



## **Zürcher Evaluation Fernlernen – Digital zu Hause und doch Schule**

---

Ein Kooperationsprojekt des Schulamts Stadt Zürich  
und der Pädagogischen Hochschule Zürich

### **Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Teilprojekten 1 bis 4**

Ulrike Sandner, Co-Projektleiterin Schulamt Stadt Zürich (SAM)  
Luzia Annen, Co-Projektleiterin PH Zürich (PHZH)

Zürich, 23. März 2021

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
1.1	Das Projekt.....	3
1.2	Datenerhebung und Datenauswertung.....	4
1.3	Aufbau des Berichts.....	7
<b>2</b>	<b>Schulschliessung</b>	<b>8</b>
2.1	Organisation.....	8
2.2	Technik und Infrastruktur.....	9
2.3	Kommunikation.....	10
2.4	Kernaussagen.....	10
<b>3</b>	<b>Lernen und Lehren</b>	<b>11</b>
3.1	Fernlernen und Lernen mit digitalen Medien.....	11
3.2	Auswahl und Menge der Aufgaben.....	11
3.3	Strukturierung.....	12
3.4	Lernunterstützung und Motivation.....	13
3.5	Feedback.....	16
3.6	Wohlbefinden der Schüler:innen.....	16
3.7	Halbklassenunterricht.....	17
3.8	Kernaussagen.....	18
<b>4</b>	<b>Schulführung und Zusammenarbeit</b>	<b>19</b>
4.1	Schulführung.....	19
4.2	Zusammenarbeit im Schulteam.....	20
4.3	Zusammenarbeit mit den Eltern.....	22
4.4	Kernaussagen.....	24

# 1 Einleitung

---

## 1.1 Das Projekt

Im Frühjahr 2020 wurden die Schulen für zwei Monate geschlossen, um die Ausbreitung der Corona-Pandemie einzudämmen. Von einem Tag auf den anderen mussten die Lehrpersonen aus der Ferne unterrichten, die Schülerinnen und Schüler zu Hause lernen und die Eltern ihre Kinder dabei unterstützen.

Die «Zürcher Evaluation Fernlernen – Digital zu Hause und doch Schule» untersuchte in vier Teilprojekten, wie Schulleitende, Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler die pädagogischen, technischen und organisatorischen Herausforderungen erlebten. Das Ziel ist, Schwierigkeiten und Errungenschaften zu identifizieren, Erkenntnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu gewinnen sowie Massnahmen daraus abzuleiten. In einem ersten Schritt hat das Schulamt Minimalstandards für den Fernunterricht festgelegt, so etwa zur individuellen Kontaktaufnahme mit den Schülerinnen und Schülern oder zur Vermittlung des Lernstoffes.

Zur Datenerhebung wurden vier Teilprojekte abgeschlossen, die sich inhaltlich ergänzen:

### Teilprojekt 1

Webinar: Austauschplattform inkl. Online-Kurs für Führungspersonen

### Teilprojekt 2

Online-Befragung von Schulleitenden, Lehrpersonen sowie Eltern, Schülerinnen und Schülern ab der 5. Primarklasse

### Teilprojekt 3

Gruppendiskussion zu den Fernlern-Erfahrungen im Schulteam

### Teilprojekt 4

Schülerinnen- und Schülerbefragung (1. Kindergartenjahr bis 3. Klasse Sekundarschule) mittels des Online-Tools Book-Creator

In einem fünften Teilprojekt werden schliesslich die Erkenntnisse mit Vertreterinnen und Vertretern aller an der Schule beteiligten Gruppen diskutiert und daraus Empfehlungen zuhanden des Schulamts abgeleitet. Teilprojekt 5 ist bis Ende April 2021 abgeschlossen. Die Ergebnisse werden in einem separaten Bericht beschrieben.

Folgende **drei Leitfragen** waren für alle Teilprojekte der Zürcher Evaluation Fernlernen zentral:

1. Welche Erfahrungen machen Akteursgruppen in der Zeit der Schulschliessung insbesondere zum Einsatz und Nutzen von digitalen Medien und Lernen ausserhalb des Präsenzunterrichts?
2. Welche Erkenntnisse lassen sich daraus ziehen?
3. Welche Unterstützungsleistungen sind für die Akteursgruppen sinnvoll, um das durch das Projekt anvisierte Ziel zu erreichen?

Die Projektlaufzeit betrug 12 Monate, von Mai 2020 bis Ende April 2021.

## 1.2 Datenerhebung und Datenauswertung

### 1.2.1 Teilprojekt 1 – Webinar

Schulleitungen und Fachpersonen nahmen an einem Webinar teil, das aus synchronen und asynchronen Phasen bestand.

Die Webinare, vorbereitende Aufträge sowie die Diskussionen per Chat-Funktion wurden aufgezeichnet. Ergänzt wurde die Sammlung der Aussagen um kurze filmische Kommentare und Aussagen von Kindern über ihre Corona-Erfahrungen.

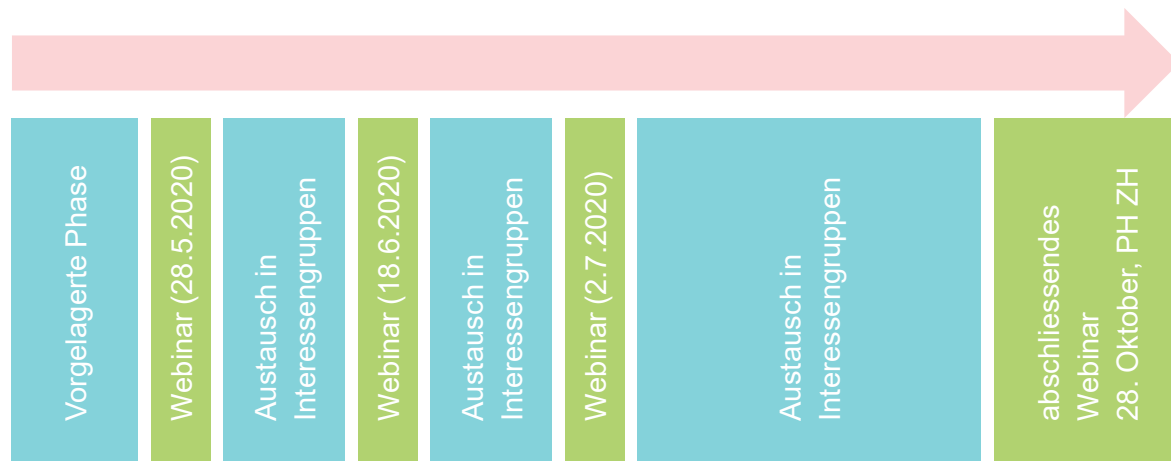


Abbildung 1 Konzeption Webinar

Gesamthaft flossen in die Auswertung 119 schriftliche Aufzeichnungen sowie 4 transkribierte Tondokumente ein. Die Aussagen wurden den vordefinierten Faktoren («School Improvement Capacity», «Schul- und Unterrichtsqualität», «Schuleffektivität» sowie «Governance») zugeordnet und nach der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015<sup>1</sup>) deduktiv ausgewertet. Als Analyseeinheiten wurden ganze Aussagen gewählt. Nach mehreren Kodierungsphasen – aufgrund knapper Ressourcen in der Hauptsache mit Häufigkeits- sowie mit engen und weiten Kontextanalysen – wurden zu jedem Faktor generalisierende Ankerbeispiele festgelegt, die Rückschlüsse auf die Kernfragen zuließen.

Nach der Datenaufbereitung wurden diese in mehreren Runden besprochen und interpretiert: einerseits mit den Teilnehmenden des Teilprojekts und andererseits in weiteren Kleingruppen mit Expertinnen und Experten der PH Zürich.

### 1.2.2 Teilprojekt 2 – Online-Befragung

Alle Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler:innen ab der 5. Primarklasse wurden im Rahmen einer online-basierten Fragebogenstudie befragt. Der Befragungszeitpunkt lag zwischen dem 17. Juni und dem 7. Juli 2020.

Angeschrieben und um freiwillige Teilnahme gebeten wurden alle Stadtzürcher Schulen (N= 98). Über die Schulleitungen wurden Links zu online-basierten Fragebögen (je Schule codiert), an das schulische Personal und an die Eltern weitergeleitet. Die Befragungen der Schüler:innen wurden im Rahmen einer Unter-

<sup>1</sup> Mayring Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz

richtsstunde auf dem Tablet oder Handy ausgefüllt. Der Rücklauf der verschiedenen Gruppen war unterschiedlich.

Schulleitende	Lehrpersonen	Eltern	Schülerinnen und Schüler
N= 84 Schulen Rücklauf = 80,61%	N = 934 LP Rücklauf = 32,0%	N = 5946 Elternteile Rücklauf 18,9%	N = 4593 Schülerinnen Rücklauf = 36,0%

Abbildung 2 Rücklauf Online-Befragung

Die Ergebnisse aus den Fragebogen wurden deskriptiv ausgewertet. Einzelne Antworten wurden zudem hinsichtlich spezifischer Unterschiede zwischen Gruppen (z. B. Stufen oder soziale Lage der Schule) untersucht.

Ergänzend zu Teilprojekt 2 wurden 17 Interviews mit Eltern geführt. Aus den Daten der Interviews wurde induktiv in mehreren Iterationsschritten ein Kategoriensystem erstellt, die Aussagen den Kategorien zugeordnet und zu insgesamt drei frageleitenden Hauptkategorien verdichtet: «Unterstützung und Betreuung», «positives / verbesserungswürdiges Fernlern-Phase inkl. Halbklassenunterricht» sowie «Zukunft». Nach demselben Verfahren wurden die insgesamt 6'782 textlichen Rückmeldungen zu den offenen Fragen aus Teilprojekt 2 zu den Kategorien «Erleichterungen / Herausforderungen aufgrund der Covid-19 Situation» (Eltern, schulisches Personal, Schulleitungen) und «Was soll aus Deiner Sicht beibehalten werden?» (Schüler:innen) ausgewertet.

### 1.2.3 Teilprojekt 3 – Gruppendiskussion in Schulteams

In sieben Schulen aus verschiedenen Schulkreisen der Stadt Zürich war es Schulteams möglich, im Rahmen einer offenen Gruppendiskussion, ihre Sichtweise auf die Zeit, so wie sie diese erlebt und beurteilt haben, zu äussern.

Die Gruppendiskussion ist eine offene Methode, die den Teilnehmenden ermöglicht, Inhalte in den Vordergrund zu stellen, die ihnen wichtig erscheinen und den Verlauf des Gespräches dementsprechend selbst zu strukturieren.

