

Zürcher Evaluation Fernlernen Digital zu Hause und doch Schule

Ein Kooperationsprojekt des Schulamts Stadt Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich

TP2

Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie in Stadtzürcher Schulen

Nina Bremm Jonas Gubser Klaus Rummler

Stand 30.03.2021

nina.bremm@phzh.ch

https://doi.org/10.5281/zenodo.4736864





Inhaltsverzeichnis

A	bbildu	ngsverzeichnis	5
T	abellei	overzeichnis	8
1.	Ref	lexion der Ergebnisse in Bezug auf die Ausgangsfragen des Gesamtproj	ekts 9
2.	Ber	icht Teilprojekt 2	13
3.	Stic	chprobe und Rücklaufquoten	13
4.		uation während der COVID-19-Pandemie	
5.	Elte	ernbefragung	16
	5.1.	Demographische Zusammensetzung der Stichprobe	
	5.2.	Kommunikationswege	
		nmunikation der Schule mit den Schüler*innen	
		nmunikation der Schule mit dem Kind	_
		nmunikation der Schule mit dem Kind nach Schulstufe	
		nmunikation der Schule mit dem Kind nach sozialer Lage der Schule nmunikation der Schule mit den Eltern	
	5.3.	Verantwortlichkeiten für den Lernprozess	
	5.4.	Herausforderungen des Fernlernens für Eltern	
	5. 4 . 5.5.		
		Durch Eltern wahrgenommene Unterstützung	
	5.6.	Wahrgenommene eigene Fähigkeit, Kinder zu unterstützen	
	5.7.	Chancen, die sich aus dem Fernlernen ergeben	
	5.8.	Zusätzliche Lern- und Bildungsangebote	31
	5.9.	Lerninhalte (Repetitionsaufgaben vs. Neuer Stoff)	32
	5.10.	Diskussion der Ergebnisse der Elternbefragung	32
6.	Sch	nüler*innenbefragung	35
	6.1.	Demographische Zusammensetzung der Stichprobe	
		timmung der sozialräumlichen Lage der Schule	
		chlechtulstufe	
		urtsland	
		illiäre Wohnsituation	
	Herl	kunftsländer der Eltern	38
		achpraxis in der Familie	
		hster Bildungsabschluss der Eltern	
	6.2.	Situation und Infrastruktur während des Fernlernens in den Familien	
		her in der Familielets in der Familie	
		nputer/ Laptops in der Familie	



	artphones in der Familie	
Infr	astruktur für das Lernen in der Familie	47
6.3.	Eingesetzte Lernformate	49
6.4.	Erhalten und Bearbeiten verschiedener Arten von Aufgaben sowie	
entsp	rechende Kommunikationswege während des Fernlernens	50
	·	
	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
•	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	
6.5.	Erfahrungen mit der Aufgabenbearbeitung im Fernlernen	62
Sch		
		_
	ten und Bearbeiten verschiedener Arten von Aufgaben sowie tide Kommunikationswege während des Fernlernens	
	nfrastruktur für das Lernen in der Familie	
6.6.	-	
6.7.	Unterricht in Gruppen	68
6.8.	Freude, als die Schule wieder öffnete	68
6.9.		
Unt	erstützung nach Personengruppen	75
6.10.	Diskussion der Schüler*innenbefragung	76
7. Le	hrpersonenbefragung	79
7.1.	Demographische Merkmale	79
Ge	- •	
Alte	er	79
Ber	ufsjahre als Lehrperson	80
Sch	nulstufe, die hauptsächlich unterrichtet wird	80
Fur	ıktion	81
Koo		
7.2.	Positive Veränderungen während des Fernlernens	84
7.3.	Schwierigkeiten während des Fernlernens (digital)	86
7.4.	Anforderungen Fernlernen x Normalsituation	87
7.5.	•	
Bev	vertung der Unterstützung	89



	7.6.	Austausch mit Eltern	90
	7.7.	Verantwortlichkeiten für den Lernprozess (LP x Eltern)	91
	7.8.	Handlungsleitende Orientierungen	92
	7.9.	Gestaltung des Unterrichts und entsprechende Kommunikationswege	
		nd des Fernlernens	
		erricht im Plenum oder in Kleingruppen	
		lte und Aufgaben auf den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler anpass	
		rung verschiedener Internetquellen, um Unterrichtsmaterialien zu finden und auszuwähle	
	_	elmässiger Überblick über die Aktivitäten der Schüler*innen ung von Apps und digitalen Anwendungen, damit die Schüler*innen ihren Lernprozess	97
		en, dokumentieren und/ oder reflektieren	98
	•	dback zu den Ergebnissen der Schüler*innen	
		eitstellen von Musterlösungen	
		ridueller Kontakt zu Schülerinnen und Schülern	
	_	ne digitale Aufgaben erstellen oder bestehende Ressourcen modifiziert	
	Fazi	t zur Gestaltung des Unterrichts und entsprechenden Kommunikationswegen	103
	7.10.	Potenziale für zukünftige Entwicklung	106
	7.11.	Berufliche Belastung	
	Beru	ıfliche Zufriedenheit während des Fernlernens	
	7.12.	Weiterbildungsbedürfnisse	109
	7.13.	Diskussion der Lehrpersonenbefragung	
8.	Sch	ulleitungsbefragung	112
	8.1.	Demographische Merkmale	
		chlecht	
		ıfserfahrung als Schulleitungalräumliche Lage der Schulealräumliche Lage der Schule	
	8.2.	Konzepte	
	8.3.	Positive Veränderungen	
		_	
	8.4.	Vergleich Fernlernen x Normalsituation	
	8.5.	Schwierigkeiten während des Fernlernens (digital)	
	8.6.	Schwierigkeiten während des Fernlernens (SE)	
	8.7.	Potenziale für zukünftige Entwicklung	
	8.8.	Kooperation nach dem Fernlernen	121
	8.9.	Austausch Schulleitung x Lehrpersonen	122
	8.10.	Bewertung des Fernlernens durch LP ggü. SL	123
	8.11.	Kommunikationswege SL x Eltern	
	Kom	munikation mit nicht deutschsprachigen Eltern	
	8.12.	Verantwortlichkeiten für den Lernprozess	126



8.13.	Strukturierung durch Vorgaben	127
8.14.	Kooperation	128
8.15.	Einbindung von Fachpersonal	129
8.16. Bew	Unterstützung während des Fernlernensvertung der Unterstützung	
8.17.	Informationen von Behörden	131
8.18.	Weiterbildungsbedarfe	132
8.19.	Learnings (SE)	133
8.20.	Diskussion der Schulleitendenbefragung	134
9. Lite	eratur	137

Zitationsvorschlag

Bremm, Nina, Jonas Gubser und Klaus Rummler. 2021. Zürcher Evaluation Fernlernen -Digital zu Hause und doch Schule. Teilprojekt 2: Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie in Stadtzürcher Schulen. Projektbericht. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. https://doi.org/10.5281/zenodo.4736864.



Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Von wem wurde der Fragebogen ausgefüllt	17
Abbildung 2 Schulstufe des Kindes	
Abbildung 3 Höchster Bildungsabschluss von Mutter und Vater	18
Abbildung 4 Anzahl von Tablets, Computern und Büchern in Haushalten	
Abbildung 5 Hauptsächlich in der Familie gesprochene Sprache	
Abbildung 6 Arbeitssituation während des Fernlernens	
Abbildung 7 Kommunikation Schule – Kind während des Fernlernens	23
Abbildung 8 Kommunikation Schule – Kind während des Fernlernens x Schulstufe	
Abbildung 9 Kommunikation Schule – Kind während des Fernlernens x soziale Lage der Schule	
Abbildung 10 Kommunikation Schule -Eltern	
Abbildung 11 Hauptsächliche Verantwortung für das Fernlernen, Elters vs. Lehrpersonen	
Abbildung 12 Anforderungen in der Zeit des Fernlernens	
Abbildung 13 Bewertung der erhaltenen Unterstützung.	
Abbildung 14 Wahrgenommene Fähigkeit das Kind beim Fernlernen zu unterstützen	
Abbildung 15 Chancen des Fernlernens aus Sicht der Eltern	
Abbildung 16 Zusatzangebote	
Abbildung 17 Repetitionsaufgaben vs. neuer Stoff	
Abbildung 18 Geschlechterverteilung der befragten SuS	
Abbildung 19 Klassenstufe der befragten SuS	
Abbildung 20 Herkunft der Schüler*innen	
Abbildung 21 Wohnsituation	
Abbildung 22 Herkunftsland der Eltern. CH – nicht CH	
Abbildung 23 Herkunft der im Ausland geborenen Väter	
Abbildung 24 Herkunft der im Ausland geborenen Mütter	
Abbildung 25 Von der Mutter oder dem Vater gesprochene Sprachen	
Abbildung 26 Welchen höchsten Schulabschluss haben deine Eltern?	
Abbildung 27 Wie viele der folgenden Dinge gibt es jeweils bei dir zuhause? (Bücher)	
Abbildung 28 Wie viele der folgenden Dinge gibt es jeweils bei dir zuhause? (Tablets)	
Abbildung 29 Wie viele der folgenden Dinge gibt es jeweils bei dir zuhause? (Computer/ Laptops)	
Abbildung 30 Wie viele der folgenden Dinge gibt es jeweils bei dir zuhause? (Smartphones)	
Abbildung 31 Infrastruktur für das Lernen in den Familien	
Abbildung 32 Arbeitssituation während des Fernlernens in der Familie	
Abbildung 33 Arbeitssituation während des Fernlernens in der Familie x soziale Lage	
Abbildung 34 Arten von Lernformaten	
Abbildung 35 Kommunikationswege - Erhalten und Bearbeiten verschiedener Arten von Aufgaben	
Abbildung 36: Kommunikationswege - Ernalten und bearbeiten verschiedener Arten von Aufgaben Abbildung 36: Kommunikationswege - Texte, Geschichten oder Bücher lesen	
Abbildung 37: Kommunikationswege - Texte, Geschichten schreiben	
Abbildung 38: Kommunikationswege - Texte oder Geschichten schreiben	
Abbildung 39: Kommunikationswege - Mathematikatigaben üben oder Aufgaben zum Textverstandnis losen . Abbildung 39: Kommunikationswege - Wiederholungsaufgaben lösen	
Abbildung 40 Kommunikationswege - Medernolungsatilgaben losen	
Abbildung 41 Kommunikationswege - Fotos und Videos selber machen und bearbeiten	
Abbildung 42: Kommunikationswege - Projekte durchgeführt oder an Challenges teilnehmen	
Abbildung 43: Kommunikationswege - Neuen Schulstoff selbstständig erarbeiten	
Abbildung 44 Kommunikationswege - Neuen Schulstoff durchnehmen	
Abbildung 45: Kommunikationswege - Lern- und Erklärvideos ansehen	
Abbildung 46: Kommunikationswege - Organisation des Unterrichts in der ganzen Klasse oder in Gruppen	
Abbildung 47 Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung x Klassenstufe	
Abbildung 48 Anforderung Aufgaben zur Kontrolle einzureichen x Klassenstufe	
Abbildung 49 Anforderung nicht bearbeitete Aufgaben nachzureichen x Klassenstufe	
Abbildung 50 Motivation für das Lernen	
Abbildung 51 Lernfreude	
Abbildung 52 Ängste	66



Abbildung 53 Vergleich Unterricht Ferniernen x Normalsituation	67
Abbildung 54 Unterricht in Gruppen x soziale Lage	
Abbildung 55 Freude, als die Schule wieder öffnete x soziale Lage	68
Abbildung 56 Freude, als die Schule wieder öffnete x Geschlecht	
Abbildung 57 Freude, als die Schule wieder öffnete x Schulstufe	70
Abbildung 58 Benötigte Unterstützung durch Eltern x soziale Lage	
Abbildung 59 Benötigte Unterstützung durch Eltern x Klassenstufe	
Abbildung 60 Hilfe von Eltern erhalten x soziale Herkunft	
Abbildung 61 Hilfe von Eltern erhalten x Schulstufe	
Abbildung 62 Gründe für fehlende Unterstützung der Eltern	
Abbildung 63 Unterstützung nach Personengruppe	
Abbildung 64 Geschlecht	
Abbildung 65 Alter	
Abbildung 66 Berufsjahre als Lehrperson	
Abbildung 67 An welcher Stufe unterrichten Sie hauptsächlich?	
Abbildung 68 Funktion	
Abbildung 69 Einbindung in den Fernunterricht	
Abbildung 70 Kooperation	
Abbildung 71 Positive Veränderungen während des Fernlernens	
Abbildung 72 T-Test Skala Positive Veränderungen x Schulstufe	
Abbildung 73 Schwierigkeiten während des Fernlernens	
Abbildung 74 Anforderungen Fernlernen x Normalsituation	
Abbildung 75 Unterstützung während des Fernlernens	
Abbildung 76 Bewertung der Unterstützung	
Abbildung 77 Kooperation mit Eltern	
Abbildung 78 Verantwortlichkeiten für den Lernprozess	
Abbildung 79 Handlungsleidende Orientierungen	
Abbildung 80: Gestaltung des Unterrichts während der Fernlernphase	
Abbildung 82: Kommunikationswege - Unternchisstungen im Pierlum und in Kleingruppen Abbildung 82: Kommunikationswege - Inhalte und Aufgaben auf den individuellen Lernstand der Schüler	
Schüler anpassenSchüler	
Abbildung 83: Kommunikationswege - Nutzung verschiedener Internetquellen, um Unterrichtsmaterialier	
und auszuwählen	
Abbildung 84: Kommunikationswege - Sich regelmässig Überblick über die Aktivitäten der Schüleri	
Schüler verschaffen	
Abbildung 85: Kommunikationswege - Nutzung von Apps und digitalen Anwendungen, damit die Sch	
ihren Lernprozess planen, dokumentieren und/oder reflektieren	
Abbildung 86: Kommunikationswege - Feedback zu den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler	
Abbildung 87: Kommunikationswege - Bereitstellen von Musterlösungen	
Abbildung 88: Kommunikationswege - Individueller Kontakt zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und	
Abbildung 89: Korrelationen der Kommunikationswege zur Unterrichtsgestaltung	104
Abbildung 90 Potenziale für zukünftige Entwicklung	
Abbildung 91 Berufliche Belastung	107
Abbildung 92 Berufliche Zufriedenheit während des Fernlernens	108
Abbildung 93 Weiterbildungsbedürfnisse	109
Abbildung 94 Geschlecht	112
Abbildung 95 Alter	112
Abbildung 96 Berufserfahrung als Schulleitung	
Abbildung 97 Sozialräumliche Lage der Schule	
Abbildung 98 Konzepte	
Abbildung 99 Positive Veränderungen	
Abbildung 100 T-Test positive Veränderungen	
Abbildung 101 Vergleich Fernlernen x Normalsituation	
Abbildung 102 Schwierigkeiten während des Fernlernens (digital)	
Abbildung 103 Schwierigkeiten während des Fernlernens (SE)	119

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH



Abbildung 104 Potenziale für zukünftige Entwicklung	120
Abbildung 105 Kooperation nach dem Fernlernen	121
Abbildung 106 Austausch Schulleitung x Lehrpersonen	122
Abbildung 107 Bewertung des Fernlernens durch LP ggü. SL	123
Abbildung 108 Kommunikationswege SL x Eltern	124
Abbildung 109 Kommunikation mit nicht deutschsprachigen Eltern	125
Abbildung 110 Verantwortlichkeiten für den Lernprozess	126
Abbildung 111 Strukturierung durch Vorgaben	127
Abbildung 112 Kooperation	128
Abbildung 113 Einbindung von Fachpersonal	129
Abbildung 114 Unterstützung während des Fernlernens	130
Abbildung 115 Bewertung der Unterstützung	131
Abbildung 116 Informationen von Behörden	
Abbildung 117 Weiterbildungsbedarfe I	132
Abbildung 118 Weiterbildungsbedarfe II	
Abbildung 110 Learnings	133

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH



Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Datenrücklauf	13
Tabelle 2 Rücklaufquoten der Elternbefragung nach Schulkreisen	16
Tabelle 3 Erhaltene Unterstützung.	28
Tabelle 4 Skala Positive Veränderungen	
Tabelle 5 Positive Veränderungen	



1. Reflexion der Ergebnisse in Bezug auf die Ausgangsfragen des Gesamtprojekts

Wie hat das schulische Personal das Fernlernen genutzt? Welche Chancen und Grenzen gab es in Bezug auf den Einsatz von digitalen Medien?

Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrzahl der befragten Schulleitungen und Lehrpersonen das Fernlernen, besonders mit Blick auf den Einsatz digitaler Medien und ihre Professionalisierung im Umgang mit diesen, als grosse Chance erlebt haben. Beide Gruppen beschreiben, mehr ausprobiert zu haben und sich nun viel sicherer im Umgang mit digitalen Medien fühlen. Auch mit Blick auf die Zeit nach dem Fernlernen schätzt die Mehrzahl der Lehrpersonen und Schulleitungen, dass sie digitale Medien häufiger in ihre Praxis einbeziehen werden. Hier deuten sich grosse Potenziale an, die Veränderungsbereitschaft und Veränderungsmotivation, die sich in diesen Aussagen andeutet, systematisch in Form von Weiterbildungen und Schulentwicklungsstrategien aufzunehmen. Gerade im Hinblick auf Digitalisierung scheint sich hier ein Fenster geöffnet zu haben, das grundlegende und nachhaltige Entwicklungsmöglichkeiten in vielen Schulen verspricht. Jedoch gibt es auch eine – allerdings zahlenmässig sehr kleine - Gruppe, die die positive Sicht auf Potenziale nicht teilt. Hier wäre es interessant, in weiteren Analysen der Frage nachzugehen, aus welcher Motivation und unter welchen Rahmenbedingungen, die entsprechenden Schulleitenden zu ihrer negativen Bewertung kommen.

Wie wurde an Schulen die Zusammenarbeit im Team erlebt?

Es wurde der Frage nachgegangen, wie sich der Fernunterricht auf gewisse Aspekte der kollegialen Kooperation ausgewirkt hat. In Bezug auf alle abgefragten Dimensionen hat jeweils die Hälfte der Schulleitenden angegeben, dass die Kooperation in den unterschiedlichen Dimensionen in etwa gleichgeblieben ist, sich der Fernunterricht also nicht auf die kollegiale Kooperation ausgewirkt hat. Die andere Hälfte der Schulleitenden hat entweder eine Erhöhung oder Absenkung in Bezug auf die Kooperation festgestellt. Einige Aspekte stechen dabei besonders heraus: von knapp 75% der Schulleitenden wurde angegeben, dass sich die digitale Zusammenarbeit aufgrund des Fernunterrichts erhöht hat, hier zeigen sich mit Abstand die bedeutendsten Veränderungen im Sinne einer erhöhten Kooperation während des Fernlernens. Ebenfalls positiv hat sich der Fernunterricht den Schulleitungen zufolge auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien und die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung ausgewirkt. Jedoch wurde auch von 55% der Schulleitungen angegeben, dass sich die kollegiale Hospitation im Zuge des Fernunterrichts reduziert hat. Das Gleiche gilt für Team Teaching, bei dem 37% dies angegeben haben. Bezogen auf Themen des Austauschs, geben Schulleitungen am häufigsten an, sich über organisatorische Fragen (42% häufig und 35% sehr häufig), die persönliche Situation der Lehrpersonen (51% häufig und 22% sehr häufig) sowie neue Verordnungen und Erlasse (42% häufig und 26% sehr häufig) mit den Lehrpersonen ausgetauscht zu haben. Mit Abstand am wenigsten diskutiert wurden in der Zeit des Fernlernens die Fortbildungsbedarfe. 33% der Schulleitenden gaben an, sie hätten sich nie und 42% selten mit Lehrpersonen über Fortbildungsbedarfe unterhalten. Dies ist ein erstaunlicher Befund, da die Mehrzahl von Lehrpersonen angeben hat, durchaus Fortbildungsbedarfe gehabt zu haben und auch mit Problemen bei der Übersichtlichkeit der Angebote konfrontiert gewesen zu sein. Allerdings



gaben die Schulleitungen auch an, in Bezug auf die Übersichtlichkeit der Weiterbildungsangebote Probleme gehabt zu haben.

Fachliche und didaktische Fragen, sowie der Lernbericht wurde ebenfalls seltener besprochen. 9% der Schulleitenden haben fachliche Fragen nie und gut 30% diese selten mit den Lernpersonen besprochen. Didaktische Fragen wurden von gut 6% nie und 33% selten besprochen. Diese Befunde erstaunen kaum, da Konzepte des «leadership for learning» (MacBeath, 2019) oder «instructional leadership» (Hallinger, 2010) sich bisher in den deutschsprachigen Ländern weniger gut durchsetzen konnten und von vielen Schulleitungen eher ein Managementverständnis auch in Bildungskontexten verfolgt wird. Interessant wäre hier wiederum Schulen genauer zu untersuchen, in denen sich Schulleitungen stärker direkt über die Lehr-Lernprozesse mit ihren Lehrpersonen ausgetauscht haben und zu schauen, ob diese Schulen das Fernlernen auch in anderen Bereichen anders angegangen sind.

Wie haben Schulleitungen die Unterstützung durch die Schulbehörde erlebt?

Schulleitenden wurden zur Angemessenheit der Informationen, die sie von der Kreisschulbehörde und vom Schulamt bekommen haben, befragt. Die grosse Mehrheit der Schulleitenden empfand die Menge der Informationen angemessen. Ein Sechstel schätze die Informationen der Kreisschulbehörde als zu wenig ein. Ein Fünftel schätze die Informationen des Schulamts als zu viel und 7,7% als zu wenig ein.

Zudem konnten Schulleitungen angeben, von wem sie während des Fernlernens Unterstützung erhalten hatten. Hierbei ist nicht gesagt, ob auch Hilfe von den entsprechenden Stellen angefragt aber nicht erhalten wurde. Es geht nur um die tatsächlich erhaltene Unterstützung, es kann daraus kein Rückschluss gezogen werden, dass die eventuell benötigte Unterstützung nicht gewährt wurde. Dennoch sind die präsentierten Daten im Hinblick darauf interessant, wer tatsächlich von den Lehrpersonen als Unterstützungsquelle herangezogen wurde. Knapp 80% der Schulleitenden gaben an, dass sie von den Kreisschulbehörden und dem pädagogischen KITS Support (PKS) Unterstützung erhalten haben. Etwa die Hälfte der Schulleitenden erhielten Unterstützung von der KITS Hotline der KITS-Fachstelle und dem pädagogischen ICT Support (PICTS). 43% gaben an, vom Schulamt Unterstützung erhalten zu haben. Am wenigsten Unterstützung erhielten die Schulleitenden von Beratungen und von pädagogischen Hochschulen und anderen Schulen. Allgemein wurde die Unterstützung sehr positiv wahrgenommen. Die Unterstützung der Bildungsdirektion wurde nur von 1,6% - die des Schulamts von 3% der Befragten als nicht hilfreich empfunden.

Mehr als dreiviertel der Lehrpersonen haben angegeben, dass sie durch ihre Kollegen und Kolleginnen aus dem Schulteam unterstützt wurden. Weiter erhielten gut 60% der Befragten Hilfe von ihrer Schulleitung oder auch Fachleitung. Weniger als die Hälfte hat angegeben, dass sie von den restlichen Unterstützungsinstanzen Hilfe erhielten. Immerhin knapp ein Fünftel der Lehrpersonen gibt zudem an, den ICT-Support als Unterstützer erlebt zu haben und ein gutes Drittel den pädagogischen KITS-Support.

Weniger als 5% der Befragten haben hingegen Unterstützungsleistungen von der Corona-Hotline, Bildungsdirektion und der Kreisschulbehörde erhalten. Insgesamt wurde die erhaltene Unterstützung von den Lehrpersonen sehr positiv eingeschätzt. Am vergleichsweise



kritischsten sahen die Lehrpersonen zu knapp 10% die Hilfe der Bildungsdirektion. Weiter haben 8% die Unterstützung der Kreisschulbehörde und 7% die der KITS Hotline als nicht hilfreich erfahren. Insgesamt empfanden somit nur eine kleine Minderheit der Befragten die Unterstützungsleistungen als weniger hilfreich.

Wie hat das schulische Personal die Unterstützung durch die Schulleitung erlebt?

Die Unterstützung durch die Schulleitung liegt nach den Aussagen der Lehrpersonen über alle Befragten bezogen auf dem zweiten Platz in der Rangfolge der häufigsten Unterstützungsquellen. Als häufigste Unterstützungsquelle gaben die Lehrpersonen ihre Kolleginnen und Kollegen an. Die Unterstützung durch die Schulleitung wurde von knapp 3% der befragten Lehrpersonen als nicht hilfreich eingeschätzt. 60% der Befragten schätze sie als hilfreich und 37% als sehr hilfreich ein.

Wie stellt sich die Kommunikation und der Einbezug der Eltern dar?

Laut Angaben der Eltern wurden E-Mails in der Kommunikation mit ihnen am weit häufigsten genutzt (von 85% der Befragten sehr häufig, häufig oder manchmal), während Social-Media mit unter 2% fast überhaupt nicht genutzt wurde. Rund zwei Drittel der Befragten gab an, digitale Apps, Lernplattformen und Videokonferenzen nie für die Kommunikation mit den Schulen genutzt zu haben, hingegen geben ca. 20% der der befragten Eltern an, diese Kommunikationswege sehr häufig oder häufig genutzt zu haben. Gut 7% geben an, sehr häufig oder häufig über das Telefon oder Briefe und Pakete kontaktiert worden zu sein.

Hier deutet sich eine gewisse Heterogenität in den Erfahrungen der Eltern an, die auf Unterschiede zwischen den Schulen oder aber auch einzelnen Lehrpersonen innerhalb von Schulen zurück gehen können. Hier stehen tiefergehende Analysen noch aus.

Die folgenden Inhalte gehörten beim grössten Anteil der Befragten häufig bis sehr häufig zum Gesprächsinhalt der Elternkommunikation: Fragen des eigenverantwortlichen Lernens der Kinder (37%), Probleme beim Lernen (42%) und Wohlbefinden des Kindes (59%). Es zeigen sich jedoch auch substanzielle Anteile von je nach Kommunikationsthema knapp 25% bis über 50% der Lehrpersonen, die angeben, sich bezüglich der genannten Themen nie oder selten mit den Eltern ausgetauscht zu haben. Gründe dafür (bspw. kein Bedarf, fehlende Motivation der Lehrpersonen, Schwererreichbarkeit der Eltern) können aus den Daten nicht abgeleitet werden. Hier können ggf. Befunde aus den anderen Teilprojekten helfen, die Befunde stärker einzuordnen.

Bei der Frage, ob etwas und wenn, was unternommen wurde, damit Eltern, die die deutsche Sprache nicht verstehen, Zugang zu den relevanten Informationen der Schulschliessung und des Fernunterrichts erhielten, zeigt sich ein differenziertes Bild. Mehr als 40% der Schulleitenden geben an, nichts unternommen zu haben, um nicht deutschsprechenden Eltern die relevanten Informationen zu vermitteln. Knapp 30% der Schulleitungen haben eine*n Dolmetscher*in angestellt und ein Viertel beschäftigten eine*n Kulturvermittler*in. Etwa ein Sechstel liess die Elternbriefe übersetzen und unter 10% haben mit einer Kommunikationsapp gearbeitet. Nur eine Person wählte die Option die Briefe auf Onlineplattformen zu übersetzen.

Welche bereits vor der Krise vorhandenen Ressourcen/Strukturen (o.ä.) waren zur Bewältigung hilfreich/unterstützend?



Um dieser Frage nachzugehen, sind differenzierte Analysen notwendig, in denen Schulen identifiziert werden, die in unterschiedlicher Art und Weise und unterschiedlich erfolgreich auf die Krise reagiert haben. In einem zweiten Schritt können diese Schulgruppen dann in Bezug auf ihre Struktur- und Organisationsmerkmale verglichen werden. So kann der Frage nachgegangen werden, welche Ressourcen, Strukturen und Merkmale sich besonders günstig bzw. ungünstig für den Umgang mit der Krise darstellen. Dies ist mit den vorliegenden Daten möglich und wird in folgenden wissenschaftlichen Analysen angestrebt.

Was soll in der Zukunft für die Lehr-Lernsituationen und für die Zusammenarbeit beibehalten werden?

Es zeigt sich, dass die befragen Lehrpersonen Potenziale für nachhaltige Veränderungen, die auch nach der Zeit der Schulschliessungen Einfluss auf ihr schulisches Handeln haben können, mehrheitlich in veränderten Praxen während des Fernlernens sehen. So stimmen mehr als 70% der Befragten zu, dass sie während des Fernlernens Dinge gelernt haben, von denen sie auch zukünftig profitieren können. Knapp 60% der Befragten denkt, dass an ihrer Schule digitales Lernen in Zukunft häufiger zum Einsatz kommen wird und knapp 50% der Befragten gibt an, dass sie davon ausgehen, pädagogische Veränderungen in Zukunft besser in ihren Schulen umsetzen zu können. Die überwiegende Mehrheit der Schulleitenden hat viele Aspekte des Fernlernens als Chance erlebt. Besonders positiv stellt sich hier die Perspektive auf die Erfahrungen im digitalen Lernen heraus. Der weit grösste Teil der befragten Schulleitenden gibt an, hier positive neue Erfahrungen gemacht zu haben und sich nun sicherer im Einsatz digitaler Medien zu fühlen. Knapp 80% der Befragten denkt, dass an ihrer Schule digitales Lernen in Zukunft häufiger zum Einsatz kommen wird und über 70% der Befragten gibt an, dass sie davon ausgehen, pädagogische Veränderungen in Zukunft besser in ihren Schulen umsetzen zu können. Im Vergleich zu den Einschätzungen der Lehrpersonen, schätzen die Schulleitungen die Learnings und nachhaltigen Veränderungspotenziale über die Zeit der Krise hinaus, somit als noch grösser ein. Hier deuten sich grosse Potenziale an, die Veränderungsbereitschaft und Veränderungsmotivation, die sich in diesen Aussagen andeutet, systematisch in Form von Weiterbildungen und Schulentwicklungsstrategien aufzunehmen. Gerade im Hinblick auf Digitalisierung scheint sich hier ein Fenster geöffnet zu haben, das grundlegende und nachhaltige Entwicklungsmöglichkeiten in vielen Schulen verspricht. Jedoch gibt es auch eine – allerdings sehr kleine - Gruppe, von Lehrpersonen und Schulleitenden die die positive Sicht auf Potenziale nicht teilt. Hier wäre es interessant, in weiteren Analysen der Frage nachzugehen, aus welcher Motivation, die entsprechenden Schulleitenden zu ihrer Bewertung kommen. So könnte es sein, dass gerade diese skeptischen Schulleitenden schon vor dem Fernlernen sehr weit mit Blick auf die abgefragten Dimensionen entwickelt waren und eine weitere Intensivierung der Bemühungen in diesem Bereich daher nicht nötig ist. Alternativ könnte es sich jedoch auch um Schulleitungen handeln, die gerade digitalen Entwicklungen in Schule eher skeptisch gegenüberstehen.



2. Bericht Teilprojekt 2

Die im Folgenden präsentierten Daten stammen aus einem Kooperationsprojekt der PH Zürich und dem Schulamt der Stadt Zürich, das im Juni und Juli 2020 in den Schulen der Stadt Zürich durchgeführt wurde. In der Schweiz wurden alle allgemeinbildenden Schulen ab dem 16. März geschlossen und am 11. Mai im Halbklassenunterricht wieder geöffnet. Der Befragungszeitpunkt liegt demzufolge also nach der lockdownbedingten Phase des Fernlernens und vor den Sommerferien, die am 13. Juli starteten. Im Rahmen der online-basierten Fragebogenstudie wurden alle Stadt-Zürcher Schulen angeschrieben (N= 98) und um Teilnahme gebeten. Über die Schulleitungen wurden Links zu online-basierten Befragungen, an das Kollegium (Lehrpersonen und sonstiges, an der Schule tätiges, pädagogisches Personal) und Eltern weitergeleitet. Befragungen der Schülerinnen und Schüler wurden – im Falle, dass eine Schule teilnahm – im Rahmen einer Unterrichtsstunde auf dem Tablet oder Handy ausgefüllt. Einbezogen wurden die Klassenstufen fünf bis neun. Die Teilnahme an der Studie stand allen Personengruppen frei.

3. Stichprobe und Rücklaufquoten

Die Auswertungen des vorliegenden Beitrags beziehen sich auf die Sub-Stichproben von Schulleitenden, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Aus 84 Schulen liegen insgesamt 98 Fragebögen von Schulleitenden vor. Dies erklärt sich daraus, dass die Zürcher Schulen häufig im Team von zwei Schulleitenden geführt werden. Aus insgesamt 14 Schulen liegen zwei Fragebögen vor, bei 14 Schulen konnte kein Rücklauf auf der Ebene der Schulleitung erzielt werden. Das entspricht einer Rücklaufquote von 85,7 Prozent. Auf Seiten der Lehrpersonen liegen Daten von 937 Personen vor. Durchschnittlich haben pro einbezogener Schule 12.5 Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen und die Daten übermittelt. Dies ist bei einer durchschnittlichen Kollegiumsgrösse von 39 Lehrpersonen pro Schule¹ ein Rücklauf von 32 Prozent. Insgesamt liegen Datensätze von 4593 Schülerinnen und Schülern vor. Das entspricht einem Rücklauf von 36%. Elternfragebögen liegen von 5946 Personen vor. Bezogen auf die Gesamtzahl an Haushalten mit Kindern der befragten Altersgruppe entspricht dies einem Rücklauf von 18,9%.

Tabelle 1 Datenrücklauf

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

Insgesamt ist der Rücklauf als ausgezeichnet (Schulleitungen) bis niedrig (Eltern) zu bewerten. Dies ist aufgrund der angespannten Lage und dem hohen Zeitaufwand, den alle Beteiligten

¹ Die Angaben zur Kollegiumsgrösse stammen aus dem im Rahmen der Befragung eingesetzten Schulleitungsfragebogen.

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH



für das Meistern der Krisensituation aufbringen mussten – und sicherlich auch durch den Halbklassenunterricht zur Untersuchungszeit (besonders bezogen auf Schülerinnen und Schüler) - zu erklären. Der hohe Rücklauf der Schulleitenden scheint jedoch dafür zu sprechen, dass die Möglichkeit, sich im Rahmen der durchgeführten Befragung zu den Herausforderungen und Chancen der COVID19-Pandemie äussern zu können, durchaus gratifiziert wurde.

4. Situation während der COVID-19-Pandemie

In der Schweiz wurden alle allgemeinbildenden Schulen ab dem 16. März 2020 geschlossen. Die Information an die Schulen wurde zentral über einen Newsletter des Schulamtes gesteuert, der je nach Dynamik der Lage und der politischen Entscheidungen im Tages- bis Monatsrhythmus an die Schulpflegen, Schulverwaltungen, Schulleitenden und Schulärzt*innen verschickt wurde und durch sie an das in Schulen tätige Personal weitergeleitet werden sollte. In den Newslettern waren zudem Links zu Unterstützungsplattformen, Weiterbildungsangeboten, vorgefertigte Informationsschreiben an Eltern und Merkblätter bspw. zu Hygienevorschriften oder der Gestaltung von Betreuungen in den Schulen während der Phase der Schulschliessungen enthalten.

Am 13. März wurden die Schulen im Rahmen des Newsletters² darüber informiert, dass der Beschluss der Schulschliessung des Bundesrates desselben Tages ab dem darauffolgenden Montag (16. März 2020) in den Schulen umgesetzt werden musste. Schüler*innen sollten ab diesem Zeitpunkt bis zunächst 10. April 2020 wenn möglich zuhause bleiben, die Eltern sollten noch am Freitag, den 13. März über die Weisung entweder per E-Mail oder telefonisch über das Prozedere informiert werden. Lehrpersonen sollten sich am Montag zur gewohnten Zeit in den Schulen einfinden, um Schüler*innen, die dennoch erscheinen, in Empfang nehmen zu können. Zudem wurden die Lehrpersonen angewiesen, mit den Eltern in Kontakt zu treten, um zu klären, ob die Informationen verstanden wurden und ob ggf. ein Betreuungsnotstand vorläge. Für alle Kinder, die nicht privat betreut werden konnten, sollten die Schulen ein Betreuungsangebot mit Hygienekonzept einrichten. Für die Lehrpersonen und Schulleitungen bestand weiterhin Arbeitspflicht, sie sollten die Schüler*innen "soweit wie möglich" (vgl. VSA) mit Fernunterricht begleiten. Die einzelnen Schulteams sollten sich unter Führung der Schulleitung selbst organisieren, um die lokalen Bedürfnisse bestmöglich abzudecken. Klassenlehrpersonen sollten "in Kontakt" (vgl. ebd.) mit den Eltern ihrer Schüler*innen bleiben. Angekündigt wurde zudem, den Schulen "baldmöglichst" (vgl. ebd.) Unterstützungsangebote zum Fernlernen zur Verfügung zu stellen. Zu diesem Zweck wurde bereits im März eine spezielle Homepage³eingerichtet, die relevante Informationen und Gestaltung von Fern- und Hybridsettings, Lernvideos, modellhafte Tages- und Wochenpläne, Kommunikationsstrategien mit Eltern und Schüler*innen, Anleitungen für Videokonferenzen, Downloadmöglichkeiten und Einführungen in digitale Tools, Fort- und Weiterbildungsangeboten und Unterstützungsdienstleistern im

² VSA, 2020a

³ https://wiki.edu-ict.zh.ch/mat/index (Abgerufen am 28.10.2020)

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH



System enthielt. Ausserdem wurde eine Corona-Hotline für Schulen eingerichtet, die sich speziell Fragen der Schulgestaltung widmete.

Der nächste Newsletter vom 19.03.2020 hatte dann ausschliesslich Vorgaben zur Sicherung der Betreuung unter Hygienevorschriften zum Inhalt, während der Newsletter⁵ vom 30.03. hauptsächlich die als speziell und herausfordernd markierte Situation von benachteiligten Schüler*innen besprach. Die Schulen wurden mit Links zu Materialien für den Fernunterricht für benachteiligte Schüler*innen versorgt (DaZ, Konzepte der Sonderpädagogik) und auf einen erwarteten Anstieg von häuslicher Gewalt hingewiesen. Am 02.04.2020 folgten Informationen⁶ zur rechtlichen Situation, die von der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) schweizweit für alle Kantone beschlossen wurden. Hier ging es um die Anerkennung des Schuljahres als vollwertig und die Ausgestaltung der Zeugnisse und Übertrittsbestimmungen zwischen den Schulformen, die von den Kantonen bis Ende April in Form von konkreten Bestimmungen ausgearbeitet werden sollten. Bis dahin sollten durch die Schulen aus Gründen der Chancengerechtigkeit keine summativen Prüfungen und Lernzielkontrollen durchgeführt werden. Die Lehrpersonen sollten den Lernprozess hingegen mit Feedbacks unterstützen und Lerndialoge führen (formative Beurteilung). Der Bildungsrat des Kantons Zürich beschloss dann am 20. April 2020, dass in den Zeugnissen für das zweite Halbjahr des laufenden Schuljahrs keine Zeugnisnoten gesetzt würden. Anstelle der Note sollte die Bemerkung «nicht benotet» und ein Verweis auf die COVID-19-Pandemie eingefügt werden. Im Newsletter⁷ vom 17.04. wurden die Schulöffnungen unter Einhaltung eines Schutzkonzeptes eingeleitet, die für den 11. Mai 2020 durch den Bundesrat beschlossen wurden. Konkretisiert wurde dies am 30.04.20208 indem für alle Schulen einheitliche und verbindliche Vorgaben eingeführt wurden, die drei zentralen Elemente umfasste: (1) reduzierte Gruppengrösse mit maximal 15 Schüler*innen und Beschränkung auf die obligatorischen Fachbereiche des Curriculums, (2) Verbot von Klassenreisen und Exkursionen und (3) Umsetzung der zentralen Vorgaben des Bundesamtes für Gesundheit, bei der Möglichkeit der Anpassung der Vorgaben vor Ort. Zudem wurde ein Fokus auf den Ausbau des Betreuungsangebots gelegt. Am 8. Juli 2020 wurde schliesslich vom Bundesrat beschlossen, den Vollbetrieb nach den Sommerferien (15. August 2020) unter Einhaltung von Schutz- und Hygienemassnahmen wieder aufzunehmen. Entsprechende Konzepte mussten von den Schulen auf den Internetseiten der Gemeinden veröffentlicht werden.

