

Wie haben Schulteams das Fernlernen in ihrer Schule erlebt?

Teilprojekt 3: Aufarbeitung der Fernlernerfahrungen im Schulteam

Zürcher Evaluation Fernlernen – Digital zu Hause und doch Schule
Ein Kooperationsprojekt des Schulamts Stadt Zürich und
der Pädagogischen Hochschule Zürich



Enikő Zala-Mező
Johanna Egli
Reto Kuster
Julia Häbig

Zürich, 31.10.2020

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4765756>



Dieses Werk steht unter der Lizenz CC-BY 4.0 International (Creative Commons Namensnennung). Das Copyright © 2021 liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Inhaltsverzeichnis

Hintergrundinformationen und Beschreibung des Projekts	2
Fragestellung und Vorgehen	2
Ergebnisse	3
1. Beschreibung der Erfahrungen nach Phasen	3
Phase 1 - 'Lockdown'	3
Phase 2 – Halbklassenunterricht	4
Phase 3 – Normalbetrieb mit Schutzkonzept	5
2. Erfahrungen mit dem Team	5
Steuerung durch die Schulleitungen	5
Arbeitsorganisation	6
Kommunikation	6
Zusammenarbeit	6
Lob für das Team	7
Zukunft	7
3. Selbsterfahrungen der beteiligten Personen	8
Ziele	8
Anpassungen an die neue Situation	8
Erfahrungen im Privaten	10
Bewertung der Fernlernzeit	10
4. Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern	11
Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern	11
Einschätzung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen	12
Positive Erfahrungen	12
Negative Erfahrungen	12
5. Erfahrungen mit den Eltern	13
Zusammenarbeit mit den Eltern	13
Anerkennung der schwierigen Lage der Eltern	14
Bewertung der Erfahrungen	14
Rückmeldungen der Eltern	15
Soziale Verhältnisse	15
6. Erfahrungen mit externen Akteuren	16
Höhere Ebenen des Schulsystems	16
Andere Institutionen, Schulen, Kantone und erweiterte Fachkreise	17
Zusammenfassung	18
Schulspezifische Merkmale	18
Kurzfassung mit Ausblick	19

Wie haben Schulteams das Fernlernen in ihrer Schule erlebt?

Teilprojekt 3

Hintergrundinformationen und Beschreibung des Projekts

Teilprojekt 3 ist Teil des Gesamtprojektes 'Zürcher Evaluation Fernlernen', das ergänzend zu den anderen Teilprojekten zum Ziel hat, schulinterne, kollektive Erfahrungen während der Zeit, in der die Schulen bedingt durch das Coronavirus geschlossen waren, sichtbar zu machen und die darin stattgefundenen schulischen Prozesse zu beschreiben.

Fragestellung und Vorgehen

Die Schulschliessung war eine grosse und gänzlich unerwartete Herausforderung für die Schulen, wobei sie kaum auf Erfahrungen zurückgreifen konnten. Wie haben sich die Schulteams in der Krisensituation organisiert? Welche Lösungen haben sie für die eigenen Schülerinnen und Schüler erarbeitet? Wie haben sie es geschafft, mit der aussergewöhnlichen Situation umzugehen und welche Erfahrungen könnten nachhaltige Auswirkungen auf die Schulen haben? Um diese Fragen zu beantworten, ist es zentral, die schulinternen Prozesse aus der Perspektive der Schulteams zu verstehen. Den Schulteams sollte daher im Rahmen einer offenen Gruppendiskussion die Möglichkeit gegeben werden, ihre Sichtweise auf die Zeit, so, wie sie diese erlebt und beurteilt haben, zu äussern.