In der Stichprobe waren alle drei Zyklen und eine Sonderschule vertreten.

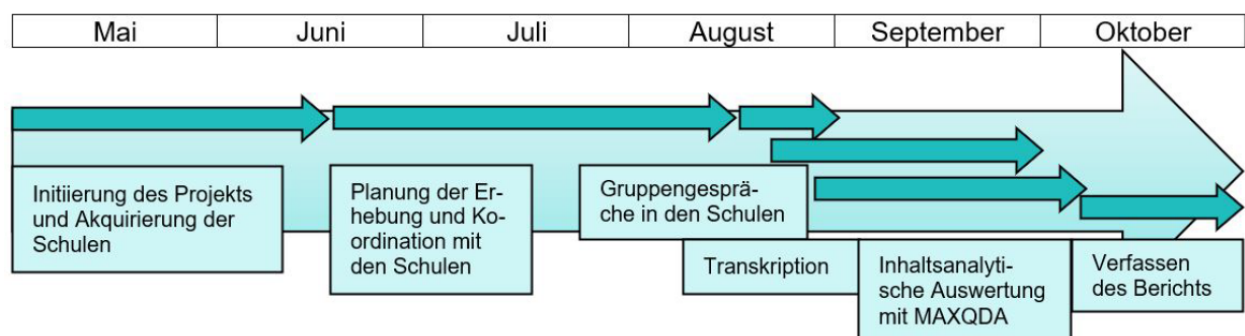


Abbildung 3 Konzeption Gruppendiskussionen in Schulteams

Ausgewertet wurden die Daten mittels strukturierender Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014<sup>2</sup>). Zur Unterstützung der Analyse wurde die Software MAXQDA eingesetzt und die Analyseschritte im Team intersubjektiv validiert. Die Kategorien entstanden folglich aus dem Material heraus (induktiv) und in sechs Haupterfahrungsbereiche gegliedert: «Beschreibung der Erfahrungen nach Phasen», «Erfahrungen mit dem Team», «Selbsterfahrungen der beteiligten Personen», «Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern», «Erfahrungen mit den Eltern» und «Erfahrungen mit externen Akteuren».

#### **1.2.4 Teilprojekt 4 – Schülerinnen- und Schülerbefragung**

Im Teilprojekt 4 wurden vom 17. bis 26. Juni 2020 insgesamt 86 Schüler:innen vom 1. Kindergarten bis zur 3. Sekundarklasse nach ihren Erfahrungen mit dem Fernunterricht befragt. Die Datenerhebungen fanden vor Ort in den Schulen statt. Sie dauerten maximal einen halben Tag pro Schule, mit maximal fünf Schüler:innen in einem Zeitfenster von ca. einer halben Stunde pro Gruppe. Die Aufteilung der Gruppen und die Koordination wurden durch die Schulleitung vorgenommen. Die Schüler:innen erhielten in einer kurzen Einführung eine Vorstellung des Befragungstools (Book Creator). Es wurden die technischen Abläufe zum Beantworten der Fragen erklärt und auf allfällige Fragen eingegangen.

Das Thema «Fernunterricht» wurde kurz aktiviert. Bewusst wurde auf eine ausführliche thematische Einbettung und die Besprechung der Fragen verzichtet, damit die Schüler:innen ihre eigenen Erfahrungen und Erinnerungen aktivieren konnten.

Als Tool wurde Book Creator genutzt. Diese App, zum Erstellen von multimedialen E-Books, kann auch in einer Webversion verwendet werden. Die Schüler:innen wählten sich individuell mit einem QR-Code (verbunden mit dem generierten Code der Schülerin bzw. des Schülers vor Ort) ein und folgten den Anweisungen. Die Daten (Audio-Dateien, Texte, Fotos und Videos) wurden für jedes Kind individuell in einem E-Book gespeichert. Book Creator eignet sich für jede Stufe / Zyklus gleichermassen. So arbeiteten alle Schüler:innen mit dem gleichen Tool. Die verwendeten Geräte wurden von der PH Zürich zur Verfügung gestellt.

Zur Datenauswertung wurde induktiv ein Kategoriensystem erstellt. Grundlage war die Aufarbeitung des Datenmaterials der Schüler:innen entlang der fünf vorgegebenen Dimensionen «Wohlbefinden», «(Fern)Lernen», «Didaktische Unterstützung», «Digitale Medien» und «Transfer in den Regelschulalltag». Den einzelnen Aussagen der Schüler:innen wurden entwickelte Codes zugeordnet. Diese Zuordnungen wurden nach Häufigkeiten ausgewertet und zueinander in Bezug gesetzt.

---

<sup>2</sup> Kuckartz, Udo (2014). Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS

### 1.3 Aufbau des Berichts

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Teilprojekten 1 bis 4 beschrieben. In den Klammern wird auf die jeweilige Quelle, bzw. das jeweilige Teilprojekt verwiesen. Die Abkürzung TP steht dabei für Teilprojekt. Hinweise aus den offenen Fragen und den ergänzenden Elterninterviews sind in diesem Bericht mit TP2a gekennzeichnet.

Die Erkenntnisse sind thematisch gebündelt. Dazu wird zwischen drei Themenbereichen unterschieden. Alle Kapitel schliessen mit den wichtigsten Kernaussagen zu den jeweiligen Themenbereichen.

#### **Themenbereich 1 – Schulschliessung (Kapitel 2)**

Mit dem Beschluss des Bundesrats vom 13. März 2020 wurden alle Stadtzürcher Schulen vom 16. März bis 11. Mai 2020 geschlossen. Sowohl in den Familien wie auch bei allen Beteiligten an den Schulen war das eine unerwartete und mit vielen Unsicherheiten verbundene Situation, die so noch nie vorgekommen war.

#### **Themenbereich 2 – Lernen und Lehren (Kapitel 3)**

Das Lernen der Schüler:innen stand im Zentrum des Projekts. Differenziert wurde dabei zwischen dem Lernen mit digitalen Medien und dem Lernen ausserhalb der gewohnten Strukturen des Präsenzunterrichts an den Schulen. Aussagen zu den Lernleistungen der Schüler:innen während der Schulschliessung konnten nicht getroffen werden, da die dafür notwendigen Vergleichsdaten der Leistungen vor der Schliessung nicht vorlagen.

#### **Themenbereich 3 – Schulführung und Zusammenarbeit (Kapitel 4)**

Die Schulschliessung forderte auch die Führungspersonen von Schulen heraus. Die Form der Zusammenarbeit innerhalb der Teams sowie mit den Eltern veränderte sich. Diese Aspekte legt der dritte Themenbereich dar.

## 2 Schulschliessung

---

Zwischen Montag, 16. März 2020 und Freitag, 4. Mai 2020 blieben alle Schulen der Stadt Zürich geschlossen. Für diese Zeit erhielten die Schulen den Auftrag Fernunterricht anzubieten. Die Wiederöffnung der Schulen erfolgte, gemäss Entscheid des Kantons Zürich vom 30. April 2020, am 11. Mai 2020. Bis zum 8. Juni 2020 wurde der Unterricht in Halbklassen an den Schulen und mit weiterem Fernunterricht geführt.

Bei der Dateninterpretation ist zu beachten, dass sich die Ergebnisse auf eine noch nie so dagewesene Krisensituation beziehen. Auf eine Pandemie dieses Ausmasses waren die Schulen, Behörden und das Schulamt nicht vorbereitet: Die Schulen mussten unvermittelt, von einem Tag auf den anderen, von Präsenzunterricht auf Fernunterricht umstellen. Pädagogisch, technisch und organisatorisch musste eine hohe Komplexität bewältigt werden. Ausser Kraft gesetzt waren für die Schüler:innen die Strukturen des schulischen Alltags, der Austausch sowie direkte Rückmeldungen (asynchrones Fernlernen statt synchrones Lernen im Klassenverband an der Schule).

### 2.1 Organisation

**Führungspersonen** und **Lehrpersonen** beschrieben die Organisation des Fernlernens während der Schulschliessung als «einen Sprung ins kalte Wasser» (TP1). Die Organisation des Fernunterrichts, bzw. des Fernlernens war aufgrund der Kurzfristigkeit, der unsicheren Situation sowie fehlender Standards oder Handlungsanleitungen für alle Beteiligten eine grosse Herausforderung (TP2).

Aufgrund der Kürze der Zeit und fehlender Vorgaben blieb die Organisation des Fernunterrichts weitgehend den Schulen oder gar einzelnen Lehrpersonen überlassen (TP2). Der Fernunterricht wurde denn auch sehr unterschiedlich umgesetzt.

*«Was ist nötig? Was müssen wir machen? Was müssen wir nicht machen?»*

– Schulleitung einer Sekundarschule

Seitens **Lehrpersonen** (TP1 und TP2) war die Bereitschaft digitale Tools im Unterricht anzuwenden vorhanden, wenngleich das Angebot als zu unübersichtlich (TP2) wahrgenommen wurde. Dies führte dazu, dass sich die Schüler:innen je nach Lehrperson auf unterschiedliche Formen des Fernlernens einstellen mussten (TP1, TP2 und TP4).

**Eltern** kritisierten die mangelnde Vorbereitung der Schulen (TP2a). Die Vielfalt an Umsetzungsformen (beispielsweise mit digitalen Tools wie Microsoft Teams und Online-Plattformen wie Schabi) erschwerte den Umgang mit der Situation für die Beteiligten. Die Schulen verpassten die Chance, Synergien zu nutzen oder Multiplikatoreneffekte zu erreichen (TP1 und TP3).

Generell akzentuierte sich die Zusammenarbeit in den Schulen sowie Zusammenarbeitsformen mit den Eltern (TP3 und TP1): enge Formen blieben eher eng oder verstärkten sich, lose Zusammenarbeitsformen blieben lose.