⁴ VSA, 2020b

⁵ VSA, 2020c

⁶ VSA, 2020d

⁷ VSA, 2020e

⁸ VSA, 2020f



5. Elternbefragung

Der Rücklauf der Elternbefragung muss als gering bewertet werden. Insgesamt liegen 5946 ausgefüllte Elternfragebögen vor, das entspricht einer Rücklaufquote von 18,9% bezogen auf die Grundgesamtheit der Haushalte. Mehrfach an der Befragung teilgenommen (d.h. Fragebögen für mehrere Kinder der Familie ausgefüllt) haben 1066 Haushalte. Diese wurden zur Berechnung der Rücklaufquoten von der Grundgesamtheit abgezogen. Tabelle 2 zeigt die Rücklaufquoten nach Schulbezirken, die zwischen 25,1% im Bezirk Waidberg und 13,5% im Bezirk Schwamendingen variieren.

Tabelle 2 Rücklaufquoten der Elternbefragung nach Schulkreisen

Haushalte Total	Haushalte	Mehrfach- teilnahme	Einfachteil- nahme	Rücklauf- quote	Prozent
Glattal	5330	1240	-222	1018	19.1%
Letzi	2858	740	-118	622	21.8%
Limmattal	2491	526	-82	444	17.8%
Schwamendingen	2311	404	-91	313	13.5%
Uto	4148	980	-190	790	19.0%
Waidberg	3813	1147	-190	957	25.1%
Zürichberg	2810	862	-173	689	24.5%
Total *	25608	5899	1066	4833	18.9%

5.1. Demographische Zusammensetzung der Stichprobe

Abbildung 1 zeigt, dass die Mehrheit der vorliegenden Daten der Elternbefragung aus Daten der Mütter oder Partner(in) des Vaters zurückgehen. Insgesamt wurden die Elternfragebögen zu 73,3% von diesen ausgefüllt. Lediglich 24,2% der Angaben stammen aus Fragbögen, die von Vätern oder der Partner(in) der Mutter ausgefüllt wurden. 0,5% der Fragebögen wurden von einer anderen Person ausgefüllt.



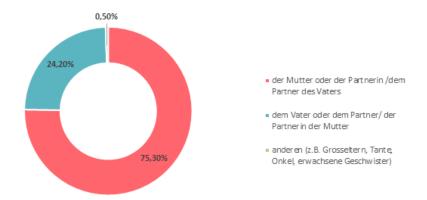


Abbildung 1 Von wem wurde der Fragebogen ausgefüllt

Abbildung 2 zeigt, welche Schulstufen die Kinder der Eltern besuchen, für die ausgefüllte Fragebögen vorliegen. Die Mehrheit der Elternfragebögen wurde mit 42,2% für Kinder der Unterstufe ausgefüllt, gefolgt von 33,2% für die Mittelstufe. 11,7% der ausgefüllten Fragebögen entfallen auf die Kindergartenstufe und insgesamt 12,9% auf die Sekundarstufe, wobei hiervon nur 2,2% der Fragebögen für Kinder der Sekundarstufe Abteilung B ausgefüllt wurden.

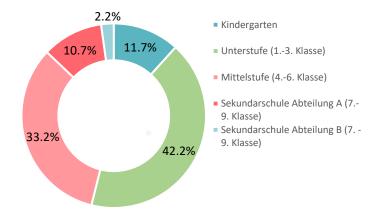


Abbildung 2 Schulstufe des Kindes

Mit 67,0% gibt die Mehrheit der befragten Väter und 58,7% der Mütter an, dass sie einen Hochschulabschluss besitzen, 12,3% verfügen über eine höhere Fach- oder Berufsausbildung und 17% über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Lediglich 0,4% der befragten Väter gibt an, über keinen Schulabschluss zu verfügen. 2,6% geben an als höchsten Abschluss die obligatorische Schule besucht zu haben. Im Vergleich zu den Angaben des Statistikamtes des



Kantons Zürich⁹, das angibt, dass 17,8% der Männer und 21, 2% der Frauen einen obligatorischen Schulabschluss als höchsten Bildungsabschluss aufweisen, zeigt sich somit eine stark verzerrte Stichprobe zugunsten von bildungsprivilegierten Eltern. Bildungsbenachteiligte Eltern sind hingegen unterrepräsentiert. Die berichteten Ergebnisse der Elternbefragung müssen vor dem Hintergrund dieser Verzerrung gedeutet werden. Es handelt sich somit in Bezug auf die Eltern nicht um eine repräsentative, sondern eine in Bezug auf die Parameter der Grundgesamtheit systematisch verzerrte, anfallende Stichprobe.

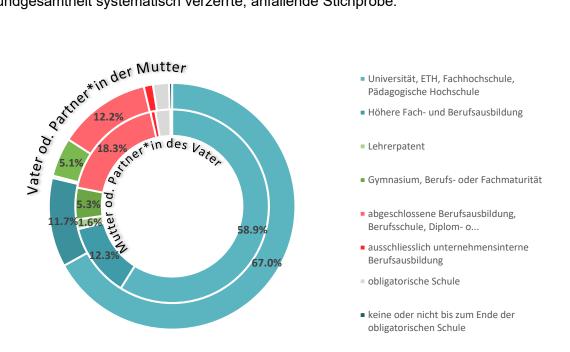


Abbildung 3 Höchster Bildungsabschluss von Mutter und Vater

Die Abbildung 4 (Tablet(s)) zeigt auf, wie viele Tablets die befragten Familien besitzen. Dabei wurden die Familien aufgrund der sozialen Lage dichotomisch unterschieden und der Kategorie «durchschnittlich/ privilegiert» oder «benachteiligt» zugeteilt. Die Angaben zur sozialen Benachteiligung wurden über die Schulleitungen erhoben, die gebeten wurden, die soziale Lage ihrer Schüler*innenschaft einzuschätzen. Diese Angaben liegen für 74 Schulen vor, deren Daten in die untenstehende Analyse eingeflossen sind. Insgesamt wurde die Frage zum Besitz von Tablet(s) von 5400 Familien, wobei 4247 der Kategorie «durchschnittlich/ privilegiert» und 1153 «benachteiligt» zugeordnet werden konnte, beantwortet. Sowohl in der Kategorie «durchschnittlich/ privilegiert» wie auch «benachteiligt» haben die meisten Befragten angegeben, dass sie ein Gerät besässen (durchschnittlich/privilegiert 47,5% und benachteiligt 44,9%). Am zweithäufigsten haben die Befragten in beiden Gruppen angegeben, dass sie zwei Geräte besässen (durchschnittlich/ privilegiert 27,9% und benachteiligt 28,1%). Weiter haben in der

⁹ Vgl. https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/gleichstellung/indikatoren/bildung/bildungsstand.html#entwicklung des bildungsstandsderwohnbevoelkerungstadtzuerich200.



Kategorie «durchschnittlich/ privilegiert» 7,7% der Familien den Besitz von 3 Tablets, 2,7% den Besitz von 4 Tablets, 0,4% den Besitz von 5 Tablets und 0,5% den Besitz von mehr als 5 Tablets angegeben. In der Kategorie «benachteiligt» geben 7,5% der Familien den Besitz von 3 Tablets, 2% den Besitz von 4 Tablets, 0,5% den Besitz von 5 und 0,3% den Besitz von mehr als 5 Tablets an. Kein Tablet besassen in der Gruppe der durchschnittlich/ privilegierten 13,2% und in der Gruppe der benachteiligten 16,7%. In der Grafik ist gut ersichtlich, dass die soziale Lage der Familien keinen grossen Einfluss auf die Anzahl der verfügbaren Tablets hat, die Unterschiede sind zudem nicht signifikant.

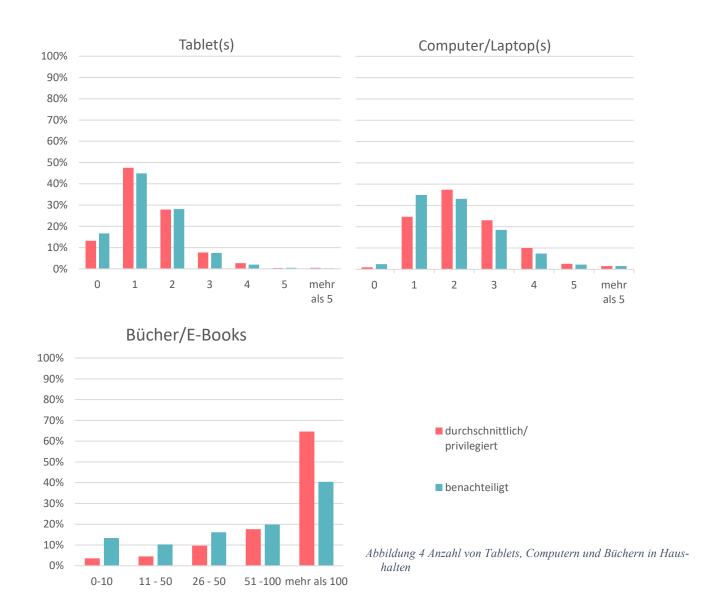


Abbildung 4 (Computer) zeigt Ergebnisse der Befragung nach dem Besitz von Computern und/oder Laptops in Familien, welche durch ihre soziale Lage in «durchschnittlich/ privilegiert» und «benachteiligt» vergleichend gegenübergestellt wurden. Diese Frage wurde insgesamt von 5494 Familien beantwortet. Dabei wurden 4310 Familien als «durchschnittlich/ privilegiert» und 1184 Familien als «benachteiligt» kategorisiert. In der ersten Kategorie haben 0,9% der Befragten angegeben, dass sie keinen Computer oder Laptop besitzen. 24,7% der Familien



sind im Besitz von einem Gerät, 37,4% von zwei, 23% von drei, 10% von vier, 2,6% von fünf und 1,5% der Familien besitzen mehr als fünf Geräte. In der zweiten Kategorie («benachteiligt») haben 2,4% die Antwortmöglichkeit «Besitz von 0 Geräten» angekreuzt. 34,9% der befragten Familien besitzen ein Gerät, 33,1% zwei, 18,5% drei, 7,4% vier, 2,2% fünf und 1,5% vier Geräte. In der Grafik ist ein geringer Unterschied zwischen den Familien mit den unterschiedlichen Soziallagen ersichtlich, der sich jedoch nicht statistisch signifikant zeigt. Dieser Unterschied ist vor allem beim Besitz von einem oder zwei Geräten bemerkbar. Die international viel diskutierten Ausstattungsmängel mit digitaler Infrastruktur gerade in benachteiligten Familien, zeigt sich somit in der Schweiz nicht. Die Ausstattung für das digitale Fernlernen in den Familien ist im internationalen Vergleich als exzellent zu bezeichnen (Reimers & Schleicher 2020).

Unterschiede zeigen sich hingegen mit Blick auf den Besitz von Büchern bzw. E-Books zwischen den als «benachteiligt» und «durchschnittlich/ privilegiert» eigeschätzten Familien. 3,6% der Familien, die als «durchschnittlich/ privilegiert» angesehen werden, haben angegeben, dass sie 0-10 Bücher oder E-Books besitzen. Weiter haben 4,5% derselben Kategorie angegeben, dass sie 11-50 Bücher oder E-Books besitzen. 17,6% der durchschnittlichen oder privilegierten Familien besitzen 51-100 Bücher oder E-Books. Noch höher ist der Anteil der Familien, die mehr als 100 Bücher oder E-Books besitzen. Diese beträgt nämlich 64,6%. 13,4% der benachteiligten Familien besitzen 0-10 Bücher. Hier ist eine steigende Tendenz ersichtlich. 10,3% der Familien besitzen 11-50, 16,1% der Familien 26-50 und 19,8% der Familien besitzen 51-100 Bücher oder E-Books. Auch in dieser Kategorie besitzt der grösste Anteil der Gruppe, mit 40,4%, mehr als 100 Bücher oder E-Books. Somit kann man in beiden Kategorien erkennen, dass die Verteilung stark linksschief ist, bei den durchschnittlich/ privilegierten Familien noch stärker als bei den benachteiligten Familien. So ist der grösste Unterschied zwischen beiden Gruppen vor allem beim Besitz von mehr als 100 Büchern ersichtlich. Hier zeigen sich signifikante Unterschiede zugunsten der privilegierten und durchschnittlichen Familien.



Abbildung 5 Hauptsächlich in der Familie gesprochene Sprache



Abbildung 5 zeigt auf, welche Sprachen in der Familie der Befragten gesprochen werden. Insgesamt 5907 Personen haben an der Beantwortung der Frage Rückmeldung gegeben. Dabei sprechen 60,2% der Befragten hauptsächlich Deutsch oder Schweizerdeutsch zuhause. Etwa ein Viertel, genauer 25,7%, sprechen Deutsch oder Schweizerdeutsch und zusätzlich noch eine oder mehrere andere Sprachen. Die kleinste Gruppe, mit 14%, spricht hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch oder Schweizerdeutsch zuhause.

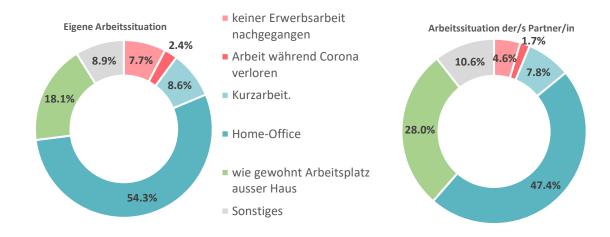


Abbildung 6 Arbeitssituation während des Fernlernens

Abbildung 6 gibt Auskunft über die Arbeitssituation der Eltern während der Phase des Fernlernens ihrer Kinder. Ein wenig mehr als die Hälfte der befragten Eltern arbeiteten in dieser Zeit im Home-Office, knapp 10% waren entweder arbeitslos oder haben während der Pandemie ihre Arbeit verloren. 8,6% der Befragten arbeitete in Kurzarbeit und 18,1% der befragten Elternteile gab an, wie gewohnt ausser Haus zu arbeiten. Bei den Angaben, die die Befragten für ihre Partner*innen machten, liegt dieser Wert mit 28% noch höher, während mit 47,4% ein etwas geringerer Anteil der Partner*innen der Befragten im Home-Office arbeiteten. Insgesamt ist der Anteil derjenigen, die während des Fernlernens von zuhause arbeiteten mit durchschnittlich gut 50% relativ hoch.

5.2. Kommunikationswege

In den Wochen des Fernlernens wurden unterschiedliche Vorgehensweisen und Medien für die Kommunikation zwischen Lehrperson, Schüler*innen und Eltern genutzt. Abbildung 7 gibt Auskunft über die Häufigkeit der Art und Weise, wie die Kinder mit ihren Lehrpersonen kommuniziert haben und wie die Aufgaben von Lehrpersonen an die Kinder übermittelt wurden. Für die folgenden Praktiken mussten die Befragten angegeben, ob sie nie, selten, manchmal, häufig oder sehr häufig genutzt wurden: E-Mails an die Eltern, E-Mails an Schüler*innen, Telefon, Briefe/Pakete (per Post zugestellt), Messenger (WhatsApp, Signal- Gruppe, Threema-Gruppe etc.), spezielle App (Quizlet, Antolin, learning-apps, Imvz.ch), Videokonferenzen (z.B.



Skype, Zoom, Teams, Jitsi), Arbeitspakete vorbeigebracht bekommen, Schüler*innen oder Eltern haben Arbeitspakete in der Schule abgeholt und Social-Media (z.B. Facebook/Twitter/Blog).

Kommunikation der Schule mit den Schüler*innen

Bei einer Betrachtung der Antworten der Eltern ist ersichtlich, dass Lehrpersonen am häufigsten durch E-Mail-Verkehr die Kommunikation mit den Schüler*innen aufrechterhalten und auch Aufgaben zukommen lassen haben. Dies wird bestärkt durch die 13,1%, die angegeben haben, dass dies sehr häufig und 36,1%, die angegeben haben, dass dies häufig vorkam. Am seltensten wurde der Kommunikationsweg über die Social-Media-Kanäle genutzt. Nur weniger als 2% der Befragten haben angegeben, dass diese Kanäle häufig bis sehr häufig genutzt wurden für die Kommunikation zwischen den Schüler*innen und den Lehrpersonen. Videokonferenzen wurden von 22,7% der befragten Eltern als häufiger oder sehr häufiger Kommunikationsweg genannt, Lernapps wie Antolin oder Quizlet von 30,5% der Eltern. Jedoch geben auch 30,7% (Apps) bzw. 32,8% (Videokonferenzen) der Eltern an, dass diese digitalen Medien überhaupt nicht genutzt worden sind. Insgesamt scheint es in der Wahl der Kommunikationswege eine sehr grosse Heterogenität gegeben zu haben.



Kommunikation der Schule mit dem Kind

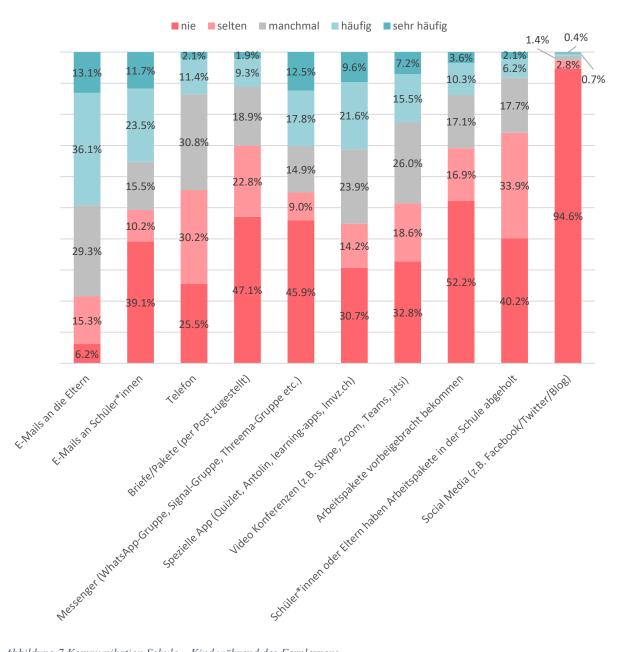


Abbildung 7 Kommunikation Schule – Kind während des Fernlernens

Erste systematische Unterschiede deuten sich diesbezüglich in Abbildung 8 an. Während in der Sekundarstufe beispielsweise häufiger Messenger Dienste oder Video-Konferenzen genutzt wurden, wurden Arbeitspakete in der Primarstufe häufig persönlich von den Lehrpersonen vorbeigebracht oder von den Eltern in der Schule abgeholt. Insgesamt fällt erneut auf, dass Social-Media überhaupt nicht genutzt wurde, was sicherlich auch mit den Vorgaben der Bildungsdirektion zusammenhängt.



Kommunikation der Schule mit dem Kind nach Schulstufe

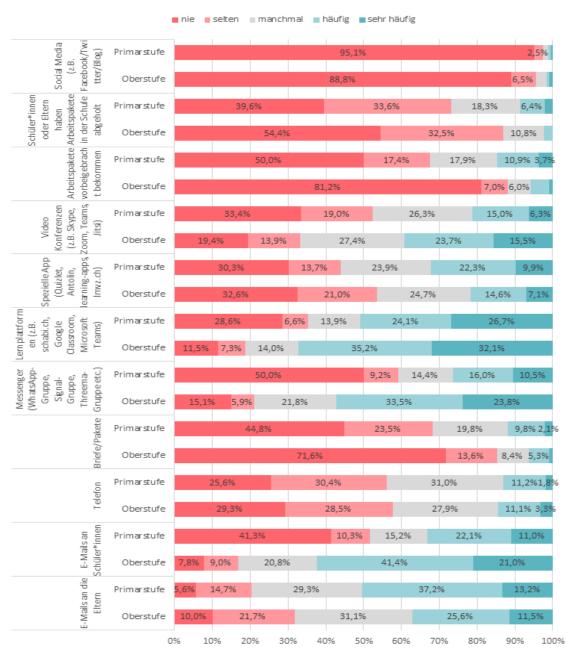


Abbildung 8 Kommunikation Schule – Kind während des Fernlernens x Schulstufe

Abbildung 9 zeigt Unterschiede in den von Eltern angegeben Kommunikationswegen der Schulen zwischen «benachteiligten» und «durchschnittlichen/privilegierten» Standorten dar. Auch hier deuten sich Unterschiede in den gewählten Kommunikationswegen an. Besonders Messenger-Dienste wurden in benachteiligten Schulen deutlich häufiger genutzt und auch das persönliche Vorbeibringen oder Abholen von Materialen fand in diesen Schulen häufiger statt, während E-Mails an die Eltern und Lernplattformen tendenziell weniger häufig genutzt wurden.



Kommunikation der Schule mit dem Kind nach sozialer Lage der Schule

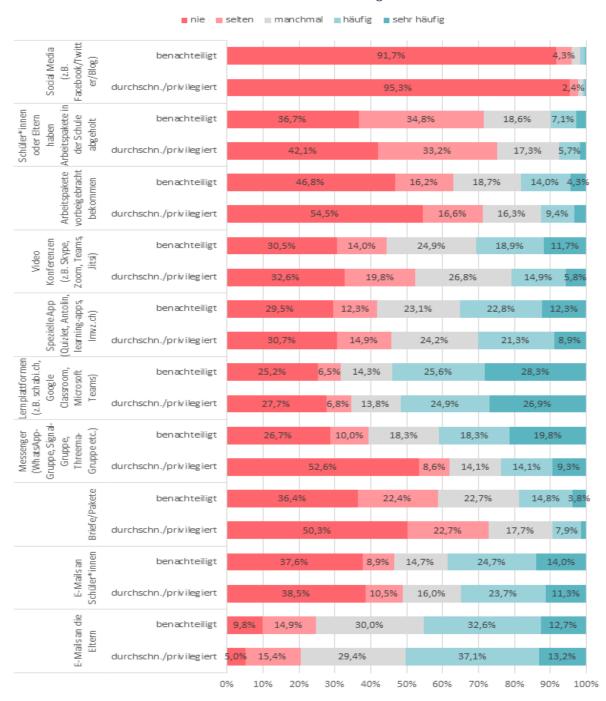


Abbildung 9 Kommunikation Schule – Kind während des Fernlernens x soziale Lage der Schule

Kommunikation der Schule mit den Eltern

Abbildung 10 zeigt die Kommunikationswege, die Schulen genutzt haben, um mit Eltern während der Schulschliessungen in Kontakt zu bleiben. Auch hier wurden E-Mails am weit häufigsten genutzt (von 85% der Befragten sehr häufig, häufig oder manchmal), während Social-Media mit unter 2% fast überhaupt nicht genutzt wurde. Um die zwei Drittel der Befragten gibt an, digitale Apps, Lernplattformen und Videokonferenzen nie für die Kommunikation mit den Schulen genutzt zu haben, hingegen geben ca. 20% der der befragten Eltern an, diese



Kommunikationswege sehr häufig oder häufig genutzt zu haben. Ca. 7% geben hingegen an, sehr häufig oder häufig über das Telefon oder Briefe und Pakete kontaktiert worden zu sein. Auch hier deutet sich eine gewisse Heterogenität zwischen den Elternerfahrungen an, die auf Unterschiede zwischen den Schulen oder Lehrpersonen zurück gehen können. Hier stehen tiefergehende Analysen noch aus.

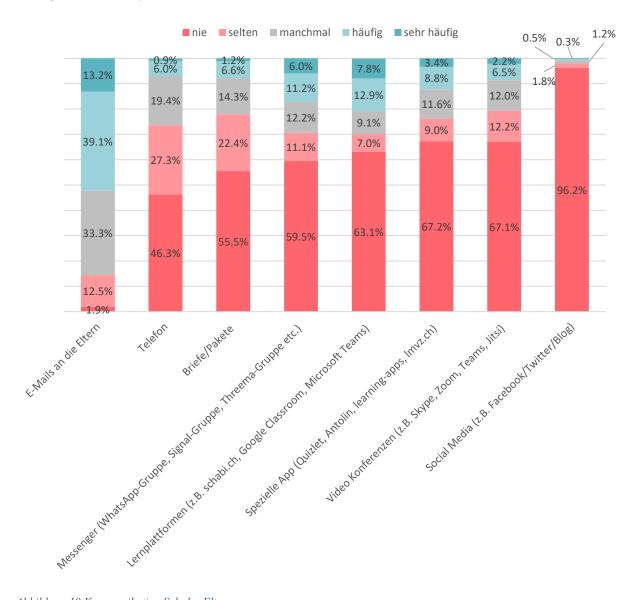


Abbildung 10 Kommunikation Schule -Eltern

5.3. Verantwortlichkeiten für den Lernprozess

Abbildung 11 veranschaulicht die Wahrnehmung der Eltern zur Frage, von wem die Schüler*innen während des Fernlernens hauptsächlich unterstützt wurden. Dabei wurden Angaben zu verschiedenen Unterstützungsbereichen, wie «bei Lernschwierigkeiten unterstützen», «Lernschwierigkeiten erkennen» oder «Lernzeit strukturieren», abgefragt. Auffallend ist, dass bei den meisten Unterstützungsmöglichkeiten die Hälfte bis zwei Drittel der Eltern angegeben haben, dass die Schüler*innen vor allem durch sie, also die Eltern unterstützt worden sind. So haben etwa 78% der Eltern angegeben, dass ihre Kinder durch sie selbst bei der Aufrechterhaltung der Lernmotivation unterstützt wurden. Ähnlich hoch ist der Anteil, mit 77,3%, bei der



Unterstützung des eigenverantwortlichen Lernens. Gemäss 72,6% der Eltern übernahmen sie auch die Funktion der wiederholten Aufgabenerklärung. Einzig bei der Einführung von neuen Lerninhalten haben ein bisschen weniger als die Hälfte der Eltern, nämlich 46,4%, angegeben, dass die Schüler*innen vor allem Hilfe von den Lehrpersonen erhalten haben. 42% der Eltern hingegen gaben an, auch in diesem Bereich die hauptsächliche Unterstützung übernommen zu haben. Insgesamt sahen sich die Eltern somit in hohem Masse selbst in der Verantwortung, das Lernen ihres Kindes während der Fernlernzeit voranzubringen. Lehrpersonen, denen dieselbe Frage gestellt wurde, schätzen dies übrigens anders ein und sahen sich selbst weit häufiger in der Hauptverantwortung.



Abbildung 11 Hauptsächliche Verantwortung für das Fernlernen, Elters vs. Lehrpersonen

5.4. Herausforderungen des Fernlernens für Eltern

Abbildung 12 zeigt inwiefern Eltern sich mit Herausforderungen verschiedener Anforderungen in der Zeit des Fernlernens konfrontiert sahen. Bei fast allen Anforderungen ist mehr als ein Drittel bis zur Hälfte der Eltern der Meinung, dass es schwieriger als vor der Schulschliessung geworden ist. Besonders hoch ist der Anteil von Eltern, die die Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und das Sicherstellen der eigenen beruflichen Tätigkeit als schwieriger als vor der



Schulschliessung empfanden, nämlich 72,3%. Die Ausnahme bildet die Erreichbarkeit der Lehrpersonen. Da hat die Mehrheit angegeben, dass keine Veränderung spürbar war. Um die 20% der Eltern haben jedoch auch Erleichterungen wahrgenommen, dies vor allem bezogen darauf, nun besser ausreichende Lernzeit bei ihrem Kind sicherstellen zu können oder das Kind beim Lernen und emotional zu unterstützen. Auch hier zeigt sich eine Heterogenität in den Wahrnehmungen der Eltern, im weit überwiegenden Teil sehen die Eltern die unterschiedlichen Facetten des Fernlernens jedoch als grössere Herausforderung als den Regelunterricht.

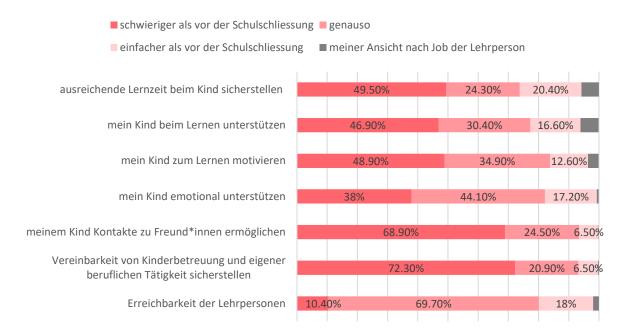


Abbildung 12 Anforderungen in der Zeit des Fernlernens

5.5. Durch Eltern wahrgenommene Unterstützung

Bezogen auf Unterstützungsleistungen, gaben die Eltern an von welchen Stellen sie Unterstützung gebraucht haben und ob sie die erhaltene Unterstützung als ausreichend oder zu wenig empfunden haben. Zudem konnten die Eltern angeben, wenn sie keine Unterstützung benötigt haben. Die Frage war als Filterfrage programmiert, nur diejenigen, die zunächst die Angabe gemacht haben, Unterstützung von der jeweiligen Person oder Institution gebraucht zu haben, hatten auch im Anschluss die Möglichkeit, diese Unterstützung zu bewerten. So haben nicht alle Eltern zu allen Personen und Institutionen eine Aussage gemacht, daher variieren die Gesamtzahlen (vgl. Tabelle 3).

	LP	Klas-	DaZ	Heilpä-	Schulsozi-	Thera-	Schullei-	Schul-	Kreis-	Arbeitge-
		sen-LP	LP	dagog*in	alarbeiter*in	peut*in	tung	amt	schul-	ber
									pflege	
zu wenig	1198	1184	285	235	166	149	573	498	430	829
Unterstüt-										
zung										
genug Un-	3262	3731	620	339	204	242	1405	797	377	2900
terstützung										
Gesamt	4460	4915	905	574	370	391	1978	1295	807	3729

Tabelle 3 Erhaltene Unterstützung.



Insgesamt geben die meisten Eltern an, von den Klassenlehrpersonen, Lehrpersonen und dem Arbeitgeber Unterstützung gebraucht zu haben (n=4915/n=4460/ N=3729). Darauf folgt mit grossem Abstand die Schulleitung (n=1978), das Schulamt (n=1295), DaZ Lehrpersonen und die Kreisschulpflege. Von Schulsozialarbeiter*innen, Therapeut*innen und Heilpädagog*innen benötigten die wenigsten Eltern Unterstützung.

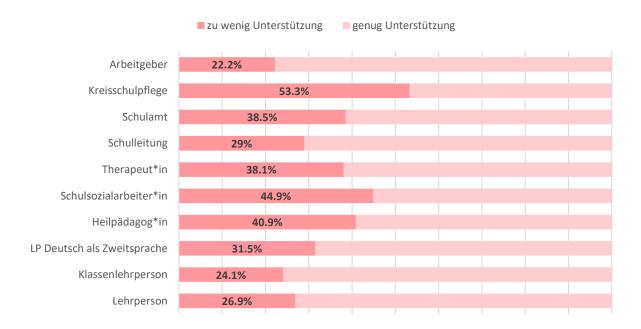


Abbildung 13 Bewertung der erhaltenen Unterstützung.

Aus Abbildung 13 ist ersichtlich, dass nicht alle Befragten die Unterstützung, die sie erhalten haben, als ausreichend empfunden haben. Bei der Einschätzung zu den meisten Personen und Institutionen, die die Eltern als relevante Unterstützungsquelle markiert haben, waren mehr als 20% der Befragten der Meinung, dass die Unterstützung nicht zufriedenstellend war. Dabei ist zu beachten, dass vor allem die Unterstützung der Kreisschulpflege von der Mehrheit, genauer 53,3%, als unzureichend empfunden wurde, gefolgt von Schulsozialarbeiter*innen (44,9%) und Heilpädagog*innen (40,9%). Zufrieden waren die meisten Befragten mit der Unterstützung von Arbeitgebern (77,8%), Klassenlehrpersonen (75,9%) und Lehrpersonen (73,1%).

5.6. Wahrgenommene eigene Fähigkeit, Kinder zu unterstützen

Aus Abbildung 14 geht hervor, ob die Eltern das Gefühl hatten, dass sie ihre Kinder den Anforderungen entsprechend unterstützen konnten. Die Mehrheit der Befragten, nämlich 74,2% der durchschnittlich/ privilegierten und 71,5% der benachteiligten Familien, geben an, dass sie ihre Kinder den Anforderungen entsprechend unterstützen konnten. Bei Eltern, die angegeben haben, dass sie ihre Kinder nicht den Anforderungen entsprechend unterstützen konnten, war der grösste Anteil, sowohl bei durchschnittlich/ privilegierten (21,8%) und bei benachteiligten (22,1%) Familien, zu stark eingespannt durch die Arbeit. Fehlende fachliche und sprachliche Fähigkeiten wurden weit weniger häufig als Grund für Schwierigkeiten, die Kinder zu



unterstützen, angegeben. Dies gilt sowohl für privilegierte/durchschnittliche als auch für benachteiligte Eltern, die geringen Unterschiede von 1-2 Prozentpunkten sind nicht signifikant. Zur Einordnung dieses Befunds, muss jedoch nochmals darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der realisierten Elternstichprobe um eine mit Blick auf die soziale Zusammensetzung selektive Stichprobe mit einer Unterrepräsentation benachteiligter Eltern handelt. Es ist nicht auszuschliessen, dass sich hieraus auch in Bezug auf den Vergleich privilegierter und benachteiligter Gruppen Verzerrungseffekte zeigen. Anhaltspunkte können hier die Angaben der Schülerinnen und Schüler geben, die ebenfalls zum wahrgenommenen Unterstützungsverhalten ihrer Eltern befragt wurden, und bei denen die Verteilungen den Angaben der Eltern relativ stark entsprechen, obwohl bei ihnen keine soziale Verzerrung der Stichprobe vorliegt.

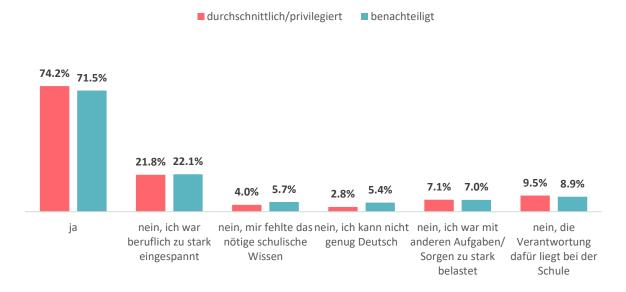


Abbildung 14 Wahrgenommene Fähigkeit das Kind beim Fernlernen zu unterstützen

5.7. Chancen, die sich aus dem Fernlernen ergeben

Bezogen auf die von den Eltern wahrgenommenen Chancen, die sich durch das Fernlernen ergeben, zeigt sich in Abbildung 15, dass Eltern viele Bereiche des Fernlernens als grosse oder sehr grosse Chance wahrnehmen. Besonders positiv bewerten die Eltern, dass sie nun mehr über die Inhalte des Lernens ihres Kindes (68,5%) und dessen Arbeitsweise (69,3%) erfahren konnten. Zudem wird von vielen Eltern positiv bewertet, den Tagesablauf stärker flexibilisieren zu können (63,4%) und Lernangelegenheiten abseits schulischer Kernfächer realisieren zu können (60,4%). Weniger positiv schätzen die Eltern hingegen die Möglichkeit ein, enger mit der Schule zusammenarbeiten zu können. Hier geben nur 31,9% der befragten Eltern an, dies als grosse oder sehr grosse Chance zu begreifen.



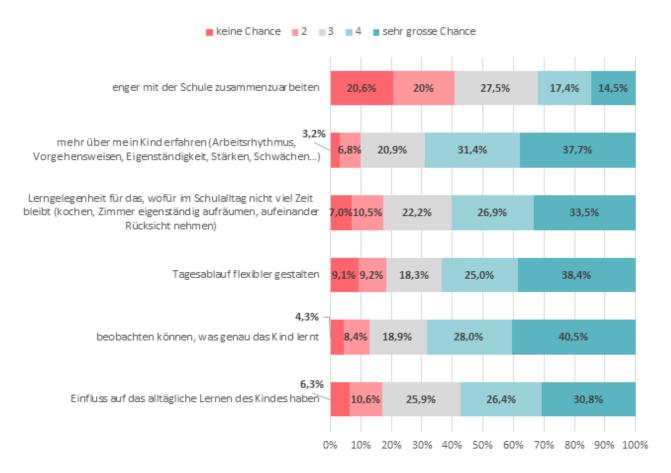


Abbildung 15 Chancen des Fernlernens aus Sicht der Eltern

5.8. Zusätzliche Lern- und Bildungsangebote

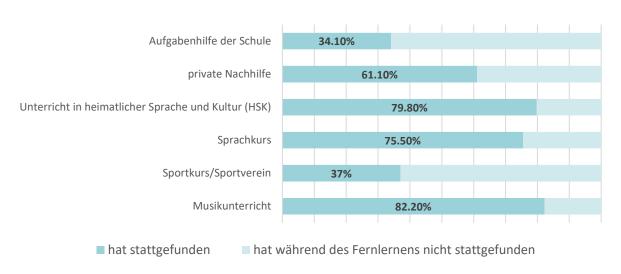


Abbildung 16 Zusatzangebote

Abbildung 16 ist zu entnehmen, ob zusätzliche Lern- und Bildungsangebote stattgefunden haben oder nicht. Die Frage ist als Filterfrage konzipiert, so dass nur Eltern, deren Kinder im Normalfall an den jeweiligen Angeboten teilnehmen, die Frage beantworten konnten, ob die



Angebote auch während des Fernlernens weiterhin stattgefunden haben. Insgesamt haben 2358 Personen angegeben, dass ihre Kinder normalerweise am Musikunterricht teilnehmen, wobei bei einem Anteil von 82,2%, der Unterricht auch während des Fernlernens weiterhin stattgefunden hat. Bei 3950 Angaben zum Sportkurs/ Sportverein wurden bei 37% der Befragten die Sportkurse auch während des Fernlernens durchgeführt. 75,5% der 208 Eltern, deren Kinder normalerweise Sprachunterricht besuchen, haben angegeben, dass die Sprachkurse auch weiterhin ermöglicht wurden. 79,8% der 501 Elternteile, deren Kinder normalerweise am Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) teilnehmen, gaben an, dass der HSK-Unterricht weiterhin stattgefunden hat. 61,1% der 203 Personen hatten weiterhin private Nachhilfestunden und bei 34,1% der 677 Elternteile, deren Kinder eine Aufgabenhilfe in der Schule besuchen, wurde diese Aufgabenhilfe von den Schulen aus auch im Fernlernen angeboten.

5.9. Lerninhalte (Repetitionsaufgaben vs. Neuer Stoff)

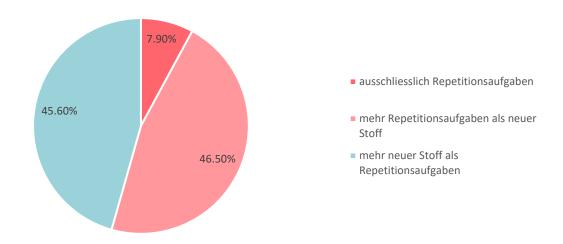


Abbildung 17 Repetitionsaufgaben vs. neuer Stoff

Schliesslich wurden die Eltern gefragt, wie sie den durchgenommenen Stoff hinsichtlich Repetition und neuen Inhalten bewerten. Abbildung 17 zeigt, dass weniger als die Hälfte (45,6%) der 5793 Befragten angegeben haben, dass ihre Kinder mehr neuen Schulstoff als Repetitionsaufgaben von den Lehrpersonen erhalten haben. 46,5% der Eltern geben an, dass das Umgekehrte der Fall war. Der kleinste Anteil, genauer 7,8%, ist der Meinung, dass nur Repetitionsaufgaben den Kindern übermittelt wurden.

5.10. Diskussion der Ergebnisse der Elternbefragung

Als ein zentraler Befund der Elternbefragung ist zu werten, dass trotz Übersetzung in neun Sprachen, gerade sozial benachteiligte Eltern durch die Fragebogenstudie schlecht erreicht werden konnten und der Rücklauf innerhalb der Stichprobe insgesamt als niedrig einzuschätzen ist. Hier können zum einen Motivationsaspekte in einer insgesamt herausfordernden Situation vermutet werden. Jedoch ist auch nicht auszuschliessen, dass über die Variante, die Links zu den Online-Fragebögen über die Schulleitenden verteilen zu lassen, nicht alle Eltern



gut erreicht werden konnten, zumal von 14 Schulleitungen auch keine Rückmeldung bezüglich der Schulleitungsbefragung verzeichnet werden konnte. Fragen der technischen Ausstattung für das Fernlernen in den Familien (Tablets, Laptops. Computer), scheinen den Angaben der Eltern folgend, keine grössere Hürde dargestellt zu haben. Allerdings muss hier die soziale Verzerrung der Stichprobe berücksichtigt werden, die Angaben der Schüler*innen zeigen jedoch in Bezug auf die Ausstattung mit digitalen Endgeräten herkunftsunabhängig ein ähnliches Bild (vgl. Abbildung 28).