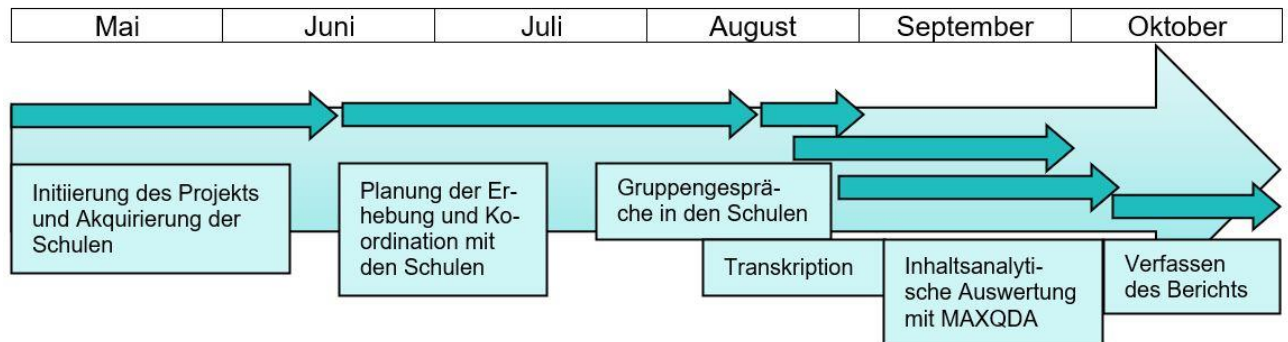
Die Gruppendiskussion ist eine offene Methode, die es ermöglicht, dass die Teilnehmenden Inhalte in den Vordergrund stellen, die ihnen wichtig erscheinen und den Verlauf des Gespräches dementsprechend selbst zu strukturieren. Deshalb haben wir uns für folgenden offenen Gesprächsimpuls entschieden:

Uns interessieren Ihre Erfahrungen und Erlebnisse, die Sie während der Zeit gemacht haben, als in der Schule kein Präsenzunterricht stattfand. Um zu erfahren, wie das an Ihrer Schule war, möchten wir Sie bitten, dass Sie frei erzählen und miteinander ins Gespräch kommen. Sie können dabei Themen, Situationen, Erlebnisse beschreiben, die für Sie wichtig sind. Nehmen Sie sich dabei ruhig Zeit. Ich werde Sie erst einmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen machen, um vielleicht später darauf zurückzukommen. Sie können anfangen, wo Sie möchten.

In sieben Schulen aus verschiedenen Schulkreisen der Stadt Zürich konnten Gruppengespräche durchgeführt werden. Um die Anonymität der Schulen zu wahren, werden keine genaueren Angaben zu diesen gemacht. In der Stichprobe sind alle drei Zyklen und eine Sonderschule vertreten.

In der folgenden Abbildung ist der Projektverlauf dargestellt – ab der Initiierung des Projekts bis hin zur Verfassung des Berichts.

Damit die Ergebnisse für weitere Entwicklungen zeitnah vorliegen, wählten wir die strukturierende Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode (Kuckartz, 2014). (Eine weitere vertiefende Analyse ist geplant.) Die strukturierende Inhaltsanalyse erlaubt eine Zusammenfassung der Aussagen aller Schulen. Zur Unterstützung der Analyse haben wir die Software MAXQDA (VERBI Software, 2019) eingesetzt und die Analyseschritte im Team intersubjektiv validiert. Mit diesem wurden die darauffolgenden Gespräche codiert. Die Kategorien entstanden folglich aus dem Material heraus (induktiv) und sind in sechs Haupterfahrungsbereiche gegliedert: 1. Beschreibung der Erfahrungen nach Phasen, 2. Erfahrungen mit dem Team, 3. Selbsterfahrungen der beteiligten Personen, 4. Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern, 5. Erfahrungen mit den Eltern und 6. Erfahrungen mit externen Akteuren.



Wie sich diese Erfahrungen aus der Sicht der Mitarbeitenden gestaltet haben, wird im nächsten Abschnitt beschrieben. Dieser orientiert sich an den Unterkategorien, die wir innerhalb der jeweiligen Hauptkategorien gebildet haben. Jedes Ergebniskapitel schliesst mit einem kurzen Abschnitt «Ideen und Anregungen». Dort sind Beobachtungen, Überlegungen und Interpretationen des Autorenteam enthalten.