*«Dort, wo es immer klappt, klappt es auch in Notzeiten. Aber dort, wo es vorher schon nicht geklappt hat, klappt es dann noch weniger.»* – Mutter eines Primarschulkindes

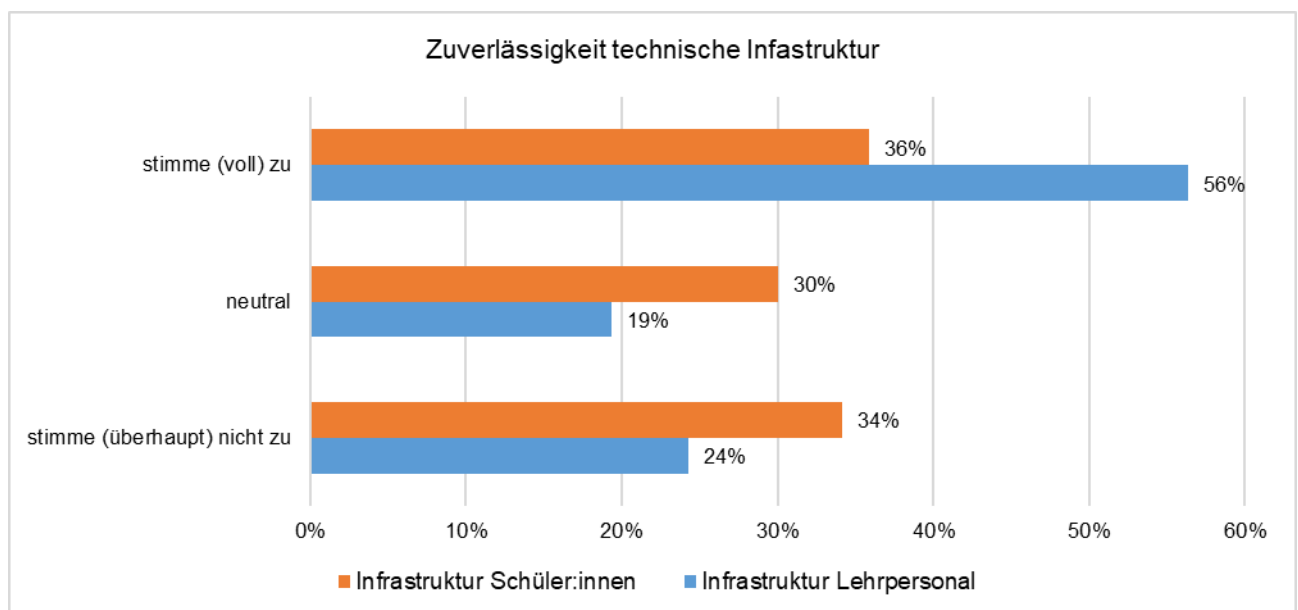


## 2.2 Technik und Infrastruktur

Mangelnde einheitliche Vorgaben, die grosse Vielfalt an digitalen Möglichkeiten sowie eine unzuverlässige, teils fehlende technische Infrastruktur forderten sowohl Lehrpersonen als auch Familien, das Fernlernen effektiv zu gestalten.

Das Fernlernen fand oft – neben dem Einsatz digitaler Medien – auch analog statt (TP2a, TP3 und TP4): Aufgaben wurden den Schülerinnen und Schülern per Post oder per Mail übermittelt und Aufgabenblätter wurden analog bearbeitet (ausdrucken, einscannen oder fotografieren). An manchen Schulen holten die Eltern oder Schüler:innen die Aufgabenpakete in der Schule ab (TP2 und TP4). Dies wurde von einzelnen Eltern als mangelnde technische Kompetenz der Lehrpersonen ausgelegt (TP2a). Eltern und auch Schüler:innen sehen hier möglichen Weiterbildungsbedarf bei den Lehrpersonen (TP2 und TP4).

Die Möglichkeiten, die Schüler:innen auszurüsten oder technisch zu unterstützen, waren limitiert. Einige **Lehrpersonen** kritisierten eine mangelnde technische Ausrüstung, sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schüler:innen (TP2). Weniger als 5% der Schüler:innen gaben an, keinen Computer oder Laptop zu Hause zu haben (TP2). Die Befragung zeigt eine gute Ausstattung in den Familien (TP2). Auch die **Eltern**, vor allem grösserer Familien, berichteten davon, dass die Bereitstellung der erforderlichen technischen Infrastruktur für alle Familienmitglieder für das Homeoffice und den Fernunterricht problematisch war (TP2a).



**Abbildung 4** Zuverlässigkeit der technischen Infrastruktur (Lehrpersonen-Befragung): Schüler:innen und Lehrpersonen berichten von technischen Problemen. Die Lehrpersonen berichten zudem, dass sie zu wenige Möglichkeiten hatten, die Schüler:innen mit technischer Infrastruktur auszustatten.

Den **Schülerinnen und Schülern** (und deren Eltern) standen fürs Fernlernen eine Vielzahl an unterschiedlichen Tools, teilweise auch für dieselbe Tätigkeit, zur Verfügung (TP4). Schüler:innen sowie knapp die Hälfte der schulischen Mitarbeitenden und Führungspersonen empfanden dieses Angebot als teilweise unübersichtlich (TP2 und TP4). Eltern wie Schüler:innen hätten sich eine intensivere Nutzung von Online-Plattformen gewünscht. Aus Sicht einzelner Eltern wurde das Potenzial, Aufgaben, bzw. den Unterricht mithilfe digitaler Tools spannender und interessanter zu gestalten, nicht ausreichend genutzt (TP2a).

Manche Eltern wünschten sich Mindeststandard für den Fernunterricht (bezüglich Organisation und Tools), damit die Umsetzung des Fernlernens nicht so stark vom Engagement der Lehrperson abhängig ist (TP2a).

*«Ja, ich finde es beängstigend, dass ich bei meinen Kindern im gleichen Schulhaus so unterschiedlichen Fernunterricht erlebt habe und ich finde das komisch, dass von der Schulleitung nicht klar etwas vorgegeben wird und auch geprüft wird.»*

– Vater eines Primarschulkindes und eines Sekundarschulkindes

## 2.3 Kommunikation

Von den Schulen wurden die Kommunikation und Entscheidungen der höheren Steuerungsinstanzen (Schulkreis, SAM Zürich) unterschiedlich wahrgenommen: während einige Führungspersonen eher kritisch waren, äusserten andere Wertschätzung und Verständnis (TP1). Entscheidungen (Schulschliessung, keine Zeugnisse) wurden kontrovers diskutiert (TP3). Kritisch eingeschätzt wurde die Informationsflut, die aus Sicht der **Führungspersonen**, häufig zu kurzfristig, zu lang und doch zu wenig spezifisch war (TP1 und TP2). Gewünscht gewesen wäre eine möglichst einheitliche, klare und einfache Kommunikation. Darüber hinaus äusserten Führungspersonen den Wunsch nach mehr Vorgaben, die den Schulen als Leitlinie gedient oder einen Rahmen zum Umgang mit dieser Situation geboten hätten. Über alle Schulleitungen hinweg, schätzten aber 75-80% der Befragten die Kommunikation als ausreichend ein (TP2) und fühlten sich insbesondere vom pädagogischen ICT- und KITS-Support gut unterstützt (TP2).

Führungspersonen möchten künftig verbindliche Vorgaben über notwendige mediale Kompetenzen und zwar nicht nur für Schüler:innen sondern auch für Lehrpersonen (TP1). Ebenso sollen einheitliche Online-Plattformen vorgegeben werden. Der technische und der pädagogische Support sollen klar voneinander getrennt werden (TP1).

**Lehrpersonen** ihrerseits schätzten die transparente Information seitens der Schulleitungen (TP3).

## 2.4 Kernaussagen

**Die Schulen mussten unvorbereitet, von einem Tag auf den anderen von Präsenzunterricht auf Fernunterricht umstellen. Pädagogisch, technisch und organisatorisch musste eine hohe Komplexität bewältigt werden.**

**Der Fernunterricht wurde innerhalb der Schule, aber auch von Schule zu Schule unterschiedlich umgesetzt.**

**Das Unterstützungsangebot und das Angebot an Tools war aus Sicht der schulischen Mitarbeitenden und der Führungspersonen unübersichtlich. Technisch herausfordernd war, dass die Familien / Haushalte unterschiedlich digitalisiert sind und auch die Digitalisierung der Schulstufen unterschiedlich weit ist. Teilweise funktionierte die Technik nicht zuverlässig.**

**Die digitalen Kompetenzen sollten für das schulische Personal im Rahmen von Personalentwicklungsmassnahmen umgesetzt werden.**

## 3 Lernen und Lehren

---

### 3.1 Fernlernen und Lernen mit digitalen Medien

Der Fernunterricht als Konsequenz der Schulschliessung entsprach keiner bestimmten Unterrichtsform. Entsprechend viel individuellen Spielraum hatten die schulischen Mitarbeitenden auch für dessen Umsetzung. Die unterschiedliche Ausgestaltung hing stark von den jeweiligen Lehrpersonen ab.

Im Fernunterricht lassen sich zwei Aspekte differenzieren, die ineinander übergreifen können:



Abbildung 5 Fernlernen und Lernen mit digitalen Medien

Fernlernen meint das Lernen, das ausserhalb des Präsenzunterrichts und damit mehrheitlich ausserhalb von «traditionellen» Unterrichtsstrukturen stattfindet. Schüler:innen bestimmen den Ort und die Zeit des Lernens, Aufgabenstellungen sind vermehrt spezifisch auf diese Form des Lernens ausgerichtet. Die Schüler:innen brauchen, bzw. nutzen spezifische Arbeitsstrategien und hohe Kompetenzen im selbstregulierten Lernen, um Aufträge im Fernlernen anzugehen.