Aus inhaltlicher Perspektive deuten die Daten darauf, dass eine relativ grosse Heterogenität in der konkreten Ausgestaltung und Bewertung des Fernlernens von den Eltern besteht. Während ein kleinerer Teil der Eltern die Phase als Chance wahrnehmen, überwiegt für grössere Teile der Eltern die Herausforderung und Schwierigkeit. Hier steht zum einen die Vereinbarkeit von Beruf und Lernbetreuung der Kinder im Vordergrund, aber auch das Strukturieren der Lernzeit und die Unterstützung beim eigenverantwortlichen Lernen. Tiefergehende Analysen können im Weiteren Gründe für diese Unterschiede in der Einschätzung nachgehen. Liegt es ggf. an Merkmalen der Familien oder der Umsetzung des Fernlernens in den Schulen?

Auch in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung des Fernlernens in den Schulen deuten sich deutlich Unterschiede an. Während eine grosse Gruppe an Schulen vor allem über E-Mails, Briefe und Pakete und das Telefon mit Eltern und Schülerinnen und Schülern kommuniziert hat, gibt es eine Gruppe von ca. 20% der Eltern, die angeben, dass die Kommunikation vor allem über digitale Medien, Videokonferenzen und spezielle Lernplattformen stattfand. Hier deuten sich Differenzen in der gelebten digitalen Praxis in den Schulen an. Vertieft wird nun zu untersuchen sein, ob sich diese Differenzen, durch die Schul- oder die individuelle Lehrpersonenebene erklären lassen und welche personellen und organisationalen Merkmale mit differenten (digitalen) einhergehen.

Bezogen auf die Verantwortung für das Fernlernen geben Eltern an, sich im Vergleich zu Lehrpersonen stärker in der Pflicht empfunden zu haben, Verantwortung für das Lernen ihrer Kinder zu übernehmen. Jedoch gibt es auch hier eine gewisse Heterogenität und Lehrpersonen schätzen die Verantwortlichkeiten im Vergleich zu den Eltern stärker zu ihren Gunsten ein. Zwei Drittel der Eltern haben sich laut eigener Angaben zudem in der Lage gefühlt, ihre Kinder gut beim Fernlernen zu unterstützen. 20% der Eltern geben an, dies nicht in ausreichendem Masse geleitet haben zu können, da sie beruflich zu stark eingespannt waren. Fehlende sprachliche und fachliche Kenntnisse spielen hier nur für 2-4% der Eltern eine beschränkende Rolle und die Angaben unterschieden sich nicht signifikant zwischen benachteiligten und privilegierten Familien. Insgesamt fühlt sich die grosse Mehrheit der Eltern (ca. 70%) von Lehrpersonen und vor allem Klassenlehrpersonen gut unterstützt. Bemängelt wird von grösseren Anteilen der Eltern, für die Fragebogendaten vorliegen, hingehen die Unterstützung durch die Kreisschulpflege, Schulsozialarbeiter*innen, Heilpädagog*innen und das Schulamt.

Bezogen auf die Inhalte des Unterrichts im Fernlernen gibt schliesslich nur eine kleine Minderheit der Befragten an, dass ihre Kinder lediglich Wiederholungsaufgaben bekommen haben, wohingegen jeweils gut 45% der Eltern sagen, es hätte mehr Repetitionsaufgaben als neuen Stoff bzw. mehr neuen Stoff als Repetitionsaufgaben gegeben. Insgesamt scheint es also so zu sein, dass die befürchten «Coronaferien» in den allermeisten Schulen nicht stattgefunden haben, sondern ein Fortkommen im Stoff angestrebt wurde. Differenzierter wird in künftigen Analysen untersucht, welche Merkmale solche Schulen und/ oder Lehrpersonen auszeichnen,



die ausschliesslich Wiederholungsaufgaben eigenbracht haben und solche, die im Stoff vorangeschritten sind.



6. Schüler*innenbefragung

6.1. Demographische Zusammensetzung der Stichprobe

Bestimmung der sozialräumlichen Lage der Schule

Um Angaben zur Zusammensetzung der Schülerschaft in die Berechnungen einfliessen lassen zu können, werden aufgrund des geringen Rücklaufs bei den Schüler*innen selbst, Daten der Schulleitungsbefragung herangezogen. Dies hat den Nachteil, dass die Daten auf Schulebene aggregiert sind und somit keine Individualdaten der Schüler*innen einbezogen werden, sondern Einschätzungen der sozialen Zusammensetzung der Schule, die sie besuchen. Dazu wurden die Schulleitenden gebeten einzuschätzen, ob sie die Lage der Schule und die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft als "schwierig", "durchschnittlich" oder "begünstigt" bewerten. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, schätzen 32 (32,7%) Schulleitungen die Lage als schwierig ein, 49 (50%) als durchschnittlich und 17 (17,3%) als begünstigt. Bezogen auf die Lehrerschaft zeigt sich folgendes Bild: 260 Lehrpersonen (29,4%) arbeiten an einer Schule, die durch die Schulleitung als in schwierigen Rahmenbedingungen befindlich beschrieben wird, 432 (48,9%) in durchschnittlicher und 142 (16,1%) in privilegierter Lage². Die Zusammensetzung der Lehrpersonenstichprobe stellt sich also trotz geringerem Rücklauf mit Blick auf die soziale Lage der Schülerschaft sehr ähnlich dar, systematische Verzerrungen³ sind hier nicht zu erkennen. Bei den Schüler*innen zeigt sich eine ganz ähnliche Verteilung: 1403 (30,5%) der Schüler*innen, von denen Angaben vorliegen, besuchen eine Schule in schwierigen Rahmenbedingungen, 2140 (46,6%) lernen in durchschnittlichen und 766 (16,7%) der Schüler*innen, für die Angaben vorliegen, in privilegierten Schulen. Für 284 (6,2%) der Schüler*innen liegen keine Angaben aus den Schulleitungsfragebögen vor, diese werden aus der Auswertung ebenfalls ausgeschlossen. Aufgrund der insgesamt grossen Stichprobengrösse und da es keine systematischen Verzerrungseffekte in der Substichproben hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung gibt, die die zentrale Analysedimension dieses Beitrags darstellt, können alle Stichproben (Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler*innen) in die Auswertung einbezogen werden.

Geschlecht

In Abbildung 18 konnten Daten von insgesamt 4331 Schülerinnen und Schülern einbezogen werden. Etwas mehr als die Hälfte, 2183 (50.4%) der befragten Teilnehmer*innen ist weiblich, 46.2% sind männlich und 147 (3.4%) SuS haben ein anderes Geschlecht angegeben.



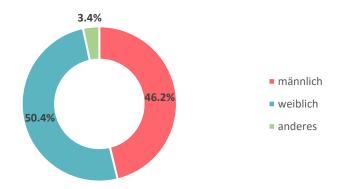


Abbildung 18 Geschlechterverteilung der befragten SuS

Schulstufe

Abbildung 19 stellt die Verteilung der befragten Schülerinnen und Schüler auf die Klassenstufen 5. – 9. dar. Über die Hälfte (56%) besuchen die Mittelstufe (5. oder 6. Klasse). Nur ungefähr halb so viele SuS (29,9%), welche an der Befragung teilgenommen haben, besuchen die Sekundarschule A (7. – 9. Klasse). Nochmals die Hälfte (14,1%) befindet sich in der Sekundarschule B (7. – 9. Klasse).

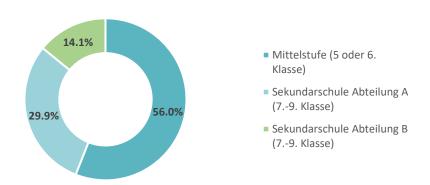


Abbildung 19 Klassenstufe der befragten SuS

Geburtsland

Abbildung 20 zeigt, dass von den insgesamt 4225 befragten Schülerinnen und Schülern 3616 (85,6%) in der Schweiz geboren sind. Die restlichen Befragten 609 (14,4%) geben ein anderes Land als Geburtsland an.



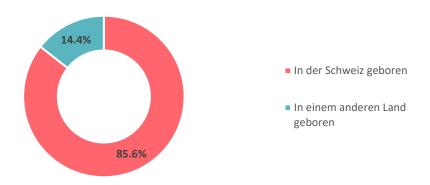


Abbildung 20 Herkunft der Schüler*innen

Familiäre Wohnsituation

Auf die Frage zu Ihrer Wohnsituation geben in Abbildung 21 3216 (74,6%) der insgesamt 4312 Schüler*innen an, mit Mutter und Vater zusammenzuleben. Von den 1096 Schüler*innen, welche eine andere Wohnsituation haben, leben 662 (15,4%) meistens bei der Mutter, 369 (8,6%) haben die Frage mit «anderes» beantwortet und nur 65 (1,5%) haben angegeben meistens beim Vater zu leben.

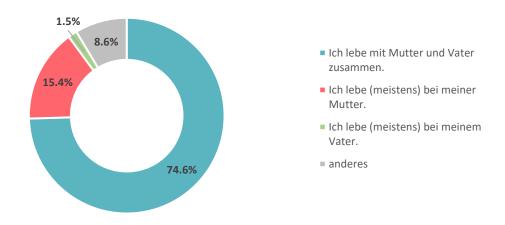


Abbildung 21 Wohnsituation

Die Verteilung der Mütter und Väter der Schüler*innen, welche in der Schweiz oder in einem anderen Land geboren sind, ist ähnlich. Ungefähr zwei Drittel der jeweiligen Elternteile (61,6% der Mütter und 60,2% der Väter) sind in der Schweiz geboren, wie Abbildung 22 zeigt.

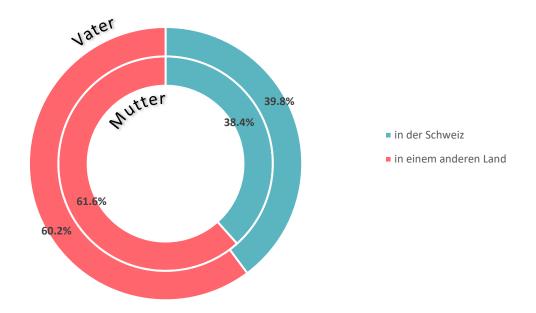


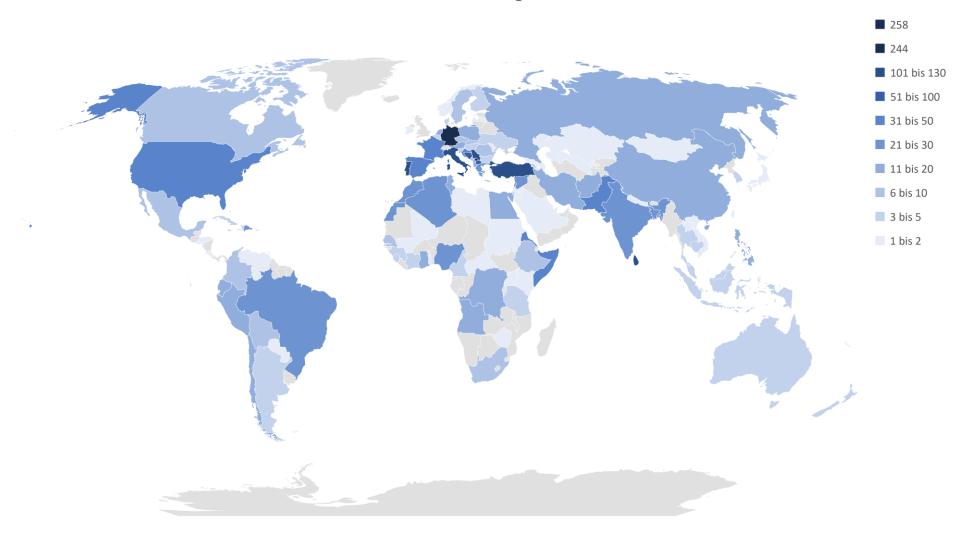
Abbildung 22 Herkunftsland der Eltern. CH – nicht CH

Herkunftsländer der Eltern

Abbildung 23 zeigt die Anzahl der genannten Herkunftsländer der Väter unterschiedlich stark eingefärbt. Je dunkler die Farbe des jeweiligen Landes, desto öfter wurde das Land als Geburtsort angegeben. Die meisten Väter stammen aus Deutschland (258), am zweitmeisten wurde der Kosovo (244) als Geburtsort des Vaters genannt. Darauf folgen die europäischen Länder Türkei, Italien, Serbien und Portugal (101-130). Insgesamt ist ersichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler aus den Stadtzüricher Schulen Wurzeln haben, die über fast die ganze Welt verteilt sind, die Geburtsländer der Väter und Mütter (vgl. Abbildung 24) sind auf allen Kontinenten der Welt verteilt. Ausserhalb von Europa stammen die Väter oftmals aus Sri Lanka, den USA, Indien, Pakistan, Algerien, dem Libanon und Basilien. Die meisten Mütter stammen ebenfalls aus Deutschland (262), am zweitmeisten wurde der Kosovo (249) als Geburtsort der Mutter genannt. Darauf folgen die europäischen Länder Türkei und Portugal (101-130). Ausserhalb von Europa stammen die Mütter der Stadtzürcher Schülerinnen und Schüler am häufigsten aus Sri Lanka, Brasilien, den USA, Indien und Peru.



Herkunft der im Ausland geborenen Väter





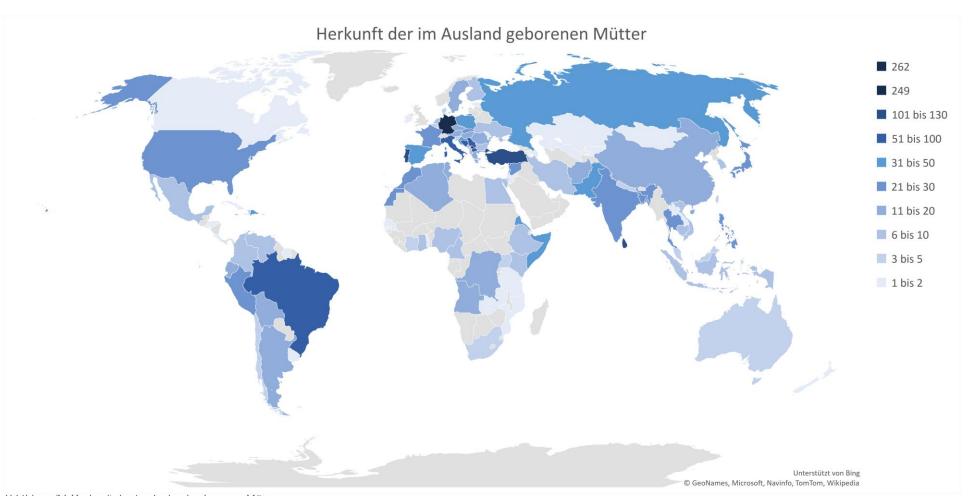


Abbildung 24 Herkunft der im Ausland geborenen Mütter



Sprachpraxis in der Familie

Bezogen auf die Sprachpraxis in den Familien zeigt Abbildung 25, dass, trotz der in Bezug auf die Herkunftsländer der Eltern vielfältig zusammengesetzten Stichprobe, in der Mehrzahl der Familien Deutsch oder Schweizerdeutsch als hauptsächliche Sprache gesprochen wird. Allerdings unterscheiden sich die Angaben signifikant zwischen den Angaben der Schülerinnen und Schüler, die eine durch die Schulleitung als benachteiligt eingeschätzte Schule besuchen (25,6%) und denen, die in privilegierten sozialräumlichen Lagen lernen (57,6%). Aufgrund der vielfältigen Herkünfte der Eltern sind in allen sozialen Lagen die Anteile an Familien, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden und in denen hauptsächlich eine andere Sprache gesprochen wird als Schweizerdeutsch relativ hoch (zwischen 46,6% und 25,1% je nach sozialer Lage).

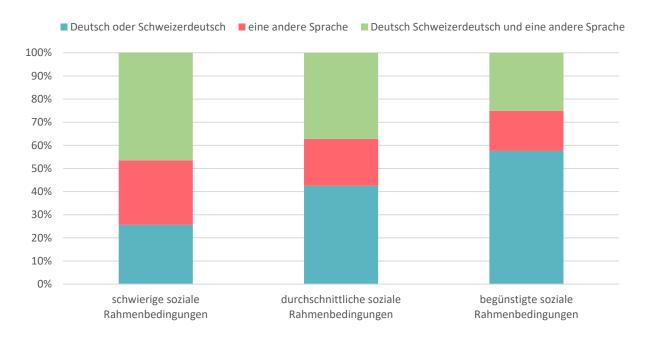


Abbildung 25 Von der Mutter oder dem Vater gesprochene Sprachen

Höchster Bildungsabschluss der Eltern

Die Schüler*innen wurden gebeten, den höchsten ihnen bekannten Schulabschluss ihrer Eltern anzugeben. Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Schülerinnen und Schüler 1834 Mal bei der Mutter und 1782 Mal beim Vater nicht über den höchsten Schulabschluss informiert sind. Das Ringdiagramm zeigt, dass diese Zahl sowohl beim Vater (51,3%) als auch bei der Mutter (51,5%) knapp über die Hälfte aller gesammelten Informationen entspricht. Wenn man die weitere Aufgliederung betrachtet, werden die Abschlüsse in 8 Kategorien gegliedert. Darunter haben 660 Mütter (18,5% der gesamten, gesammelten Daten) und 688 Väter (19,8%) einen Universitäts-, ETH- oder Fachhochschulabschluss. 304 Mütter (8,5%) und 298 Väter (8,6%) der befragten Schüler*innen bringen einen Abschluss am Gymnasium oder eine Berufs- oder Fachmaturität mit. Ungefähr gleich viele, also 296 Mütter (8,3%) und 280 Väter (8,1%) haben eine abgeschlossene Berufsausbildung, eine abgeschlossene Berufsschule oder ähnliches. Die Kategorie "obligatorischer Schulabschluss" machen bei den Müttern 4,9% und bei den Vätern 4,7% aus. Das sind 173 Mütter und 165 Väter. Insgesamt 60 Mütter (1,7%)



und 64 Väter (1.8%) bilden den Teil, der keine obligatorische Schule oder diese nicht bis zum Ende besucht hat.

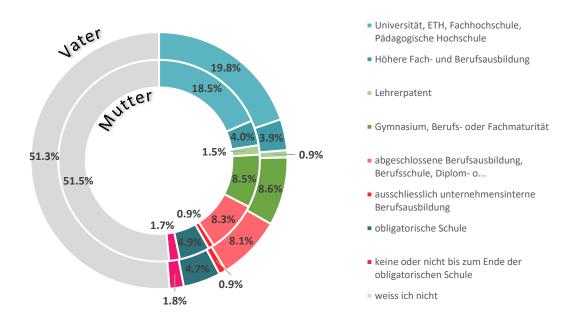


Abbildung 26 Welchen höchsten Schulabschluss haben deine Eltern?

6.2. Situation und Infrastruktur während des Fernlernens in den Familien

Bücher in der Familie

Um den Zugang zu Medien in die Auswertung einfliessen zu lassen, wurden die Schüler*innen befragt, wie viele der folgenden Dinge (Bücher, Tablets, Computer/Laptops, und Smartphones) bei Ihnen zu Hause, wie häufig vorhanden sind. Differenziert werden hier die befragten Schüler*innen der beiden Gruppen «durchschnittlich/privilegiert» und «benachteiligt» betrachtet. Diese beziehen sich auf die durch die Schulleitung eingeschätzte sozialräumliche Lage der besuchten Schule. In Abbildung 27 sind sie in rot (durchschnittlich/privilegiert) und türkis (benachteiligt) gekennzeichnet. Die beiden Gruppen werden jeweils nebeneinander dargestellt.

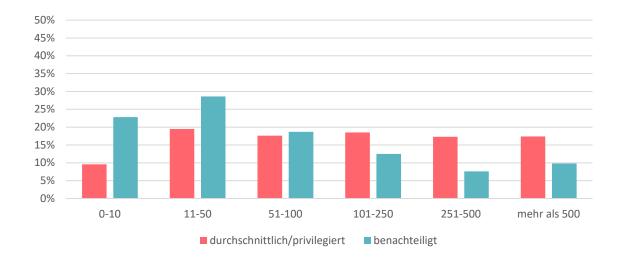


Abbildung 27 Wie viele der folgenden Dinge gibt es jeweils bei dir zuhause? (Bücher)

Abbildung 27 zu entnehmen ist die Anzahl Bücher, welche sich im Zuhause der Schülerschaft befindet. Nach Angaben der insgesamt 2481 befragten Schüler*innen an durchschnittlich/privilegierten Schulen ist eine gleichmässige Verteilung (ein bisschen weniger als 20%) auf die Kategorien 11-50 Bücher, 51-100 Bücher, 101 –250 Bücher, 251-500 Bücher und mehr als 500 Bücher festzustellen. Einzig die Kategorie 0-10 Bücher ist mit 239 (weniger als 10%) Angaben weniger vertreten. Diesen Daten gegenübergestellt sind die Angaben der 1135 Schüler*innen aus Schulen an benachteiligten Lagen. Überrepräsentiert ist die zweite Kategorie 11-50 Bücher mit 325 (fast 30%) Nennungen. Als nächstes wurde die 1. Kategorie 0-10 Bücher mit 259 (über 20%) Angaben erwähnt. Die Kategorien 51-100 Bücher wurde 212 Mal (weniger als 20%), die Kategorie 101-250 142 Mal (mehr als 10%) und die Kategorie mehr als 500 Bücher 111 Mal (ca. 10%) angegeben. Am wenigsten erwähnt wurde mit 86 Angaben (weniger als 10%) die Kategorie 251-500 Bücher. Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen denen durch Schulleitungen als benachteiligt oder durchschnittlich/privilegiert eingeschätzten Standorten. Familien an benachteiligten Standorten verfügen über deutlich weniger Bücher als an durchschnittlichen oder privilegiert eingeschätzten Standorten. Da sich die sogenannte «Bücherfrage» als valideste und sparsamste Möglichkeit die soziale Lage von Familien einzuschätzen erwiesen hat, kann vermutet werden, dass die Einschätzungen der Schulleitungen bezogen auf die die soziale Lage ihrer Schule und der sie besuchenden Schülerinnen und Schüler eine gewisse Treffsicherheit aufweist. Vertiefe Analysen sind in zukünftigen Auswertungen nötig, um diese Einschätzung weiter zu validieren.



Tablets in der Familie

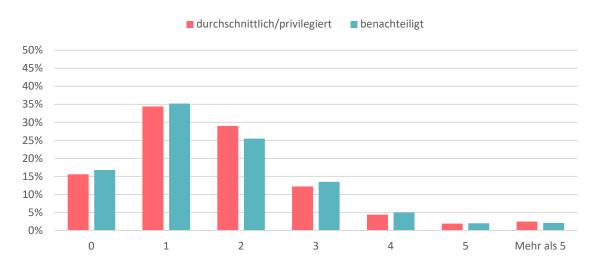


Abbildung 28 Wie viele der folgenden Dinge gibt es jeweils bei dir zuhause? (Tablets)

Abbildung 28 stellt die Anzahl Tablets dar, welche sich im Haushalt der Schüler*innen befinden. Dabei wurden Angaben von insgesamt 3957 Schüler*innen ausgewertet. Diese Zahl setzt sich aus 2697 Antworten von Schüler*innen von durchschnittlich/privilegierten Schulen und 1260 Antworten von Schüler*innen benachteiligter Schulen zusammen. Aus den ersteren Antworten geben 420 (zwischen 10% und 20%) an, kein Tablet zu besitzen; 929 (mehr als 30%) Haushalte besitzen, gemäss Antworten der befragten Schüler*innen, ein Tablet; 781 (fast 30%) Schüler*innen erwähnen, zwei Tablets zu Hause zu haben; etwa die Hälfte davon vermerkten 3 Tablets. Viel weniger wurde gekennzeichnet, dass 4, 5 oder sogar mehr als 5 Tablets zu Hause sind. Genauer wurde 4 Tablets 118 Mal (zwischen 5% und 10%), 5 Tablets 52 Mal (weniger als 5%) und mehr als 5 Tablets weniger als 5% genannt. Bei der Schülerschaft aus benachteiligten Schullagen sieht die in der Abbildung dargestellte Verteilung der Antworten ähnlich aus: 212 (zwischen 10% und 20%) Schüler*innen vermerken kein Tablet zu Hause; 443 (über 30%) geben als Antwort 1 Tablet, 321 Mal (zwischen 20% und 30%) wurden 2 und 3 Tablets erwähnt. Auch hier zeigt sich, dass wenige Familien 4, 5 oder mehr als 5 Tablets besitzen. Genau waren es 63 (ungefähr 5%) bei 4 Tablets, 25 (weniger als 5%) bei 5 Tablets und 26 (weniger als 5%) bei mehr als 5 Tablets. Anders als bei der «Bücherfrage» zeigt sich hier eine Differenz zwischen Familien, deren Kinder eine sozialräumlich benachteiligte oder eine privilegierte oder durchschnittliche Schule besuchen, die nicht signifikant ist. Bezogen auf die Ausstattung mit Tablets scheint es somit in den Stadtzürcher Schulen keine herkunftsbedingt differierende Ungleichheit zu geben. Dies ist im internationalen Vergleich ein besonderer Befund, wo – gerade in Deutschland und Österreich – die familiäre Ausstattung mit digitalen Endgräten als besondere Herausforderung für das Fernlernen in Zeiten von COVID19 markiert wurde (vgl. Bremm & Racherbäumer 2020).



Computer/Laptops in der Familie

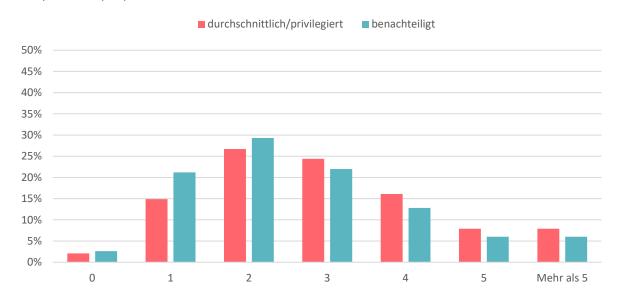


Abbildung 29 Wie viele der folgenden Dinge gibt es jeweils bei dir zuhause? (Computer/Laptops)

Ersichtlich werden in Abbildung 29 die Anzahl Computer oder Laptops, welche bei den Schüler*innen zuhause vorhanden sind. Die insgesamt 3964 erhaltenen Antworten stammen von 2707 Schüler*innen aus Schulen an durchschnittlich/privilegierten Lagen und 1257 Schüler*innen aus Schulen an benachteiligten Lagen. Die Verteilung, welche sich aus den dargestellten Daten ablesen lässt, ist bei beiden Gruppierungen ähnlich. Von den befragten Schüler*innen an durchschnittlich/privilegierten Lagen haben 724 (zwischen 20% und 30%) zu Hause zwei Computer/ Laptops. 661 (mehr als 20%) geben an 3 Computer/ Laptops zu Hause zu haben. Danach wurden 4 Computer / Laptops mit 436 (zwischen 10% und 20%) und ein Computer/ Laptop mit 402 (zwischen 10% und 20%) Erwähnungen vermerkt. Deutlich weniger Angaben wurden bei 5 Computer / Laptops mit 215 (zwischen 5% und 10%) und mehr als 5 mit 213 (zwischen 5% und 10%) Kennzeichnungen gemacht. Die kleinste Zahl zeigt das Diagramm bei Schüler*innen, welche angegeben haben gar keinen Computer/ Laptop zu Hause zu haben. Dabei geht es um 56 (weniger als 5%) Schüler*innen. Diese Zahl ist auch bei den Schüler*innen von Schulen aus benachteiligten Lagen ähnlich. Hier sind es 33 (weniger als 5%). Bei dieser Gruppierung sind die Nennungen von 2 Computer/ Laptops mit 368 (fast 30%) ebenfalls am häufigsten. Danach folgt die Verteilung der Angaben auf 3 Computer / Laptops zu Hause mit 277 (mehr als 20%) und auf einen Computer / Laptop mit 267 (ca. 20%). 161 (mehr als 10%) der Schüler*innen erwähnen, mehr als 4 Computer / Laptops zu Hause zu besitzen und 76 (zwischen 5% und 10%) geben an, mehr als 5 Computer/ Laptops bei sich zu Hause zu haben. Die Restlichen, 75 (zwischen 5% und 10%) meinen, dass es 5 Computer/ Laptops gibt. Auch hier zeigt sich für die Stadtzürcher Schulen eine im internationalen Vergleich sehr gut Ausstattung mit digitaler Infrastruktur für das Lernen (Reimers & Schleicher 2020).



Smartphones in der Familie

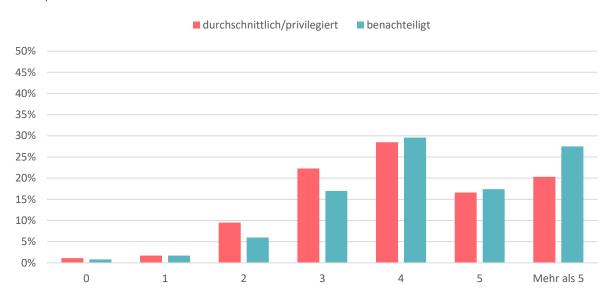


Abbildung 30 Wie viele der folgenden Dinge gibt es jeweils bei dir zuhause? (Smartphones)

Die letzte Grafik dieser Folge (Abbildung 30) zeigt die Verteilung der Anzahl Smartphones in den Haushalten der 3964 befragten Schüler*innen einerseits an durchschnittlich/privilegierten (2707) und andererseits an benachteiligten (1257) Schulen. Im Gegensatz zur Verteilung von Tablets oder Computer/ Laptops bilden sich hier Häufungen um 4 Smartphones. 768 (fast 30%) Schüler*innen an durchschnittlich/ privilegierten Schullagen geben an, 4 Smartphones zu Hause zu haben. 602 (mehr als 20%) geben an 3 Smartphones im Haushalt zu besitzen. 548 (ca. 20%) der Befragten vermerken mehr als 5 Smartphones und 448 (zwischen 10% und 20%) genau 5 Smartphones. Weniger repräsentiert sind Angaben zu 2 Smartphones – 255 (ca. 10%) Schüler*innen, einem Smartphone – 45 (weniger als 5%) Schüler*innen und keinem Smartphone – 30 (weniger als 5%) Schüler*innen. Die Angaben der Schüler*innen aus Schulen an benachteiligten Lagen bilden sich wie folgt in der Grafik ab: Eine Mehrheit von 374 (ca. 30%) Schüler*innen vermerken 4 Smartphones zu Hause; 348 (zwischen 20% und 30%) geben an mehr als 5 Smartphones zu Hause zu haben; 220 (zwischen 10% und 20%) erwähnen genau 5 Smartphones und 215 (zwischen 10% und 20%) genau 3. Sehr wenige 76 (ca. 5%) kennzeichnen 2 Smartphones zu Hause, 21 (weniger als 5%) ein Smartphone und 10 gar keines. Auffällig ist in Bezug auf die Smartphones, dass von diesen im Vergleich in benachteiligten und privilegierten/ durchschnittlichen Standorten häufig mehr als vier, fünf oder darüberliegend vorhanden sind. Auch wenn sich aufgrund fehlender Angaben zur Haushaltsgrösse keine Aussage zum Verfügen über ein Smartphone pro Kopf treffen lassen, wird aus den Daten deutlich, dass es im internationalen Vergleich eine sehr gute Ausstattung gibt (vgl. ebd.)



Infrastruktur für das Lernen in der Familie

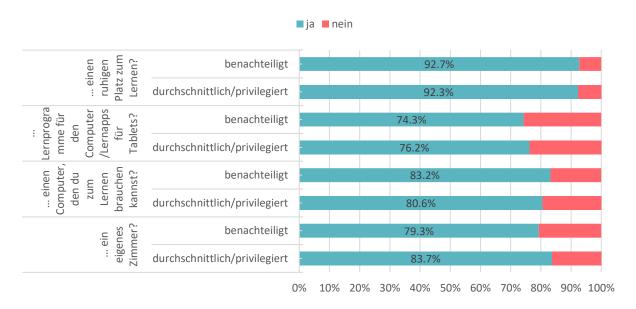


Abbildung 31 Infrastruktur für das Lernen in den Familien

Auch die Infrastruktur für das Fernlernen jenseits der digitalen Endgeräte zeigt eine gute Ausstattung in den Familien der befragten Schüler*innen. In Abbildung 31 wird deutlich, dass die allermeisten Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer sozialen Lage über einen ruhigen Platz zum Arbeiten verfügen (92,7%/ 92,3%). Hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Tendenziell weniger häufig verfügen Kinder an benachteiligten Schulen über ein eigenes Zimmer (83,7%/ 79,3%) und über Lernprogramme für den Computer (76,2%/ 74,3%). Hier sind die Unterschiede jedoch nicht signifikant. Im internationalen Vergleich zeigt sich, in Bezug auf die untersuchten Schulen, ein vergleichsweise sehr hohes Ausstattungsniveau (vgl. Reimers & Schleicher, 2020).

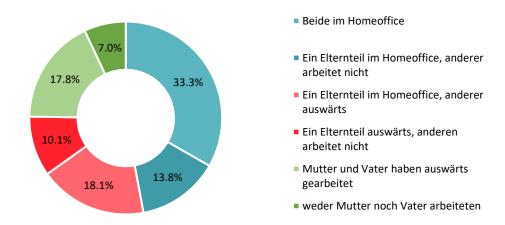


Abbildung 32 Arbeitssituation während des Fernlernens in der Familie



Aus Abbildung 32 geht hervor, wie die Arbeitssituation der Eltern der befragen Schüler*innen während des Fernlernens war. Von den 3623 erfragten Schüler*innen arbeiteten bei 33,3% beide Elternteile im Homeoffice, bei 18,1% ein Elternteil im Homeoffice und der andere auswärts und bei 13,8% ein Elternteil im Homeoffice und der andere ist arbeitslos. Bei 365 Kinder (10,1%) arbeitete ein Elternteil auswärts und der andere nicht. Nur bei 17,8% der Kinder haben beide Eltern auswärts gearbeitet und bei 7% haben weder Mutter noch Vater gearbeitet.

Wie war deine Situation in der Familie während des Fernlernens? (nach soz. Herkunft)

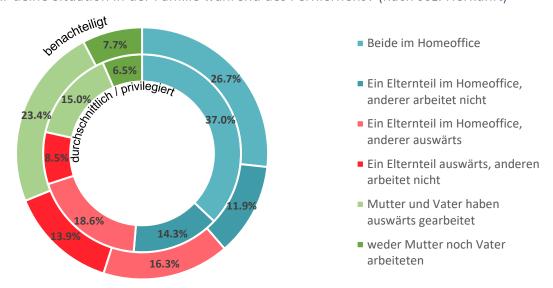


Abbildung 33 Arbeitssituation während des Fernlernens in der Familie x soziale Lage

In Abbildung 33 wird ersichtlich, wie die Arbeitssituation der Eltern der befragten 3623 Schüler*innen während des Fernlernens aussah, dabei wurde durch die soziale Herkunft differenziert. 37% der Eltern aus durchschnittlich/ privilegierten Verhältnissen arbeiteten im Homeoffice. Diese Möglichkeit hatten nur 26,7% der Eltern, die aus benachteiligten Verhältnissen kommen. Im Unterschied dazu hat ein grösserer Anteil an Eltern mit benachteiligter sozialer Herkunft als Eltern mit durchschnittlich/ privilegierter sozialer Herkunft auswärts gearbeitet. Bei der benachteiligten Gruppe beträgt der Anteil 23,4% und bei der durchschnittlich/ privilegierten Gruppe 15%. Deutlich wird, dass Eltern von Kindern an benachteiligten Schulen häufiger ihrer Arbeit ausserhalb des Haushaltes nachgegangen sind, während die aus durchschnittlichen/privilegierten Schulen öfter aus dem Home-Office gearbeitet haben (54.0%/ 69,9%). Dies deckt sich mit internationalen Befunden dazu, dass gerade die einkommensschwächeren Berufsgruppen zu den systemrelevanten Akteuren gezählt werden konnten, während die einkommensstärkeren Klassen zumeist einfacherer ins Home-Office wechseln konnten.



6.3. Eingesetzte Lernformate

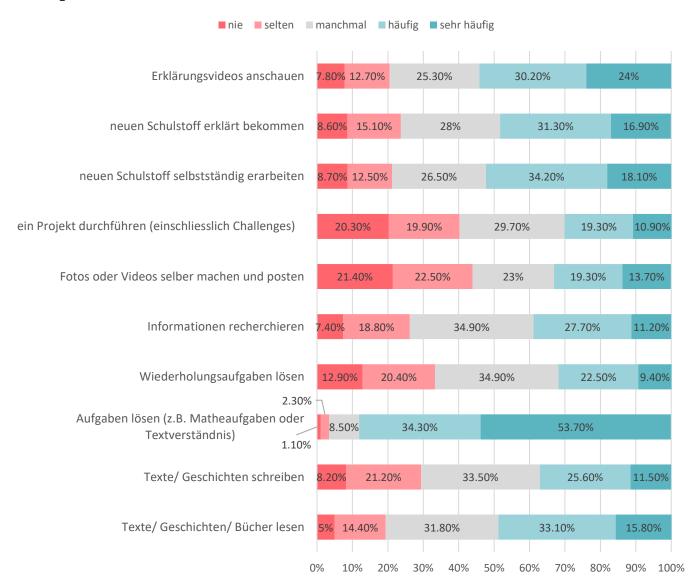


Abbildung 34 Arten von Lernformaten

Abbildung 34 zeigt die Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern dazu, welche Lernformate sie während der Zeit des Fernlernens wie häufig bekommen haben. Weit am meisten wurden mit 88% sehr häufigen und häufigen Angaben «Aufgaben lösen» angegeben, «neuen Schulstoff selbstständig bearbeiten» wurde am zweithäufigsten angeben (52,3% sehr häufig oder häufig) gefolgt von Erklärvideos anschauen (52,2%). Interessant ist, dass das mit 48,2% neuer Schulstoff seltener erklärt als selbst erarbeitet wurde, die Unterschiede sind hierbei allerdings klein. Wiederholungsaufgaben haben die Schülerinnen und Schüler hingegen mit 31,9% sehr häufigen und häufigen Angaben deutlich seltener bearbeitet als neuen Stoff. «Projekte und Challenges» (21,2%) und «Fotos und Videos» (33%) haben die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich am seltensten bearbeitet.



6.4. Erhalten und Bearbeiten verschiedener Arten von Aufgaben sowie entsprechende Kommunikationswege während des Fernlernens¹⁰

Im Rahmen des Kurzberichts aus dem Teilprojekt 2 wird im Folgenden auf die Frage an die Schülerinnen und Schüler eingegangen, wie sie während der Fernlernphase verschiedene Arten von Aufgaben erhalten und bearbeitet haben. Dies ist ein Bündel aus Fragen nach der Häufigkeit und der medialen Kommunikationswege die sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen für die Interaktion untereinander gewählt haben.

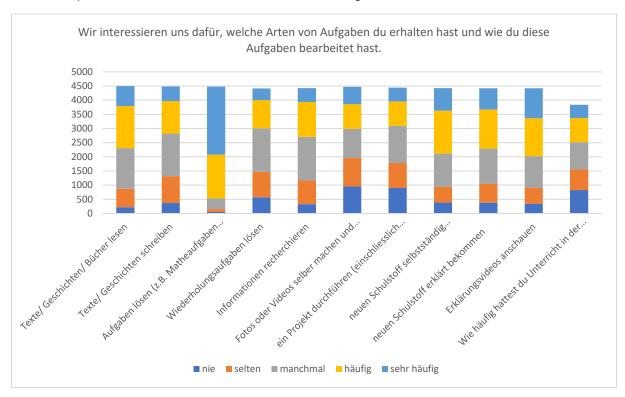


Abbildung 35 Kommunikationswege - Erhalten und Bearbeiten verschiedener Arten von Aufgaben

Abbildung 35 listet die Fragen aus dem Bündel auf und lässt Vergleiche anhand der Häufigkeiten untereinander zu. Fast alle befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie in der Zeit des Fernlernens die Aufgabe bekamen Texte, Geschichten oder Bücher zu lesen Abbildung 35. Zwei Drittel von ihnen gaben an, diese Aufgaben manchmal bzw. häufig erhalten zu haben.