Ergebnisse

Im ersten Teil des Berichts werden die Phasen der Coronazeit (bis zum Zeitpunkt der Befragung) aus der Sicht der schulischen Mitarbeitenden beschrieben. In den anschliessenden Kapiteln werden die Erfahrungen der Schulen während der Fernlernzeit gegliedert nach den oben erwähnten thematischen Bereichen zusammengefasst.

Verwendete Abkürzungen:

SL	Schulleitung
KLP	Klassenlehrperson
FLP	Fachlehrperson
BTR	Betreuungspersonen
SHP	Fachpersonen Schulische Heilpädagogik
SSA	Fachpersonen Schulsozialarbeit
-Z1	Zyklus 1
-Z2	Zyklus 2
-Z3	Zyklus 3

1. Beschreibung der Erfahrungen nach Phasen

Der Schulbetrieb in der Zeitspanne vom Lockdown bis Ende Schuljahr kann in drei Phasen eingeteilt werden: 1. Lockdown, 2. Halbklassenunterricht und 3. Normalbetrieb mit Schutzkonzept. Mit diesem Kapitel wollen wir zeigen, dass für die Schulen nicht nur die Fernlernzeit, sondern auch die darauffolgenden Phasen von Bedeutung sind. Hier beschreiben wir die spezifischen Merkmale der jeweiligen Phasen. Bei Phase 1 gehen wir allerdings nur auf den Übergang in die Zeit des Fernlernens ein. Um die Fernlernzeit selbst wird es in allen weiteren Kapiteln gehen.

Phase 1 - 'Lockdown'

Die Zeit zwischen Freitag (13.3.) und Montag (16.3.) wird von den Schulen als «Schock» dargestellt: «*Da haben wir im Kollegium noch gesagt: 'kannst du dir das vorstellen?'. 'Ne, kann ich nicht'. Also, das war eine ganz absurde Situation*» (KLP-Z1). Besonders herausfordernd wurde die **Reaktionsgeschwindigkeit**

empfunden, welche die Massnahme, die Schulen zu schliessen, abverlangte. Denn die Informationen seien reichlich spät bei den Schulen eingetroffen – erst um halb sechs Freitagabends. Laut den Schulleitungen sind daraufhin viele **organisatorische Aufgaben** angestanden, die übers Wochenende kaum zu bewältigen waren. Vor allem die Eltern mussten darüber informiert werden, wie es nun läuft. Aber auch mit den Lehrpersonen mussten sich die Schulleitungen kurzschliessen. In einer Schule wurde am Sonntag vor Ort eine Krisensitzung des Teams einberufen, um Fragen zu klären wie «*Was ist nötig? Was müssen wir machen? Was müssen wir nicht machen?*» (SL-Z3). Die Lehrpersonen berichten davon, dass sie für die kommende Woche «*schnell-schnell-schnell*» (KLP-Z2) einen Unterricht auf Distanz auf die Beine stellen und dafür geeignetes Unterrichtsmaterial zusammenstellen mussten. Dazu gehörte auch, mit den Eltern Kontakt aufzunehmen und das weitere Vorgehen zu besprechen. Viele Lehrpersonen konnten bereits am Dienstag den Fernunterricht aufnehmen: «*Ich habe aber gestaunt, wie schon nach einigen wenigen Tagen sich ganz vieles wunderbar eingespielt hat mit unseren Schülerinnen und Schülern*» (KLP-Z3).

Die Mitarbeitenden haben aber nicht nur organisatorische Fragen umgetrieben, sondern hat die Situation für sie auch eine **emotionale Herausforderung** dargestellt. Mehrere Mitarbeitende berichten diesbezüglich vom leeren, geisterhaften Schulhaus, vom Schock, der ihnen noch immer in den Knochen sitzt, oder von Sorgen, die die Pandemie oder den Lockdown selbst betreffen. Andere Mitarbeitende erzählen, dass sie der Situation gegenüber optimistisch eingestellt waren.

