewiesen, wenn es um einen fairen Unterricht geht. Wie wichtig ist aus Ihrer Sicht die Haltung der Lehrpersonen und der Schulleitung, um Chancengleichheit in der Schule zu schaffen? Begründen Sie bitte Ihre Meinung.
- 8) Die Organisation des schulischen Alltags erfordert viel Aufmerksamkeit und Kraft. Grundsätzlich müssen Lehrpersonen sicherstellen, dass guter Unterricht überhaupt stattfinden kann (Klassenorganisation, Bereitstellen von Unterrichtsmaterial usw.). Ist es auf diesem Hintergrund in Ihrer Schule wichtig, fairen Unterricht durchzuführen? Oder ist Chancengleichheit im Unterricht eher ein schöner Zusatz, wenn die Grundvoraussetzungen von Unterricht erfüllt sind und wenn man dafür Zeit hat?
- 9) Möchten Sie zu dieser Thematik gerne noch etwas ergänzen, das Ihnen wichtig erscheint, aber noch nicht angesprochen wurde?