¹⁰ Die Fragen des Gliederungspunkts 4.3 wurde von Dr. Klaus Rummler (klaus.rummler@phzh.ch) entwickelt und ausgewertet.

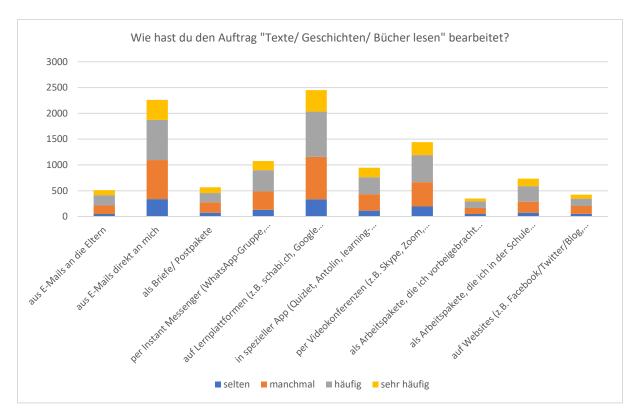


Abbildung 36: Kommunikationswege - Texte, Geschichten oder Bücher lesen

Die vertiefende Frage, wie die Aufgabe «Texte, Geschichten oder Bücher» bearbeitet wurde bezog sich einerseits auf mediale Kommunikationswege als auch darauf, innerhalb welchen Mediums die Aufgabe bearbeitet wurde. Aus den Antworten der Schülerinnen und Schüler geht hervor, dass sie diese Aufgabe hauptsächlich per direktem E-Mail oder auf einer Lernplattform erhalten und bearbeitet haben. Andere Kanäle waren Videokonferenzen, Instant Messenger oder spezielle Lern-Apps. Weniger häufig, aber gleichsam regelmässig bekamen Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe in E-Mails an die Eltern oder in physischen Arbeitspaketen per Post, selbst abgeholt oder von der Lehrperson nach Hause geliefert. In den freien Antworten zu dieser Frage betonen die Schülerinnen und Schüler, dass sie während des Fernlernens wie «normal» aus Büchern und Heften gelesen haben. Zudem entfaltet sich in den freien Antworten die Bandbreite an Materialien, die Schülerinnen und Schüler in diesem Sinne zu lesen bekamen, wie z.B. Hörspiele, Wissensendungen im Fernsehen, oder Word-Dokumenten, die per Cloudspeicherdiensten verteilt wurden.

Aufgabe: Texte oder Geschichten schreiben

Die befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie etwas weniger häufig Texte oder Geschichten schreiben, also selbst produzieren mussten, als das Lesen von Texten (Abbildung 37). Dabei gibt ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an, diese Aufgabe «manchmal» erhalten zu haben.

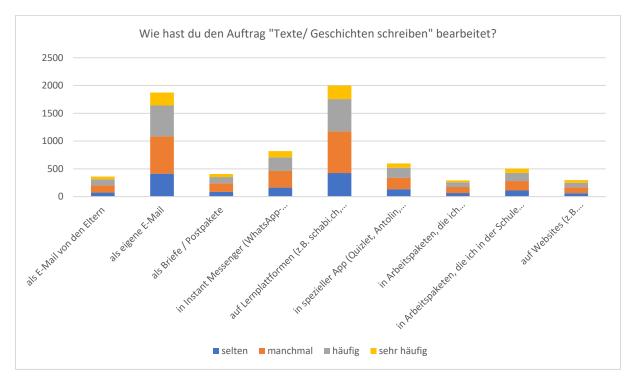


Abbildung 37: Kommunikationswege - Texte oder Geschichten schreiben

Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie den Auftrag zum Schreiben von Texten oder Geschichten hauptsächlich in den eigenen E-Mails oder auf den jeweils genutzten Lernplattformen bearbeiteten. Mit zahlenmässigem Abstand dahinter nennen sie Instant Messenger und die speziellen Lern-Apps. Dahinter folgen E-Mails über die Eltern sowie die physischen Arbeitspakete. Ähnlich wie bei der Frage nach dem Lesen von Texten geben die Schülerinnen und Schüler auch beim Schreiben der Texte heterogene Antworten zur Häufigkeit dieser Aufgaben und Kanäle. Dies deutet darauf hin, dass Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler die Kanäle und Plattformen der Bearbeitung wechselten und es hierzu weniger feste Praktiken gab. Aus den freien Antworten zu dieser Frage wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler häufig Texte und Geschichten in Word am Computer schrieben und diese Produkte dann den Lehrpersonen zusendeten.

Mathematikaufgaben üben oder Aufgaben zum Textverständnis lösen

Die Mehrheit Schülerinnen und Schüler (88%) gab an, dass sie Mathematikaufgaben zum Üben oder Aufgaben zum Textverständnis zu lösen hatten (siehe Abbildung 38). Dies war offenbar eine übliche Aufgabe und Arbeitsform in der Zeit des Fernlernens und nur 3.4% der Befragten gibt an, dass sie diese Aufgabe nie oder selten zu erledigen hatten.

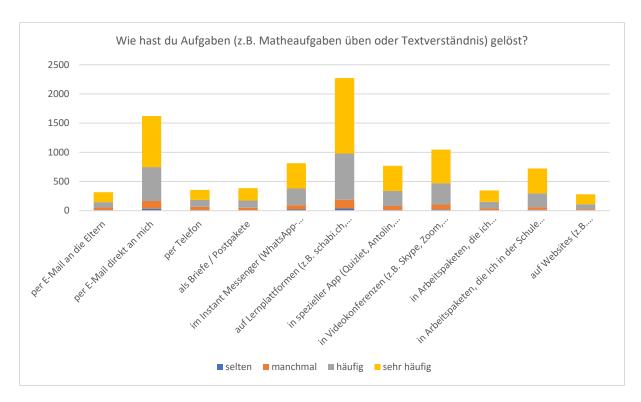


Abbildung 38: Kommunikationswege - Mathematikaufgaben üben oder Aufgaben zum Textverständnis lösen

Auch die Aufgaben in Mathematik und zum Textverständnis erhielten und bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler laut dieser Befragung per direktem E-Mail oder in den dezidierten Lernplattformen. Wie bei den Aufgaben zum Lesen und Schreiben von Texten bilden Instant Messenger, spezielle Lern-Apps und Videokonferenzen eine zweite Gruppe mit Abstand zur ersten Gruppe der Kommunikationswege. Eine dritte Gruppe dahinter bilden die E-Mails an die Eltern und physische Arbeitspakete per Post, selbst aus der Schule abgeholt oder von der Lehrperson geliefert.

Im Gegensatz zu den Aufgaben zum Lesen und Schreiben von Texten ist hier auffällig, dass Schülerinnen und Schüler für jeden einzelnen Kommunikationsweg «häufig» oder «sehr häufig» angeben. Das legt nahe, dass Mathematikaufgaben und Aufgaben zum Textverständnis auch in der Zeit des Fernlernens auf den jeweiligen Kommunikationswegen auf eingespielte Praktiken stiessen. Darauf deuten auch die freien Antworten hin, wo zum einen auf ausgedrucktes Papier und Blätter hingewiesen wird und zum anderen vor allem in Bezug auf Mathematik auf Arbeitshefte und -blätter verwiesen wird.

Wiederholungsaufgaben lösen

Die befragten Schülerinnen und Schüler gaben heterogene Antworten, ob und wie häufig sie in der Zeit des Fernlernens Wiederholungsaufgaben lösen mussten (Abbildung 39). Etwa ein Drittel gab an solche Aufgaben nie oder nur selten gemacht zu haben. Ein weiteres Drittel gab an diese Aufgaben nur manchmal gemacht zu haben. Nur ein Drittel gab an, dass sie häufig oder sehr häufig Wiederholungsaufgaben erledigten.

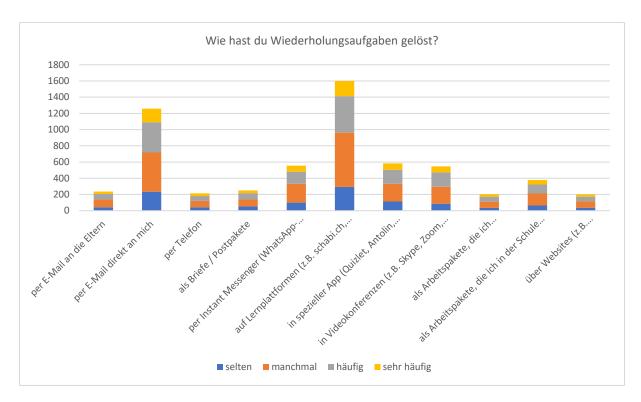


Abbildung 39: Kommunikationswege - Wiederholungsaufgaben lösen

Wie in den vorherigen Aufgabenarten zeichnen sich auch für Wiederholungsaufgaben grob drei Gruppen von Kommunikationskanälen ab. So wurden Wiederholungsaufgaben hauptsächlich per direktem E-Mail an die Schülerinnen und Schüler oder in den Lernplattformen übermittelt und bearbeitet. Danach folgt mit Abstand die Gruppe aus Instant Messenger, spezieller Lern-App und Videokonferenzen. Mit weiterem Abstand folgt die dritte Gruppe aus E-Mail an die Eltern, Telefon, physische Arbeitspakete. Aus den freien Antworten zur Frage nach Wiederholungsaufgaben geht an einigen Stellen hervor, dass Schülerinnen und Schüler dies teilweise zusammen mit den Eltern auch ohne spezifischen Auftrag selbst organisierten und beispielsweise selbst Aufgaben aus ihren Materialien zur Wiederholung auswählten oder gemeinsam mit Elternteilen Mathematik übten.

Informationen recherchieren

Über zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler haben in Rahmen des Fernlernens manchmal, häufig, oder sehr häufig Informationen recherchiert. Weniger als ein Drittel machte das nie oder nur selten (siehe Abbildung 40).

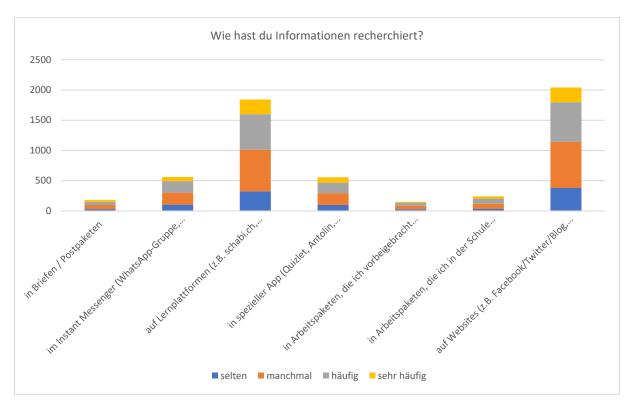


Abbildung 40 Kommunikationswege- Informationen recherchieren

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hat Informationen auf den genutzten Lernplattformen oder auf allgemeinen Websites recherchiert. Nur wenige erledigten das in Instant Messengern oder in den speziellen Lern-Apps. Die Minderheit beschränkte die Suche nach Informationen auf die physischen Arbeitspakete aus der Schule. In den freien Antworten betonen die Schülerinnen und Schüler die Recherche im Internet, insbesondere auf Google. Sie verweisen aber auch darauf, dass sie Eltern, Geschwister und Lehrpersonen um Rat, Auskunft und Informationen fragten.

Auftrag: Fotos oder Videos selbst machen und posten

Schülerinnen und Schüler haben in der Zeit des Fernlernens zu verschiedenen Zwecken Fotos oder Videos auch zusammen mit ihren Eltern erstellt und versendet. Ob und wie häufig dies auch im Zusammenhang mit Schule stattfand ist Hintergrund dieser Frage. Die Antworten zu dieser Frage sind zweigeteilt: Fast 43% der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie nie oder nur selten Fotos oder Videos selbst erstellt und gepostet haben. Demgegenüber gibt über die Hälfte der Befragten an, dass sie in der Zeit des Fernlernens mindestens manchmal einen solchen Auftrag hatten.

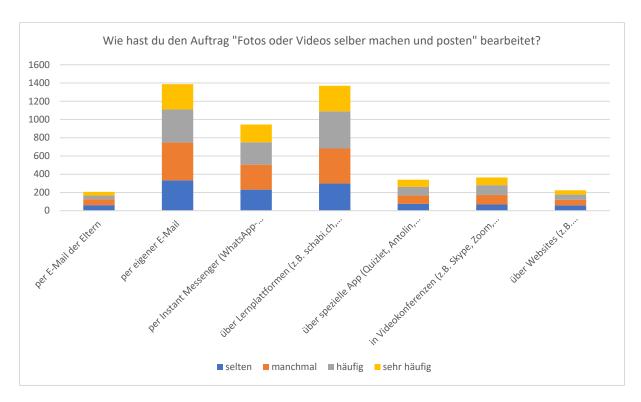


Abbildung 41 Kommunikationswege - Fotos und Videos selber machen und bearbeiten

Der Auftrag Fotos oder Videos selbst zu machen und zu posten wurde mehrheitlich per direktem E-Mail, in Instant Messengern oder über die Lernplattform erledigt. Nachrangig waren die Kanäle E-Mail der Eltern, spezielle Lern-App und Videokonferenzen. Aus den freien Antworten wird deutlich, dass es den Schülerinnen und Schülern teilweise grossen Spass bereitete Fotos, auch mit den eigenen Smartphones oder Tablets zu erstellen, manchmal Filter zu verwenden oder Bilder nachzubearbeiten und diese dann in der Gruppe oder mit der Lehrperson zu teilen. Einige Schülerinnen und Schüler berichten von Schwierigkeiten Videos in Teams hochzuladen und zu teilen.

Projekte durchgeführt oder an Challenges teilnehmen

Schülerinnen und Schüler mussten sich zusammen mit den Eltern in der Zeit des Fernlernens oft intensiv selbst organisieren. Ausserhalb des schulischen Lernens kursierten in dieser Zeit in den Sozialen Medien eine Vielzahl eigener Projekte und Challenges (Herausforderungen) an denen man teilnehmen konnte. Der Hintergrund dieser Frage, ist das Interesse, ob und zu welchem Ausmass Lehrpersonen diese Arbeits- und Sozialformen in ihren Unterricht integrierten. Das Ergebnis dieser Frage ist vergleichbar mit dem Auftrag Fotos oder Videos zu erstellen. Auch in Bezug auf die Durchführung von Projekten gaben etwa 40% der Schülerinnen und Schüler an, dass sie dies nie oder nur selten machten. Demgegenüber führte fast ein Drittel der Befragten manchmal, der Rest sogar häufig oder sehr häufig Projekte durch (siehe Abbildung 42).

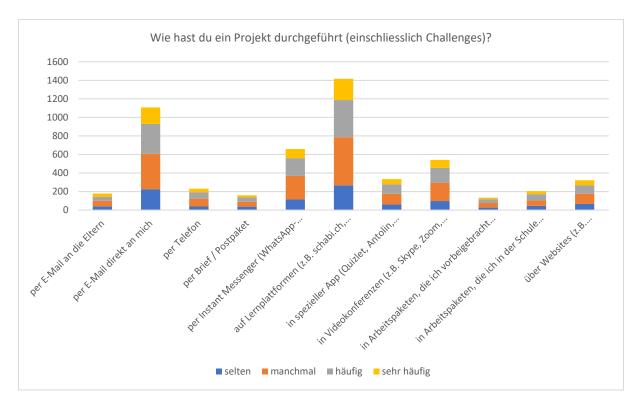


Abbildung 42: Kommunikationswege - Projekte durchgeführt oder an Challenges teilnehmen

Die Häufigkeit der genutzten Kanäle ist recht heterogen, was auf eine diverse und unterschiedliche, vermutlich den Bedürfnissen der jeweiligen Projekte, angepasste Kommunikationsform schliessen lässt. Trotzdem standen wie zuvor die direkten Mails an die Schülerinnen und Schüler sowie die Lernplattform im Vordergrund. Für die Durchführung von Projekten bedeutsam waren auch Instant Messenger und Videokonferenzen. Neben den anderen Kommunikationswegen schienen zudem allgemeine Websites für Projekte bedeutsam gewesen zu sein. Neben den kurzen inhaltlichen Berichten zu den ganz unterschiedlichen Projekten geht aus den freien Antworten erstmals hervor, dass einige Schülerinnen und Schüler das Programm «Powerpoint» benutzen, um vermutlich Projekte zu dokumentieren.

Neuen Schulstoff selbstständig erarbeiten

Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gab an, dass sie während der Zeit des Fernlernens selbständig neuen Schulstoff erarbeitet haben. Demgegenüber gaben etwa 20% an, dass sie sich nie oder nur selten neuen Schulstoff selbständig erarbeiten mussten.

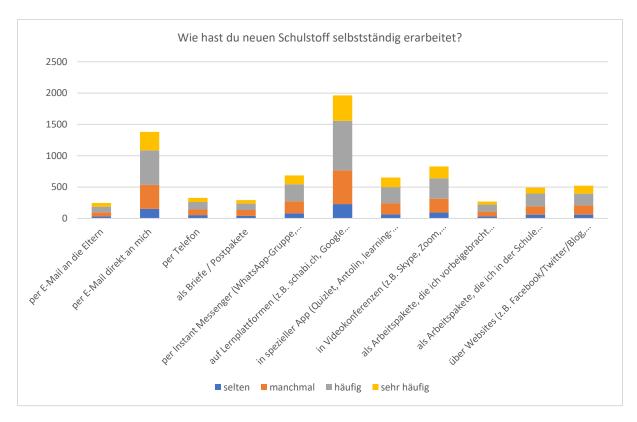


Abbildung 43: Kommunikationswege - Neuen Schulstoff selbstständig erarbeiten

Schülerinnen und Schüler erarbeiteten sich neuen Schulstoff hauptsächlich aus den direkten E-Mails an sie oder auf der Lernplattform. Bedeutsam, aber mit Abstand dahinter ist auch hier wieder die Dreiergruppe aus Instant Messenger, spezielle Lern-App und Videokonferenzen. Gleichermassen bedeutsam für das selbständige Erarbeiten von neuem Schulstoff sind die Arbeitspakete, die sich Schülerinnen und Schüler aus der Schule abholten, sowie Informationen auf allgemeinen Websites. In den freien Antworten berichteten Schülerinnen und Schüler, dass sie sich neuen Schulstoff teilweise alleine, aber auch gemeinsamen mit Eltern, Geschwistern, Freunden und den Lehrpersonen erarbeitet haben.

Neuen Schulstoff erklärt bekommen

Schülerinnen und Schüler mussten sich während des Fernlernens neuen Schulstoff selbst erarbeiten. Mit Blick auf gelingende Lernprozesse ist es von Bedeutung, ob und wie Schülerinnen und Schüler neuen Schulstoff entsprechend erklärt bekommen. In der Befragung bejahten fast die Hälfte, dass sie neuen Schulstoff häufig oder sehr häufig erklärt bekommen (Abbildung 44). Trotzdem berichten fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, dass sie neuen Schulstoff nie oder nur selten erklärt bekamen.

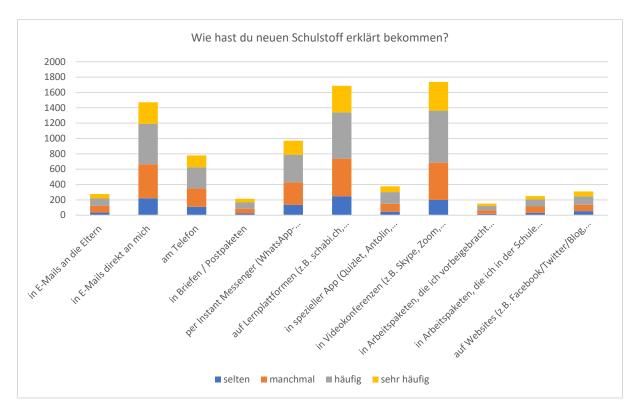


Abbildung 44 Kommunikationswege - Neuen Schulstoff durchnehmen

Das Erklären neuen Schulstoffs findet neben den direkten E-Mails an die Schülerinnen und Schüler, aus Lernplattformen und insbesondere in den Videokonferenzen statt. Auch Instant Messenger und individuelle Telefonate sind hier bedeutsam. Im Verhältnis zu den vorhergehenden Fragen ist hervorzuheben, dass spezielle Lern-Apps für das Erklären neuen Schulstoffs nur eine nachrangige Rolle spielen, ebenso wie E-Mails an die Eltern und die physischen Arbeitspakete aus der Schule. Informationen von allgemeinen Websites sind hingegen vergleichsweise etwas bedeutsamer. Schülerinnen und Schüler betonen in den freien Antworten die Bedeutung von Lern- und Erklärvideos bspw. auf YouTube wenn es um das Erklären neuen Schulstoffs geht.

Lern- und Erklärvideos ansehen

Erklärvideos als Teil des Unterrichtsmaterials hatten in der Zeit des Fernlernens Konjunktur. Darauf verweisen auch die Schülerinnen und Schüler in der Frage zuvor. In Zahlen bedeutet das, dass über dreiviertel der Schülerinnen und Schüler manchmal, häufig oder sehr häufig Erklärvideos nutzten. Hingegen nutzten 20% nie oder nur selten Erklärvideos.

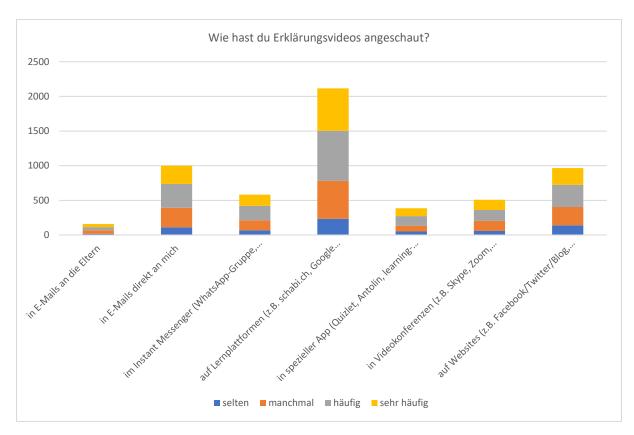


Abbildung 45: Kommunikationswege - Lern- und Erklärvideos ansehen

Erklärvideos können einerseits von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern produziert und verteilt werden, oder sie werden von Plattformen wie z.B. YouTube angesehen oder von dort auf z.B. in Lernplattformen eingebunden. Dies war auch der am häufigsten genutzte Kommunikationsweg für Erklärvideos. An zweiter Stelle wurden Erklärvideos (oder möglicherweise die Links dazu) in E-Mails direkt an die Schülerinnen und Schüler oder auf allgemeinen Websites (einschliesslich YouTube) angesehen. Instant Messenger, spezielle Lern-Apps oder Videokonferenzen spielen eine nachrangige Rolle bei der Nutzung von Erklärvideos. Auch in den freien Antworten betonen die Schülerinnen und Schüler zum einen die grosse Bedeutung von YouTube und zum anderen, dass sie es schätzen, Links zu geeigneten YouTube-Videos auf Lernplattformen oder in Nachrichten zu erhalten. Möglicherweise erspart ihnen das langwierige und vor allem irreführende Suchen.

Organisation des Unterrichts in der ganzen Klasse oder in Gruppen

In der Zeit des Fernlernens wurden Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Weise in Sozialformen durch Lehrpersonen organisiert und betreut. So ist die Frage, ob wie häufig aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ein Unterricht in der ganzen Klasse oder in Gruppen stattfand. Diesbezüglich antworteten 40% der Schülerinnen und Schüler, dass sie nie oder nur selten Unterricht in Gruppen oder in der ganzen Klasse hatten. Demgegenüber berichteten nur etwa 12%, dass sie sich sehr häufig in dieser Sozialform trafen. Sofern Unterricht in



Gruppen also stattfand, ist davon auszugehen, dass dieser mehr oder weniger regelmässig stattfand und dies mit einer weniger hohen Frequenz, also z.B. wöchentlich oder eher bedarfsweise.

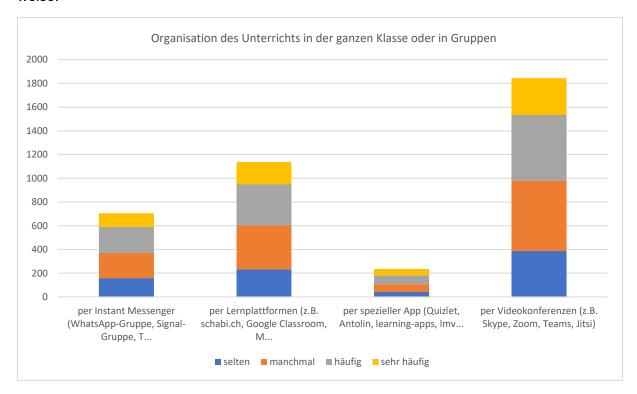


Abbildung 46: Kommunikationswege - Organisation des Unterrichts in der ganzen Klasse oder in Gruppen

Unterricht in der ganzen Klasse oder in Gruppen fand hauptsächlich über Videokonferenzen statt. An zweiter Stelle stehen die Lernplattformen, die wie z.B. Teams teilweise in die Lernplattform eingebettet sind. An dritter Stelle stehen Instant Messenger wie z.B. WhatsApp, wo Klassen häufig mehrere thematische Gruppenchats betreiben. Spezielle Lern-Apps sind für Unterricht in Gruppen nachrangig. In den freien Antworten bestätigen einige Schülerinnen und Schüler die wöchentliche bzw. sporadische Frequenz von Videokonferenzen. Daneben betonen sie E-Mails als Kommunikationsweg, um Nachrichten, Inhalte und Aufgaben an Gruppen oder an die gesamte Klasse zu verteilen.

Fazit zu Arten von Aufgaben und entsprechenden Kommunikationswegen

In Bezug auf Kommunikationswege setzten Schülerinnen und Schüler andere Prioritäten als Lehrpersonen. Dort, wo für einige Lehrpersonen der persönliche Kontakt und die individuelle Anpassung an Schülerinnen und Schüler wichtig war, war das Telefonat für die Schülerinnen und Schüler zahlenmässig kaum auffällig.

Grob zusammengefasst, haben die Schülerinnen und Schüler drei Gruppen von Kommunikationswegen gebildet und nannten diese in folgender Rangordnung:

- Gruppe 1:
 - direkte E-Mail an die Schülerinnen und Schüler



- Lernplattformen
- Gruppe 2:
 - Instant Messenger
 - spezielle Lern-App
 - Videokonferenzen
- Gruppe 3:
 - E-Mails an die Eltern
 - Telefon
 - physische Arbeitspakete (per Post, selbst aus der Schule abgeholt, oder von der Lehrperson nach Hause geliefert)
 - allgemeine Websites

Weitere Auswertungen und Forschung dazu steht noch aus, insbesondere die Klärung, inwiefern diese präferierten Gruppen von Kommunikationswegen mit den in Kapitel < Lehrpersonen, Kommunikationswege – Unterrichtsgestaltung> erwähnten Typologien von Lehrpersonenhandeln und Unterrichtsgestaltung zusammenhängen.

6.5. Erfahrungen mit der Aufgabenbearbeitung im Fernlernen

Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung

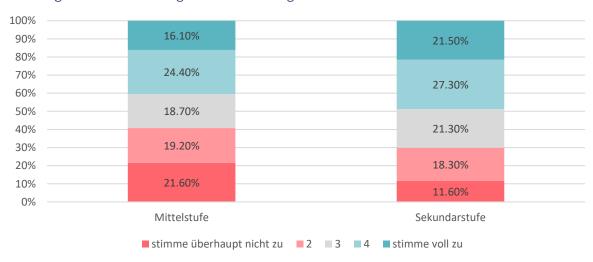


Abbildung 47 Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung x Klassenstufe

In Abbildung 47 haben die Schüler*innen der Mittel- und Sekundarstufe eingeschätzt, ob sie Schwierigkeiten hatten, Aufgaben zu lösen, weil sie nicht genau wussten, wie sie es machen sollten. Aus beiden Schulstufen haben mehr als die Hälfte der Befragten angegeben, dass sie der Aussage zustimmen. Der Anteil an Sekundarstufenschüler*innen (70,1%) ist höher als der der Mittelstufenschüler*innen (59,2%). Hier deuten sich Schwierigkeiten mit dem eigenverantwortlichen Lernen an, denen in tiefgehenden Analysen nachgegangen werden sollte.



Anforderung Aufgaben zur Kontrolle einzureichen

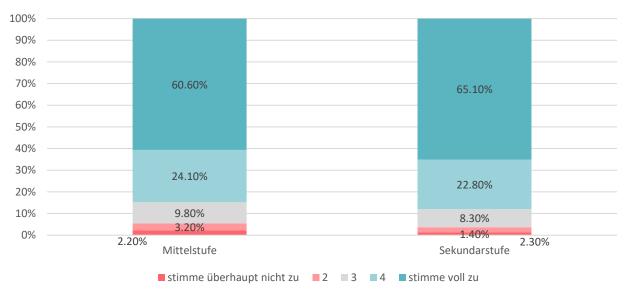


Abbildung 48 Anforderung Aufgaben zur Kontrolle einzureichen x Klassenstufe

Aus Abbildung 48 ist ersichtlich, dass mehr als 90% der befragten Mittelstufenschüler*innen und Sekundarstufenschüler*innen ihre Aufgaben regelmässig ihren Lehrpersonen überreichen mussten. Nur 5,4% Befragte der Mittelstufe und 3,7% Befragte der Sekundarstufe gaben an, dass dies nicht zutreffe. Hier zeigt sich ein stark strukturiertes Verfahren über alle Schulstufen hinweg. Nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler geben an, diesbezüglich keine klaren Vorgaben erhalten zu haben.

Anforderung nicht bearbeitete Aufgaben nachzureichen

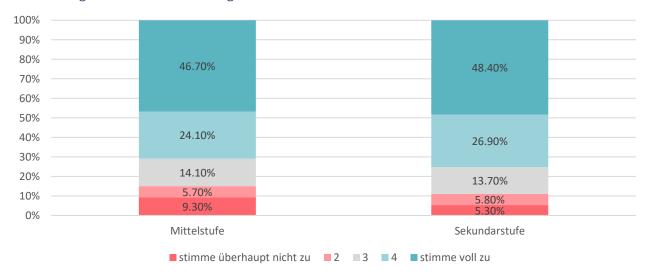


Abbildung 49 Anforderung nicht bearbeitete Aufgaben nachzureichen x Klassenstufe



Abbildung 49 beschreibt, ob die Schüler*innen der Mittelstufe und Sekundarstufe von ihren Lehrpersonen aufgefordert wurden ihre Aufgaben nachzureichen, wenn sie es zuvor nicht getan hatten. Sowohl in der Mittelstufe wie auch in der Sekundarstufe haben dies mehr als 80%, um genaue Zahlen zu nennen: Mittelstufe 84,9% und Sekundarstufe 88,9%, ihre erarbeiteten Aufträge nachreichen müssen. 15% der Mittelstufenschüler*innen haben angegeben, dass sie das nicht tun mussten. In der Sekundarstufe ist der Anteil etwas kleiner, nämlich 11,1%. Insgesamt scheint hier jedoch von der Mehrzahl der Lehrpersonen stark darauf geachtet worden zu sein, dass gestellte Aufgaben auch bearbeitet wurden.

Motivation für das Lernen

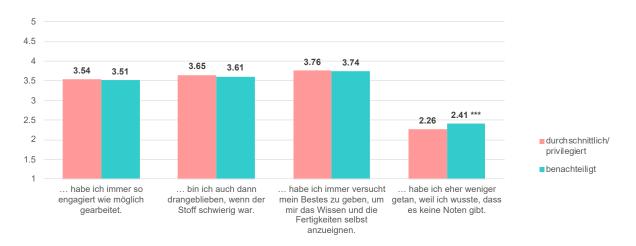


Abbildung 50 Motivation für das Lernen

Abbildung 50 zeigt, dass die mit einem durchschnittlichen Zustimmungswert von mehr als 3.5 auf einer 5-er Skala, bei der der Wert 5 für volle Zustimmung steht, beschreiben sich die befragten Schülerinnen und Schüler als insgesamt motiviert für das Fernlernen und das unabhängig von der sozialen Lage der Schule, die sie besuchen. Einzig bei der Frage "Während des Fernlernens habe ich eher weniger getan, weil ich wusste, dass es keine Noten gibt" zeigt sich eine stärkere Zustimmung der Gruppe der Befragten, die eine benachteiligte Schule besuchen. Der Zustimmungswert ist mit 2.26 bzw. 2.41 jedoch in beiden Gruppen unter dem theoretischen Mittelwert der Skala, der bei 3 liegt und ist damit insgesamt als Ablehnung der Aussage in der gestellten Frage zu werten – benachteiligte Schülerinnen und Schüler lehnen die Aussage somit durchschnittlich lediglich weniger ab, was aber nicht bedeutet, dass sie ihr zustimmen würden. Diese wäre erst beim Überschreiten des theoretischen Mittelwerts als solches zu werten.



Lernfreude

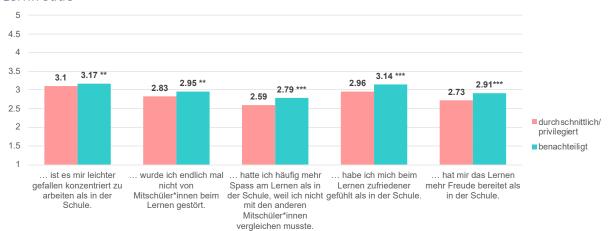


Abbildung 51 Lernfreude

Abbildung 51 Abbildung 51 beschreibt die Lernfreude der befragten Schülerinnen und Schüler. Insgesamt liegen die Antworten in fast allen Bereichen beim theoretischen Mittelwert der Skala (3). Damit zeigt sich keine klare Tendenz dazu ab, ob sich die Befragten beim Lernen zuhause in Bezug auf die abgefragten Dimensionen eher wohler oder weniger wohl gefühlt haben. Am stärksten unter dem theoretischen Mittelwert der Skala liegen die Angaben für die Gruppe der durchschnittlichen und privilegierten Schüler*innen in den Bereichen "Im Fernlernen hatte ich häufig mehr Spass am Lernen als in der Schule, weil ich mich nicht mit den anderen Mitschüler*innen vergleichen musste" und "hat mir das Lernen mehr Freude bereitet als in der Schule". Die signifikanten Unterschiede in Bezug auf alle abgefragten Dimensionen fallen im Speziellen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler auf. Diese scheinen sich beim Fernlernen etwas wohler gefühlt zu haben als in der Schule. Gründen dafür kann man mit den vorliegenden Daten nicht nachgehen, jedoch bieten sich hier weitergehende Analysen auch in Bezug auf das Geschlecht und die Jahrgangsstufe an, da sind in bereits skizzierten Auswertungen gezeigt hat, dass in dieser Gruppe auch die Freude auf die Schulöffnungen geringer ausfiel. Hier sollte dringend der Frage nahgegangen werden, ob sich Elemente des Fernunterrichts nachzeichnen lassen, die speziell für diese Gruppen einen Vorteil bringen könnten. Besonders interessant wären hier hilfreiche Settings und Strukturmerkmale des Fernunterrichts, die auch in Zeiten des Regelunterrichts einbezogen werden könnten, zu rekonstruieren.



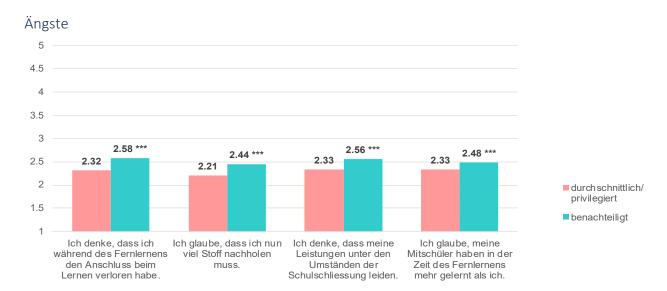


Abbildung 52 Ängste

Abbildung 52 stellt Antworten auf Fragen dar, die Schüler*innen bezogen auf mögliche Ängste im Zusammenhang mit dem Lernen in der COVID19-Pandemie gestellt wurden. Zunächst fällt auf, dass fast alle Antworten durchschnittlich unter dem theoretischen Mittelwert der Skala von 3 liegen, die befragten Schülerinnen und Schüler also in der Tendenz eher nicht angeben, mit Ängsten zu kämpfen haben. Tendenziell kritischer betrachten die Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Schulen die Situation, bei allen Fragen zeigen sie signifikant stärkere Zustimmungswerte als die anderen Befragten. Alle Werte liegen jedoch im Mittel weit unter dem theoretischen Mittelwert der Skala und sind daher nicht als Zustimmung zu den Fragen zu werten. Das heisst natürlich nicht, dass es nicht Gruppen von Kindern gibt, die mit Sorgen und Ängsten zu kämpfen haben, im Mittel zeigt sich dies für die Gruppen jedoch nicht.



6.6. Vergleich Unterricht Fernlernen x Normalsituation

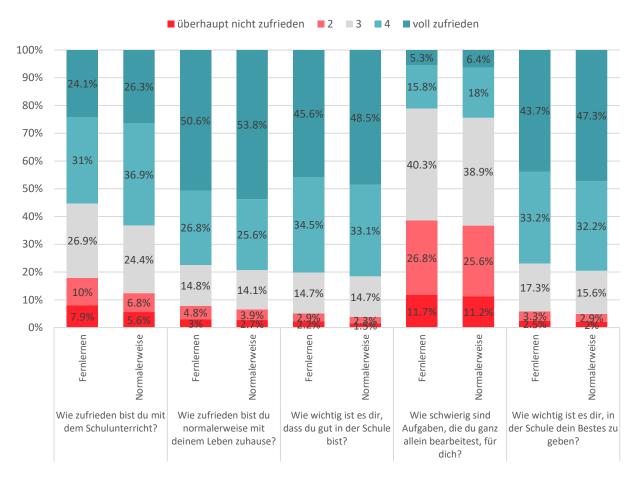


Abbildung 53 Vergleich Unterricht Fernlernen x Normalsituation

Aus Abbildung 53 kann entnommen werden, wie sich die Zufriedenheit der Schüler*innen während der Fernlernzeit von der Normalsituation unterschied. Im Allgemeinen ist ersichtlich, dass nur ein minimaler Unterschied zwischen der Zufriedenheit in den zwei Phasen besteht und die befragten Schüler*innen in den meisten Fällen sehr zufrieden waren. Allein bei der Frage über die Schwierigkeit der Aufgaben, die sie alleine lösen müssen, waren die Befragten in beiden Phasen mehrheitlich eher unzufrieden. Aber am meisten hat die Unzufriedenheit bei der Frage zum Schulunterricht zugenommen. So waren normalerweise 12.4% und während der Fernlernzeit 17.9% der Befragten unzufrieden. Insgesamt zeigen sich in der Einschätzung jedoch nur sehr geringe Unterschiede.



6.7. Unterricht in Gruppen

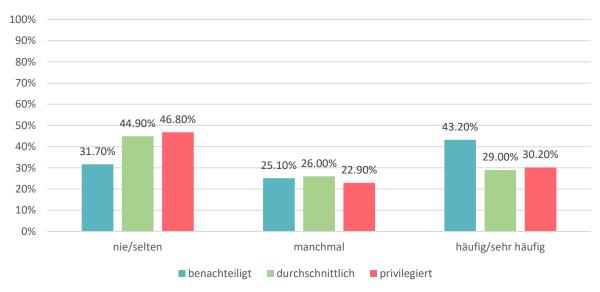


Abbildung 54 Unterricht in Gruppen x soziale Lage

Abbildung 54 gibt darüber Auskunft, wie oft die Schüler*innen in der ganzen Klasse oder in Gruppen unterrichtet wurden. Dabei wurden die Befragten in drei Gruppen (benachteiligt, durchschnittlich, privilegiert) aufgeteilt. Ersichtlich ist, dass der grösste Teil der Benachteiligten (43.2%) häufig bis sehr häufig Unterricht in der ganzen Klasse oder in Gruppen hatte. Gegensätzlich dazu hatte der grösste Anteil an der sowohl durchschnittlichen (44,9%) und auch privilegierten (46,8%) Gruppe nie bis selten Unterricht in der ganzen Klasse oder Gruppe. Dieser Unterschied erscheint auffällig. Anscheinend haben Lehrpersonen an benachteiligten Schulen mehr darauf geachtet, soziale Settings, die den Kontakt unter den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, zu realisieren.