Phase 2 – Halbklassenunterricht

«*Ich habe das unglaublich genossen: Kleine Klassen, wenig Schüler, Platz im Zimmer, viel Zeit, um mit den einzelnen Kindern die Sachen zu besprechen*» (KLP-Z1): Der Halbklassenunterricht, der vier Wochen lang zwischen Fernlern- und Normalunterricht durchgeführt wurde, scheint bei vielen schulischen Mitarbeitenden für Begeisterung gesorgt zu haben. Einerseits empfanden sie den Unterricht mit der Hälfte der Klasse als ruhiger und entspannter («*Es war mucks-mäuschen still*» (KLP-Z3)) und andererseits als effizienter, lernintensiver und **qualitativ hochwertiger**. Einige Lehrpersonen behaupten, dass sie alle in der sechswöchigen Fernlernzeit entstandenen Lernrückstände aufarbeiten konnten. Dies führen sie darauf zurück, dass sie sich besser um die (unmittelbaren) Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler «kümmern» und dadurch den Erfordernissen des individuellen Unterrichts nachkommen konnten. Einige betrachten den Halbklassenunterricht daher in erster Linie als gute Vorbereitung auf den Wiedereinstieg in den Normalbetrieb. Andere gehen weiter und propagieren den Halbklassenunterricht als **Lösung** für alle schulischen Probleme. Als mögliche Hindernisse werden dabei der Ressourcenmangel (Geld) und die Kapazität der Eltern, ihre Kinder zu betreuen, gesehen. Nur eine Lehrperson gibt zu bedenken, dass im Halbklassenunterricht die Methodenvielfalt leidet.

Lehrpersonen sehen nicht nur die hohe Effizienz im Lernen, sondern auch **positive soziale Effekte**: Sie sagen, dass es unter den Schülerinnen und Schülern weniger Konflikte gegeben hat als sonst, was eine Lehrperson auf die getrennten Pausenplätze und -zeiten zurückführt. Die Sonderschule berichtet von einem Klassengeist, der dadurch entstanden ist, da sich die Schülerinnen und Schüler nicht wie sonst auf die verschiedenen Fachunterrichtsgruppen verteilt haben.

Als **negativer Aspekt** wird die Tatsache angeführt, dass sich die Lehrpersonen schon wieder innert kürzester Zeit auf eine neue Unterrichtsform einstellen mussten: «*Und dann, kaum hat man sich dann so mal ein bisschen eingegroovt, musste man die Schule schon wieder neu erfinden*» (FLP-Z1-2). Eine Lehrperson beklagt diesbezüglich, dass die Tagesstruktur «*von neun bis drei*», die sie während der Fernlernzeit etabliert hat, wieder verloren gegangen ist: «*Und dann im Halbklassenunterricht, da konnten sie wieder schlafen bis um zwölf*» (KLP-Z3).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Phase im Kontrast zum Normalbetrieb und zur Fernlernphase als Idealbild der Schule dargestellt wird.

Phase 3 – Normalbetrieb mit Schutzkonzept

Nicht halb so euphorisch wie vom Halbklassenunterricht erzählen die schulischen Mitarbeitenden vom wiederaufgenommenen Normalbetrieb unter Einhaltung des Schutzkonzepts. Dabei geben einige Lehrpersonen deutlich zu verstehen, dass sie den Halbklassenunterricht vermissen. Sie erzählen, dass es wieder unruhiger geworden, der Druck gestiegen und weniger Raum und Zeit für Lernende mit Förderbedarf übrig gewesen ist: *«Es war das alte Theater wieder»* (KLP-Z3).

Die negative Einstellung scheint aber weniger mit dem Normalbetrieb als solcher zu tun zu haben, sondern mit dem Schutzkonzept: *«Und dann hatten wir wieder 'normal'. Und schon alleine dieses Wort 'normal' war wenig motivierend. Weil, es war ja nicht 'normal'»* (KLP-Z3). So beklagt z.B. eine Lehrperson, dass die Schülerinnen und Schüler nicht wie sonst in einer U-Bestuhlung arbeiten konnten. Eine andere gibt zu bedenken, dass man nach wie vor die Klasse nicht durchmischen, das Personal nicht überall einsetzen und die Räume nicht für alle zugänglich machen sollte.