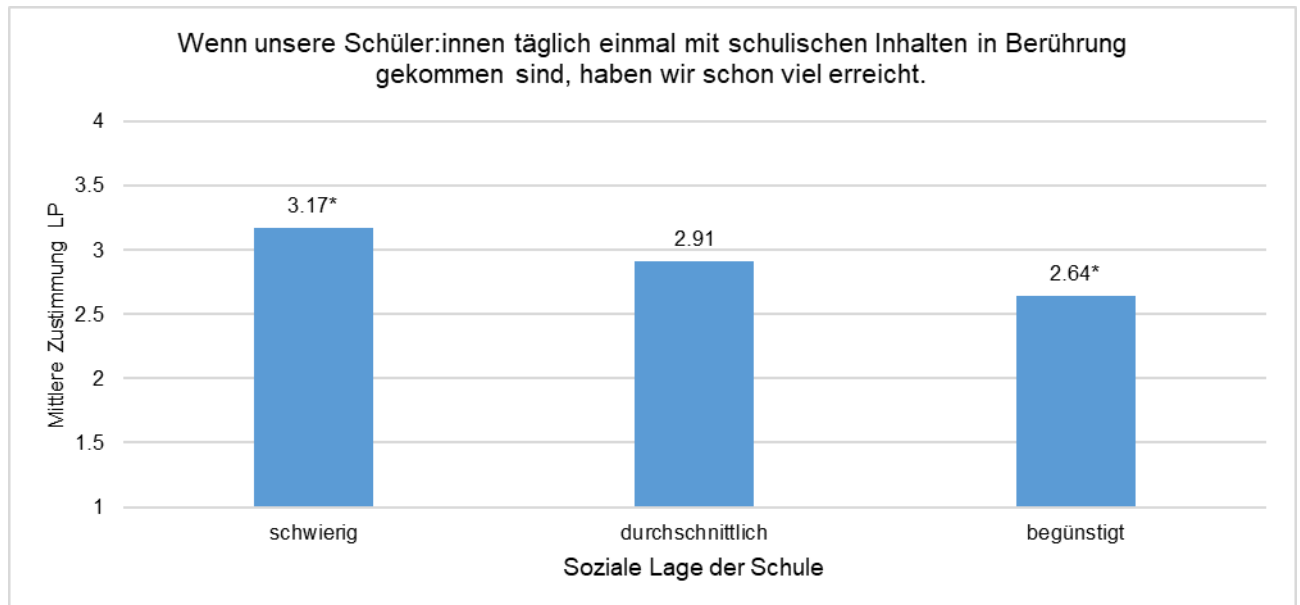
Das Lernen mit digitalen Medien fokussiert den Einbezug und die Nutzung digitaler Medien beim Lernen. Die Kriterien für guten Unterricht *mit* digitalen Medien unterscheiden sich nicht grundsätzlich von denen für guten Unterricht *ohne* digitale Medien. Dennoch gibt es Differenzierungen: Beispielsweise können digitale Medien lediglich als Ersatz für analoge Medien wie Arbeitsblätter eingesetzt werden. Guter Unterricht mit digitalen Medien richtet den Fokus jedoch darauf, wie Aufgaben durch den Einsatz solcher Medien besser gestaltet werden können oder überhaupt erst durch digitale Medien möglich sind. Dazu sind bei den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrpersonen Anwendungskompetenzen erforderlich. Bei den Lehrpersonen darüber hinaus auch fachliche und didaktische Kompetenzen.

Zwei Drittel der Lehrpersonen gaben an, ihre Kompetenzen im Einsatz von digitalen Medien im Unterricht deutlich erhöht zu haben (TP2). Neben den Lehrpersonen sehen auch die Schulleitenden, aufgrund der Erfahrungen mit dem Fernlernen, Potenziale für nachhaltige Veränderungen in der Unterrichtspraxis (TP2).

### 3.2 Auswahl und Menge der Aufgaben

Sowohl **Eltern** als auch **Schüler:innen** berichteten von Über- und Unterforderung (TP2 und TP4), was einerseits die Vereinbarkeit von Homeoffice und Fernlernen aufgrund des Unterstützungsaufwandes zusätzlich erschwerte, andererseits die Sorge der Eltern nährte, dass ihre Kinder zu wenig lernen würden. Etwas mehr als die Hälfte der Eltern gab an, dass ihr Kind mehr Repetitionsaufgaben als neue Lerninhalte zu bearbeiten hatte (TP2). Einzelne Eltern berichteten gar von einem «Fernbeschäftigungsprogramm»: zu viel Repetition, zu leichte, zu wenig neue und anspruchsvolle Aufgaben (TP2a).

Für die **Lehrpersonen** war es schwierig, die Auslastung ihrer Schüler:innen über die Distanz richtig einzuschätzen (TP2). In Schulen in sozial schwieriger Lage stimmten die Lehrpersonen häufiger der Aussage zu: «Wenn unsere Schüler:innen wenigstens einmal täglich kurz mit schulischen Inhalten in Kontakt gekommen sind, haben wir schon viel erreicht.» (TP2).



**Abbildung 6** Anspruchsniveau (Lehrpersonen-Befragung). Note. Signifikante Unterschiede zwischen schwieriger und durchschnittlich / begünstigter Lage nachgewiesen. Keine Unterschiede zwischen durchschnittlicher und begünstigter Lage.

### 3.3 Strukturierung

Die Strukturierung der Inhalte, bzw. des Tages forderte **Eltern und Lehrpersonen** heraus. Vor allem die diskontinuierliche Aufgabenübermittlung stellte hohe Ansprüche an die **Schüler:innen** (TP2 und TP4) und ihre Eltern. Manche Eltern fühlten sich von der Fülle an Mitteilungen via Messenger-Services (zum Beispiel WhatsApp) oder E-Mail «erschlagen» und benötigten Zeit, diese mit dem Kind bzw. für das Kind zu sortieren und strukturieren.

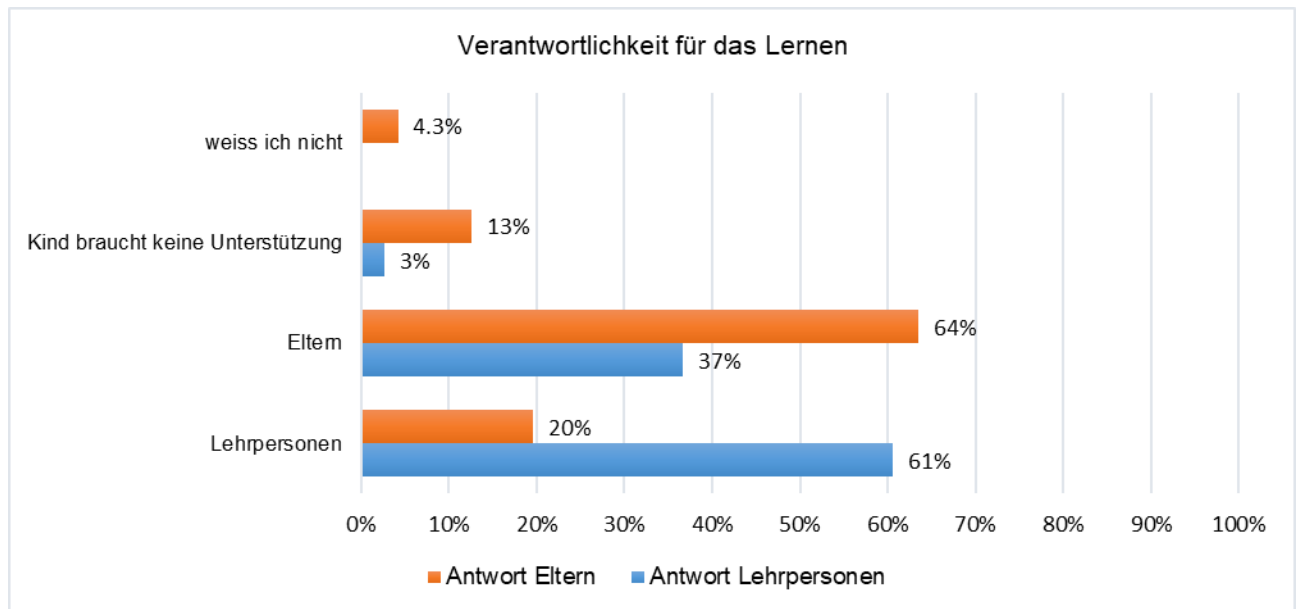
*«Da kam dann zum Teil eine Badewanne voll von Informationen und dann warst du mal am Lesen, und dann war wieder ein bis zwei Wochen nichts.»* – Mutter eines Primarschulkindes

Insbesondere **ältere Schüler:innen** und deren **Eltern** schätzten die Möglichkeit, ihren Tag frei strukturieren und selbstorganisiert lernen zu können (TP2 und TP4). Die Schüler:innen konnten sich in für sie interessante Inhalte vertiefen. Sie konnten sich besser konzentrieren, da sie zu Hause mehr Ruhe bzw. weniger Störungen als in der Klasse hatten (TP2 und TP4). Sie freuten sich, ihren Tag-Nacht-Rhythmus, sportliche und soziale Aktivitäten nach ihren eigenen Bedürfnissen gestalten zu können. Einige **Eltern** berichteten über erstaunliche Fortschritte in der selbstregulierten Arbeit ihrer Kinder (TP2a), auch Schulteams berichteten von Entwicklungen hinsichtlich Selbstständigkeit (TP3).

*«Mir hat gefallen, dass ich alles kontrollieren konnte, dass ich meine Fächer auf verschiedene Zeiten aufteilen konnte, dass ich die Aufgaben machen konnte, wann ich will. Und dass ich ... ähm ... wie meine eigene Lehrerin war. Also, es war ganz anders als sonst und das war eine neue Erfahrung und diese Erfahrung hat mir sehr gefallen.»* – Schülerin in einer Primarschule

### 3.4 Lernunterstützung und Motivation

Generell war die Einschätzung der **Eltern und Lehrpersonen** sehr unterschiedlich, in Bezug auf die Fragestellung, wer die Verantwortung für das Lernen der Schüler:innen hätte übernehmen sollen (TP2).



**Abbildung 7** Verantwortung für den Lernprozess (Eltern- / Lehrpersonen-Befragung). Die Wahrnehmung der Verantwortlichkeit unterscheidet sich deutlich zwischen Lehrpersonen und Eltern

Die Bereitstellung des Lernumfeldes war Verantwortung und Aufgabe der **Eltern**. Beginnend mit einer ausreichenden technischen Infrastruktur und technischem Support, einem ungestörten Platz zum Lernen und der Verteilung der Ressource «Eltern» auf Homeoffice bzw. Arbeit und Haushalt sowie zum Teil auf mehrere Kinder. Im Gegensatz zu Schulen in sozial schwieriger Lage sahen sich die Eltern in Schulen in sozial begünstigter Lage eher gefordert, ihre Kinder zu motivieren und ihnen bei der Strukturierung ihrer Aufgaben zu helfen.

Die Mehrheit der **Schüler:innen** berichtete, Unterstützung der Eltern benötigt und auch erhalten zu haben. Jüngere Schüler:innen der Mittelstufe brauchten mehr Unterstützung als ältere, und Schüler:innen an Schulen in sozial begünstigter Lage benötigten mehr Unterstützung als Schüler:innen aus Schulen in sozial schwieriger Lage (TP2).