6.8. Freude, als die Schule wieder öffnete

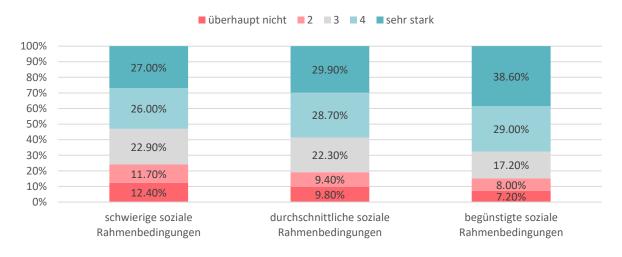


Abbildung 55 Freude, als die Schule wieder öffnete x soziale Lage



Das gestapelte Säulendiagramm in Abbildung 55 beschreibt die Freude, die von den Schüler*innen empfunden wurde, als die Schulen wieder geöffnet wurden. Insgesamt fällt auf, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler angegeben haben, sich stark oder sehr stark über die Schulöffnungen gefreut zu haben. Der Anteil an Schüler*innen, die durch schwierigere soziale Rahmenbedingungen geprägt sind und sich auf die Wiedereröffnung der Schulen gefreut haben ist jedoch deutlich kleiner als der Anteil an Befragten mit begünstigten Rahmenbedingungen. So haben sich 53% Schüler*innen aus schwierigen sozialen Verhältnissen (27% sehr stark und 26% stark) gefreut. Bei den Kindern aus durchschnittlichen sozialen Verhältnissen beträgt der Anteil 58,6% (29,9% sehr stark und 28.7% stark) und bei Kindern aus begünstigten Verhältnissen 67,6% (38,6% und 39%). Dies entspricht der Forschungslage zur Schulfreude und sozialer Benachteiligung (vgl. Rutter, Bremm & Wachs, i.E.).

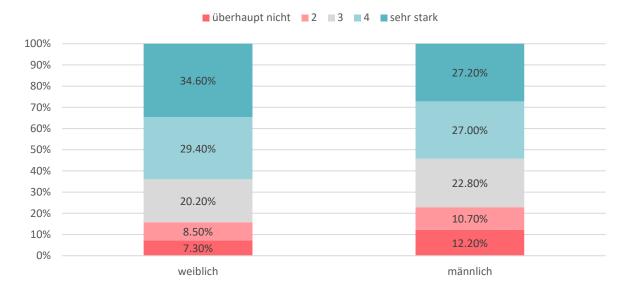


Abbildung 56 Freude, als die Schule wieder öffnete x Geschlecht

Abbildung 56 kann entnommen werden, wie stark sich die Schüler und Schülerinnen unterschiedlichen Geschlechts auf die Wiedereröffnung der Schulen gefreut haben. Mehr als 64% der Mädchen haben Freude empfunden, dabei 34,6% sehr stark und 29,4% stark. Bei den Knaben hat sich ein kleinerer Anteil auf die Wiedereröffnung gefreut, und zwar 54,2% (27,2% sehr stark und 27% stark). Im Ganzen hat sich die Mehrheit beider Gruppen auf die Wiedereröffnung gefreut. Jungen scheinen der Schule im Regelbetrieb somit deutlich kritischer entgegenzustehen als Mädchen (vgl. van Ophuysen, 2008).



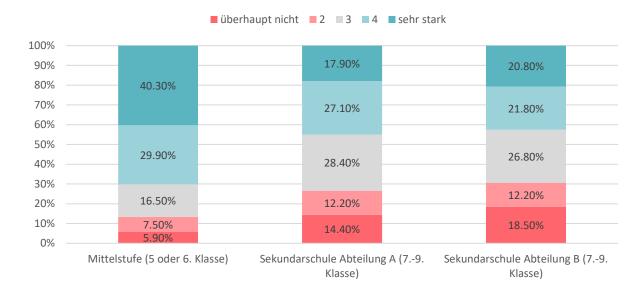


Abbildung 57 Freude, als die Schule wieder öffnete x Schulstufe

In Abbildung 57 wurden die befragten Schüler*innen zur empfundenen Freude bei Schulöffnungen nach der Schulstufe aufgeteilt. Während 45% (17,9% sehr stark und 27,10% stark) der Sekundarstufe Abteilung A und 42,6% (20,8 sehr stark und 21,8% stark) der Sekundarstufe Abteilung B sich auf die Öffnung der Schulen gefreut hat, hat sich noch ein grösserer Teil, genauer 70,2%, der Mittelstufe darauf gefreut. Dabei haben 40,3% angegeben, dass sie sich sehr stark und 29,9%, dass sie sich stark auf die Wiedereröffnung gefreut haben. Insgesamt zeigen sich somit, bezogen auf die empfundene Freude bei Schulöffnungen, analog zum Forschungsstand, deutliche Effekte zugunsten jüngerer Schülerinnen und Schüler, die sich deutlich stärker auf die Schulöffnungen gefreut haben. Während sich insgesamt über alle Gruppen hinweg die Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern auf den Regelunterricht freuten, lohnt sich in tiefergehenden Analysen ein differenzierter Blick auf mögliche «Risikogruppen», hier besonders Jungen aus benachteiligten Familien und in höheren Altersstufen, die den Schulöffnungen am kritischsten entgegenstanden. Interessant wäre hier zu untersuchen, ob sie stärker von den flexibleren Formaten im Fernlernen profitieren konnten, oder ob sie hier zu einer Gruppe von Schüler*innen gehören, die das Fernlernen im Sinne von «Coronaferien» eher vernachlässigt hat.

6.9. Benötigte Unterstützung von den Eltern

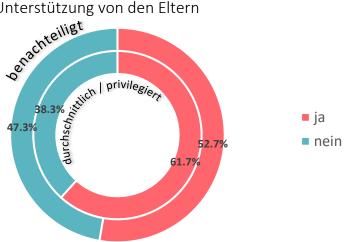


Abbildung 58 Benötigte Unterstützung durch Eltern x soziale Lage

Aus Abbildung 58 geht hervor, dass sowohl die Mehrheit der Kinder aus benachteiligten und auch durchschnittlich/ privilegierten sozialen Lagen die Unterstützung ihrer Eltern gebraucht haben. Die genaueren Zahlen betragen bei den Schüler*innen aus durchschnittlich/ privilegierten Verhältnissen 61,7% und 52,7% bei Schüler*innen aus benachteiligten Verhältnissen. Dies erstaunt auf den ersten Blick, da deutlich weniger Schüler*innen aus benachteiligten Schulen angeben, die Unterstützung ihrer Eltern gebraucht zu haben. Eine mögliche Interpretation für diesen Befund liefert die Tatsache, dass Lehrpersonen an benachteiligten Schulen signifikant häufiger angegeben haben, das Anspruchsniveau während des Fernlernens deutlich gesenkt zu haben. Ein Befund, der sich auch mit Ergebnissen aus Deutschland und Österreich deckt (vgl. Jesacher-Rössler & Klein, 2020). Dies kann jedoch mit den vorliegenden Querschnittsdaten nicht in Form von Kausalbeziehungen nachgezeichnet werden.

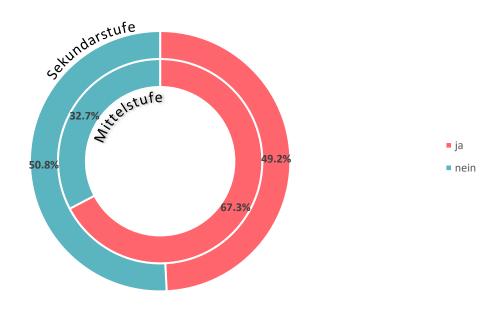


Abbildung 59 Benötigte Unterstützung durch Eltern x Klassenstufe



Abbildung 59 kann entnommen werden, ob die Schüler*innen der Mittelstufe und Sekundarstufe während des Fernlernens die Hilfe ihrer Eltern benötigten. In der Mittelstufe hat ein grösserer Anteil an Befragten (67,3%) die Unterstützung der Eltern gebraucht. In der Sekundarstufe beträgt der Anteil 49,2%. Jüngere Kinder geben somit deutlich häufiger an, die Unterstützung ihrer Eltern benötigt zu haben.

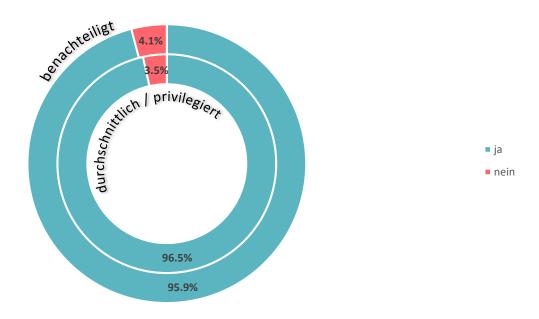


Abbildung 60 Hilfe von Eltern erhalten x soziale Herkunft

Die Grafik beschäftigt sich mit der Frage, ob die Schüler*innen Hilfe in der Fernlernzeit erhalten haben. Die Frage war als Filterfrage konzipiert und wurde nur beantwortet, wenn die Frage nach benötigter Unterstützung positiv beantwortet wurde. Über 95% der Kinder aus beiden sozialen Lagen (96,5% der durchschnittlich/ privilegierten und 95,9% der benachteiligten) haben angegeben, dass sie Unterstützung erhielten. Hier zeigen sich somit nur marginale Unterschiede zwischen den Schüler*innengruppen. Dieser Befund erstaunt vor dem Hintergrund der im öffentlichen Diskurs breit geführten Debatte über antizipiertes mangelndes Unterstützungsverhalten in benachteiligten Familien. Über die Qualität der erhaltenen Unterstützung kann auf Grundlage der vorliegenden Daten keine Aussage getroffen werden.



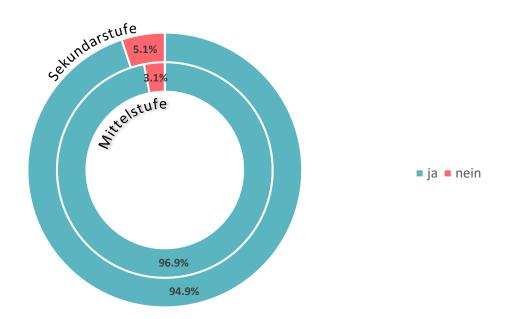


Abbildung 61 Hilfe von Eltern erhalten x Schulstufe

In Abbildung 61 wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Befragten aus beiden Stufen, Mittelstufe und Sekundarstufe, Unterstützung von den Eltern erhalten haben, wenn sie diese benötigten. Die Frage war als Filterfrage konzipiert und wurde nur beantwortet, wenn die Frage nach benötigter Unterstützung positiv beantwortet wurde. In der Sekundarstufe haben nur 5,1% und in der Mittelstufe 3,1% keine Hilfe erhalten. Auch hier zeigt sich, dass die ganz überwiegende Mehrheit der Befragten, Hilfe von den Eltern erhalten hat.

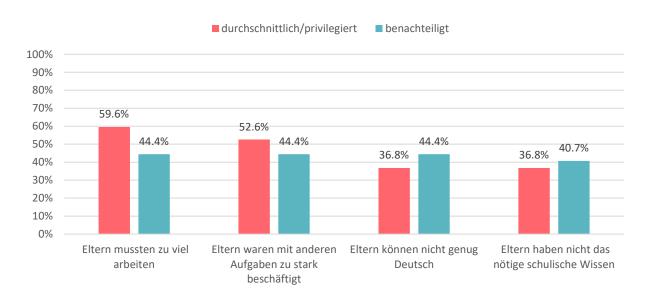


Abbildung 62 Gründe für fehlende Unterstützung der Eltern



Abbildung 62 beschäftigt sich mit der Frage, wie viel Einfluss verschiedene Gründe hatten, die dazu führten, dass die Schüler*innen die benötigte Unterstützung nicht von ihren Eltern erhalten haben. Die berichteten Zahlen sind hier sehr gering, da die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, wie bereits dargestellt (vgl. Abbildung 60 & Abbildung 61), angegeben hat, von den Eltern beim Lernen unterstützt worden zu sein, wenn Hilfe benötigt wurde. In die Analyse, die in Abbildung 62 dargestellt ist, fliessen daher nur insgesamt 126 Angaben ein, 106 aus durchschnittlichen oder privilegierten Schulen und lediglich 47 aus benachteiligten. Ersichtlich ist, dass die Eltern mit durchschnittlichem bis privilegiertem sozialen Hintergrund eher durch ihre Arbeit oder auch anderen Aufgaben verhindert waren, ihren Kindern zu helfen. So waren 59,6% der Kinder, die angegeben haben, dass ihre Eltern zu viel arbeiten mussten und 52,6% der Kinder, die angegeben haben, dass ihre Eltern mit anderen Aufgaben beschäftigt waren, aus durchschnittlich/ privilegierten Verhältnissen. Bei Eltern aus benachteiligter sozialer Lage lag es eher an den mangelnden Kompetenzen. So hat ein höherer Anteil an Befragten aus benachteiligten Verhältnissen als durchschnittlich/ privilegierten Verhältnissen angegeben, dass die Eltern nicht genug Deutsch können (44,4%) und nicht das notwendige schulische Wissen beherrschen (40,7%). Anteilig sind diese Angaben jedoch auf einem verschwindend geringen Niveau.

PH ZH

Unterstützung nach Personengruppen



Abbildung 63 Unterstützung nach Personengruppe



Abbildung 63 stellt die von Schülerinnen und Schülern erhaltene Unterstützung während des Regelbetriebs im Vergleich zum Fernlenen dar. Angaben von Kindern, die zeigten, dass diese in ihrer Selbsteinschätzung keiner Unterstützung bedürfen, wurden aus der Analyse ausgeschlossen (je nach Item ca. 10%). Insgesamt werden die Unterschiede zwischen den beiden Zeiträumen als sehr gering eingeschätzt. Einzig in Bezug auf die Unterstützung durch den Vater ergeben sich kleine Unterschiede. Während im Regelbetrieb 42,9 % der befragten Schülerinnen und Schüler angeben, sehr häufig oder häufig vom Vater unterstützt zu werden, sind es in der Zeit des Fernlernens 40,3%. Ähnlich geringe Unterschiede lassen sich in Bezug auf die Nachmittagsbetreuung und Hausaufgabenhilfe nachzeichnen. Geben in Zeiten des Regelbetriebs 10% der Befragten an, von dieser sehr häufig oder häufig unterstützt zu werden, sind es im Fernlernen 7% der Befragten. In Bezug auf die übrigen Personengruppen unterscheiden sich die Angaben hingegen kaum. Ein interessanter Befund zeigt sich hingegen im Vergleich der Personengruppen. Hier wird ersichtlich, dass die Mütter bei über der Hälfte der Kinder sehr häufig oder häufig beim Lernen unterstützen (54,8% im Regelbetrieb/ 55,9% im Fernlernen), während die Väter dies laut Angaben der Schülerinnen und Schüler zu jeweils gut 12 Prozentpunkten weniger tun. Hier zeigt sich, dass unabhängig von Corona, die hauptsächliche Lernunterstützung von den Müttern bereitgestellt wird. Väter nehmen jedoch im Vergleich mit den übrigen abgefragen Personenguppen die zweite Position ein. Am wenigsten greifen die befragen Schülerinnen und Schüler hingegen Nachmittagsbetreuung und Aufgabenhilfe, Geschwister und ihre Schulkollegen zurück.

6.10. Diskussion der Schüler*innenbefragung

Insgesamt konnte mit der Schüler*innenbefragung eine Stichprobe realisiert werden, die sich (orientiert an den Angaben der Schulleitungen) in wesentlichen Parametern den Verhältnissen der Grundgesamtheit annähert. Einzig in Bezug auf den individuellen höchsten Bildungsabschluss der Eltern können keine Aussagen gemacht werden, da es fast der Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler nicht möglich war, den höchsten Bildungsabschluss von Mutter und/oder Vater anzugeben. Dies trifft vor allem auf die unteren Jahrgänge der Mittelstufe zu. Die Entscheidung, jüngere Kinder in der Primarstufe nicht zu befragen, kann vor diesem Hintergrund als zielführend gewertet werden.

Insgesamt stammen die Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler aus 134 Ländern inklusive der Schweiz. Somit wird die herkunftsbezogene und sprachliche Vielfalt der Stadt Zürich gut abgebildet. In Bezug auf die Ausstattung mit digitalen Medien für das Fernlernen zeigt sich in den Daten ein sehr positives Bild, hier ist gleich der sozialen Lage der besuchten Schule nahezu von einer Vollausstattung mit digitalen Endgeräten auszugehen und die Werte liegen weit über dem internationalen Durchschnitt (vgl. Reimers & Schleicher 2020). Auch die Ausstattung der Familien mit lernrelevanter Infrastruktur wie einem ruhigen Platz zum Lernen kann im internationalen Vergleich sehr positiv bewertet werden (vgl. ebd.). Die infrastrukturelle Ausgangslage in den Familien, gut durch die Phase des Fernlernens zu kommen, stellt sich im Vergleich somit positiv dar.



Eingesetzte Lernformate waren vor allem Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler lösen mussten, gefolgt von Texten, die gelesen werden sollten. Weit weniger häufig wurden über alle Schulen gesehen Projekte durchgeführt, Videos oder Fotos erstellt oder bearbeitet. Hier wird es spannend sein in vertiefenden Analysen zu schauen, ob sich die Praxen in Schulen mit unterschiedlichen Kontext- und Organisationsmerkmalen, unterschiedlichen Lehrpersonen- oder Schulleitungsmerkmalen unterscheiden. Die dazu nötigen Daten liegen durch die Erhebung vor und werden in den nächsten Monaten ausgewertet.

Bezogen auf die Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen während des Fernlernens lassen sich grob drei Gruppen von Kommunikationswegen abbilden:

- Gruppe 1: direkte E-Mail an die Schülerinnen und Schüler; Lernplattformen
- Gruppe 2: Instant Messenger; spezielle Lern-Apps; Videokonferenzen
- Gruppe 3: E-Mails an die Eltern; Telefon; physische Arbeitspakete (per Post, selbst aus der Schule abgeholt, oder von der Lehrperson nach Hause geliefert); allgemeine Websites

Weitere Auswertungen und Forschung dazu steht noch aus. Die Daten geben es für zukünftige Arbeiten her, die identifizierten Gruppen genauer zu beschreiben und Zusammenhänge zwischen Personen- und Kontextmerkmalen und differenten Praxen nachzugehen.

Der Modus der Aufgabenbearbeitung und Kontrolle durch die Lehrpersonen scheint den Angaben der Schüler*innen zufolge in den allermeisten Schulen eindeutig geregelt gewesen zu sein. In mehr als 80% der Schulen gab es klare Regeln, die bearbeiteten Aufgaben regelmässig zur Kontrolle an die Lehrperson zu senden und mehr als 70% der Schülerangaben wurden die Schüler*innen bei nicht Einhaltung dieser Vorgabe auch aufgefordert, Aufgaben nachzureichen. Jedoch gaben auch ca. 45% der Schülerinnen und Schüler an, bei der eigenständigen Bearbeitung von Aufgaben häufig Probleme gehabt zu haben. Gerade vor dem Hintergrund immer wichtiger werdender Selbständigkeit und Eigenverantwortung in Lernprozessen scheint es für nun folgende Analysen der Frage nachzugehen, unter welchen familiären und schulischen Rahmenbedingungen es Schülerinnen und Schülern leichtgefallen ist, Aufgaben selbstständig zu bearbeiten. Hier sind ggf. Verknüpfungen zu den anderen Teilprojekten hilfreich.

Insgesamt beschreiben sich die Schülerinnen und Schüler als motiviert für das Fernlernen, Unterschiede bezüglich der sozialen Lage, der Schule, die sie besuchen, bestehen nicht. Signifikante Unterschiede in Bezug auf alle abgefragten Dimensionen der Lernfreude im Fernlernen, fallen jedoch für benachteiligte Schülerinnen und Schüler auf. Diese scheinen sich beim Fernlernen im Vergleich etwas wohler gefühlt zu haben als in der Schule. Die Angaben sind jedoch insgesamt in einem niedrigen Bereich. Hier sollte dringend der Frage nachgegangen werden, ob sich Elemente des Fernunterrichts nachzeichnen lassen, die speziell für diese Gruppe positiv wirken. Besonders interessant wären hier hilfreiche Settings und Strukturmerkmale des Fernunterrichts zu identifizieren, die auch in Zeiten des Regelunterrichts einbezogen werden könnten.

Interessant ist zudem der Befund, dass Kinder an benachteiligten Schulen, Jungen und ältere Schüler*innen im Vergleich angegeben haben, weniger Freude empfunden zu haben, als die

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH



Schulen wieder geöffnet wurden. Dies entspricht Befunden der Bildungsforschung zur Schulfreude und scheint sich im speziellen Setting des Fernunterrichts abzuzeichnen. Während sich insgesamt über alle Gruppen hinweg die Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern auf den Regelunterricht freuten, lohnt in tiefergehenden Analysen ein differenzierter Blick auf mögliche «Risikogruppen», hier besonders Jungen aus benachteiligten Familien und in höheren Altersstufen, die den Schulöffnungen am kritischsten entgegenstanden. Interessant wäre hier zu untersuchen, ob sie stärker von den flexibleren Formaten im Fernlernen profitieren konnten, oder ob sie eher zu einer Gruppe von Schüler*innen gehören, die das Fernlernen im Sinne von «Coronaferien» eher vernachlässigt hat. Alternativ könnte es gewinnbringend sein, sich für diese Gruppe günstige Formate des Lernens genauer anzusehen, um sie ggf. auf Übertragbarkeit in den Regelunterricht zu prüfen.

Bezogen auf die von Schüler*innen empfundenen Unterstützungsbedarfen und tatsächlichen Unterstützungsleistungen während des Fernlernens, zeigt sich, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler angibt, Unterstützung von den Eltern gebraucht zu haben und über 95% der Schülerinnen und Schüler auch angibt, diese Unterstützung erhalten zu haben. Dies zeigt sich gleich der sozialen Lage der Schulen, die die Befragten besuchen. Dieser Befund erstaunt vor dem Hintergrund der im öffentlichen Diskurs breit geführten Debatte über antizipiertes mangelndes Unterstützungsverhalten in benachteiligten Familien. Über die Qualität der erhaltenen Unterstützung kann auf Grundlage der vorliegenden Daten keine Aussage getroffen werden.

Hauptsächlich unterstützende Person war dabei mit Abstand die Mutter. Hier zeigt sich, dass unabhängig von Corona, die hauptsächliche Lernunterstützung von den Müttern bereitgestellt wird. Väter nehmen jedoch im Vergleich mit den übrigen abgefragten Personenguppen die zweite Position ein. Am wenigsten greifen die befragten Schülerinnen und Schüler hingegen auf Nachmittagsbetreuung und Aufgabenhilfe, Geschwister und ihre Schulkollegen zurück.



7. Lehrpersonenbefragung

7.1. Demographische Merkmale

Geschlecht

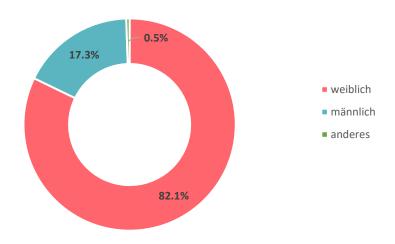


Abbildung 64 Geschlecht

Die Abbildung 64 Abbildung 64stellt die Verteilung des Geschlechtes der befragten 917 Lehrpersonen dar. Die deutliche Mehrheit liegt bei den Lehrerinnen mit 82,1%. 17,3% sind Lehrer und 0,5% haben die Antwortmöglichkeit «anderes» angegeben.

Alter

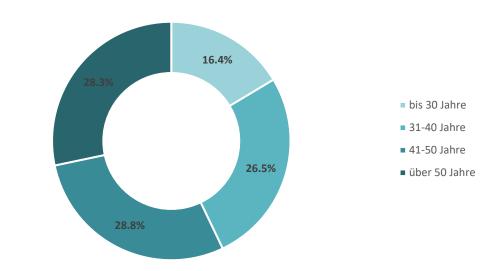


Abbildung 65 Alter

Abbildung 65 kann das Alter der Lehrpersonen entnommen werden. Insgesamt liegen Angaben von 926 Lehrpersonen vor. Die kleinste Gruppe, mit 16,4%, ist die der unter 30-Jährigen. Die restlichen drei Gruppen sind etwa gleich verteilt. 26,5% der Lehrpersonen sind zwischen



31 und 40 Jahre alt. Ein wenig grösser ist die Gruppe der über 50-Jährigen mit 28,3% Anteil an der Gesamtgruppe. Die grösste Gruppe, mit einer 0,5% Differenz, ist die, die aus 41-50-jährigen Lehrpersonen besteht.

Berufsjahre als Lehrperson

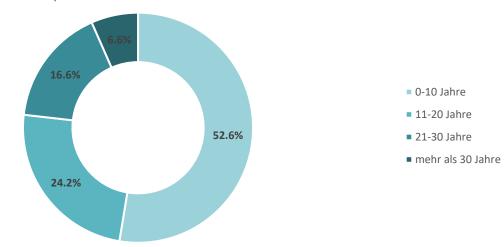


Abbildung 66 Berufsjahre als Lehrperson

Aus Abbildung 66 geht hervor, wie viele Jahre Arbeitserfahrung als Lehrperson die Befragten haben. Mehr als die Hälfte der Lehrperson geben an bis zu 10 Jahren an einer Schule zu arbeiten. Der Anteil an der Gesamtgruppe nimmt mit steigenden Arbeitsjahren immer mehr ab. In dieser Weise hat fast ein Viertel der Gruppe, genauer 24,2%, 11 bis 20 Jahre Arbeitserfahrung im Lehrerberuf und 16,6% 21-30 Jahre Arbeitserfahrung gesammelt. Die Gruppe, die am längsten im Beruf tätig ist, stellt den kleinsten Anteil, nämlich 6,6%.

Schulstufe, die hauptsächlich unterrichtet wird

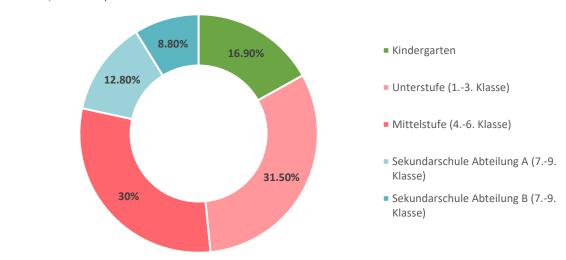


Abbildung 67 An welcher Stufe unterrichten Sie hauptsächlich?



Abbildung 67 veranschaulicht die Verteilung der Lehrpersonen auf die Stufen, in denen sie hauptsächlich tätig sind. Die Mehrheit arbeitet in der Primarstufe, die in Unterstufe (31,5%) und Mittelstufe (30%) unterteilt werden kann. Weiter praktizieren 16.9% der Befragten auf der Kindergartenstufe. Ein wenig höher als 20% ist der Anteil an Lehrpersonen, die an Sekundarschulen lehren. Diese Stufe kann in Abteilung A (12,8%) und Abteilung B (8,8%) differenziert werden.

Funktion

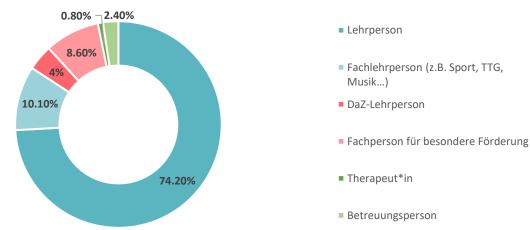


Abbildung 68 Funktion

Aus Abbildung 68 geht hervor, in welcher Funktion die befragten Personen hauptsächlich tätig sind. Die grösste Gruppe wird von Lehrpersonen repräsentiert, die unterschiedliche Funktionen in der Schule innehaben. 74,2% der Gesamtgruppe sind Lehrpersonen, 10,1% Fachlehrpersonen und 4% DaZ- Lehrpersonen. Die kleinste Gruppe der Befragten besteht aus Therapeut*innen und macht 0,8% der ausgefüllten Fragebögen aus.

Einbindung in den Fernunterricht

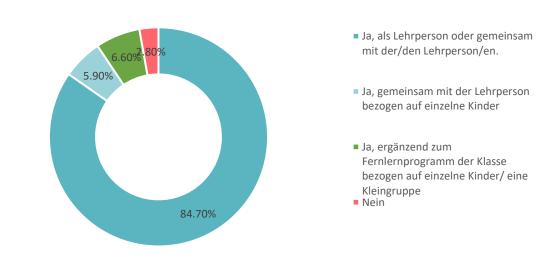


Abbildung 69 Einbindung in den Fernunterricht

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH



Abbildung 69 zeigt die Einbindung der Lehrpersonen in den Fernunterricht der Schule. Ein wenig mehr als 97% der Befragten sind in den Fernunterricht der Schule einbezogen worden. Die grösste Gruppe bei den eingebundenen Lehrpersonen, die gleichzeitig auch die Mehrheit (84,7%) der Gesamtgruppe ausmacht, besteht aus Personen, die als Lehrpersonen oder gemeinsam mit der Lehrperson gearbeitet haben. Der Rest der Beteiligten wurde entweder gemeinsam mit der Lehrperson bezogen auf einzelne Kinder (5,9%) oder ergänzend zum Fernprogramm der Klasse bezogen auf einzelne Kinder oder eine Kleingruppe (6,6%) eingebunden. Die Frage wurde als Filterfrage gestellt, so dass die folgenden Auswertungen sich nur auf die Gruppe der Lehrpersonen beziehen, die in das Fernlernen ihrer Schule einbezogen waren.

PH ZH

Kooperation

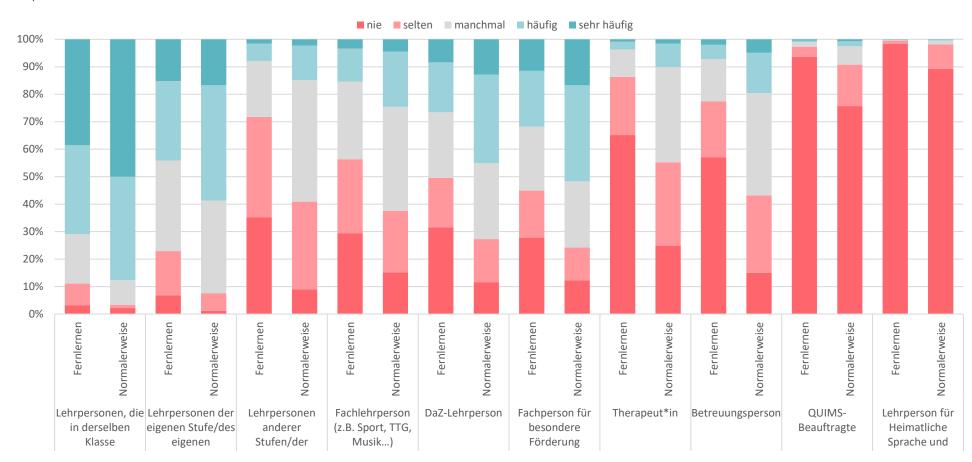


Abbildung 70 Kooperation



Abbildung 70 zeigt, mit wem und wie häufig die Lehrpersonen normalerweise und aber auch während der Fernlernzeit zusammengearbeitet haben. Die Daten zeigen, dass die Zusammenarbeit über alle Gruppen während der Fernlernzeit zurückging. Der Rückgang ist am höchsten bei der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, die die gleiche Klasse unterrichten. Weitere Personen, mit denen die Zusammenarbeit deutlich verringert wurde, sind Lehrpersonen aus der gleichen Stufe und Fachpersonen für besondere Förderung. Für die Gruppen der Therapeut*innen, QUIMS-Beauftrage und HSK-Lehrpersonen zeigen sich sowohl innerhalb der Zeit des Fernlernens als auch im Regelbetrieb sehr geringe Anteile für regelmässige die Kooperation. Zwischen Lehrpersonen deuten die Zahlen hingegen auf intensive Kooperationsbeziehungen, die trotz Kontaktreduktion in der Zeit des Fernlernens, auf einem vergleichsweisen hohen Niveau geblieben sind.

7.2. Positive Veränderungen während des Fernlernens

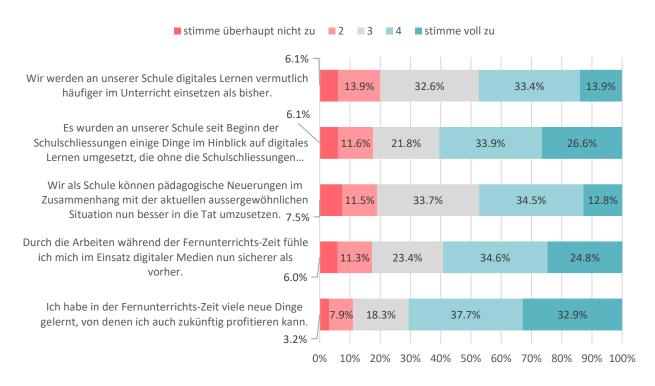


Abbildung 71 Positive Veränderungen während des Fernlernens

Abbildung 71 zeigt, dass die befragen Lehrpersonen mehrheitlich in allen abgefragten Dimensionen veränderter Praxen während des Fernlernens Potenziale für nachhaltige Veränderungen sehen, die auch nach der Zeit der Schulschliessungen Einfluss auf ihr schulisches Handeln haben können. So stimmen mehr als 70% der Befragten zu, dass die während des Fernlernens Dinge gelernt haben, von denen sie auch zukünftig profitieren können. Knapp 60% der Befragten denkt, dass an ihrer Schule digitales Lernen in Zukunft häufiger zum Einsatz kommen wird und knapp 50% der Befragten gibt an, dass sie davon ausgehen, pädagogische Veränderungen in Zukunft besser in ihren Schulen umsetzen zu können. Hier deuten sich



grosse Potenziale an, die Veränderungsbereitschaft und Veränderungsmotivation, die sich in diesen Aussagen andeutet, systematisch in Form von Weiterbildungen und Schulentwicklungsstrategien aufzunehmen. Gerade im Hinblick auf Digitalisierung scheint sich hier ein Fenster geöffnet zu haben, das grundlegende und nachhaltige Entwicklungsmöglichkeiten in vielen Schulen verspricht. Jedoch gibt es auch eine kleine Gruppe, die die positive Sicht auf Potenziale nicht teilt. Hier wäre es interessant, in weiteren Analysen der Frage nachzugehen, aus welcher Motivation, die entsprechenden Lehrpersonen zu ihrer Bewertung kommen. So könnte es sein, dass gerade diese skeptischen Lehrpersonen schon vor dem Fernlernen sehr weit mit Blick auf die abgefragten Dimensionen entwickelt waren. Alternativ könnte es sich jedoch auch um Lehrpersonen handeln, die gerade digitalen Entwicklungen in Schule eher skeptisch gegenüberstehen.

Erste differenzierte Auswertungen zeigt Tabelle 4. Aus vier Items konnte hier eine Skala gebildet werden, die mit einem Alpha von 0.776 eine zufriedenstellende Reliabilität vorweist. Die Kennwerte der Skala «Positive Veränderungen» sind in Tabelle 4 aufgeführt.

Tabelle 4 Skala Positive Veränderungen

•	Befragten- gruppe	Beispielitem (Itemanzahl)	Antwortformat	N	MW	SD	α
Positive Veränderungen		In unserem Kollegium gibt es eine grosse Bereitschaft, die Qualität der bisherigen pädagogischen Ansätze im Kontext des Lernens mit digitalen Medien zu reflektieren.	haupt nicht zu – (5) stimme voll zu		3.77	0.77	0.776

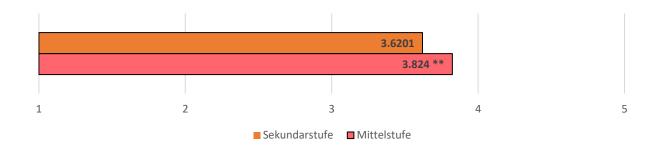


Abbildung 72 T-Test Skala Positive Veränderungen x Schulstufe

Abbildung 72 zeigt die Ergebnisse des T-Tests für unverbundene Stichproben. Zunächst fällt auf, dass die Mittelwerte der gebildeten Skala in beiden getesteten Subgruppen über den theoretischen Mittelwert von 3. liegen, folglich stimmen beide gegenübergestellten Gruppen mehrheitlich zu, das Fernlernen als Chance wahrgenommen zu haben. Signifikant höher fällt die Zustimmung jedoch in der Gruppe der Lehrpersonen aus Schulen der Mittelstufe aus, die im Vergleich mit den Lehrpersonen der Sekundarstufe stärker zustimmen, das Fernlernen als Chance erlebt zu haben. Weitere Analysen bezogen auf benachteiligte und privilegierte Schulen zeigten hingegen keine signifikanten Unterschiede und werden daher hier nicht ausführlich dargestellt.



7.3. Schwierigkeiten während des Fernlernens (digital)

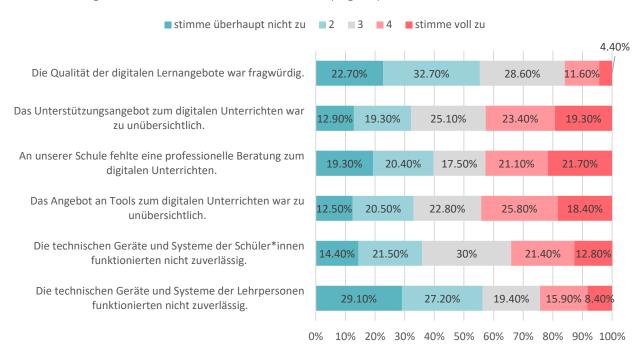


Abbildung 73 Schwierigkeiten während des Fernlernens

Abbildung 73 zeigt mit welchen Schwierigkeiten sich die Lehrpersonen im Kontext des Fernlernens bezogen auf den Umstieg auf das digitale Lernen konfrontiert fühlten. Mehr als ein Drittel der Befragten haben jeweils angegeben, dass die Unterstützungsangebote zum digitalen Unterricht zu unübersichtlich waren (42,7%), ihrer Schule eine professionelle Beratung zum digitalen Unterrichten fehlte (42,8%), das Angebote an Tools zum digitalen Unterrichten zu unübersichtlich war (44,2%) und die technischen Geräte und Systeme der Lehrpersonen nicht immer zuverlässig funktionierten (34.2%). Der Anteil von Lehrpersonen, die die Qualität der digitalen Lernangeboten fragwürdig fanden, beträgt nur 16%. Insgesamt deutet sich hier somit eher eine Schwierigkeit bezogen auf die Übersichtlichkeit der Unterstützungsangebote im digitalen Bereich als in Bezug auf ihr generelles Vorhandensein oder ihre eingeschätzte Qualität an. Zudem scheinen Schulen sich mehr technischen Support auf der Einzelschulebene zu wünschen, um digitalen Unterricht gut durchführen zu können.