Die Schutzmassnahmen scheinen in den Schulen teilweise aber sehr unterschiedlich ausgelegt zu werden: Während die eine Schulleitung betrübt sagt, dass alle schönen Anlässe bis auf Weiteres abgesagt werden, verkündet eine andere genau das Gegenteil: *«Wir versuchen irgendwie fast alle Aktivitäten zu machen, die wir geplant haben»* (SL-Z3).

Allgemein berichten viele Lehrpersonen davon, wie glücklich die Lernenden waren, wieder in die Schule kommen zu dürfen und, dass einige viel an Selbständigkeit dazugewonnen haben.

Ideen und Anregungen: Die Begeisterung über den Halbklassenunterricht rührt möglicherweise auch von der Erleichterung über die zurückgewonnene Normalität nach der Schulschliessung her. Hervorgehoben werden die Möglichkeiten, lernende individuell und in kleineren Gruppen zu betreuen. Eine Schule schlägt vor, dieses Format kombiniert mit Fernlernen, beizubehalten. Warum nicht? Wie können organisatorische Massnahmen in den Schulklassen getroffen werden, die eine Kombination von selbständigem Lernen mit digitalen Tools und individueller Betreuung in Kleingruppen mit wechselnder Zusammensetzung ermöglichen?

2. Erfahrungen mit dem Team

In diesem Kapitel werden Erfahrungen beschrieben, die das Schulteam als Ganzes betrafen und von der Schule koordinierte Aktionen erforderten.

Steuerung durch die Schulleitungen

Generell kann festgehalten werden, dass die Schulleitungen mit konkreten und einheitlichen Vorgaben für das Team zurückhaltend waren. Eine Schulleitung beschreibt dieses Vorgehen als bewusste Strategie: *«Und wir haben einfach so wie die Linie gefahren, wir entscheiden, was entschieden werden muss, möglichst schnell und direkt. Und was offen bleiben kann, das lassen wir offen»* (SL-Z1-2). In der gleichen Schule gab es z.B. eine Vorgabe, dass die Lernenden ungefähr zwei Stunden Arbeit pro Tag haben sollten.

Warum Schulleitungen eher wenig gesteuert haben, erklärt eine Schulleitung mit dem Zeitdruck: *«Bundesrat Mittwoch, Kanton Donnerstag, Stadt Freitag, [...] und am Freitagnachmittag zum Schulleiter gegangen und dann heisst okei und jetzt das Wochenende, Hopdäbäse»* (SL-Z1-2). Ein weiterer Erklärungsansatz basiert auf den unterschiedlichen Vorlieben und Fähigkeiten (Nutzung von digitalen Tools) der Mitarbeitenden. Dieses auf Individualität ausgelegte Vorgehen zeigt sich in einer weiteren Aktivität mancher Schulleitungen, nämlich einmal pro Woche mit allen Lehrpersonen Kontakt aufzunehmen. Generell berichten viele Schulleitungen von einer Überlastung, die aus den vielen **operativen Aufgaben** (Organisation und Kommunikation) resultierte.

Arbeitsorganisation

Im Generellen griffen die Schulen auf die bestehenden Teamstrukturen zurück (Stufenteams oder pädagogische Teams), an die die Schulleitung konkrete Entscheidungen und die Planung abgegeben hat. Einige Teams haben eigene Vorgaben definiert: Wie viel Kontakt und wie viel Online-Unterricht, usw. es geben soll.

Die Organisation der **Notbetreuung** war eine Besonderheit während des Lockdowns. Die Schulen (auch eine Sekundarschule, die offiziell keine Notbetreuung hatte) gingen mit der Notbetreuung flexibel um und haben auch einzelne Kinder, deren Eltern keine systemrelevanten Jobs haben, aufgenommen. So nutzten die Schulen ihren Spielraum, um die Lernenden in schwieriger Lage zu unterstützen.