*«Schwierige Aufgaben waren zu Hause nicht ganz so leicht, da, wenn man eine Frage hatte, kein Lehrer vor Ort war. Meistens aber konnte mein Vater die Lehrerrolle übernehmen.»*

– Schüler einer Primarschule –

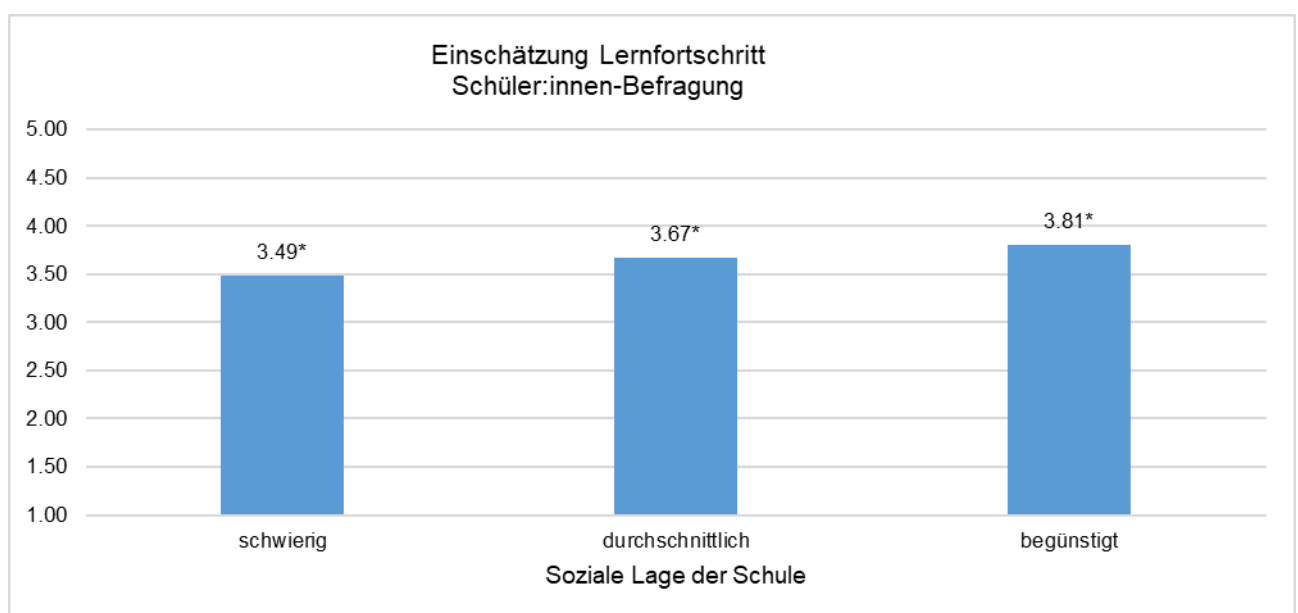
Dreiviertel der Eltern gaben an, dass sie ihre Kinder unterstützen konnten (TP2). Die **Eltern** waren durch die plötzliche Rolle als Lehrperson zum Teil verunsichert, wussten nicht was sie ihrem Kind zumuten durften und ob sie Inhalte richtig erklären konnten (TP3). Manche Schüler:innen erachteten die Unterstützung der Eltern als hinderlich aufgrund dieses Rollenkonflikts (TP4). Auch das Fehlen der Lehrperson und der fehlende unmittelbare Austausch bzw. die unmittelbare Beantwortung von Fragen wurde von den Schülerinnen und Schülern als hinderlich empfunden (TP4).

«Also, meine Mutter ist ja nicht in meine Lehrerin. Also muss ich meine Mutter wie als Lehrerin sehen und das war schon schwierig.» – Schüler einer Primarschule

**Schüler:innen** fremdsprachiger Eltern holten sich häufiger Unterstützung bei den Lehrpersonen und bei ihren Geschwistern. Als hilfreich empfanden sie den einfacheren Austausch mit den Lehrpersonen zum Beispiel via E-Mail, Messenger oder Telefon. Sie berichteten auch über den Austausch mit bzw. Hilfestellungen von Kollegen und Kolleginnen, vorrangig über WhatsApp (TP2).

**Lehrpersonen** an Schulen in durchschnittlicher oder begünstigter sozialer Lage schätzten die Kompetenz ihrer Schüler:innen selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten zu können tendenziell höher ein, als dies Lehrpersonen an Schulen in schwieriger sozialer Lage taten. An Schulen in durchschnittlicher oder begünstigter sozialer Lage wurde auch mehr darauf geachtet, dass die Klassen im Schulstoff «vorwärtskommen» und der Lehrplan trotz Fernlernen weiterverfolgt wurde.

Im Vergleich hatten **Lehrpersonen** an Schulen in schwieriger sozialer Lage das inhaltliche Anspruchsniveau eher gesenkt und die Schüler:innen gleichzeitig stärker emotional unterstützt (TP2). Dies wurde auch von den **Schülerinnen und Schülern** so wahrgenommen. Die Ergebnisse der Elternbefragungen deuten in dieselbe Richtung (TP2).



**Abbildung 8** Einschätzung des Lernfortschritts (Schüler:innen-Befragung) Note. Signifikante Unterschiede zwischen schwieriger, durchschnittlicher und begünstigter sozialer Lage nachgewiesen.

Einige Schüler:innen gingen buchstäblich «verloren»– auch Besuche der Lehrpersonen konnten daran nichts ändern (TP1); diese Kinder hätten in vielen Bereichen – nicht nur beim Üben – mehr Unterstützung benötigt.

Ihre eigene Lernmotivation schätzten die **Schüler:innen** als hoch ein (TP2). Einige ältere Schüler:innen berichteten, dass sie sich besser konzentrieren konnten, jedoch eher Motivationschwierigkeiten hatten (TP4). Von Schülerinnen und Schülern des 2. und 3. Zyklus als motivierend empfunden wurden beispielweise Challenges, Tutorials oder Erklärvideos (TP2 und TP4).

Im Vergleich zu Schüler:innen aus Schulen in durchschnittlicher oder begünstigter sozialer Lage berichteten **Schüler:innen** aus Schulen in schwieriger sozialer Lage häufiger über Ablenkung und Störungen zu Hause oder tendenziell eine geringere Lernmotivation, da es keine Noten gab (TP2).

**Ältere Schüler:innen und insbesondere Jungen**, schätzen die digitale Arbeitsweise und wollen diese auch künftig beibehalten. Sie berichteten von vielen Kompetenzen, wie selbstorganisiertes Lernen, Verantwortungsübernahme, Umgang mit MS Office, Recherchen im Internet, elektronische Kommunikation, Umgang mit Kollaborationsplattformen, die sie in dieser Zeit aufbauten und erweiterten und die ihnen «im späteren Leben sehr nützlich» sein würden (TP2 und TP4).

*«Ich habe auch viel Neues gelernt, was mir im späteren Leben sicher helfen wird.»*

– Schüler einer Sekundarschule

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der wahrgenommene Lernfortschritt von verschiedenen Aspekten abhängig ist: vom Engagement der Lehrpersonen, von der Kompetenz und Motivation zum selbstorganisierten Lernen der Schüler:innen sowie dem Unterstützungsverhalten und -möglichkeiten der Eltern.

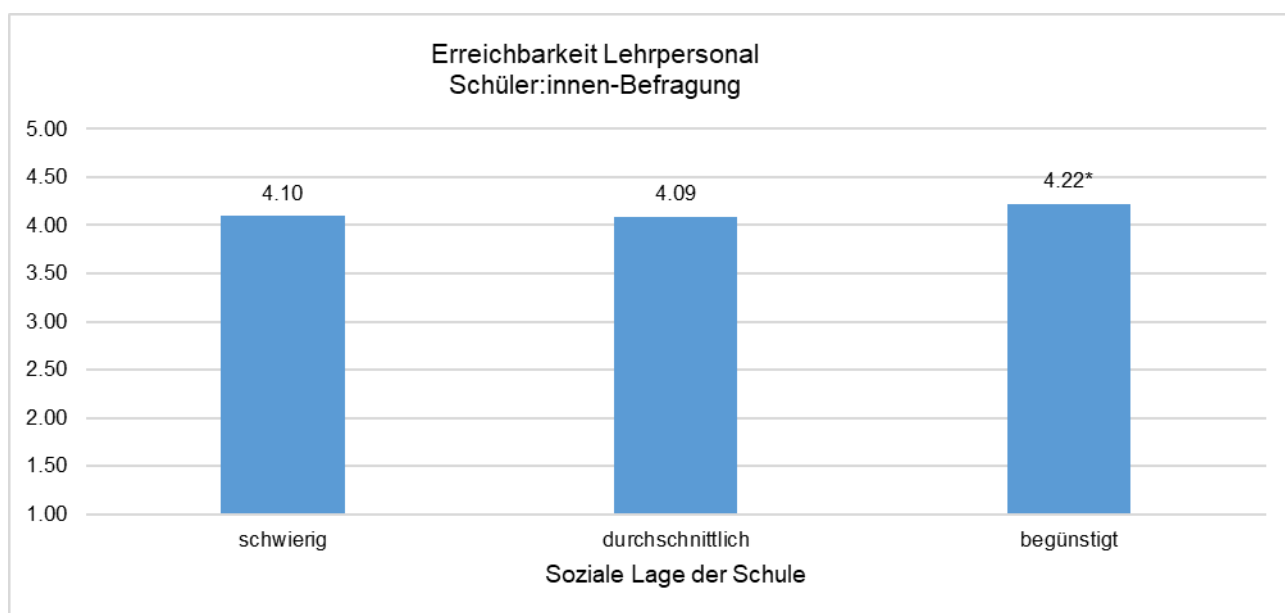
*«Im Fernlernen haben wir meistens mit Tablets und Computer gearbeitet, und ich fände es cool, wenn wir jetzt alle Aufgaben übers Internet machen würden. Und damit meine ich wirklich alle, ausser Bildnerisches Gestalten, Werken und Handarbeit.»* – Schüler einer Primarschule

### 3.5 Feedback

Einige **Lehrpersonen** berichteten, dass sie erst erfuhren, was manche Schüler:innen während der Schulschliessung geleistet hatten (TP3), nachdem die Schulen den Präsenzunterricht wieder aufnehmen konnten.

Einige **Eltern** kritisierten, dass sich der Kontakt mit den Lehrpersonen nur auf das Befinden der Kinder bezog. Inhaltliches Feedback zu gelösten Aufträgen blieb aus (TP2). Während es in manchen Fällen nur sehr spärlichen Kontakt mit den Eltern gab, fühlten sich andere Eltern eher kontrolliert (TP2 und TP2a).

Die **Schüler:innen** hingegen berichteten von häufigem Feedback zu ihren Aufgaben (TP2).



**Abbildung 9** Schüler:innen schätzen die Erreichbarkeit der Lehrpersonen sehr gut ein (Schüler:innen-Befragung) Note. Signifikante Unterschiede wurden zwischen begünstigter und durchschnittlicher / schwieriger sozialer Lage nachgewiesen. Keine Unterschiede zwischen durchschnittlicher und schwieriger sozialer Lage.