7.4. Anforderungen Fernlernen x Normalsituation

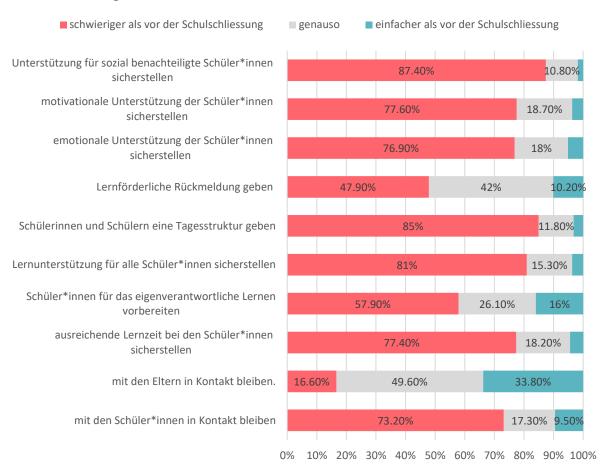


Abbildung 74 Anforderungen Fernlernen x Normalsituation

Aus Abbildung 74 ist ersichtlich, wie sich verschiedene Anforderungen in der Zeit des Fernunterrichts aus Sicht der befragten Lehrpersonen verändert haben. Die Lehrpersonen haben dabei angegeben, ob die Situation durch die Veränderungen für sie schwieriger oder einfacher geworden ist. Die meisten Anforderungen wurden - oft von mehr als 75% der befragten Lehrpersonen - als erschwert empfunden. Um einige Beispiele zu nennen: Die meisten Lehrpersonen, genauer 87,4%, befinden, dass die Sicherstellung der Unterstützung für sozial benachteiligte Schüler*innen nach der Schulschliessung erschwert wurde. Weiter empfanden 85% es schwieriger den Schüler*innen eine Tagesstruktur zu geben. 81% der Lehrpersonen fand es vor Schulschliessung einfacher die Lernunterstützung für alle Schüler*innen sicher zu stellen. Im Gegensatz zu den anderen Anforderungen wurde die Kontaktaufrechterlegung mit den Eltern am wenigsten erschwert. Nur 16,6% haben angegeben, dass sie dies nach der Schulschliessung als schwieriger empfunden haben. Insgesamt zeigen sich hier in grossen Gruppen der befragten Schulen eine grosse empfundene Belastung. Dies scheint zunächst im Widerspruch dazu zu stehen, dass gleichzeitig eine Mehrheit der Lehrpersonen in Abbildung 72 angegeben haben, das Fernlernen als Chance begriffen zu haben. Es erscheint lohnenswert vertieft der Frage nachzugehen, unter welchen schulischen Rahmenbedingungen und bezogen auf welche konkreten Situationen, die Lehrpersonen das Fernlernen einerseits als grössere Chance und andererseits als vergrösserte Schwierigkeit erleben. Hier sind zum einen



vertiefte Analysen der vorliegenden quantitativen Daten hilfreich, als auch Triangulationen mit den Daten der anderen Teilprojekte. Ziel sollte es hierbei sein, Gelingensbedingungen für das Lehren und Lernen einer sich immer stärker digitalisierenden Welt auch ausserhalb des Fernlernens in Zeiten von COVID19 nachzuzeichnen.

7.5. Unterstützung während des Fernlernens

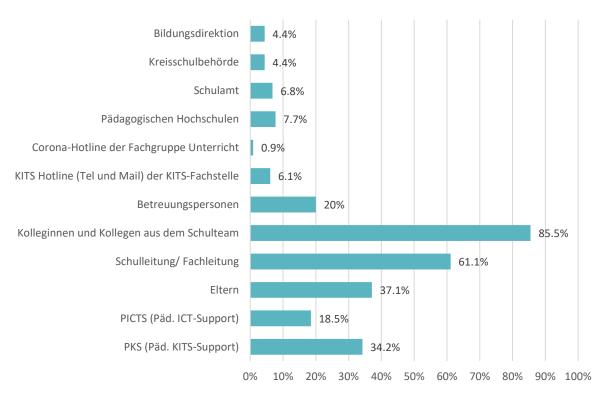


Abbildung 75 Unterstützung während des Fernlernens

Abbildung 75 gibt Auskunft darüber, von welchen Gruppen die Lehrer*innen in der Phase des Fernlernens Unterstützung erhielten. Hierbei ist nicht gesagt, ob auch Hilfe von den entsprechenden Stellen angefragt aber nicht erhalten wurde. Es geht nur um die tatsächlich erhaltene Unterstützung, es kann daraus kein Rückschluss gezogen werden, dass die eventuell benötigte Unterstützung nicht gewährt wurde. Dennoch sind die präsentierten Daten im Hinblick darauf interessant, wer tatsächlich von den Lehrpersonen als Unterstützungsquelle herangezogen wurde. Mehr als dreiviertel der Lehrpersonen, genauer 85,5%, haben angegeben, dass sie durch ihre Kollegen und Kolleginnen aus dem Schulteam unterstützt wurden. Weiter erhielten 61,1% der Befragten Hilfe von ihrer Schulleitung oder auch Fachleitung. Weniger als die Hälfte hat angegeben, dass sie von den restlichen Unterstützungsinstanzen Hilfe erhielten. Um noch genauer zu sein, weniger als 5% der Befragten haben Hilfeleistungen von der Corona- Hotline, Bildungsdirektion und der Kreisschulbehörde erhalten. Am wenigsten Unterstützung in der Fernlernzeit bekamen die Lehrpersonen von der Corona- Hotline der Fachgruppe Unterricht. Immerhin knapp ein Fünftel der Lehrpersonen gibt zudem an, den ICT-Support PICS als Unterstützer erlebt zu haben und ein gutes Drittel den pädagogischen KITS-Support KITS.



Bewertung der Unterstützung

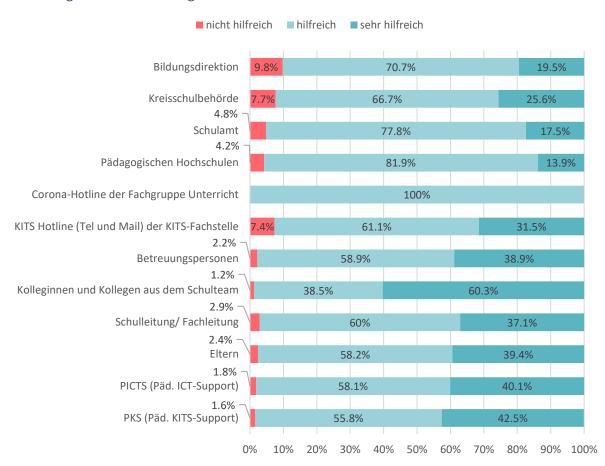


Abbildung 76 Bewertung der Unterstützung

Abbildung 76 gibt Auskunft über die Unterstützung, die die Lehrpersonen von unterschiedlichen Personen und Institutionen erhalten haben. Die erhobenen Daten basieren auf der Einschätzung der Lehrpersonen, die in der vorherigen Frage angegeben haben, Unterstützung von der jeweiligen Quelle erhalten zu haben. Die Frage ist folglich aus einer Filterfrage konzipiert. Die Unterstützung aller Personen und Institutionen wurden von der Mehrheit, über 90%, als hilfreich bis sehr hilfreich empfunden. Die Unterstützung von einigen Personen und Institutionen wurde von 7,5% bis fast 10% der Befragten als «nicht hilfreich» empfunden. 9,8% der Lehrpersonen empfanden die Hilfe der Bildungsdirektion als nicht nützlich. Weiter haben 7,7% die Unterstützung der «Kreisschulbehörde» und 7,4% die der «KITS Hotline (Tel und Mail) der KITS- Fachstelle» als nicht hilfreich erfahren.



7.6. Austausch mit Eltern

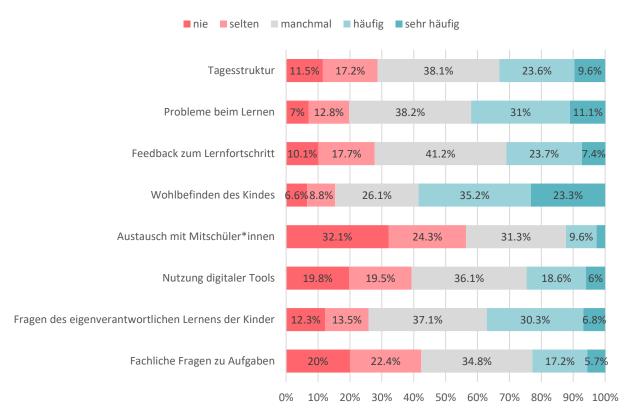


Abbildung 77 Kooperation mit Eltern

Aus der Abbildung 77 ist zu ersehen, welche Themen wie häufig Gegenstand vom Austausch zwischen den Lehrpersonen und den Eltern aus Sicht der Lehrpersonen in der Phase des Fernlernens waren. Folgende Inhalte gehörten beim grössten Anteil der Befragten häufig bis sehr häufig zum Gesprächsstoff mit Eltern: «Fragen des eigenverantwortlichen Lernens der Kinder» (37,1%) und «Probleme beim Lernen» (42,1%) und «Wohlbefinden des Kindes» (58,5%). Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen hat angegeben, dass sie sich nie oder nur selten über den Austausch von Schüler*innen mit anderen Mitschüler*innen mit den Eltern unterhalten haben. In Bezug auf jede aufgeführte Dimension zeigen sich zudem substanzielle Anteile von knapp einen Viertel bis über der Hälfte der Lehrpersonen, die angeben, sich bezüglich der genannten Themen nie oder selten mit den Eltern ausgetauscht zu haben. Gründe dafür (bspw. kein Bedarf, fehlende Motivation, Schwererreichbarkeit der Eltern) können aus den Daten nicht abgeleitet werden. Hier können ggf. Befunde aus den anderen Teilprojekten helfen, die Befunde stärker einzuordnen.



7.7. Verantwortlichkeiten für den Lernprozess (LP x Eltern)

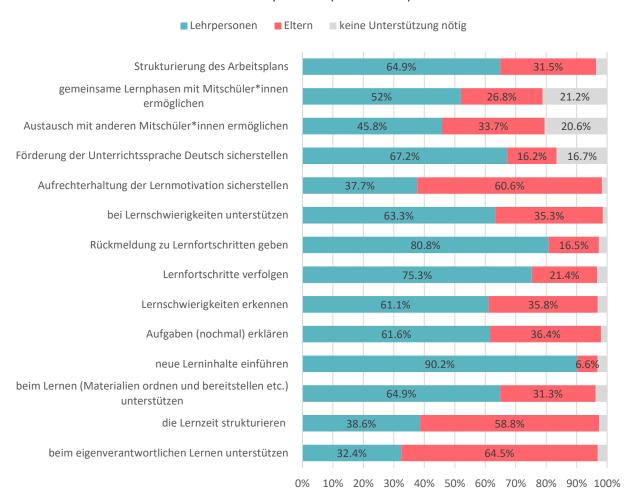


Abbildung 78 Verantwortlichkeiten für den Lernprozess

Aus Abbildung 78 kann entnommen werden, wer, also Lehrperson oder Eltern, welche Tätigkeiten während des Fernlernens aus Sicht der Lehrpersonen übernommen haben, wenn das Kind Unterstützung benötigt hat. Die Mehrheit der Lehrpersonen, meist deutlich mehr als die Hälfte, sieht sich als Hauptanlaufstelle für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler während des Fernlernens. So geben etwa war 90% der Befragten Lehrpersonen an, die Verantwortung für die Einführung von neuem Lerninhalt übernommen zu haben, 80,8% sahen sich in der Verantwortung, den Schüler*innen Rückmeldungen zu ihren Lernprozessen zu geben und 75,3% sahen sich in der Rolle, den Lernprozess der Schülerinnen zu verfolgen. Doch gibt es auch Aufgaben, welche aus der Sicht der Lehrpersonen vor allem von den Eltern übernommen wurden. So etwa berichtet 64,5% der Befragten, dass die Eltern die Schüler*innen beim eigenverantwortlichen Lernen unterstützen. 60,6% ist der Meinung, dass die Eltern die Aufrechterhaltung der Lernmotivation sicherstellen und 58,8%, dass die Eltern die Lernzeiten strukturieren. Hier bildet sich eine Strukturierung nach näher am inhaltlichen Lernen liegenden Merkmalen, für die sich Lehrpersonen stärker auch im Fernlernen in der Verantwortung sahen, und Dimensionen der Organisation von Lernprozessen und psychosozialen Merkmalen des Lernens an, für die Lehrpersonen die Verantwortung häufiger bei den Eltern verorten. Im



Vergleich zu den Elternangaben (vgl. Abbildung 11), die die gleiche Frage ebenfalls gestellt bekommen haben, sehen sich Lehrpersonen jedoch insgesamt anteilig weit häufiger in der Verantwortung das Lernen der Schüler*innen und Schüler übernommen zu haben. Angemerkt werden muss hier erneut, dass sich beim Elternrücklauf eine systematische Verzerrung zugunsten privilegierter Eltern zeigt und diese, wie wissenschaftliche Studien zeigen, Kooperationsbeziehungen mit Schulen weit kritischer einschätzen als benachteiligte Familien (vgl. bspw. Bremm 2019).

7.8. Handlungsleitende Orientierungen

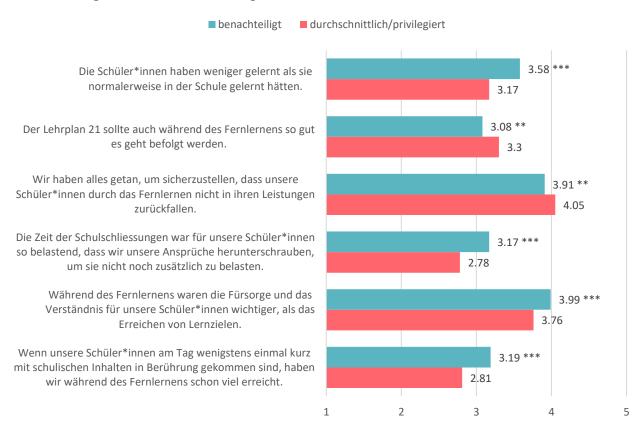


Abbildung 79 Handlungsleidende Orientierungen

Abbildung 79 zeigt zentrale Orientierungen der Lehrpersonen mit Blick auf die Bewertung der Fernlernphase. Im Allgemeinen ist ersichtlich, dass der Unterschied zwischen benachteiligten und durchschnittlich/ privilegierten Schulen bezogen auf die aufscheinenden Orientierungen signifikant bis hoch signifikant ist. Lehrpersonen an benachteiligten Schulen geben signifikant häufiger an, dass sie davon ausgehen, dass ihre Schülerinnen und Schüler während der Fernlernphase weniger gelernt hätten als im Regelunterricht. Der Wert liegt nur in den durchschnittlich/ privilegierten Schulen bei zwei Aussagen unter dem theoretischen Mittelwert der Skala (3) und können deswegen durchschnittlich als Ablehnung interpretiert werden. Dabei handelt es sich um die Aussagen der Lehrpersonen zum Herunterfahren der Ansprüche während des Fernlernens und dass viel erreicht wurde, wenn die Schüler*innen wenigstens einmal am Tag mit schulischen Inhalten in Kontakt kamen. Zustimmung finden sich in beiden gegenüber gestellten Gruppen hingegen zur Aussage, dass Fürsorge in Zeiten des Fernlernens wichtiger



gewesen sei, als die fachlichen Inhalte, wobei dieser Aussage die Lehrpersonen an benachteiligten Schulen signifikant stärker zustimmen. Auch der Aussage, dass die Lehrpersonen alles getan hätten, um zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler in ihren Leistungen zurückfallen, stimmen im Mittel beiden Gruppen zu, hier jedoch zeigt sich eine stärkere Zustimmung der durchschnittlichen/privilegierten Schulen gegenüber den benachteiligten. Deutliche Unterschiede zwischen benachteiligten und privilegierten Schulen gibt es ebenso in Bezug auf die Orientierung, das Anspruchsniveau aufgrund einer antizipierten emotionalen Belastung der Schüler*innen zu senken. Lehrpersonen an benachteiligen Schulen geben dies signifikant häufiger als handlungsleitende Orientierung an. Ein weiterer Unterschied ist bei Herabstufung der Ansprüche ersichtlich. Ein weiterer stark signifikanter Unterschied zeigt sich darin, dass die Lehrpersonen bei Schüler*innen aus benachteiligten sozialen Lagen häufiger der Meinung waren, dass wenn die Schüler*innen einmal pro Tag in der Fernlernphase mit schulischen Inhalten in Berührung kommen, bereits viel erreicht wurde.

7.9. Gestaltung des Unterrichts und entsprechende Kommunikationswege während des Fernlernens¹¹

Im Rahmen des vorliegenden Berichts aus dem Teilprojekt 2 wird im Folgenden auf die Frage an die Lehrpersonen eingegangen, wie sie ihren Unterricht, während der Fernlernphase gestaltet haben. Dies ist ein Bündel aus Fragen nach der Häufigkeit und der medialen Kommunikationswege, die Lehrpersonen für die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern gewählt haben.

_

¹¹ Die Fragen des Gliederungspunkts 5.9 wurde von Dr. Klaus Rummler (klaus.rummler@phzh.ch) entwickelt und ausgewertet.

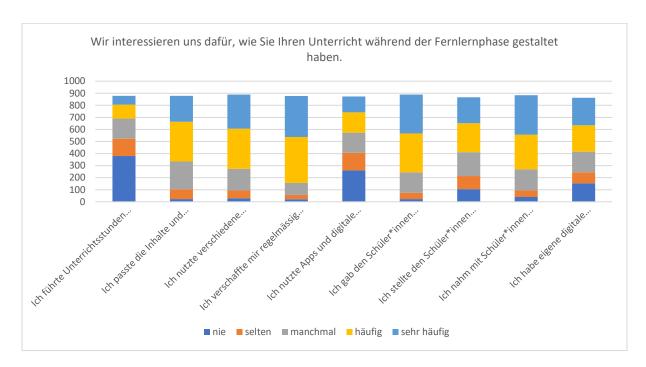


Abbildung 80: Gestaltung des Unterrichts während der Fernlernphase

Abbildung 80 listet die Fragen aus dem Bündel auf und lässt Vergleiche anhand der Häufigkeiten untereinander zu.

Unterricht im Plenum oder in Kleingruppen

Demzufolge führten über 40% der Lehrpersonen keinen Unterricht im Plenum oder in Kleingruppen durch. Jeweils etwa 16% der Lehrpersonen wählten diese Sozialform selten, manchmal oder häufig. Nur etwa 8% der Lehrpersonen gab an dies sehr häufig durchgeführt zu haben.

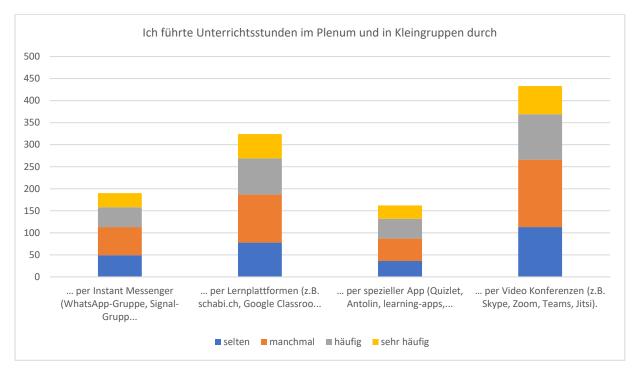


Abbildung 81: Kommunikationswege - Unterrichtsstunden im Plenum und in Kleingruppen

Diejenigen Lehrpersonen, die Unterricht im Plenum oder in Kleingruppen durchführten, bewältigten dies mehrheitlich mittels Videokonferenzen oder auf dezidierten Lernplattformen. Daneben waren Instant Messaging-Programme, insbesondere WhatsApp ein wichtiges Mittel für den Unterricht in Gruppen. Lediglich eine Minderheit nutzte spezifische Lern-Apps für den Unterricht in Gruppen. Aus den Antworten mit freier Eingabe wird zudem deutlich, dass einige Lehrpersonen Unterricht in Kleinstgruppen von zwei bis drei Schülerinnen und Schülern im Schulhaus durchführten.

Inhalte und Aufgaben auf den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler anpassen

Etwas im Gegensatz zum Unterricht in Gruppen steht das Ergebnis zur Frage, ob und auf welchem Kommunikationsweg Lehrpersonen Inhalte und Aufgaben auf den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler anpassten (siehe Abbildung 82). Demzufolge haben nur knapp 12% der befragten Lehrpersonen den Lernstoff nie oder selten auf den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler angepasst. Die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen ist also während der Fernlernphase manchmal, häufig oder sehr häufig inhaltlich individuell auf Schülerinnen und Schüler eingegangen.

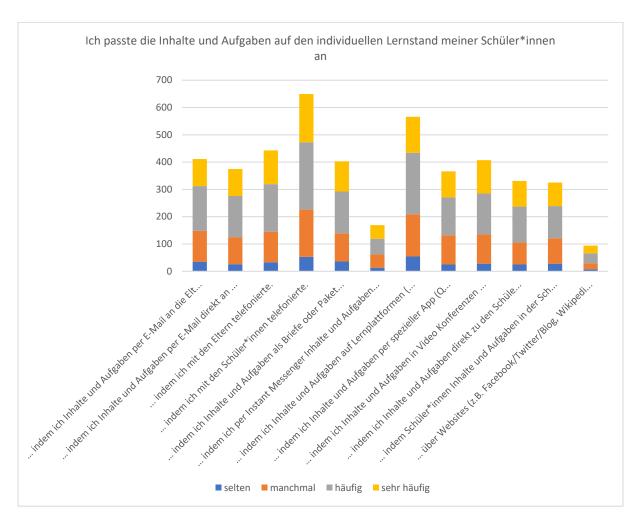


Abbildung 82: Kommunikationswege - Inhalte und Aufgaben auf den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler anpassen

Diejenigen Lehrpersonen, die Inhalte und Aufgaben individuell anpassten, erledigten dies mehrheitlich in direkten Telefonaten mit Schülerinnen und Schülern, oder indem sie diese Inhalte und Aufgaben auf den zur Verfügung stehenden Lernplattformen an die jeweiligen Schülerinnen und Schüler richteten. Neben diesen beiden Hauptkanälen nutzen Lehrpersonen eine breite Palette anderer Wege, um Inhalte und Aufgaben individuell zu übermitteln. Dies waren E-Mails an die Eltern oder Schülerinnen und Schüler, Telefonate mit den Eltern, postalische Briefe und Pakete, spezifische Lern-Apps, Videokonferenzen sowie Inhalte und Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler aus der Schule abholten oder von der Lehrperson nach Hause gebracht bekamen. Nur eine Minderheit der Lehrpersonen nutzte Apps wie WhatsApp oder Websites, um individuelle Inhalte und Aufgaben zu übermitteln. Aus den Antworten mit freier Eingabe wird zudem deutlich, dass Lehrpersonen durch das Herstellen von Inhalten mittels Fotos oder Videos sowie spezifischen Formulierungen Inhalte und Aufgaben individualisierten.

Nutzung verschiedener Internetquellen, um Unterrichtsmaterialien zu finden und auszuwählen



Zahlenmässig ähnlich wie die Individualisierung der Inhalte und Aufgaben ist das Ergebnis auf die Frage nach der Nutzung verschiedener Internetquellen, um Unterrichtsmaterialien zu finden und auszuwählen. Hier geben nur etwas über 10% der Lehrpersonen an, dies nie oder selten genutzt zu haben. Die Mehrheit der Lehrpersonen nutzte manchmal, häufig oder sehr häufig verschiedene Internetquellen, um Unterrichtsmaterialien zu finden und auszuwählen (siehe Abbildung 83).

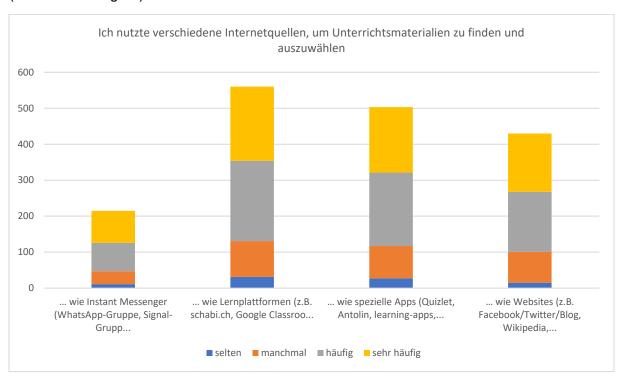


Abbildung 83: Kommunikationswege - Nutzung verschiedener Internetquellen, um Unterrichtsmaterialien zu finden und auszuwählen

In Bezug auf die Wege, um solche Materialien zu finden, nutzten Lehrpersonen hauptsächlich Lernplattformen und dort vermutlich bestehende Inhalte. Daneben nutzten sie Materialien in den spezifischen Lern-Apps und fanden Materialen auf diversen Websites. Eher weniger nutzen Lehrpersonen Instant Messenger, um Unterrichtsmaterialen zu finden und auszuwählen.

Regelmässiger Überblick über die Aktivitäten der Schüler*innen

Lehrpersonen verschafften sich regelmässig einen Überblick über die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Nur weniger als 7% der Lehrpersonen machte dies nie oder selten. Etwa 82% der Lehrpersonen erkundigte sich häufig oder sehr häufig darüber, was die Schülerinnen und Schüler vor allem zuhause machen (siehe Abbildung 84).

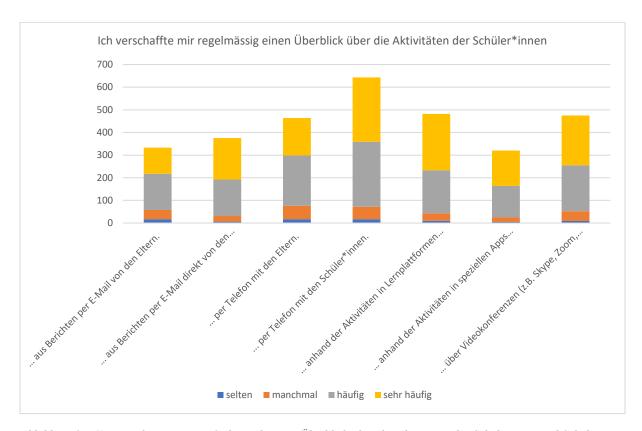


Abbildung 84: Kommunikationswege - Sich regelmässig Überblick über die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler verschaffen

Die meisten Lehrpersonen erkundigten sich per Telefon direkt bei den Schülerinnen und Schülern nach ihren Aktivitäten. Andere Kanäle dafür waren auch das Gespräch am Telefon mit den Eltern oder die Spuren der Schülerinnen und Schüler auf den genutzten Lernplattformen bzw. während der Videokonferenzen. Etwas weniger häufig, dennoch genutzt wurden dazu E-Mails an die Eltern oder an die Schülerinnen und Schüler. Aber auch die verschiedenen Lern-Apps, die genutzt wurden, gaben den Lehrpersonen Aufschluss über die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Aus den Antworten mit freier Eingabe wird zudem deutlich, dass Lehrpersonen besonders WhatsApp nutzten, um sich diesen Überblick zu verschaffen. Auch die Inhalte und Aufgaben, die per Post zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen / Schülern zirkulierten, sowie die kurzen persönlichen Kontakte bei der Übergabe dieser Materialien bspw. im Schulhaus oder am Gartenzaun, waren den Lehrpersonen nützlich.

Nutzung von Apps und digitalen Anwendungen, damit die Schüler*innen ihren Lernprozess planen, dokumentieren und/ oder reflektieren

In der Phase des Fernlernens waren Schülerinnen und Schüler zusammen mit ihren Eltern darauf teilweise angewiesen, Lernprozesse selbst zu organisieren und zu steuern. Dem entsprechend waren Lehrpersonen gebeten, anzugeben ob und wie häufig sie den Schülerinnen und Schülern Apps und digitale Anwendungen anbieten, damit sie selbst ihren Lernprozess planen, dokumentieren und/oder reflektieren können. Fast ein Drittel der Lehrpersonen nutzte



diese Möglichkeit nie. Hingegen nutzen im Durchschnitt jeweils 17,6% der Lehrpersonen diese Möglichkeit entweder selten, manchmal, häufig oder sehr häufig (siehe Abbildung 85).

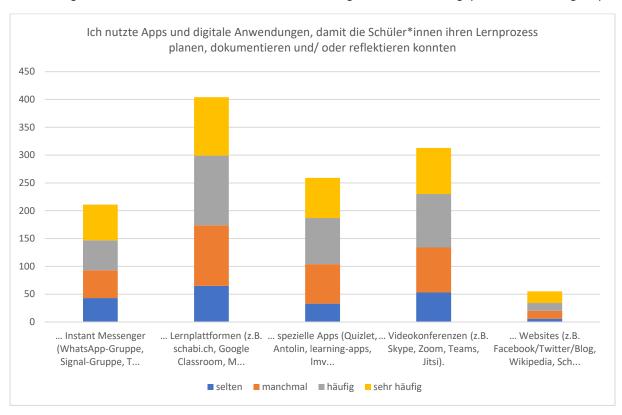


Abbildung 85: Kommunikationswege - Nutzung von Apps und digitalen Anwendungen, damit die Schüler*innen ihren Lernprozess planen, dokumentieren und/oder reflektieren

Die Mehrheit der Lehrpersonen nutzte die vorhandenen Lernplattformen zur Dokumentation und Reflektion für die Schülerinnen und Schüler. Meistens bieten diese Plattformen hierfür systematische Werkzeuge an. Ebenfalls häufig wurden dazu die Sitzungen in den Videokonferenzen genutzt. Hier kann eine solche Dokumentation und Reflektion zwar im direkten Kontakt mit den Lehrpersonen geschehen, jedoch nicht systematisch und schriftlich fixiert. Anders gelingt dies auch in den speziellen Lern-Apps, die von über einem Viertel der Lehrpersonen dafür genutzt wurde. Einige Lehrpersonen nutzen auch Instant Messenger, damit Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse dokumentieren und reflektieren konnten. Hinzu kommen aus den freien Antworten Hinweise auf Word-Dokumente als Dossiers oder Lernjournale, die über Cloudspeicherdienste wie Dropbox abgelegt wurden sowie E-Mails. Kaum genutzt wurden Websites, die von Lehrpersonen erstellt wurden oder anderweitig angeboten werden.

Feedback zu den Ergebnissen der Schüler*innen

Neben der Selbst-Organisation der Lernprozesse liegt das Interesse auf der Häufigkeit und den Kommunikationswegen der Feedbacks, die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schüler gaben. Nur acht Prozent der Lehrpersonen machten dies nie oder selten. Etwa 19% machte



dies manchmal, und drei Viertel gaben den Schülerinnen und Schülern häufig oder sehr häufig Feedback zu ihren Ergebnissen (siehe Abbildung 86).

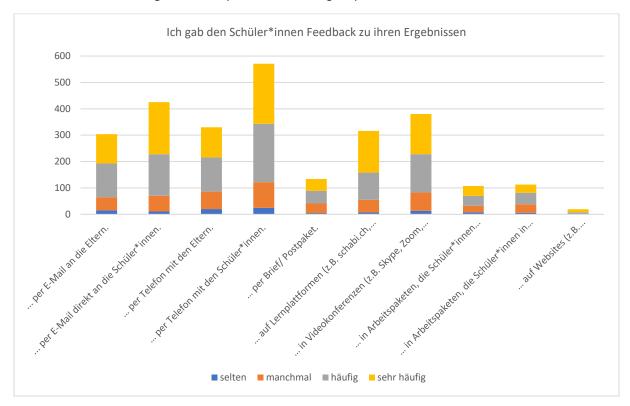


Abbildung 86: Kommunikationswege - Feedback zu den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler

Am häufigsten wurde per Telefon oder E-Mail mit Schülerinnen und Schülern ein persönliches und individuelles Feedback im 1:1 Austausch gegeben. Neben dem Feedback in Videokonferenzen haben Lehrpersonen über die Lernplattformen Feedback an die Schülerinnen und Schüler gerichtet. Ebenso häufig haben Lehrpersonen das Feedback per E-Mail oder Telefon an die Eltern gerichtet. In den freien Antworten heben Lehrpersonen besonders WhatsApp für die Vergabe von Feedback hervor. Etwa ein Zehntel der Lehrpersonen nutzten die physischen Materialen, die per Post zirkulierten oder aus der Schule abgeholt bzw. zu den Schülerinnen und Schülern gebracht wurden, um darin Feedback zu geben. Websites wurden fast nicht für Feedback genutzt.

Bereitstellen von Musterlösungen

Die Frage, ob und wie häufig Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern Musterlösungen bereitstellen, steht vor dem Hintergrund der Selbstorganisation der Lernprozesse während der Phase des Fernlernens. Diesbezüglich gab fast ein Viertel der Lehrpersonen an, dass sie dies nie oder nur selten machten. Die anderen Lehrpersonen gaben zu etwa je ein Viertel an, dass sie dies manchmal, häufig, oder sehr häufig anboten (siehe Abbildung 87).

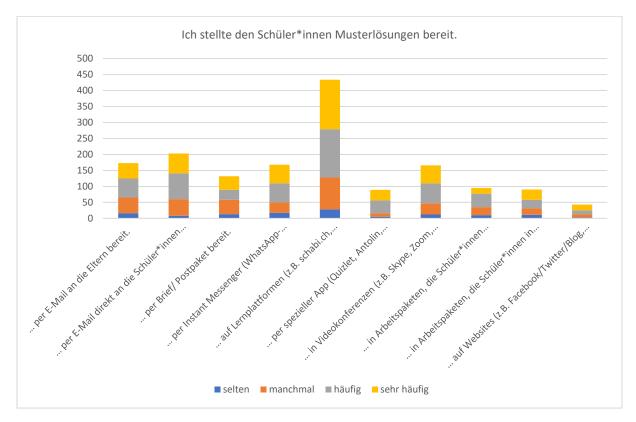


Abbildung 87: Kommunikationswege - Bereitstellen von Musterlösungen

Diese Musterlösungen standen den Schülerinnen und Schüler meist auf den Lernplattformen zur Verfügung. Mit zahlenmässig grossem Abstand dahinter fächern sich die anderen Kommunikationswege fast gleichmässig auf, über die Lehrpersonen Musterlösungen bereitstellten.

Individueller Kontakt zu Schülerinnen und Schülern

Für die Absprachen z.B. von Lernzielen ist ein individueller Kontakt zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sinnvoll. Für die Phase des Fernlernens ist daher die Frage, ob und wie häufig Lernperson diesen individuellen Kontakt aufnahmen. Fast 11% der Lehrpersonen nahm nie oder nur selten individuellen Kontakt zu Schülerinnen und Schülern auf, um mit ihnen z.B. Lernziele zu besprechen. Fast 20% machten dies manchmal. Hingegen nahmen fast 70% der Lehrpersonen individuellen Kontakt mit Schülerinnen und Schülern auf, um z.B. Lernziele zu besprechen (siehe Abbildung 88).

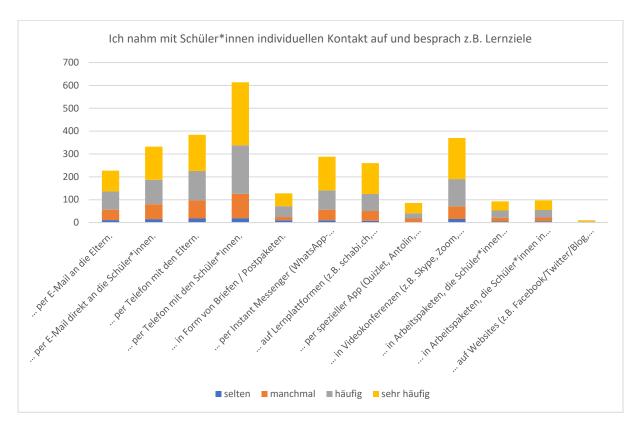


Abbildung 88: Kommunikationswege - Individueller Kontakt zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern

Lehrpersonen nahmen überwiegend per Telefon direkten Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern auf. Etwas weniger häufig erfolgte dieser individuelle Kontakt und Absprachen in den Videokonferenzen oder per E-Mail an die Schülerinnen und Schüler. Der individuelle Kontakt wurde auch mittelbar über die Eltern per E-Mail, am Telefon oder per WhatsApp hergestellt, wobei unklar ist, ob das WhatsApp auf dem Smartphone einer der Eltern oder direkt auf den Geräten der Schülerinnen und Schülern installiert ist. Neben diesen eher direkten Kanälen nutzen Lehrpersonen auch die physischen Dokumente und Unterlagen, die per Post oder Abholung/Ablieferung zirkulierten, um individuellen Kontakt zu Schülerinnen und Schülern aufzunehmen und Lernziele – in diesem Fall – zu fixieren.

Eigene digitale Aufgaben erstellen oder bestehende Ressourcen modifiziert

Die Phase des Fernlernens erforderte von Lehrpersonen ein Umdenken in der Didaktik und in der Aufgabenstellung. Insofern wurden Lehrpersonen danach gefragt, ob und wie häufig sie eigene digitale Aufgaben erstellt oder bestehende Ressourcen modifiziert haben, um sie an ihre Bedarfe anzupassen. Über die Hälfte der Lehrpersonen bestätigte, dass sie häufig oder sehr häufig eigene Aufgaben erstellten oder bestehende Ressourcen anpassten. Etwa 20% machten das manchmal, aber fast ein Drittel machte dies nie oder selten.

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH



Fazit zur Gestaltung des Unterrichts und entsprechenden Kommunikationswegen

Die Antworten auf das Bündel der Fragen zur Gestaltung des Unterrichts brachten eine Gewisse Dichotomie hervor. Fasst man die Antwortoptionen «nie» und «selten» zusammen, klaffen in den meisten Antworten grössere Sprünge zu den Antworten «manchmal», «selten» und «immer». Dies bedeutet konkret, dass Lehrpersonen eher entweder z.B. «Unterrichtsstunden im Plenum und in Kleingruppen» durchführten oder praktisch gar nicht. Ähnliches gilt z.B. für das individuelle Anpassen von Inhalten und Aufgaben, für die Nutzung verschiedener Internetquellen für Unterrichtsmaterialien, den regelmässigen Überblick usw. Im Gegenzug dazu gibt es enge Zusammenhänge bei Lehrpersonen, die sich regelmässig einen Überblick über Aktivitäten verschaffen und dem Rückmelden von Feedback sowie der individuellen Kontaktaufnahme zu Schülerinnen und Schülern. Dies deutet auf Mustern in den Arbeitsweisen von Lehrpersonen hin, die sich auch in den gewählten Kommunikationswegen widerspiegeln.

So gibt es Beispielsweise eine signifikante Korrelation (r_{Pearson} > ,500) zwischen «Ich gab den Schüler*innen Feedback zu ihren Ergebnissen» und «Ich verschaffte mir regelmässig einen Überblick über die Aktivitäten der Schüler*innen» und zwar auf dem Kommunikationsweg «per E-Mail an die Eltern» bzw. «aus Berichten per E-Mail von den Eltern». Gleiches gilt für diese Paarung auf den Kommunikationswegen E-Mail an Schülerinnen und Schüler, Telefon mit den Eltern sowie Telefon mit Schülerinnen und Schülern. Eine ähnliche, signifikante Korrelation (r_{Pearson} > ,500) besteht zwischen der individuellen Kontaktaufnahme mit Schülerinnen und Schülern und dem Anpassen von Inhalten und Aufgaben auf den individuellen Lernstand und zwar auf den jeweiligen Kommunikationswegen E-Mail an Schülerinnen und Schüler, Telefon mit den Eltern sowie Telefon mit Schülerinnen und Schülern.

Weitere Korrelationen (r_{Pearson} > ,500) wie der Zusammenhang zwischen der Paarung «…Lernprozess planen, dokumentieren und/ oder reflektieren» und «Inhalte und Aufgaben auf den
individuellen Lernstand [anpassen]» auf den jeweiligen Kommunikationswegen *Lernplattformen*, *spezielle Lern-Apps* und *Videokonferenzen* deuten auf Typologien von Lehrpersonenhandeln: So ist zu vermuten, dass Lehrpersonen, die sich entschieden haben per Email und
Telefon zu arbeiten, auf diesem Weg ihre Schülerinnen und Schüler intensiv und individualisiert betreut haben. Eine andere Gruppe sind diejenigen Lehrpersonen, die Schülerinnen und
Schüler individualisiert über die Kombination aus Lernplattform, Lern-App und Videokonferenzen betreut haben. Das Vertiefen dieser Suche nach Lehrpersonentypen und deren Herausarbeiten steht noch aus.

PH ZH

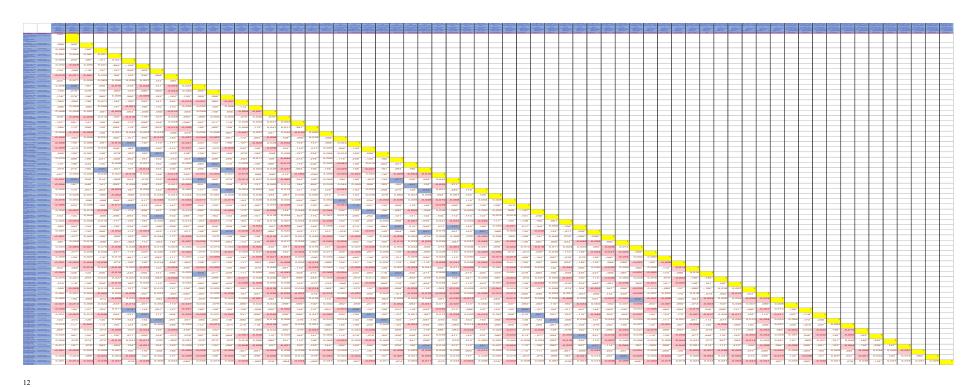


Abbildung 89: Korrelationen der Kommunikationswege zur Unterrichtsgestaltung.