Nicht alle Mitarbeitenden hatten die gleiche **Auslastung** während des Lockdowns. Eine Schule berichtet über eine gewinnbringende Zusammenarbeit und eine sinnvolle Arbeitsteilung zwischen den Lehrpersonen und anderen schulischen Fachpersonen (BTR, SSA, SHP). Eine andere Schule hat sich so organisiert, dass die Fach- und Klassenlehrpersonen die Kontakte zu den Lernenden abwechslungsweise gepflegt haben. In den anderen Schulen haben sich die Sozialarbeiterinnen/-arbeiter und Betreuerinnen/Betreuer eher isoliert gefühlt, weder einen Zugang zur Schule noch zu den Lernenden gefunden, wenn dieser nicht explizit durch die Lehrpersonen ersucht bzw. ermöglicht worden ist. So kam es, dass die Klassenlehrpersonen über Überlastung und andere schulische Mitarbeitende teilweise sogar über Unterbeschäftigung während dieser Zeit klagten. Es entstand folglich eine Ungleichheit, die nach Aussagen der Betroffenen wegen des Zeitdrucks nicht optimiert werden konnte. Einige Fachpersonen haben sich daher ohne Absprache mit den Klassenlehrpersonen in die Arbeit mit den Kindern eingebracht, was teilweise für Verwirrung bei den Familien sorgte: Es gab Tage, an denen sie mehrfach, unkoordiniert von verschiedenen schulischen Mitarbeitenden kontaktiert wurden. Aufgrund dieser Erfahrung legen die Fachkräfte den Klassenlehrpersonen nahe, sie in Zukunft stärker in die Arbeit miteinzubeziehen. Gerade in schwierigen Zeiten, sollte z.B. der persönliche Zugang, den die Betreuungspersonen zu den Lernenden haben, besser genutzt werden.

Aus den Erzählungen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass durch den gezielten Einsatz von Ressourcen verschiedener Fachkräfte, die Arbeit und Belastung besser aufgeteilt werden könnten.

Kommunikation

Die transparente Kommunikation der Schulleitung (z.B. Transparenz durch das Verschicken der Elterninformationen auch an die Mitarbeitenden) wurde von den Mitarbeitenden sehr geschätzt.

Bzgl. der Entscheidung für den richtigen **Kommunikationskanal** waren die Schulen pragmatisch: Verschiedenste Medien wurden benutzt, um die Kontakte zu den Lernenden und deren Familien aufrechtzuerhalten (S. Tabelle 1 im Anhang). Einzelne Schulleitungen haben über die Kommunikationsfrequenz Vorgaben formuliert: Z.B. jede/r Lernende muss einmal pro Tag von der Lehrperson (Kommunikationstool frei wählbar) kontaktiert werden.

Virtuelle Sitzungen wurden in allen Schulen trotz unterschiedlicher Vorerfahrungen, was digitale Kommunikationsmittel anbelangt, durchgeführt: Dabei schätzten einige die örtliche Flexibilität, die überraschenderweise zur regen Teilnahme oder hoher Effizienz der Sitzung geführt hat. Andere vermissten dagegen die Interaktivität (keiner meldet sich) oder fanden es unmöglich, ständig auf den Bildschirm starren zu müssen.

Zusammenarbeit

Auch gab es wenig Vorgaben zur inhaltlichen Zusammenarbeit in den schulinternen Teams. Es gab **einzelne, gute Erfahrungen** unter Stellenpartnerinnen und -partnern, Klassen- und Fachlehrpersonen sowie in pädagogischen Teams. Es gab kleine Teams, die in der Not zusammengefunden haben. In diesen Gruppen entstand eine effiziente, freudige und kreative Zusammenarbeit: *«Wir haben dann auch noch zusammen diese Lernvideos, Filme zusammen hergestellt und das war erstens motivierend und zweitens sind wir auch auf mehr Ideen gekommen als alleine»* (KLP-Z1). Durch diese Teams erfuhren die

Lehrpersonen in der schwierigen Zeit auch **emotionale Unterstützung**: *«Man blieb in Kontakt. Das half auch ein bisschen in der Durststrecke manchmal, wo vielleicht die Moral etwas weniger positiv war. Auch von Seiten der Lehrpersonen, dieser Aufbau, der gegenseitige, den fand ich super»* (FLP-Z3).