### 3.6 Wohlbefinden der Schüler:innen

Die **Schüler:innen** vermissten ihre Freundinnen und Freunde als Lernpartner:innen und im sozialen Zusammensein. Auch bestimmte Fächer, Ausflüge und insbesondere gemeinsame Pausen wurden vermisst. Erwähnt wurden jedoch auch die Lehrpersonen und die Schule selbst (TP4). In diesem Bezug gab es deutliche Unterschiede zwischen den Schulstufen und Geschlechtern: Schüler:innen der 5. und 6. Primar-klasse freuten sich wesentlich mehr auf die Schule als ältere Schüler:innen (TP2). Ältere Jungen aus Schulen in sozial schwieriger Lage schauten der Schulöffnung am kritischsten entgegen. Es könnte sein, dass diese Gruppe die Zeit der Schulschliessung eher als «Corona-Ferien» betrachtet hat oder aber besonders von den flexibleren Formen des Fernunterrichts profitieren konnte (TP2).

**Eltern und Schüler:innen** berichteten einerseits, dass es in der Zeit der Schulschliessung auch zu Konflikten in den Familien kam, andererseits genossen sie das familiäre Zusammensein (TP2 und TP2a).



«Am meisten habe ich geschätzt, dass ich viel mehr Zeit mit meiner Familie hatte. Wir hatten auch Zeit für uns und haben Filme geschaut und zusammen einfach mal die Zeit genossen.»

– Schüler einer Primarschule

Die **Eltern** sahen sich gefordert, für ausreichend Bewegung und die Möglichkeit Freundinnen und Freunde zu treffen, zu sorgen. Der teilweise rasant angestiegene Medienkonsum musste beschränkt bzw. nach Ende der Fernlernphase wieder auf ein für die Eltern passendes Mass reduziert werden. Die Eltern schätzten es aber auch, mehr Zeit miteinander im häuslichen Umfeld verbringen zu können. Sie hatten mehr freie Zeit zur Verfügung, in der sich auch Ruhe in dem sonst durchgetakteten Alltag fand. Die **Schüler:innen** wie auch die **Eltern**, genossen die Entschleunigung vor allem morgens und die Möglichkeit für spontane Aktivitäten innerhalb der Familie (TP2 und TP2a).

### 3.7 Halbklassenunterricht

Gegen Ende der Schulschliessung fiel der Entscheid zum Halbklassenunterricht. Diese Massnahme zur Unterstützung des Lernens der Schüler:innen fand in dieser Form einzig im Kanton Zürich statt. In den anderen Kantonen erfolgten andere – weniger umfassende – Massnahmen für den Wiedereinstieg in den Präsenzunterricht. Die unterschiedlichen Erhebungsmethoden in den Teilprojekten ermöglichten es den Teilnehmenden, sich auch in offenen Fragen oder Gesprächen zu Themen zu äussern, die in den Gesamtprojektzielen nicht im Zentrum standen. Entsprechend lassen sich Rückmeldungen zum Halbklassenunterricht beschreiben.

Der Halbklassenunterricht wurde insbesondere von den Lehrpersonen sehr positiv wahrgenommen, aber auch viele **Eltern und die Schüler:innen** schätzten diese Art des Lernens (TP1, TP2a und TP3).

«Die Kinder haben es geliebt. Sie waren in der Schule relativ ruhig und konzentriert, in kleinen Gruppen und haben dann zu Hause das Gelernte geübt.» – Vater eines Primarschulkindes

Den **Lehrpersonen** war es durch die kleineren Gruppen im Halbklassenunterricht möglich, diese Präsenzzeit besonders effektiv zu gestalten. Sie hatten die Gelegenheit, mehr Zeit für das einzelne Kind und seine individuellen Bedürfnisse aufzuwenden.

«Ich habe das unglaublich genossen: Kleine Klassen, wenig Schüler, Platz im Zimmer, viel Zeit, um mit den einzelnen Kindern die Sachen zu besprechen.» – Lehrperson einer Primarschule

Die **Schüler:innen** berichteten, dass sie im Halbklassenunterricht ruhiger und konzentrierter arbeiten konnten, sie hatten mehr Freude am Lernen, weil es weniger Störungen gab und auch das Tempo ihrem Arbeitsverhalten besser angepasst wurde.

«Im Halbklassenunterricht fand ich es am coolsten, denn es war ruhig, man konnte sich konzentrieren, hatte nicht so viel Schule und war aber trotzdem unter Menschen.»

– Schülerin einer Sekundarschule

Die **Eltern** sahen den Halbklassenunterricht ambivalent: zum einen sehr positiv für das Lernen und die Eingebundenheit des Kindes, zum anderen berichteten Eltern jüngerer Kinder, dass es schwierig war, die sehr unterschiedlichen, wechselnden und zum Teil über den Tag verteilten Präsenzzeiten im Familiensystem zu organisieren. Nicht-deutschsprachige Eltern wünschten sich mehr Präsenzunterricht, da sie ihre Kinder zu Hause in der Phase des selbstorganisierten Lernens nicht ausreichend unterstützen können und sie daher Sorge haben, dass ihre Kinder einen Lernnachteil haben (TP2a).

Die Phase des Halbklassenunterrichts wurde aus Sicht von **schulischen Mitarbeitenden** im Kontrast zum Normalbetrieb und zur Fernlernphase sogar als Idealbild der Schule dargestellt (TP3).

### **3.8 Kernaussagen**

**Die Vereinbarkeit von Homeoffice / Arbeit und Fernlernen sowie das Wegbrechen der sozialen Kontakte der Kinder war für die Eltern anspruchsvoll. Sie mussten die Kinder in der Organisation der Aufgaben, beim Lernen und bei der Strukturierung des Tages unterstützen und dabei die Rolle als Lehrperson übernehmen.**

**Die Schülerinnen vermissten ihre Freunde, das Zusammensein mit Gleichaltrigen an der Schule und auch die Lehrpersonen.**

**Schüler:innen beschrieben sich als sehr motiviert und schätzten die Möglichkeit des selbstregulierten Lernens. Je älter die Schüler:innen waren desto eher schätzten sie den digitalen Unterricht und wollen dieses Format auch künftig stärker nutzen. Unabhängig vom Alter schätzten sie auch, mehr Zeit zu Hause verbringen zu können.**

**Eltern nahmen bei ihren Kindern eine erhöhte Selbstständigkeit wahr.**

**Während viele Schüler:innen sich rasch auf den Fernunterricht einstellen konnten, hätten einige Schüler:innen deutlich mehr Unterstützung benötigt.**

**Effektives Fernlernen und das Lernen mit digitalen Medien zu gestalten waren für die Lehrpersonen ebenso anspruchsvoll wie die Aufrechterhaltung des Kontakts zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern.**

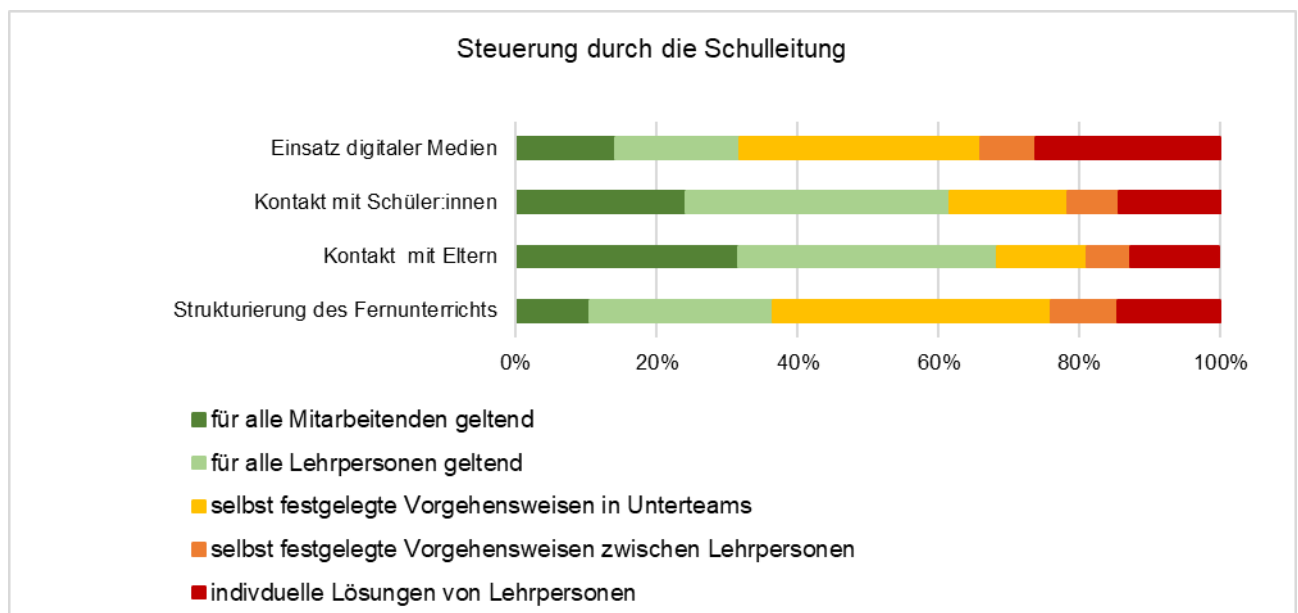
**Lehrpersonen nutzten den Halbklassenunterricht, um entstandene Defizite aufzufangen. Sie beschreiben den Halbklassenunterricht als effektive pädagogische Möglichkeit einen qualitativ hochstehenden Unterricht zu ermöglichen.**

**Die meisten Schüler:innen und Eltern schätzten den Halbklassenunterricht. Die Organisation des Fernunterrichts (teilweise mussten die Kinder vor- und nachmittags und zu unterschiedlichen Wochentagen zur Schule gebracht werden) wurde von den Eltern teilweise kritisch gesehen.**

## 4 Schulführung und Zusammenarbeit

### 4.1 Schulführung

Die Zeit der Schulschliessung war für die Führungspersonen sehr anspruchsvoll. Es gab viel Organisatorisches zu klären und Regelungen umzusetzen. Im Austausch mit den Mitarbeitenden wurden folglich vor allem diese Aspekte besprochen, im Fokus standen aber auch die persönliche Situation der Lehrpersonen oder einzelner Schüler:innen (TP2).



**Abbildung 10** Vorgaben der Schulleitung (Schulleitungs-Befragung): Die Schulleitungen haben sich mit Vorgaben an die Lehrpersonen zurückgehalten.