¹² Blau: _{rPearson} > ,500; rot: negative nicht-signifikante Korrelationen.



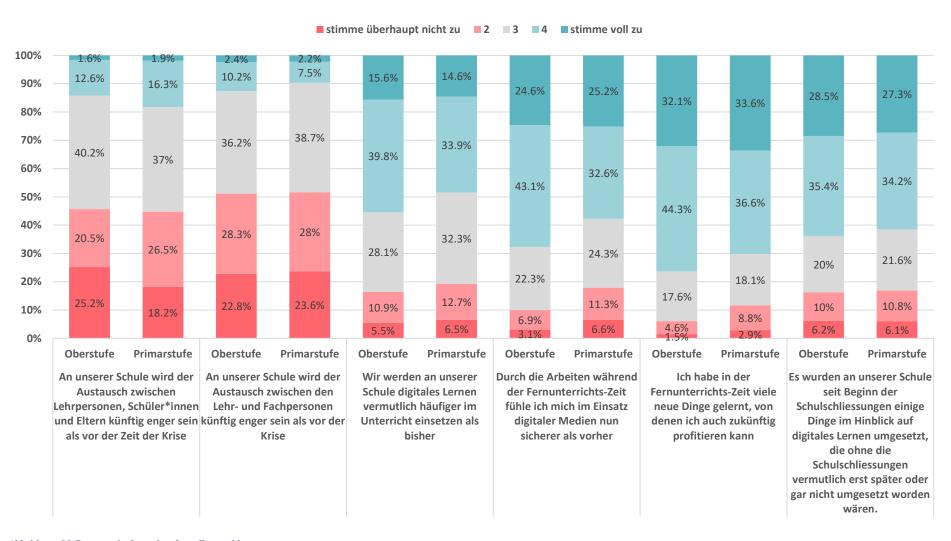


Abbildung 90 Potenziale für zukünftige Entwicklung



7.10. Potenziale für zukünftige Entwicklung

Abbildung 90 zeigt die Einschätzungen der befragten Lehrpersonen zu Potenzialen der Praxen in der Krise für zukünftige Entwicklungsprozesse. Dabei wurde zwischen den Stufen Oberstufe und Primarstufe unterschieden. Sowohl in der Oberstufe wie auch in der Primarstufe gehen etwa die Hälfte der Lehrpersonen davon aus, dass der Austausch mit anderen Personen in der Zukunft nicht enger sein wird als vor der Krise. 45,7% der Lehrpersonen aus der Oberstufe und 44,7% der Unterstufe sind der Meinung, dass der Austausch zwischen Lehrpersonen, Schüler*innen und Eltern nicht enger werden wird. Ein wenig höher ist der Anteil an Lehrpersonen, die die Meinung vertreten, dass der Austausch zwischen den Lehrund Fachpersonen zukünftig enger sein wird, um genauere Daten zu nennen: Oberstufe 51,5% und Unterstufe 51,6%. Mehr als 80% der Befragten beider Stufen denken, digitales Lernen in Zukunft häufiger in der Schule anwenden, fühlen sich kompetenter in der Benutzung von digitalen Medien und haben auch viele neue Dinge während der Fernlernzeit gelernt, von denen sie auch zukünftig denken profitieren zu können. Dabei ist der Anteil der Primarschullehrer*innen immer ein wenig höher als die der Oberstufenlehrpersonen. Insgesamt deuten sich hier Möglichkeiten für deutlich positive Entwicklungen bezogen auf die Berücksichtigung und dem Einsatz digitaler Medien an. Beobachtet werden muss in Zukunft, ob die positiven Erwartungen der Lehrpersonen in Bezug auf eine sich stärker den digitalen Möglichkeiten öffnenden Praxis, auch tatsächlich eingelöst werden. Wichtig ist dabei, dass die sich sehr positiv in Richtung mehr Digitalisierung darstellenden Einstellungen der Lehrpersonen, sich im Rahmen ihrer Weiterbildung aber auch systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklungsstrategien einbinden lassen. Hier scheint während des Fernlernens sich ein Fenster geöffnet zu haben, das sich im Rahmen von systematischen Entwicklungs- und Professionalisierungsstrategien nun höchstwahrscheinlich aufzugreifen lohnt.

PH ZH

7.11. Berufliche Belastung

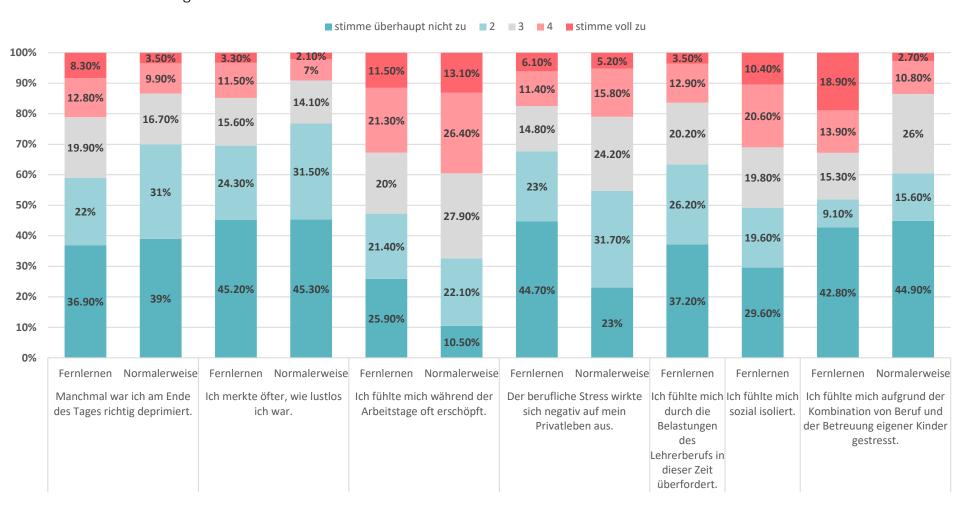


Abbildung 91 Berufliche Belastung



Aus Abbildung 91 geht hervor, wie die Lehrpersonen ihre Situationen während des Fernlernens und normalerweise einschätzen. Mehr Lehrpersonen empfanden negative Gefühle während der Fernlernphase als normalerweise. So war normalerweise 13,4% der Befragten am Ende des Tages richtig deprimiert. Der Anteil an deprimierten Lehrpersonen erhöht sich in der Fernlernzeit auf 21,1%. Ähnlich sind die Resultate bei der Befragung zur Lustlosigkeit. 9,1% der Lehrpersonen fühlen normalerweise eine Lustlosigkeit, während dem Fernlernen waren es 14,8%. Den grössten Unterschied macht die Umstellung beim Stress, den die Lehrpersonen erleben, aus, der durch die Kombination von Beruf und der Betreuung eigener Kinder entsteht. Das Fernlernen hat aber auch positive Aspekte für das Lehrerleben mitgebracht. So fühlten sich früher 39,5% der befragten Lehrpersonen während der Arbeitstage erschöpft und nur 32,8% waren während er Fernlernzeit erschöpft. Auch verringerte sich die Auswirkung des beruflichen Stresses auf das Privatleben. So gab es normalerweise negative Auswirkungen für das Privatleben bei 21% und nur 17,5% während der Fernlernzeit.

Berufliche Zufriedenheit während des Fernlernens

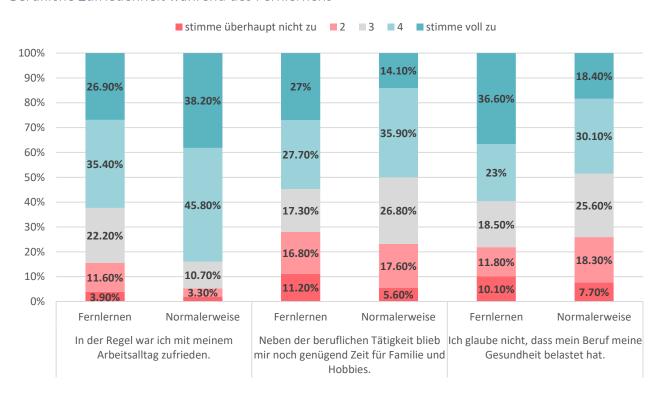


Abbildung 92 Berufliche Zufriedenheit während des Fernlernens

Abbildung 92 stellt dar, wie die Lehrpersonen ihre berufliche Situation während des Fernlernens und im Normalfall einschätzen. Es haben mehr Befragte angegeben, dass sie in der Regel normalerweise zufriedener mir ihrem Arbeitsalltag waren als in der Fernlernzeit. 15,5% der Lehrpersonen waren in der Fernlernzeit unzufrieden mit ihrem Arbeitsalltag. Der Anteil ist 10,2% höher als bei den Lehrpersonen, die normalerweise unzufrieden mit ihrem Arbeitsalltag waren. Weiter ist ein grösserer Teil an Befragten der Meinung, dass der Beruf ihre Gesundheit nicht belastet.



7.12. Weiterbildungsbedürfnisse

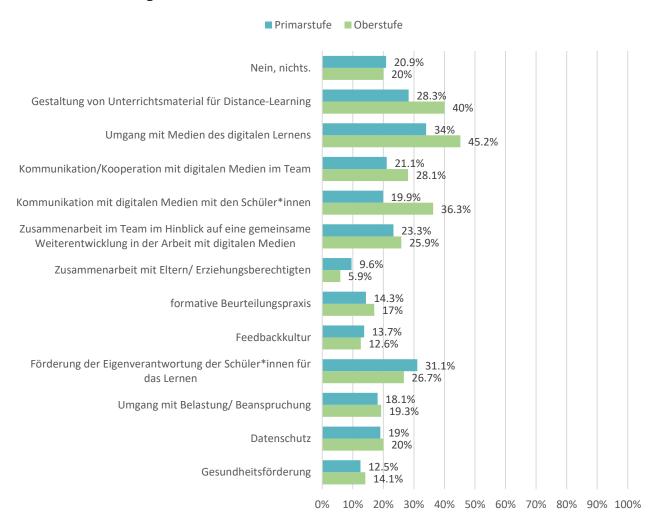


Abbildung 93 Weiterbildungsbedürfnisse

Abbildung 93 zeigt, in welchen Bereichen sich die Lehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrungen in der Phase des Fernunterrichts weiterbilden möchten. Hier wurde zwischen den Primar- und Oberstufenlehrpersonen unterschieden. Mehrheitlich möchten Lehrpersonen beider Schulstufen Weiterbildungsangeboten zu digitalen Medien und Lernen, dabei ist das Bedürfnis bei den Oberstufenlehrpersonen höher als bei den Primarlehrpersonen. Zudem möchten 40% der befragten Oberstufenlehrpersonen ihre Kompetenzen im Bereich Gestaltung von Unterrichtsmaterial für Distance- Learning verbessern möchten. Aus der Primarstufe haben 28,3% der befragten Lehrperson den gleichen Weiterbildungsbedarf. Weiterhin haben 45,2% Lehrpersonen der Oberstufe und 34% der Primarstufe das Bedürfnis sich im Umgang mit Medien des digitalen Lernens weiterzubilden. Auch im Bereich der Kommunikation und Kooperation mit digitalen Medien im Team (Oberstufe 28,1% und Primarstufe 21,2%) und Kommunikation mit digitalen Medien mit Schüler*innen (Oberstufe 36,3% und Primarstufe 19,9%) möchten sich Lehrpersonen weiterbilden. In der Primarstufe besteht bei einem Drittel, genauer 31,1%, das Bedürfnis



eine Weiterbildung zum Thema «Förderung der Eigenverantwortung der Schüler*innen für das Lernen» zu besuchen in der Oberstufe geben dies mit 26,7 % weniger Lehrpersonen an.

7.13. Diskussion der Lehrpersonenbefragung

Insgesamt zeigt sich für die Gruppe der Lehrpersonen ein vergleichsweise niedriger Rücklauf von 32%. Somit konnten nur knapp ein Drittel der Lehrpersonen an Stadtzürcher Schulen erreicht werden. Dabei ist festzustellen, dass deutlich mehr Frauen als Männer, mehr Jüngere als Ältere und mehr Lehrpersonen, die hauptsächlich in jüngeren Jahrgängen arbeiten als in höheren erreicht werden konnten. Zudem liegen mit knapp 85% der Rückmeldungen hauptsächlich Angaben für Lehrpersonen und Fachlehrpersonen vor, Therapeut*innen konnten mit 0.8% im geringsten Masse abgebildet werden. Ein differenzierter Abgleich mit den diesbezüglichen Verteilungen in der Grundgesamtheit steht noch aus.

Die Mehrheit der Lehrpersonen hat viele Aspekte des Fernlernens als Chance erlebt. Besonders positiv stellt sich hier die Perspektive auf die Erfahrungen im digitalen Lernen heraus. Der weit grösste Teil der befragten Lehrpersonen gibt an, hier positive neue Erfahrungen gemacht zu haben und sich nun sicherer im Einsatz digitaler Medien zu fühlen. Auch schätzen die Mehrheit der Lehrpersonen, dass sich in der Phase des Fernlernens, Entwicklungen in Bezug auf die digitale Praxis gezeigt hätten, die in ihren Schulen ausserhalb des Fernlernens vermutlich nie oder aber viel langsamer gezeigt hätten.

Jedoch berichten die Lehrpersonen auch über Schwierigkeiten und Praxen, die sich im Fernlernen als grössere Herausforderung dargestellt haben, als im Normalfall. Bezogen auf die digitalen Dimensionen, bemängeln die befragten Lehrpersonen vor allem die Unübersichtlichkeit der digitalen Unterstützungsangebote, wohingegen deren Qualität und die Breite des Angebots positiv eingeschätzt werden. Zudem scheinen Schulen sich mehr technischen Support auf der Einzelschulebene zu wünschen, um digitalen Unterricht gut durchführen zu können. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und den Kontakt mit Schülerinnen und Schülern im Fernlernen, nehmen die Schulleitungen grosse Herausforderungen in allen abgefragten Dimensionen wahr (vgl. Abbildung 74). Als besonders erschwert gegenüber dem Unterricht ausserhalb von Corona, markieren die Befragten das Fördern sozial benachteiligter Schüler*innen, die Lernzeit für die Schüler*innen zu strukturieren und ausreichend Lernzeit bei den Kindern sicherzustellen. Trotz wichtiger Learnings, die das Fernlernen für die Lehrpersonen gerade im digitalen Bereich scheint gehabt zu haben, beschreiben die Lehrpersonen ihren Angaben folgend klar den Präsenzunterricht als das durch sie präferierte Setting. Es erscheint lohnenswert vertieft der Frage nachzugehen, unter welchen schulischen Rahmenbedingungen und bezogen auf welche konkrete Situationen, die Lehrpersonen das Fernlernen einerseits als grössere Chance und andererseits als vergrösserte Schwierigkeit erleben. Hier sind zum einen vertiefte Analysen der vorliegenden quantitativen Daten hilfreich, als auch Triangulationen mit den Daten der anderen Teilprojekte. Ziel sollte es hierbei sein, Gelingensbedingungen für das Lehren und Lernen einer sich immer stärker digitalisierenden und eigenverantwortliches Lernen



voraussetzenden Welt auch ausserhalb des Fernlernens in Zeiten von COVID19 nachzuzeichnen.

Die erhaltene Unterstützung, die Lehrpersonen im Fernlernen von unterschiedlichen Personen und Institutionen bekommen haben, bewerten die Befragten im weit überwiegenden Mass als sehr positiv. Am meisten haben sie sich von ihren Kolleg*innen und Schulleitungsteams unterstützt gefühlt. Diesem Befund lohnt sich im Nachgang vertieft nachzugehen. Es wäre interessant zu sehen, in welchen Bereichen die Schulteams sich gegenseitig unterstützt haben, gerade vor dem Hintergrund international immer wichtiger werdender Weiterbildung in Mikrofortbildungen, in denen sich Lehrpersonen gegenseitig bei ganz konkreten Fragen der Schulund Unterrichtsgestaltung unterstützen. Auch netzwerkartige Formate der Lehrpersonenweiterbildung, die auf dem Wissensaustausch und der gemeinsamen Wissensaneignung bspw. in «Professional Learning Networks» – oftmals auch unter Einbezug externer Expert*innen – fussen, gelangen hier in den Blick.

Bezogen auf Themen der Weiterbildung zeichnet sich klar ein Primat von Angeboten des digitalen Lernens und Lehrens ab. Jedoch unterscheiden sich die Fortbildungsformate auch nach der Schulform, an denen die Lehrpersonen arbeiten. Gerade in den Primarstufen wünschen sich die Lehrpersonen neben Angeboten zum digitalen Lernen auch Formate, die das eigenverantwortliche Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Hier sollte dringend angesetzt werden, da beide auch ausserhalb von COVID-19 für Lernprozesse an Bildungsinstitutionen immer wichtiger werden.



8. Schulleitungsbefragung

8.1. Demographische Merkmale

Geschlecht

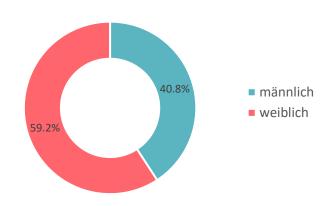


Abbildung 94 Geschlecht

Aus der Abbildung 94 geht hervor, dass die Mehrheit der Schulleitenden (59,2%), die den Fragebogen ausgefüllt haben, weiblich ist und die restlichen 40,8% männlich.

Alter

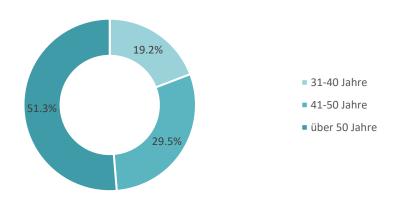


Abbildung 95 Alter

Der Abbildung 95 kann entnommen werden, dass 51,3% (n= 40) der Schulleitenden über 50 Jahre alt ist, 29,5% (n=23) zwischen 41 und 50 Jahre alt und die restlichen 19,2% (n=15)



zwischen 31 und 40 Jahre alt. Niemand aus dieser Stichprobe der Schulleitenden ist unter 30 Jahre alt.

Berufserfahrung als Schulleitung

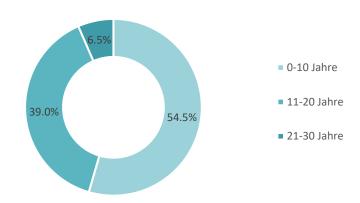


Abbildung 96 Berufserfahrung als Schulleitung

Die Mehrheit der Schulleitenden ist Abbildung 96 zufolge weniger als 10 Jahren als Schulleitung an einer Schule tätig (54,5%). Am zweithäufigsten sie die Schulleitenden zwischen 11 bis 20 Jahren an einer Schule tätig (39%) und nur 6,5% ist zwischen 21 und 30 Jahren an einer Schule als Schulleitende tätig.

Sozialräumliche Lage der Schule

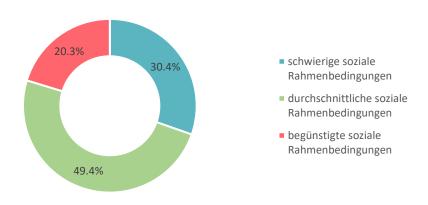


Abbildung 97 Sozialräumliche Lage der Schule

Abbildung 97 nimmt Bezug auf die sozialen Rahmenbedingungen der Schule. Auf die Frage: «wie würden Sie die Lage der Schule, die Sie leiten, und die Zusammensetzung der Schülerschaft am ehesten beschreiben?» haben die Schulleitenden am häufigsten durchschnittliche soziale Rahmenbedingungen (49,9%) angegeben. Am zweithäufigsten wurden die Schule von



den Schulleitenden als in schwierigen sozialen Rahmenbedingungen befindlich (30,4%) klassifiziert. Am seltensten gaben die Schulleitenden an, dass die Schule sich in privilegierten Rahmenbedingungen (20,3%) befindet.

8.2. Konzepte

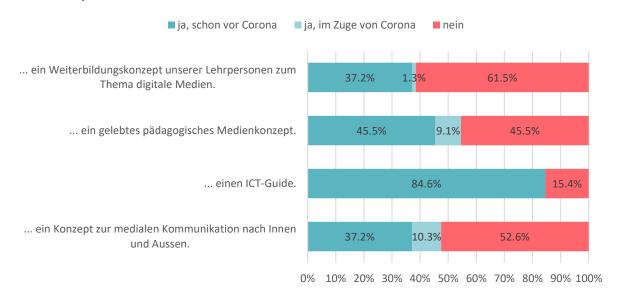


Abbildung 98 Konzepte

Die Schulleitungen nahmen in Abbildung 98 Stellung, ob verschiedene Konzepte an ihrer Schule vorliegen. Hierbei sollten sie differenzieren, ob ein solches Konzept schon vor der CO-VID19-Pandemie vorlag, im Zuge dieser entwickelt wurde oder nicht vorliegt. Allgemein kann der Abbildung entnommen werden, dass sehr wenig Veränderung während der Coronazeit stattgefunden hat. Entweder gab es die Konzepte schon vor Corona oder es gibt sie nicht, wurden aber auch nicht eingeführt. Konzeptarbeit scheint also - wenig überraschend - in der grossen Mehrheit von Schulen kein zentrales Element der Reaktion auf die Krise gewesen zu sein. Ein Weiterbildungskonzept für Lehrpersonen zum Thema digitale Medien gibt es an 29 Schulen (37,8%) schon vor Corona, eine Schule (1,3%) führten eines im Zuge Corona ein und 48 Schulen (61,5%) verfügen über kein Weiterbildungskonzept zum Thema digitale Medien. Ein gelebtes pädagogisches Medienkonzept hatten 35 Schulen (45,5%) vor Corona, 7 Schulen (9.,1%) führten eines ein und ebenfalls 35 Schulen (45,5%) haben kein gelebtes pädagogisches Medienkonzept. Einen ICT-Guide verfügt die Mehrheit der Schulen (84,6%). 12 Schulen (15,4%) der Schulen haben keinen ICT-Guide. Über ein Konzept zur medialen Kommunikation nach Innen und Aussen verfügten 37,2% der Schulen vor Corona (29 Schulen), 8 Schulen führten es im Laufe Corona ein und 41 Schulen, also die Mehrheit mit 52, 6%, hat kein Konzept. Auffällig ist jedoch, dass ca. 10% der Schulen in allen abgefragten Bereichen mit Ausnahme der Weiterbildung, entgegen dem allgemeinen Trend in die Erstellung von Konzepten investiert haben. Interessant ist für weitergehende Analysen die Frage, ob sich diese Schulen über spezifische Rahmenbedingungen oder Strukturmerkmale zu beschreiben sind. Zudem



wären Interviews interessant, um zu erfahren, was sich Schulleitungen von diesem Vorgehen versprochen haben und ob und inwieweit es ihnen bei der Bewältigung der Krisensituation geholfen hat.

8.3. Positive Veränderungen

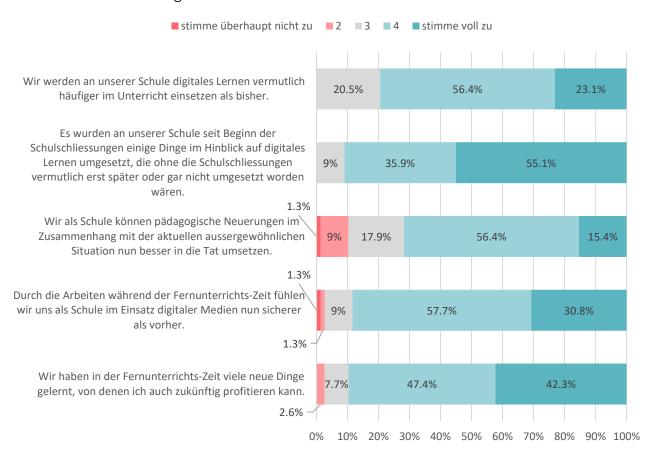


Abbildung 99 Positive Veränderungen

Abbildung 71 zeigt, dass die befragen Schulleitungen mehrheitlich in allen abgefragten Dimensionen veränderter Praxen während des Fernlernens Potenziale für nachhaltige Veränderungen sehen, die auch nach der Zeit der Schulschliessungen Einfluss auf ihr schulisches Handeln haben können. So stimmen mehr als 90% der Befragten zu, dass die während des Fernlernens Dinge gelernt haben, von denen sie auch zukünftig profitieren können. Knapp 80% der Befragten denkt, dass an ihrer Schule digitales Lernen in Zukunft häufiger zum Einsatz kommen wird und über 70% der Befragten gibt an, dass sie davon ausgehen, pädagogische Veränderungen in Zukunft besser in ihren Schulen umsetzen zu können. Im Vergleich zu den Einschätzungen der Lehrpersonen (vgl. Abbildung 71), schätzen die Schulleitungen die Learnings und nachhaltigen Veränderungspotenziale über die Zeit der Krise hinaus, somit als noch grösser ein, als die Gruppe der Lehrpersonen. Hier deuten sich grosse Potenziale an, die Veränderungsbereitschaft und Veränderungsmotivation, die sich in diesen Aussagen andeutet, systematisch in Form von Weiterbildungen und Schulentwicklungsstrategien aufzunehmen.



Gerade im Hinblick auf Digitalisierung scheint sich hier ein Fenster geöffnet zu haben, das grundlegende und nachhaltige Entwicklungsmöglichkeiten in vielen Schulen verspricht. Jedoch gibt es auch eine – allerdings sehr kleine - Gruppe, die die positive Sicht auf Potenziale nicht teilt. Hier wäre es interessant, in weiteren Analysen der Frage nachzugehen, aus welcher Motivation, die entsprechenden Schulleitenden zu ihrer Bewertung kommen. So könnte es sein, dass gerade diese skeptischen Schulleitenden schon vor dem Fernlernen sehr weit mit Blick auf die abgefragten Dimensionen entwickelt waren. Alternativ könnte es sich jedoch auch um Schulleitenden handeln, die gerade digitalen Entwicklungen in Schule eher skeptisch gegenüberstehen.

Erste Differenzierungen finden sich in Tabelle 5. Die Schulleitungen wurden gebeten einzuschätzen, ob sie die Zeit des Fernlernens als Chance erlebt haben. Aus vier Items konnte eine Skala gebildet werden, die mit einem Alpha von 0.786 eine zufriedenstellende Reliabilität vorweist. Die Kennwerte der Skala «Positive Veränderungen» sind in Tabelle 5 Positive Veränderungen aufgeführt.

Tabelle 5 Positive Veränderungen

	Befragten- gruppe	Beispielitem (Itemanzahl)	Antwortformat	N	MW	SD	α
Positive Veränderungen		In unserem Kollegium gibt es eine grosse Bereitschaft, die Qualität der bisherigen päda- gogischen Ansätze im Kon- text des Lernens mit digitalen Medien zu reflektieren.	haupt nicht zu – (5) stimme voll zu	78	3.91	0.54	0.786

Abbildung 100 zeigt die Ergebnisse des T-Tests für unverbundene Stichproben. Zunächst fällt auf, dass die Mittelwerte der gebildeten Skala in beiden getesteten Subgruppen über dem theoretischen Mittelwert von 3 liegen, folglich stimmen beide gegenübergestellten Gruppen mehrheitlich zu, das Fernlernen als Chance wahrgenommen zu haben. Signifikant höher fällt die Zustimmung jedoch in der Gruppe der Schulleitenden benachteiligten Schulen aus, die im Vergleich mit den Schulleitenden an durchschnittlichen/ privilegierten Schulen stärker zustimmen, das Fernlernen als Chance erlebt zu haben. Weitere Analysen bezogen Schulstufen zeigten hingegen keine signifikanten Unterschiede und werden daher hier nicht ausführlich dargestellt. Auffällig ist, dass die Schulleitungen die Situation im Vergleich noch stärker als Chance begreifen, als die Schulleitenden, die in Bezug auf die Skala ebenfalls hohe Werte aufweisen (vgl. Abbildung 72).



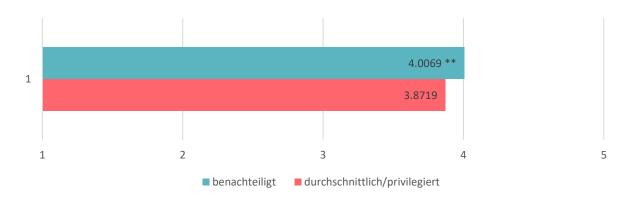


Abbildung 100 T-Test positive Veränderungen

8.4. Vergleich Fernlernen x Normalsituation

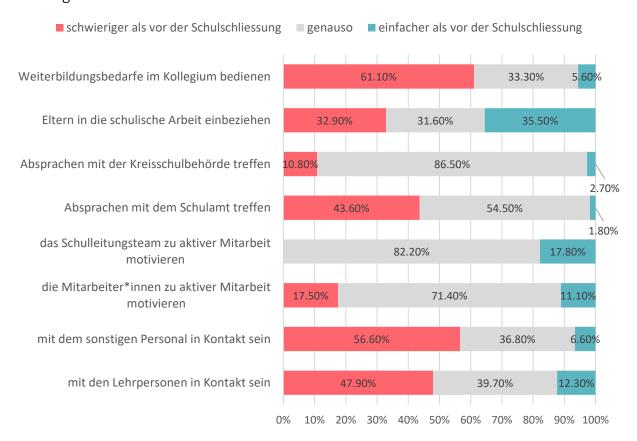


Abbildung 101 Vergleich Fernlernen x Normalsituation

Wie die Anforderungen, die in der Zeit des Fernunterrichts von den Schulleitenden erlebt wurden, zeigt die Abbildung 101. Es gab verschiedene Verschiebungen, wobei eine leichte Tendenz zu einer Verschlechterung über alle abgefragten Bereiche zu erkennen ist. Am meisten erschwert, im Vergleich zu vor der Schulschliessung, wurde es, aus Sicht der Schulleitungen, die Weiterbildungsbedarfe im Kollegium zu bedienen (61,1%), mit dem sonstigen Personal der



Schulen in Kontakt zu sein (56,6%), mit den Lehrpersonen in Kontakt zu sein (47,9%) und mit dem Schulamt Absprachen zu treffen (43,6%). Als einzige Anforderung wurde «das Schulleitungsteam zu aktiver Mitarbeit zu motivieren» von niemandem als schwieriger wahrgenommen. (17,8%) der Schulleitenden empfanden dies sogar als einfacher als vor der Schulschliessung. Eltern in die schulische Arbeit einzubeziehen wurde von etwa je einem Drittel (32,9%) als schwieriger jedoch auch von 35,5% der Befragten als einfacher als vor der Schulschliessung empfunden. Hier zeigen sich gegensätzliche Einschätzungen, die auf Charakteristika der jeweiligen Schulen zurückgehen könnten. In Bezug auf die Schulform und die soziale Lage der Schule konnten diesbezüglich in weiterführenden Analysen keine systematischen Unterschiede gefunden werden. Generell bietet dieses Fragebündel jedoch interessante Ansatzpunkte für nun folgende vertiefende Analysen, die der Frage nach Struktur- und Kontextmerkmale der sich hier abweichenden Gruppen von Schulen mit grundsätzlich differenter Einschätzung der Schwierigkeiten durch die Krise auf schulisches Handeln nachgehen.

8.5. Schwierigkeiten während des Fernlernens (digital)

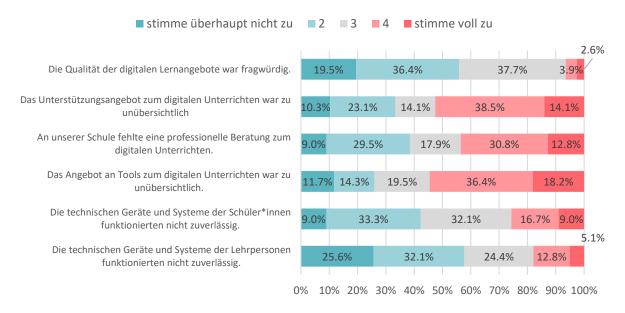


Abbildung 102 Schwierigkeiten während des Fernlernens (digital)

Abbildung 102 kann entnommen werden, mit welchen Schwierigkeiten in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien sich die Schulleitungen während des Fernlernens konfrontiert sahen. Die Qualität des eigenen digitalen Lernangebots während des Fernlernens wurde von der Mehrheit als positiv oder sehr positiv wahrgenommen. Nur 6,5% der Schulleitenden stimmten der Aussage zu, dass die Qualität der eigenen Angebote des digitalen Lernens fragwürdig gewesen sei, zu oder voll zu. Der Aussage, dass das Unterstützungsangebot zum digitalen Unterricht zu unübersichtlich war, stimmten 38,5% zu und 14,1% voll zu. Insgesamt sieht die Mehrheit der befragten Schulleitungen die Übersichtlichkeit der Unterstützungsangebote als Problem. Ähnlich schätzen dies auch die Lehrpersonen ein, die die Übersichtlichkeit ebenfalls als zentrales Problem während des Fernlernens markierten (vgl. Abbildung 73). Ähnlich sieht es bei



der professionellen Beratung und den Tools für digitalen Unterricht aus. 30,8% stimmten der Aussage zu und 12,8% voll zu, dass eine professionelle Beratung zum digitalen Unterricht fehlte. 9,0% stimmten dieser Aussagen überhaupt nicht, 29,5% stimmten ihr nicht zu und 17,9% waren unentschlossen. Die technischen Geräte und Systeme wurden teilweise positiver wahrgenommen. 9,0%, resp. 33,3% stimmte der Aussage, dass die Geräte und Systeme der Schüler*innen nicht zuverlässig funktionierten, (überhaupt) nicht zu. Ein Drittel (32,1%) war unschlüssig bezüglich dieser Aussage, 16,7% stimmten ihr zu und 9% voll zu. Nur 12,8% resp. 5,1% stimmten (voll) zu, dass die technischen Geräte und Systeme nicht zuverlässig funktionierten. Ein Viertel (24,4%) war unschlüssig zu dieser Aussage und 25,6% resp. 32,1% stimmten ihr (überhaupt) nicht zu. Ähnlich wie auch bei den Einschätzungen der Lehrpersonen scheint hier also die Übersichtlichkeit der Unterstützungsangebote und das Fehlen professioneller Unterstützung beim Einsatz digitaler Tools, und nicht die Ausstattung mit - oder das Funktionieren der - digitalen Endgeräte als problematisch wahrgenommen worden zu sein. Dieser Befund bietet wichtige Anhaltspunkte für die Weiterbildung, die Angebote zum einen übersichtlich strukturiert und möglichst auch prozessbegleitend anbieten sollte, um den Bedürfnissen der Schulen gerecht zu werden.

8.6. Schwierigkeiten während des Fernlernens (SE)

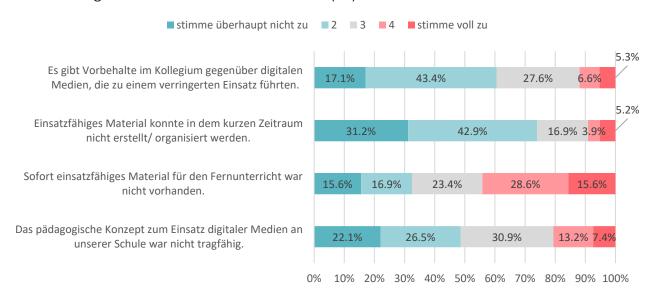


Abbildung 103 Schwierigkeiten während des Fernlernens (SE)

Abbildung 103 adressiert allgemeinere Schwierigkeiten, die die Schulleitungen während des Fernlernens markiert haben. Als grösste Herausforderung kann das einsatzfähige Material für den Fernunterricht gesehen werden. 28,6% stimmten der Aussagen, dass dies nicht sofort vorhanden war, zu und 15,6% stimmten voll zu – dies entspricht etwa der Hälfte aller Schulleitungen. 15,6% der Schulleitungen gegeben hingegen an, hier überhaupt keine Probleme wahrgenommen wurden und 28.6% stimmten der Aussage, dass durch ein Fehlen von sofort einsatzfähigem Material Probleme entstanden wären, weniger stark zu. Hier deuten sich wiederum Gruppen von Schulen an, die durch weitere Analysen genauer beschrieben werden

119 nina.bremm@phzh.ch



sollen, um herauszufinden, welche Merkmale der Schulen für das Bewältigen der Krise ausschlaggebend gewesen sein könnten. Insgesamt niedrige Zustimmungswerte lassen sich für die Aussagen «Es gab Vorbehalte gegenüber dem Einsatz von digitalen Medien» und «Einsatzfähiges Material konnte kurzfristig nicht erstellt werden». Dem stimmen über 60% bzw. über 70% der Befragten nicht oder überhaupt nicht zu. Jedoch lassen sich auch hier Schulen identifizieren, die diesen für den Erfolg des Fernunterrichts zentralen Aussagen voll zustimmen und für die somit Probleme in digitalen Settings vermutet werden können. Diese Schulen genauer zu untersuchen und beschreibbar zu machen, wird Inhalt zukünftiger Studien sein.

8.7. Potenziale für zukünftige Entwicklung

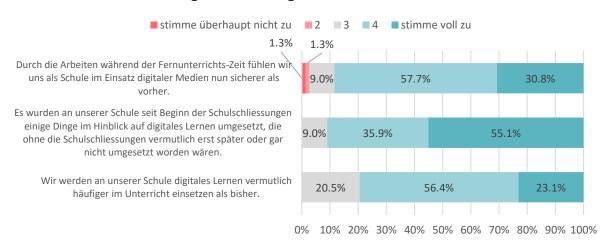


Abbildung 104 Potenziale für zukünftige Entwicklung

Abbildung 104 zeigt die Einschätzungen der befragten Schulleitenden zu Potenzialen der Praxen in der Krise für zukünftige Entwicklungsprozesse. Der Aussage, dass sie sich als Schule durch die Arbeiten während der Fernunterrichtszeit sicherer fühlen im Einsatz von digitalen Medien als vorher, stimmten 57,7% der Schulleitenden zu und 30,8% voll zu. 7 Schulleitende (9%) waren sich unschlüssig und je eine Schulleitung (1,3%) stimmte nicht und überhaupt nicht zu. Dass seit Beginn der Schulschliessung einige Dinge im Hinblick auf digitales Lernen umgesetzt wurden, die ohne Schulschliessung erst später oder gar nicht umgesetzt worden wären, stimmten 35,6% der Schulleitenden zu und 55,1% voll zu, was die überwiegende Mehrheit darstellt. Weiter stimmten 56,4% zu und 23,1% voll zu, dass digitales Lernen vermutlich häufiger im Unterricht eingesetzt werden wird als bisher. Ein Fünftel (20,5%), also 16 Schulleitende waren sich unsicher. Insgesamt deuten sich hier Möglichkeiten für deutlich positive Entwicklungen bezogen auf die Berücksichtigung und dem Einsatz digitaler Medien an. Beobachtet werden muss in Zukunft, ob die positiven Erwartungen der Schulleitenden in Bezug auf eine sich stärker den digitalen Möglichkeiten öffnenden Praxis, auch tatsächlich eingelöst werden. Wichtig ist dabei, dass die sich sehr positiv in Richtung mehr Digitalisierung darstellenden Einstellungen der Schulleitenden sich im Rahmen ihrer Weiterbildung aber auch systematischer Schul- und Unterrichtsentwicklungsstrategien einbinden lassen. Hier scheint während des Fernlernens sich ein Fenster geöffnet zu haben, das sich im Rahmen von



systematischen Entwicklungs- und Professionalisierungsstrategien nun höchstwahrscheinlich aufzugreifen lohnt.