Materialaustausch war in fast allen Schulen etabliert und wurde sehr geschätzt. Neue Informationen auf Plattformen oder via Mails wurden schnell sichtbar, da alle am Computer arbeiteten. Schulen, in denen schon eine ausgeprägte Zusammenarbeitskultur herrschte, vermissten stark den persönlichen Kontakt, schätzten aber die gute Erreichbarkeit von Kolleginnen und Kollegen.

Da die Zusammenarbeit und der Austausch eher spontan, in einzelnen Gruppen praktiziert wurde, ist es nicht überraschend, dass viele, die keinen solchen Anschluss gefunden haben, den Austausch vermisst haben: *«Ja, halt notgedrungen [die Umstellung] so plötzlich ging. Wir sind alle ab in unser Zimmer und alle haben gearbeitet wie wild. Man wusste auch nicht, wie lang es geht, also hat man selber weitergemacht. Das war in dem Sinne eine total vertane Chance»* (KLP-Z2).

Ein Team führte eine fixe «Teamstunde der Woche» durch, um regelmässig Informationen auszutauschen. Das war aber eher eine Seltenheit. Virtuelle Treffpunkte, wo sich die Mitarbeitenden bei Bedarf begegnen konnten, waren auf der Schulebene kaum vorhanden. Auch die Reflexion über die Fernlernerfahrung wird von den Gesprächsteilnehmenden thematisiert: Das hier ausgewertete Gespräch im Rahmen des Fernlernprojektes war für viele die erste Gelegenheit, sich über diese Zeit auszutauschen.

In einigen Schulen wurde der **Alleingang**, der in dieser Zeit ungestört möglich war, positiv hervorgehoben: *«ich hab eigentlich selber so viele Ideen und ich glaub, mich überfordert das dann meistens eher, wenn ich so viel Austausch habe mit anderen»* (KLP-Z1). Einige Lehrpersonen freuten sich darüber, endlich nur mit ihrer Klasse arbeiten zu können: *«Ich war wirklich gefordert mit meiner eigenen Klasse und mit meinen eigenen Kindern. All diese Nebenschauplätze wie Arbeitsgruppen hatten plötzlich an Wichtigkeit verloren und ich [...] hab das überhaupt nicht vermisst»* (KLP-Z1). So wurde die Fernlernzeit auch als Befreiung von Teamarbeit wie etwa von Teamsitzungen empfunden.

Die im Berufsbild verankerten, widersprüchlichen Erwartungen bzgl. Kooperation haben sich auch während des Lockdowns gezeigt: Teamarbeit als Ressource und der von jeglicher Absprache befreite Alleingang haben in den Schulen koexistiert.

Lob für das Team

Die Herausforderungen der Zeit führten zu grosser Wertschätzung gegenüber den schulischen Mitarbeitenden. Die Schulleitungen loben das Team. Aber auch Mitarbeitende geben ihre Wertschätzung gegenüber der Schulleitung für ihre Unterstützung und Führungsweise zu erkennen. Alle Schulen nehmen mit Erleichterung und Stolz wahr, dass sie ein Fernlernangebot auf die Beine gestellt haben, das funktionierte.

Zukunft

Eine Schule betrachtet die momentane Situation nicht als Wiedereinstieg in den Normalbetrieb, sondern als *«Zwischenlockdownphase»*. Eine Schulleitung schlägt daher vor, eine Arbeitsgruppe zu gründen, die sich der **Planung des nächsten Lockdowns** annimmt. Von Seiten der Mitarbeitenden wird dies mit der Begründung, dass es einen zusätzlichen Arbeitsaufwand bedeuten würde, abgelehnt.