In knapp zwei Dritteln der Schulen gab es vonseiten der Schulleitung Vorgaben zur Art und Weise wie mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern kommuniziert werden sollte. Mit gesamtschulischen Vorgaben zur Umsetzung des Fernunterrichts waren die Schulleitungen zurückhaltend (TP2 und TP3). So bezog sich das Schulteam auf bereits etablierte Zusammenarbeitsformen und Regelungen sowie auf die bei den Lehrpersonen individuell vorhandenen Kompetenzen im Umgang mit Fernunterricht und dem Lehren mit digitalen Medien. Die Lehrerinnen und Lehrer gaben mehrheitlich an, von ihren Teammitgliedern und der Schulleitung gute Unterstützung erhalten zu haben (TP2).

Die Schulleitenden erachten es für die künftigen Entwicklungen als zentral, dass der Einsatz digitaler Medien an den Schulen zur Selbstverständlichkeit wird (TP1). Dazu müssen die Anwendungskompetenzen des Schulteam und der Schüler:innen gestärkt werden. Ebenso sehen die Schulleitenden grossen Weiterbildungsbedarf im Austausch und in der Weiterentwicklung im Team, zum effektiven Einsatz von digitalen Medien im Unterricht und in der Schule (TP2). Dazu gehört für sie auch das Schaffen von Verbindlichkeiten sowie die Bereitstellung von (zeitlichen) Ressourcen und Unterstützungsmassnahmen (TP1).

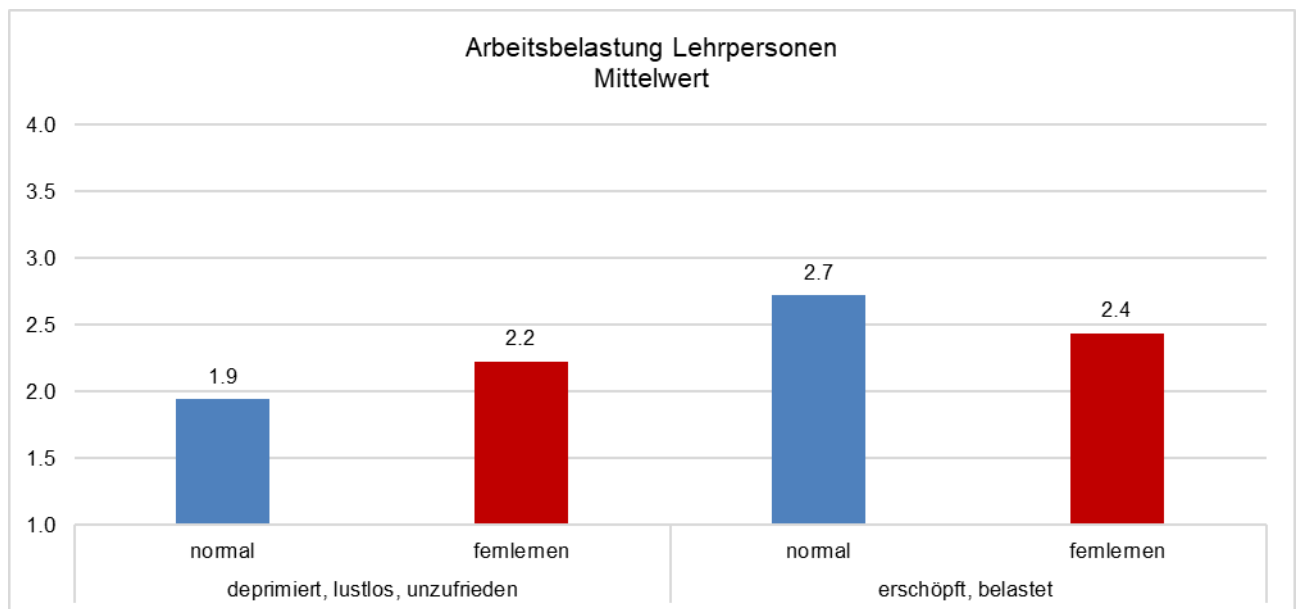
Auf Ebene der Schüler:innen gab die Hälfte Schulleitungen an, künftig Strategien zur Selbstorganisation des Lernens vermehrt stärken zu wollen und sehen hier Weiterbildungsbedarf (TP2).

## 4.2 Zusammenarbeit im Schulteam

Das Potenzial schulinterner Zusammenarbeit konnte während der Schulschliessung sehr unterschiedlich genutzt werden. Es kam zu einer Akzentuierung: gelungene, entlastende Zusammenarbeit koexistierte neben überlasteten Einzelkämpferinnen und -kämpfern – auch innerhalb der gleichen Schule (TP3).

Mehrheitlich wurde die Zusammenarbeit in dieser Zeit nicht bewusst gefördert, sondern auf bestehende Teamstrukturen zurückgegriffen. Dementsprechend war es stark von den bereits bestehenden (Arbeits)beziehungen der Mitarbeitenden untereinander abhängig, wie gut diese funktionierte (TP3).

Der ungleiche Grad von Kooperation und Zusammenarbeit über die Professionsgruppen hinweg (multiprofessionelle Zusammenarbeit) führte dazu, dass die Auslastung hinsichtlich Unterrichtsorganisation während der Schulschliessung unterschiedlich war (TP3). Die beruflichen Belastungen verringerten sich während der Schulschliessung sogar bei einem Teil der Mitarbeitenden, die Belastungseinschätzung blieb jedoch recht hoch (TP2).



**Abbildung 11** Arbeitsbelastung bei den Lehrpersonen normalerweise und während der Fernlern-Zeit (Lehrpersonen-Befragung)

Note. Signifikante Unterschiede auf beiden Komponenten

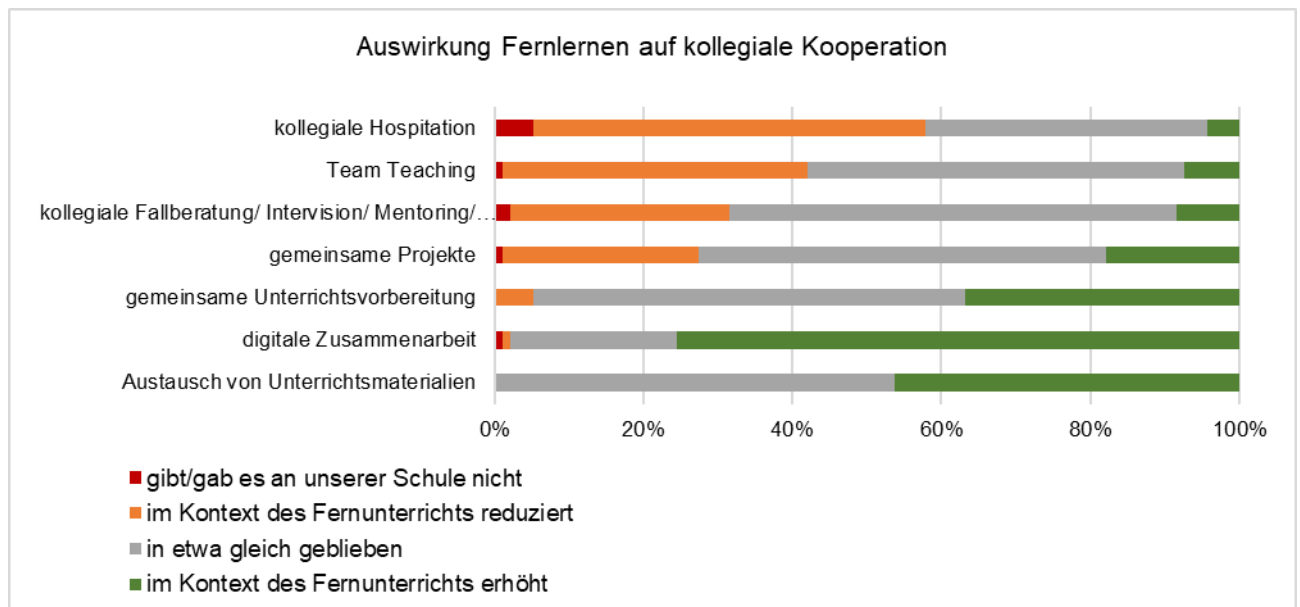
Komponente deprimiert, lustlos unzufrieden beinhaltet: ich war... am Ende des Tages richtig deprimiert, öfter lustlos, in der Regel zufrieden (recodiert).

Komponente erschöpft, belastet beinhaltet: beruflicher Stress wirkt sich negativ auf Privatleben aus, neben Beruf noch genügend Zeit für Hobbies und Familie (recodiert), ich glaube nicht, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet (recodiert)

Dennoch gab nur ein Viertel der **Schulleitungen** an, dass die Kooperation nach der Schulschliessung vertieft werden sollte (TP2). Das könnte daran liegen, dass zwar die Kooperation während der Schulschliessung zurückging, aber grundsätzlich als hoch wahrgenommen wird (TP2).

Insbesondere durch Kolleginnen und Kollegen des Schulteams fühlten sich die Lehrpersonen gut unterstützt (TP2). Ein Hinweis darauf ist, dass die **Lehrpersonen** über die professionelle Zusammenarbeit hinaus miteinander in Kontakt waren, um sich auch gegenseitig emotional zu unterstützen (TP3).