8.8. Kooperation nach dem Fernlernen

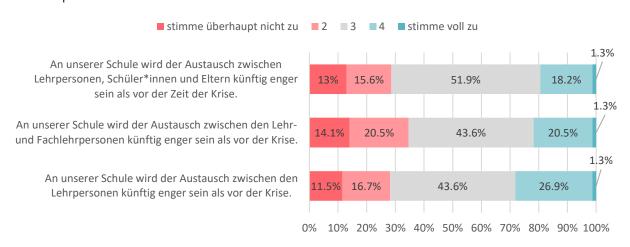


Abbildung 105 Kooperation nach dem Fernlernen

Abbildung 105 gibt Aufschluss über die Einschätzungen der Schulleitungen bezüglich des Austausches zwischen einzelnen Personengruppen in der Zukunft. Die Schulleitungen stehen allen Aussagen differenziert gegenüber. Sowohl der Austausch zwischen Lehrpersonen, Schüler*innen und Eltern, als auch zwischen Lehr- und Fachlehrpersonen und auch zwischen Lehrpersonen sehen je etwa ein Drittel der Schulleitenden als enger nach der Krise und etwa 20 bis 25% als schwächer nach der Krise. Am meisten Zustimmung erhält die Aussage, dass der Austausch zwischen Lehrpersonen in Zukunft enger sein wird, mit insgesamt 28,2% Zustimmung. Am wenigsten Zustimmung erhält die Aussage, dass der Austausch zwischen Lehrpersonen, Schüler*innen und Eltern in Zukunft enger sein wird, mit insgesamt 19,5% Zustimmung, was 15 Schulleitenden entspricht. Insgesamt zeigen sich hier unterschiedliche Muster in Bezug auf mögliche Schulgruppen. Auffällig ist, dass nur eine sehr kleine Gruppe den Aussagen voll zustimmt, in Zukunft stärker zu kooperieren. Dahingegen zeigen sich tendenziell grössere Anteile in der Gruppe der Schulleitenden, die diese Aussage voll ablehnen. Jedoch kann man aus den vorliegenden Daten nicht ablesen, auf welchem Niveau die Kooperationspraxen in den Schulen vor der Zeit des Fernlernens lagen. Interessant wäre in zukünftigen Analysen der Frage nachzugehen, welche Merkmale Schulen auszeichnen, die sich nun auf den Weg machen wollen, in eine intensivere Kooperationspraxis zu kommen, Schulen also, die von sich veränderten Rahmenbedingungen augenscheinlich in ihren zukünftigen Entwicklungen profitieren können und wollen und diese auch in ihrer Entwicklung unterstützen.



8.9. Austausch Schulleitung x Lehrpersonen

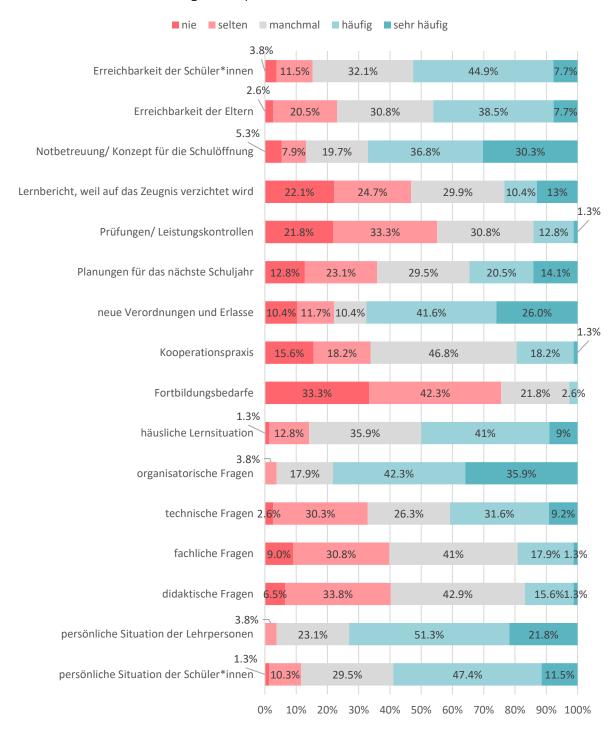


Abbildung 106 Austausch Schulleitung x Lehrpersonen

Abbildung 106 kann entnommen werden, wie häufig sich die befragten Schulleitungen über unterschiedliche Themen rund um das Fernlernen mit den Lehrpersonen ausgetauscht haben.



Am häufigsten hat sich die Schulleitung über organisatorische Fragen (42,3% häufig und 35,9% sehr häufig), die persönliche Situation der Lehrpersonen (51,3% häufig und 21,8% sehr häufig) und neue Verordnungen und Erlasse (41,6% häufig und 26% sehr häufig) mit den Lehrpersonen ausgetauscht. Mit Abstand am wenigsten diskutiert wurden in der Zeit des Fernlernens die Fortbildungsbedarfe. 33,3% der Schulleitenden gaben an, sie hätten sich nie und 42,3% selten mit Lehrpersonen über Fortbildungsbedarfe unterhalten. Dies ist ein erstaunlicher Befund, da die Mehrzahl von Lehrpersonen angeben hat, durchaus Fortbildungsbedarfe gehabt zu haben und auch mit Problemen bei der Übersichtlichkeit der Angebote konfrontiert gewesen zu sein. Allerdings gaben die Schulleitungen auch an, in Bezug auf Weiterbildungsangebote Probleme gehabt zu haben. Am zweitseltensten wurde das Thema der Prüfungen und Leistungsnachweise mit den Lehrpersonen diskutiert, wobei 21,8% der 77 Schulleitenden angegeben haben sich nie und 33,3% selten darüber unterhalten zu haben. Dies wird sicherlich damit zusammenhängen, das summative Leistungsbewertungen in der Zeit des Fernlernens ausgesetzt wurden (vgl. Kapitel 4). Fachliche und didaktische Fragen, sowie der Lernbericht wurde ebenfalls seltener besprochen. 9% der Schulleitenden haben fachliche Fragen nie und 30,8% diese selten mit den Lernpersonen besprochen. Didaktische Fragen wurden von 6,5% nie und 33,8% selten besprochen. Der Lernbericht wurde von 22,1% nie und von 24,7% selten mit den Lehrpersonen besprochen. Diese Befunde erstaunen kaum, da Konzepte des «leadership for learning» (MacBeath, 2019) oder «instructional leadership» (Hallinger, 2010) sich bisher in den deutschsprachigen Ländern weniger gut durchsetzen konnten und von vielen Schulleitungen eher ein Managementverständnis auch in Bildungskontexten verfolgt wird. Interessant wäre hier wiederum Schulen genauer zu untersuchen, in denen sich Schulleitungen stärker direkt über die Lehr-Lernprozesse mit ihren Lehrpersonen ausgetauscht haben und zu schauen, ob diese Schulen das Fernlernen auch in anderen Bereichen anders angegangen sind.

8.10. Bewertung des Fernlernens durch LP ggü. SL

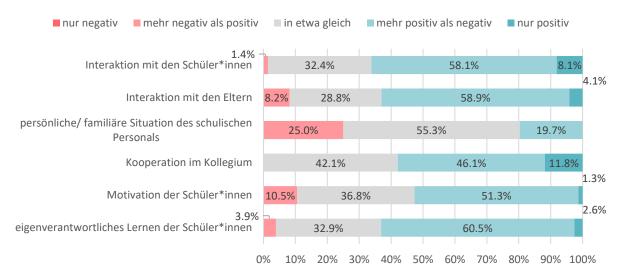


Abbildung 107 Bewertung des Fernlernens durch LP ggü. SL



Abbildung 107 stellt die Wahrnehmung der Erfahrungen des schulischen Personals während des Fernlernens dar, genauer, wie diese den Schulleitenden durch das Personal mitgeteilt wurden. Die meisten der Erfahrungen wurden gegenüber den Schulleitenden positiv thematisiert. Am meisten positive Bewertungen erhielten die Schulleitungen bezüglich des eigenverantwortlichen Lernens der Schüler*innen. 60,5% der Schulleitenden erhielten mehr positive als negative und 2,6% erhielten nur positive Kommentare von den Lehrpersonen dies bezüglich. Tendenziell anteilig mehr negative Rückmeldungen erhielten die befragten Schulleitungen bzgl. der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Immerhin 10% der Schulleitungen geben hier an mehr negative als positive Rückmeldungen erhalten zu haben. Vertiefte Betrachtungen dieser Schulen, vor allem mit Blick auf eingesetzte Kommunikationswege und Lernformen bei Schülerinnen und Schülern könnten hier in zukünftigen Analysen interessante Einblicke in Gelingensbedinungen digitalen Unterrichts bieten. Am negativsten wurde die persönliche oder familiäre Situation des schulischen Personals den Schulleitenden gegenüber thematisiert. Hier gaben 25% der Schulleitenden an, dass dies ihnen gegenüber mehr negativ als positiv beurteilt wurde und 55,3% sagten, dass es etwa gleich war. Nur 19,7% gaben an, dass es mehr positiv als negativ thematisiert wurde. Auch hier könnte ein vertiefter Blick in einzelne Schulgruppen interessante Perspektiven eröffnen.

8.11. Kommunikationswege SL x Eltern

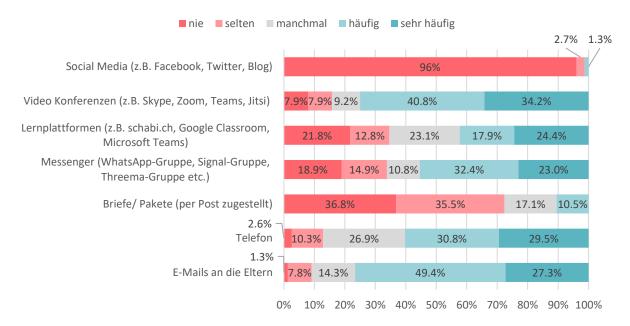


Abbildung 108 Kommunikationswege SL x Eltern

Der Abbildung 108 kann entnommen werden, wie häufig Schulleitungen verschiedene Kommunikationswege während der Fernlernens benutzt hat. Am häufigsten wählte die Schulleitung die Option E-Mails zu schreiben. Insgesamt 76,7% haben diesen Kommunikationsweg entweder häufig oder sehr häufig gewählt. 14,3% taten dies manchmal, 7,8% selten und nur 1,3% der Schulleitenden nie. Am zweithäufigsten wurde mittels Videokonferenzen kommuniziert. 75% taten dies entweder häufig oder sehr häufig. 9,2% der Schulleitenden wählten diese



Option manchmal und je 7,9% selten oder nie. Mit Abstand am wenigsten wurde via Social-Media kommuniziert. Nur eine Person (1,3%) gab an dies häufig zu tun und 2 Schulleitende taten dies selten (2,7%). Die restlichen 96% wählten diesen Kommunikationsweg nie. Ebenfalls selten schrieben die Schulleitenden Briefe oder verschickten Pakete. Zusammengezählt 72,3% wählten diese Option selten oder nie, 17,1% tat dies manchmal und 10,5% der Schulleitenden häufig. Hier deuten sich Gruppen von Schulen an, die unterschiedliche Kommunikationswege genutzt haben. In folgenden Analysen sollte der Frage nachgegangen werden, auch mit Blick auf weitere Spezifika in Bezug auf Kontext- und Strukturmerkmale und das sonstige Vorgehen während des Fernlernens dieser Gruppen.

Kommunikation mit nicht deutschsprachigen Eltern

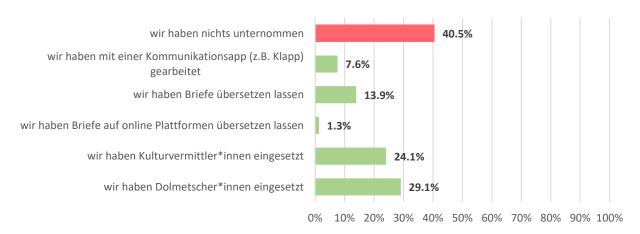


Abbildung 109 Kommunikation mit nicht deutschsprachigen Eltern

Abbildung 109 zeigt, ob etwas und wenn, was unternommen wurde, damit Eltern, die die deutsche Sprache nicht verstehen, Zugang zu den relevanten Informationen der Schulschliessung und des Fernunterrichts erhielten. Am häufigsten gaben die Schulleitenden an, nichts unternommen zu haben (40,5%). 29,1% der Schulleitungen haben eine*n Dolmetscher*in angestellt und 24,1% beschäftigten eine*n Kulturvermittler*in. Etwa ein Sechstel (13,9%) liess die Elternbriefe übersetzen und 7,6% haben mit einer Kommunikationsapp gearbeitet. Nur eine Person wählte die Option die Briefe auf online Plattformen zu übersetzen.



8.12. Verantwortlichkeiten für den Lernprozess

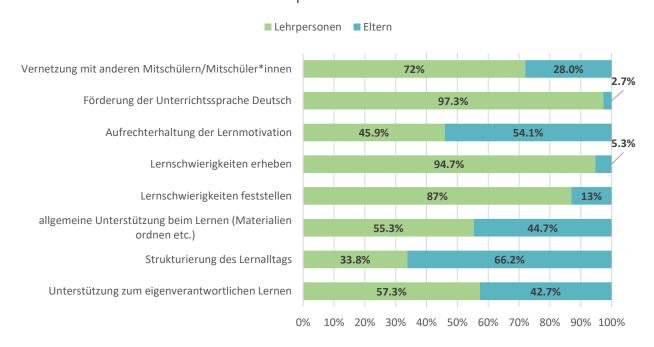


Abbildung 110 Verantwortlichkeiten für den Lernprozess

Abbildung 110 zeigt bei wem die Schulleitungen schätzen, dass die hauptsächliche Verantwortung während des Fernunterrichts in Bezug auf die angegebenen Aspekte gelegen hat. Bei den meisten Aspekten gab die Mehrheit der Schulleitungen an, dass die Verantwortung bei den Lehrpersonen liegt. Ein paar Aspekte sind jedoch unklar und wurden beiden Personengruppen zugeordnet und bei wenigen wurde die Verantwortung hauptsächlich den Eltern zugerechnet. Am klarsten wurde die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch (97,3%) und Lernschwierigkeiten zu erheben (94,7%) den Lehrpersonen zugeordnet. Die Verantwortung Lernschwierigkeiten festzustellen (72%) und die Vernetzung mit anderen Mitschüler*innen (87%) wurde ebenfalls den Lehrpersonen zugeordnet. Weniger klar wurde die Verantwortung die Lernmotivation aufrechtzuerhalten, allgemein beim Lernen und beim eigenverantwortlichen Lernen zu unterstützen, zugeordnet. Diese Verantwortungen wurden je etwa zur Hälfte den Eltern und den Lehrpersonen zugeordnet. Als einzige Verantwortung wurde die Strukturierung des Lernalltags hauptsächlich den Eltern zugeordnet von 66,2% der befragten Schulleitungen.



8.13. Strukturierung durch Vorgaben

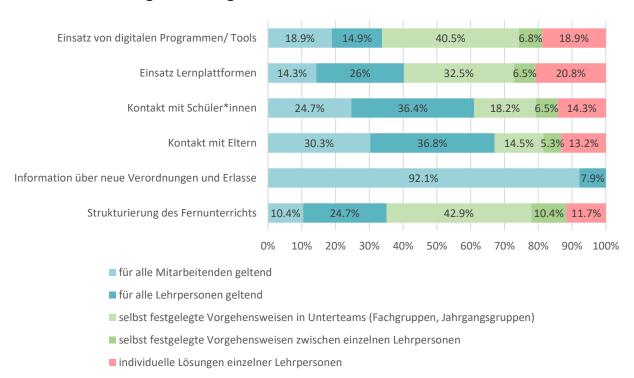


Abbildung 111 Strukturierung durch Vorgaben

Abbildung 111 zeigt, wie die Schulleitungen strukturierend während der Schulschliessung vorgegangen sind und inwiefern sie das schulische Angebot koordiniert haben. Die blauen Balken bedeuten, dass es eine koordinierte Vorgehensweise gab, die für alle Mitarbeitenden (hellblau) oder Lehrpersonen (dunkelblau) galt. Grün bedeutet, dass die Fachgruppen, Jahrgangsgruppen (hellgrün) oder sich einzelne Lehrpersonen dezentral (dunkelgrün) abgestimmt haben. Rot bedeutet, dass die Lehrpersonen in diesen Aspekten individuell vorgegangen sind und es keine Vorgaben zur Koordinierung des Vorgehens gegeben hat. Zu erkennen ist, dass Informationen über neue Verordnungen und Erlasse von allen Schulleitungen koordiniert wurde. Entweder für alle Mitarbeitende (92,1%) oder zumindest für alle Lehrpersonen (7,9%) galten. Weiter gab es zum Kontakt mit den Schüler*innen und den Eltern zum grössten Teil (zwischen 60 bis 65%) ein gemeinsames, über die Schulleitungen strukturiertes Vorgehen an den Schulen. Bei nur 14,3% resp. 13,2% gab es kein geordnetes Vorgehen zum Kontakt. Der Einsatz der Lernplattformen (40,3%), die Strukturierung des Fernunterrichts (35,1%) und der Einsatz von digitalen Programmen/Tools (33,8) wurde bei etwa einem Drittel der Schulen zentral koordiniert. Beim grösseren Teil, etwa der Hälfte wurde die Koordination jedoch von den Fachgruppen übernommen oder zwischen Lehrpersonen abgesprochen. Ein Sechstel bis ein Fünftel wählte kein geordnetes Vorgehen zu diesen Aspekten. Auch hier deuten sich interessante Gruppenvergleiche zwischen Schullen mit unterschiedlich durch die Schulleitungen strukturierte Vorgehensweisen an, die helfen können, besser zu verstehen, ob es einem bestimmten Zusammenspiel bestimmter Vorgehensweisen auf unterschiedlichen Ebenen brauchte, um ein



zufriedenstellendes oder gutes Fernlernangebot realisieren zu können. Die Daten liefern hier multiperspektivische und multivariate Betrachtungen, die helfen können, Schulen und die Prozesse im Fernlernen besser zu verstehen.

8.14. Kooperation

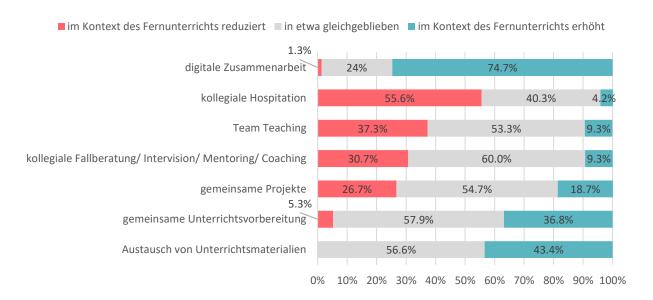


Abbildung 112 Kooperation

Abbildung 112 zeigt, die Einschätzungen der Schulleitenden drauf bezogen, wie sich der Fernunterricht auf gewisse Aspekte der kollegialen Kooperation ausgewirkt hat. Auf den ersten Blick ist erkennbar, dass immer etwa die Hälfte der Schulleitenden angaben, dass die Kooperation in den unterschiedlichen Dimensionen in etwa gleichgeblieben ist, sich der Fernunterricht also nicht auf die kollegiale Kooperation ausgewirkt hat. Einige Aspekte stechen aber heraus und werden nachfolgend kurz benannt. Von 74,7% der Schulleitenden wurde angegeben, dass sich die digitale Zusammenarbeit aufgrund des Fernunterrichts erhöht hat, hier zeigen sich somit mit Abstand die bedeutendsten Veränderungen im Sinne einer erhöhten Kooperation während des Fernlernens. Ebenfalls positiv hat sich der Fernunterricht den Schulleitungen zufolge auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien und die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung ausgewirkt. Von 55,6% wurde angegeben, dass sich die kollegiale Hospitation im Zuge des Fernunterrichts reduziert hat. Das Gleiche gilt für Team Teaching bei dem 37,3% dies angegeben haben. Auch in Bezug auf dieses Fragenbündel zeigen sich wieder unterschiedliche Dynamiken in Gruppen von Schulen, diesen wird in weiteren Analysen weiter nachgehangen.



8.15. Einbindung von Fachpersonal

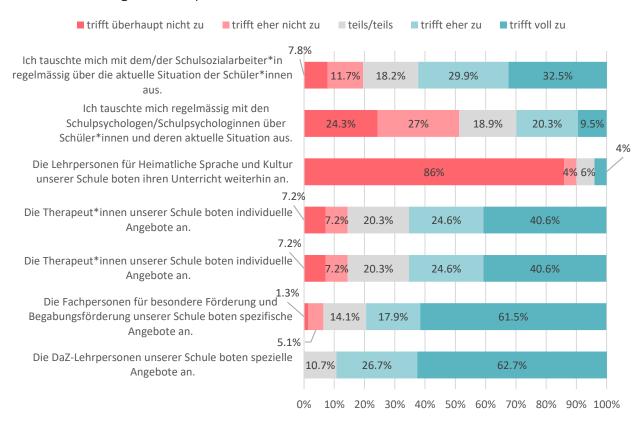


Abbildung 113 Einbindung von Fachpersonal

In Abbildung 113 beschreiben die Schulleitenden verschiedene Aussagen betreffend ihre Zusammenarbeit mit schulischen Fachpersonen und dessen Einbindung während der Phase des Fernlernens. Auffallend ist, dass 86% angaben, dass die Lehrpersonen für Heimatliche Sprache und Kultur ihren Unterricht nicht mehr weiterführten. Der Austausch mit Schulsozialarbeiter*innen zu den aktuellen Situationen der Schüler*innen hat hingegen überwiegend weiterhin stattgefunden – 29,9% stimmten dieser Aussage zu und 32,5% stimmten ihr voll zu. Der Austausch mit den Schulpsycholog*innen fand jedoch weniger häufig statt. Nur noch 20% stimmten der Aussage zu und 9,5% stimmten voll zu. Klar mehr als die Hälfte bis zu etwa 90% stimmten der Aussage entweder zu oder voll zu, dass die DaZ-Lehrpersonen beziehungsweise die Fachpersonen für besondere Förderung und Begabungsförderung spezielle Angebote anboten. Insgesamt scheint laut den Schulleitungen, der Regelbetrieb mit Blick auf die Einbindung von schulischem Fachpersonal in grossen Anteilen aufrechterhalten worden zu sein.



8.16. Unterstützung während des Fernlernens

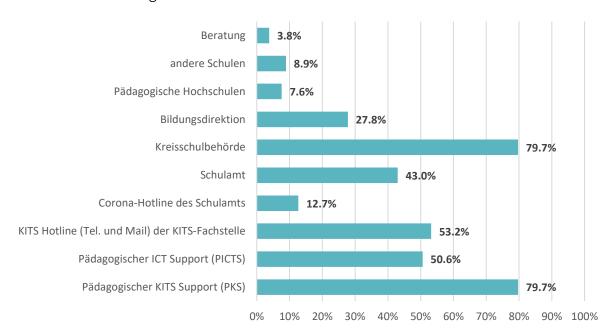


Abbildung 114 Unterstützung während des Fernlernens

Abbildung 114 gibt Auskunft darüber, von welchen Gruppen die befragten Schulleitungen in der Phase des Fernlernens Unterstützung erhielten. Hierbei ist nicht gesagt, ob auch Hilfe von den entsprechenden Stellen angefragt, aber nicht erhalten wurde. Es geht nur um die tatsächlich erhaltene Unterstützung, es kann daraus kein Rückschluss gezogen werden, dass die eventuell benötigte Unterstützung nicht gewährt wurde. Dennoch sind die präsentierten Daten im Hinblick darauf interessant, wer tatsächlich von den Schulleitungen als Unterstützungsquelle herangezogen wurde. Je 79,7% der Schulleitenden gaben an, dass sie von den Kreisschulbehörden und dem pädagogischen KITS Support (PKS) Unterstützung erhalten haben. Etwa die Hälfte der Schulleitenden (53,2% resp. 50,6%) erhielten Unterstützung von der KITS Hotline der KITS-Fachstelle und dem pädagogischen ICT Support (PICTS). 43% gaben an, vom Schulamt Unterstützung erhalten zu haben. Am wenigsten Unterstützung erhielten die Schulleitenden von Beratungen und von pädagogischen Hochschulen und anderen Schulen. Hier zeigen sich deutlich grössere Anteile bei den Schulleitenden im Vergleich zu Lehrpersonen, die angegeben haben, dass sie Unterstützung von den jeweiligen Personen oder Institutionen erhalten zu haben (vgl. Abbildung 75).



Bewertung der Unterstützung

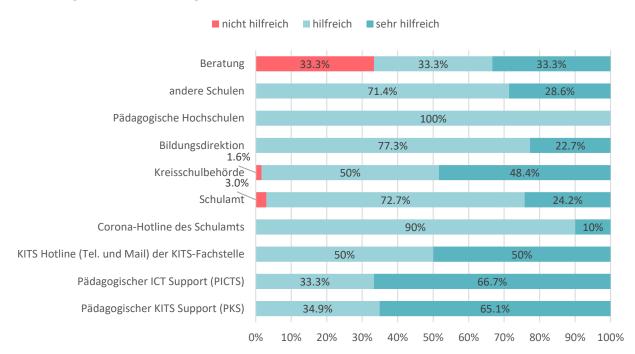


Abbildung 115 Bewertung der Unterstützung

Aufbauend auf der letzten Darstellung zeigt Abbildung 115, wie die Unterstützung von den Schulleitenden eingeschätzt wurde. Die erhobenen Daten basieren auf der Einschätzung der Lehrpersonen, die in der vorherigen Frage angegeben haben, Unterstützung von der jeweiligen Quelle erhalten zu haben. Die Frage ist folglich als Filterfrage konzipiert. Allgemein wurde die Unterstützung sehr positiv wahrgenommen. Die Unterstützung der Bildungsdirektion wurde von 1,6%; die des Schulamts von 3% als nicht hilfreich empfunden. Die Angaben gleichen im Wesentlichen den Bewertungen durch die Lehrpersonen (vgl. Abbildung 76).

8.17. Informationen von Behörden

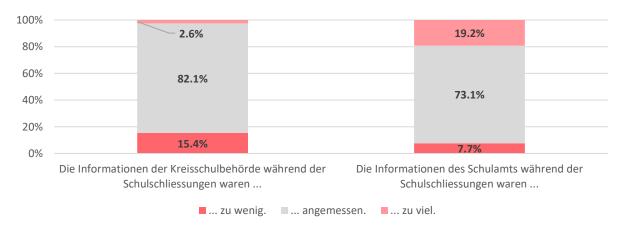


Abbildung 116 Informationen von Behörden



In Abbildung 116 sind die Bewertungen von Schulleitenden zur Angemessenheit der Informationen, die sie von der Kreisschulbehörde und vom Schulamt bekommen haben, abgetragen. Die grosse Mehrheit der Schulleitenden empfand die Menge der Informationen angemessen. Ein Sechstel (15,4%) schätze die Informationen der Kreisschulbehörde als zu wenig ein. Ein Fünftel (19,2%) schätze die Informationen des Schulamts als zu viel und 7,7% als zu wenig ein.

8.18. Weiterbildungsbedarfe

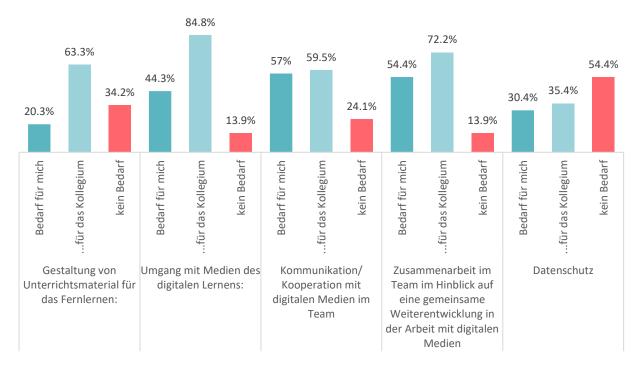


Abbildung 117 Weiterbildungsbedarfe I

Abbildung 117 kann entnommen werden, ob die Schulleitung Weiterbildungsbedarf in unterschiedlichen Teilbereichen für nötig hält. Es war möglich, entweder Bedarf für sich selbst, also für die Schulleitenden, Bedarf für das Kollegium oder kein Bedarf an Weiterbildung anzugeben. Allgemein kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der Schulleitenden in allem Bereichen, ausser dem Datenschutz, Weiterbildungsbedarf entweder für sich oder für das Kollegium sehen. Am meisten Weiterbildungsbedarf sehen die Schulleitenden im Umgang mit Medien des digitalen Lernens. 84,8% sehen dort Bedarf für das Kollegium und 44,3% für sich selbst. 72,2% der Schulleitenden sehen ebenfalls Weiterbildungsbedarf für das Kollegium bei der Zusammenarbeit im Team im Hinblick auf eine gemeinsame Weiterentwicklung in der Arbeit mit digitalen Medien. 54,4% sehen dort auch Bedarf für sich selbst. Am wenigsten Weiterbildungsbedarf sehen die Schulleitenden beim Datenschutz (54,4% kein Bedarf).



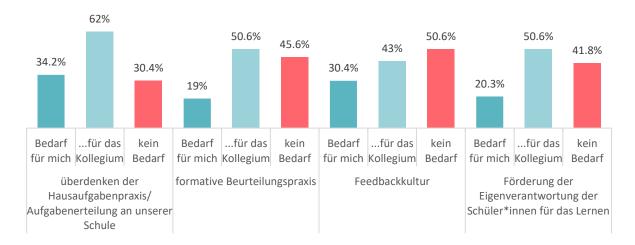


Abbildung 118 Weiterbildungsbedarfe II

Abbildung 118 ist die Fortsetzung der Frage nach dem Weiterbildungsbedarf. Es zeigt sich, dass die Schulleitenden hier am meisten Weiterbildungsbedarf für das Kollegium bei dem Überdenken der Hausaufgabenpraxis/Aufgabenerteilung (62%) sehen. Am wenigsten Weiterbildungsbedarf sehen die Schulleitenden bei der Feedbackkultur, jedoch sind die Anteile mit knapp 50%, die in diesen Bereich Bedarfe festmachen, immer noch relativ hoch. 50,6% sehen dort keinen Bedarf. Bei der Förderung der Eigenverantwortung der Schüler*innen für das Lernen sehen 41,8% keinen Bedarf, 50,6% sehen Bedarf für das Kollegiumund etwa ein Fünftel (20,3%) für sich selbst.

8.19. Learnings (SE)

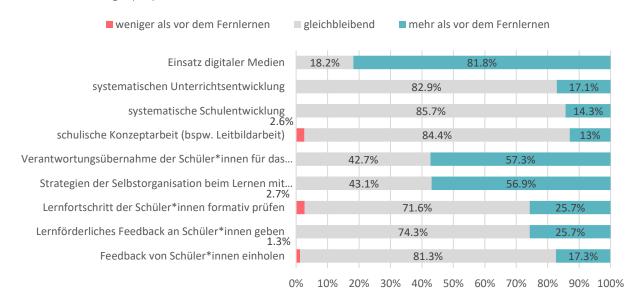


Abbildung 119 Learnings



Die Abbildung 119 zeigt welche Bereiche die Schulleitungen in der Zukunft, nach der Phase des Fernlernens, fördern, beibehalten oder verringern möchten. Es zeigt sich klar, dass die Schulleitungen den Einsatz der digitalen Medien in der Zukunft intensivieren möchten – 81,8% sprachen sich dafür aus. Bei den restlichen drei Bereichen (schulische Konzeptarbeit, systematische Schulentwicklung und systematische Unterrichtsentwicklung) zeigt sich jeweils ein ähnliches Bild: die grosse Mehrheit möchte es wie bisher beibehalten und etwa ein Sechstel möchte die Bereiche in der Zukunft fördern. Die Bereiche, welche am meisten Schulleitende fördern möchten sind die Kooperation zwischen Lehrpersonen und weiterem Schulpersonal (31,6% fördern) und die Kooperation zwischen Lehrpersonen (35,6% fördern). Für Fort- und Weiterbildung sowie systematische Schul- und Unterrichtsentwicklungsunterstützung deuten sich hier zwei zentrale Bereiche an, die eine grosse Gruppe von Schulleitenden zukünftig bearbeiten möchte: Digitalisierung und die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit von Schülerinnen und Schülern für ihre Bildungsprozesse. Beides sind Bereiche, die von der Bildungsforschung im letzten Jahrzehnt als zentrale Schlüsselkompetenzen für das Lernen in einer sich immer weiter digitalisierenden und individualisierenden Gesellschaft herausgearbeitet hat. Hier sollte Aus- und Weiterbildung von Leitungs- und Lehrpersonen verstärkt ansetzen und die Veränderungsmotivation, die sich in den Aussagen der Befragten zeigt, positiv umsetzen.

8.20. Diskussion der Schulleitendenbefragung

Insgesamt zeigt sich für die Gruppe der Schulleitenden ein exzellenter Rücklauf von 80.61%. Somit konnten gut vier Fünftel der Schulleitungen an Stadtzürcher Schulen erreicht werden. Dabei ist festzustellen, dass deutlich mehr Frauen als Männer, mehr Ältere als Jüngere und mehr Schulleitende, die an Schulen mit durchschnittlicher sozialer Lage als in benachteiligter oder privilegierter arbeiten, erreicht werden konnten. Ein differenzierter Abgleich mit den diesbezüglichen Verteilungen in der Grundgesamtheit steht noch aus.

Die überwiegende Mehrheit der Schulleitenden hat viele Aspekte des Fernlernens als Chance erlebt. Besonders positiv stellt sich hier die Perspektive auf die Erfahrungen im digitalen Lernen heraus. Der weit grösste Teil der befragten Schulleitenden gibt an, hier positive neue Erfahrungen gemacht zu haben und sich nun sicherer im Einsatz digitaler Medien zu fühlen. Knapp 80% der Befragten denkt, dass an ihrer Schule digitales Lernen in Zukunft häufiger zum Einsatz kommen wird und über 70% der Befragten gibt an, dass sie davon ausgehen, pädagogische Veränderungen in Zukunft besser in ihren Schulen umsetzen zu können. Im Vergleich zu den Einschätzungen der Lehrpersonen (vgl. Abbildung 71), schätzen die Schulleitungen die Learnings und nachhaltigen Veränderungspotenziale über die Zeit der Krise hinaus, somit als noch grösser ein, als die Gruppe der Lehrpersonen. Hier deuten sich grosse Potenziale an, die Veränderungsbereitschaft und Veränderungsmotivation, die sich in diesen Aussagen andeutet, systematisch in Form von Weiterbildungen und Schulentwicklungsstrategien aufzunehmen. Gerade im Hinblick auf Digitalisierung scheint sich hier ein Fenster geöffnet zu haben, das grundlegende und nachhaltige Entwicklungsmöglichkeiten in vielen Schulen verspricht. Jedoch gibt es auch eine – allerdings sehr kleine - Gruppe, die die positive Sicht auf Potenziale nicht teilt. Hier wäre es interessant, in weiteren Analysen der Frage nachzugehen,



aus welcher Motivation, die entsprechenden Schulleitenden zu ihrer Bewertung kommen. So könnte es sein, dass gerade diese skeptischen Schulleitenden schon vor dem Fernlernen sehr weit mit Blick auf die abgefragten Dimensionen entwickelt waren und eine weitere Intensivierung der Bemühungen in diesem Bereich daher nicht nötig ist. Alternativ könnte es sich jedoch auch um Schulleitungen handeln, die gerade digitalen Entwicklungen in Schule eher skeptisch gegenüberstehen.

Jedoch berichten die Schulleitungen auch über Schwierigkeiten und Praxen, die sich im Fernlernen als grössere Herausforderung dargestellt haben, als im Normalfall. Bezogen auf die digitalen Dimensionen bemängeln die befragten Schulleitungen vor allem die Unübersichtlichkeit der digitalen Unterstützungsangebote, wohingegen deren Qualität und die Breite des Angebots positiv eingeschätzt werden. Zudem scheinen Schulen sich mehr technischen Support auf der Einzelschulebene zu wünschen, um digitalen Unterricht gut durchführen zu können (vgl. Abbildung 102). In Bezug auf ihre Führungsarbeit geben viele Schulleitungen an, dass es ihnen schwergefallen sei, mit dem schulischen Fachpersonal – ausserhalb der Lehrerschaft – im Kontakt zu bleiben. Die Anteilig meisten Schulleitenden markieren zudem als Problem, die Fortbildungsbedarfe ihres Kollegiums während des Fernlernens nicht bedienen gekonnt zu haben (vgl. Abbildung 101). Nur kleine Anteile der befragten Schulleitungen gaben hingegen an, dass es Probleme damit gegeben hätte, die Kolleg*innen zum Einsatz digitaler Medien zu bewegen. Ein grösserer Teil der Schulleitungen gibt hingegen an, dass es Schwierigkeiten im Fernlernen gegeben hätte, da einsatzfähiges Material für das Fernlernen nicht vorhanden war und dass dieses auch nicht im benötigten zeitlichen Rahmen erstellt werden konnte (vgl. Abbildung 103).

In Bezug auf die Rückmeldungen von Schwierigkeiten während des Fernlernens, die Schulleitungen durch Lehrpersonen erhalten haben, zeigt sich insgesamt ein positives Bild. In Bezug auf die Kommunikation mit Eltern und Schüler*innen scheint es nur in wenigen Schulen zu vornehmlich negativen Rückmeldungen durch Lehrpersonen an die Schulleitungen gekommen zu sein. Kritischer haben Lehrpersonen jedoch über ihr eigenes Wohlbefinden berichtet. An einem Viertel der Schulen gab es hier mehr negative Rückmeldungen an die Schulleitungen als positive (vgl. Abbildung 107).

Die erhaltene Unterstützung, die Schulleitungen im Fernlernen von unterschiedlichen Personen und Institutionen bekommen haben, bewerten die Befragten im weit überwiegenden Mass als sehr positiv. Am meisten haben sie sich von den Kreisschulbehörden und dem pädagogischen KITS Support (PKS) unterstützt gefühlt. Etwa die Hälfte der Schulleitenden erhielten Unterstützung von der KITS Hotline der KITS-Fachstelle und dem pädagogischen ICT Support. Insgesamt wird die Unterstützung von denen die sie erhalten haben sehr positiv bewertet (vgl. Abbildung 115).

Mit Blick auf Learnings aus der Krise deuten sich zwei zentrale Bereiche an, die eine grosse Gruppe von Schulleitenden zukünftig bearbeiten möchte: Digitalisierung und die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit von Schülerinnen und Schülern für ihre Bildungsprozesse. Beides sind Bereiche, die von der Bildungsforschung im letzten Jahrzehnt als zentrale Schlüsselkompetenzen für das Lernen in einer sich immer weiter digitalisierenden und individualisierenden



Gesellschaft herausgearbeitet hat. Hier sollte Aus- und Weiterbildung von Leitungs- und Lehrpersonen verstärkt ansetzen und die Veränderungsmotivation, die sich in den Aussagen der Befragten zeigt, positiv umsetzen.



9. Literatur

Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. "Langsam vermisse ich die Schule …", 202-215. doi:10.31244/9783830992318.13

Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-) Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. "Langsam vermisse ich die Schule …", 202-215. Abgerufen von: www.pedocs.de/front-door.php?source-opus=20226

Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an – Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.) *Kritische Lebensereignisse und Herausforderungen für die Schule* (105-126). Belz Juventa.

Jesacher-Rössler, L., & Klein, E. D. (2020). COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. SHIP-Workingpapers (4). Abgerufen am 28.10.2020 unter https://diglib.uibk.ac.at/ulbti-roloa/content/titleinfo/5350023/full.pdf.

Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In Developing successful leadership (pp. 61-76). Springer, Dordrecht.

MacBeath, J. (2019). Leadership for learning. In Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools (pp. 49-73). Palgrave Macmillan, Cham.

Reimers, F. M., Schleicher, A. (2020): A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic 2020. Abgerufen von https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126 126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020

Rutter, S., Bremm, N. & Wachs, S. (i.E.): Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen im Kontext von Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage. In: I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri. (Hrsg.) Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken". Belz-Juventa.

van Ophuysen, S. (2008). Zur Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7: Eine Längsschnittanalyse schulformspezifischer Effekte von Ferien und Grundschulübergang. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22(34), 293-306. doi:10.1024/1010-0652.22.34.293

VSA (2020a): Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Verbot Präsenzunterricht. Abgerufen 28.10.2020 von https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11331



VSA (2020b): Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Sicherstellung der Betreuung-Abgerufen 28.10.2020 von https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11349

VSA (2020c): Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Coronavirus Update. Abgerufen am 28.10.2020 von https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11377

VSA (2020d): Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Coronavirus Update 9 – EDK. Abgerufen am 28.10.2020 von https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11399

VSA (2020e): Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Coronavirus Update 10. Abgerufen am 28.10.2020 von https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11426

VSA (2020f): Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Coronavirus Update 13. Abge-rufen am 28.10.2020. von https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php? id=11465.

Zu den Autor:innen

Prof. Dr. Nina Bremm ist Professorin für Schulentwicklung im Prorektorat für Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Jonas Gubser ist wissenschaftliche Hilfskraft im Prorektorat für Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Dr. Klaus Rummler ist Dozent und Leiter des Forschungsbereichs Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zürich.