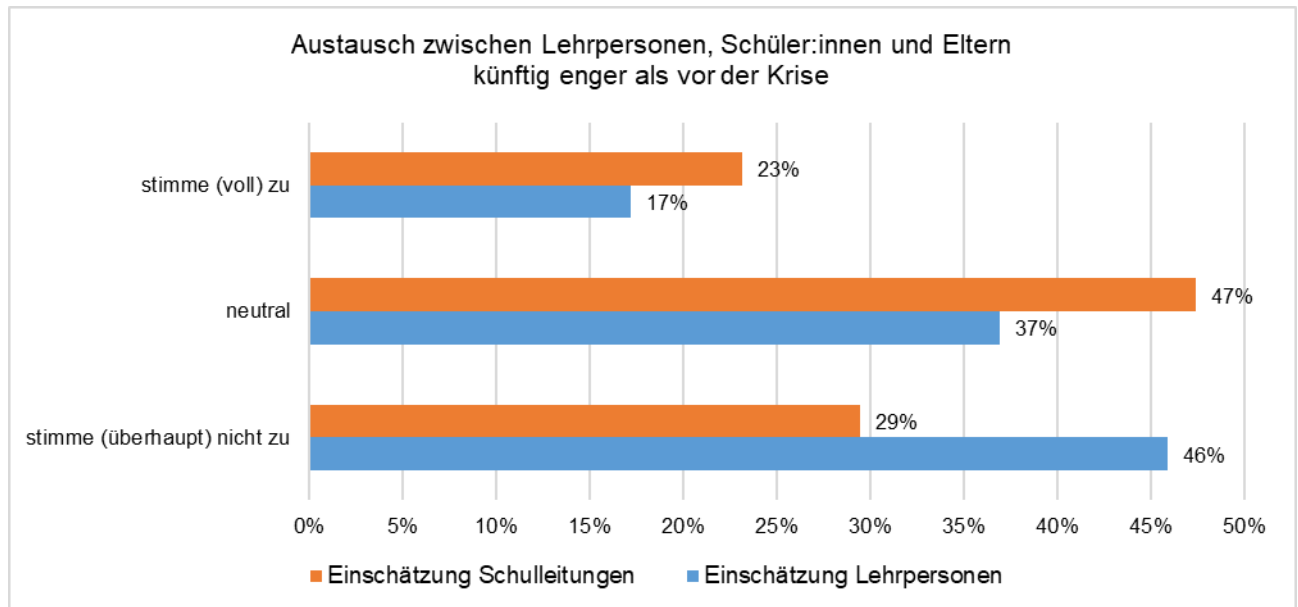
Im Hinblick auf eine gemeinsame Weiterentwicklung im Arbeiten mit digitalen Medien hingegen gaben fast drei Viertel der Schulleitungen an, grossen Weiterbildungsbedarf zu sehen. Der hohe Lernzuwachs bei den Lehrpersonen und ihre Einschätzung, dass sie digitale Medien künftig häufiger einsetzen würden, deuten hier auf Veränderungsmotivation hin, die genutzt werden sollte (TP2).



**Abbildung 12** Auswirkung des Fernlernens auf die kollegiale Kooperation (Schulleitungs-Befragung): Die unmittelbare unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen hat sich in der Wahrnehmung der Schulleitungen während des Fernlernens erhöht.

### 4.3 Zusammenarbeit mit den Eltern

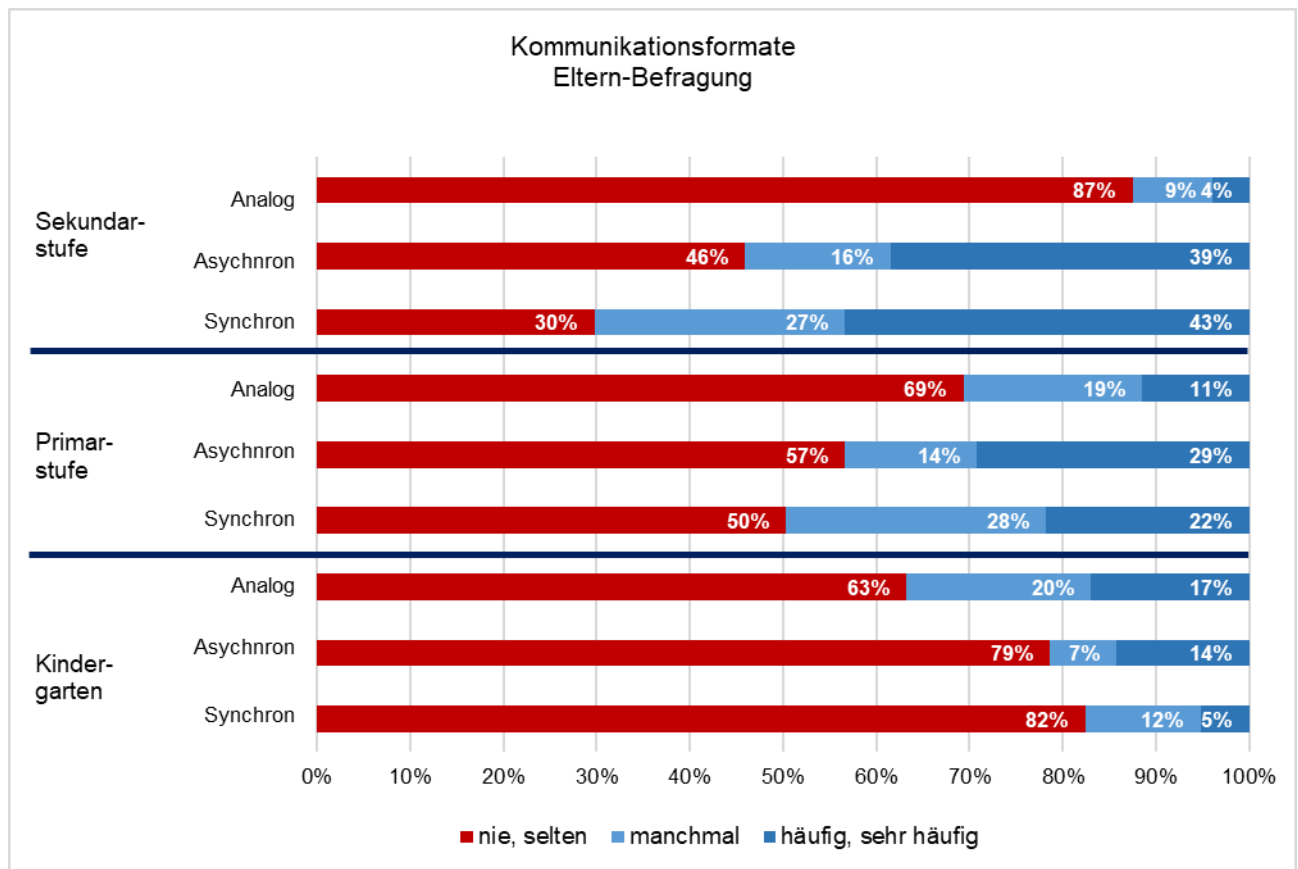
Die Eltern nahmen die Vereinbarkeit von Fernlernen und Homeoffice bzw. ihren Arbeitsverpflichtungen als grösste Belastung für das Familiensystem wahr. Eltern unterstützten das Lernen und die Strukturierung des Alltags der Kinder. Diese Aspekte sowie der zum Teil fehlende Kontakt zu den Lehrpersonen des Kindes wurden als erschwerende Faktoren genannt. Andere Eltern schätzten hingegen den intensiveren Kontakt zu den Lehrpersonen (TP1, TP2, TP2a und TP3).



**Abbildung 13** Verstärkter Austausch zwischen Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern als vor der Krise (Schulleitungs-Befragung und Lehrpersonen-Befragung). Weniger als ein Fünftel der Lehrpersonen und weniger als ein Viertel der Schulleitungen schätzt, dass der Austausch zwischen Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern künftig enger sein wird, als vor der Zeit der Krise.

Die **Lehrpersonen** waren in ihrer Wahl für einen geeigneten Kommunikationskanal zu Eltern und Schülerinnen und Schülern pragmatisch: Am häufigsten erfolgte die Kommunikation direkt und per E-Mail. Daneben gab es auch Telefon- oder Facetime-Anrufe, Kontakt per Messenger-Services (hauptsächlich WhatsApp) sowie persönliche Kontakte beim Abholen oder Bringen der Arbeitspakete. Seltener genutzt wurden Videokonferenzen.

Die **Eltern** gaben insgesamt mehr als 50 verschiedene Kommunikationskanäle an und kritisierten diese grosse Vielfalt. Sie erschwerte für die Eltern die Organisation des Fernlernens und erhöhte den notwendigen technischen Support für die Kinder (TP2).



**Abbildung 14** Kommunikationskanäle (Elternbefragung). Note. Synchron = Videokonferenz; Asynchron = Emails, Messenger, Lernplattform, App, Websites; Analog = Briefe/Postpakete oder Arbeitspakete, die in der Schule abgeholt oder von der Lehrperson nach Hause gebracht wurden

40% der Schulleitungen gaben an, nichts unternommen zu haben, um nicht deutschsprachigen Eltern die relevanten Informationen zu vermitteln (TP2). Grundsätzlich zeigten die **Eltern** ein hohes Verständnis für die Situation und erlebten die Kommunikation mit der Lehrperson bzw. der Schulleitung positiv (TP1, TP2 und TP3). Teilweise waren **Eltern** unzufrieden wegen zu späten, fehlenden oder widersprüchlichen Informationen.

Grosses Lob gab es für das Engagement und die Unterstützung einzelner **Lehrpersonen** (TP1 und TP3). Besonders schätzten die **Eltern** die vertiefte Kommunikation mit den Lehrpersonen, den einfacheren Zugang und dass sie nun mehr über das Lernen ihres Kindes erfuhren (TP2). Neben den guten Rückmeldungen von Eltern und Lehrpersonen zur Zusammenarbeit gab es auch Missstimmungen: die Verantwortlichkeit für das Lernen der Schüler:innen wurde als Hauptlast des jeweiligen Gegenübers zugeschrieben. Entsprechend wurden Schwierigkeiten der «Inkompetenz» oder dem «mangelnden Engagement» der Eltern oder – je nach Standpunkt – den Lehrpersonen angelastet (TP2 und TP3).

*«Die zwei Kindergartenlehrer:innen schickten jeden Tag – sie machten jeden Tag Videos, ich fand das wirklich schön, auch Musik und singen und Geschichten erzählen. So habe ich viel mitbekommen, was meine Tochter im Kindergarten macht, welche Lieder; ich habe viel mitbekommen.»* – Mutter eines Kindergartenkindes

#### **4.4 Kernaussagen**

**Die Zeit der Schulschliessung war für die Führungspersonen – insbesondere auch organisatorisch – herausfordernd.**

**Der Fernunterricht wurde innerhalb einzelner Schulen, aber auch über alle Schulen hinweg unterschiedlich umgesetzt. Hier zeigte sich, dass jede Schule ihre Kultur der Zusammenarbeit pflegt und einige die neuen Gegebenheiten schneller meisterten als andere.**

**Eine erfolgreiche schulinterne Kooperation führte zu einer Entlastung aller Beteiligten.**

**Die Schulleitungen tragen eine hohe Verantwortung für die Weiterentwicklung der Medienkompetenzen bei den schulischen Mitarbeitenden und bei der schulinternen Zusammenarbeit.**

**Die Wahrnehmung der Verantwortung für das Fernlernen hat sich zwischen Lehrpersonen und Eltern deutlich unterschieden.**

**Eltern schätzten die direkte Kommunikation mit den Lehrpersonen und den verstärkten Einblick in das Lernen ihrer Kinder.**