Den Schulen ist bewusst, dass diese Zeit eine Chance ist, eine **digitale Entwicklung** in Angriff zu nehmen: Die Mitarbeitenden einer Schule stellen allerdings fest, dass sie auch andere aktuelle (bereits geplante) Herausforderungen zu meistern haben. Das wirft die Frage auf, ob die Schulen überhaupt die nötige Aufmerksamkeit für den digitalen Entwicklungsschritt aufbringen können. Bezüglich einer möglichen Umsetzung sind sich die Mitarbeitenden nicht einig: Auf der einen Seite stehen jene, die eine vielfältige Nutzung von Plattformen und technischen Tools propagieren und auf der anderen Seite jene, die ein einheitliches System bevorzugen, um die Lernenden und die Eltern nicht zu überfordern. Bei diesen Fragen ist eine Entscheidung (Vielfalt oder Einheit) auf der Ebene der Stadt gefordert.

Ideen und Anregungen: Das sparsame Festlegen von Vorgaben hat einerseits positive Aspekte: Es gab den einzelnen Personen einen grossen Handlungsspielraum und nahm ihnen in einer belastenden Zeit den Druck. Andererseits hatte es Konsequenzen für den Schulbetrieb und für die Lernenden (s. Kasten Ende Kapitel 4). Z.B. wurde die Teamarbeit nicht bewusst gefördert. Diese könnte aber sowohl eine professionelle als auch soziale, emotionale Ressource sein, durch die gemeinsame Ziele verfolgt und gute und schlechte Erfahrungen geteilt werden könnten. Einige Mitarbeitende fühlten sich isoliert und konnten auf die fachliche und soziale Unterstützung ihres Teams nicht zählen. Andere fühlten sich in ihrem Ideal des Alleingangs bestärkt. Eine Auseinandersetzung darüber, was hinter diesen widersprüchlichen Einstellungen steckt und wie Kooperation und Unterrichten («Kerngeschäft») zusammenhängen, wäre wünschenswert.

Die unterschiedliche Belastung innerhalb der Schule zeigt, dass ein ganzheitliches Denken bezüglich Ressourcen sehr begrenzt vorhanden war. Der Einsatz von Betreuenden und anderen Fachkräften in der Begleitung der Schülerinnen und Schüler kam nur als Ausnahme vor.

Digitalisierungserfahrung als Chance? Wie kann dafür gesorgt werden, dass die Schulen die nötige Zeit finden, die Erfahrungen aus dem Fernlernen zu verwerten?

3. Selbsterfahrungen der beteiligten Personen

In diesem Kapitel werden Aussagen zusammengefasst, die die persönlichen Erfahrungen der schulischen Mitarbeitenden beschreiben.

Ziele

Welche Ziele sich die Mitarbeitenden während der Fernlernzeit gesetzt haben, hatte einen Einfluss darauf, wie sie das Fernlernen gestaltet haben. Wie im Kapitel zu den Erfahrungen mit dem Team bereits erwähnt, waren die Schulen mit konkreten, für alle geltenden Vorgaben zurückhaltend. Schulleitungen haben versucht, Minimalstandards zu setzen, um Irritationen bei den Eltern zu vermeiden (z.B. wegen unterschiedlicher Auslastung der Lernenden). Ansonsten stellten Schulleitungen Unterschiede im Vorgehen der Mitarbeitenden fest, was allerdings keine Vereinheitlichung nach sich zog.

Tendenziell gab es Unterschiede zwischen den Zyklen und den Berufsgruppen. Lehrpersonen (Zyklen 1-2) erwähnen die Lernziele und die Aufrechterhaltung von Unterricht als Ziele, aber auch, dass sie auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen und für Abwechslung, Bewegung und Spass sorgen wollten: «*Ich möchte den Kindern eine Freude machen*» (KLP-Z1). Das Ziel, das im Zyklus 3 am stärksten betont wird – eine Tagesstruktur geben – kommt in Zyklus 1-2 marginal vor: «*Mein Tagesziel war, dass die Schüler aufstehen und etwas tun, dass ich etwas von ihnen höre. Wenn sie dann noch etwas lernen, umso besser*» (KLP-Z3). Viele Lehrpersonen waren entsetzt darüber, dass manche Jugendliche spät aufgestanden sind und führten eine klare Tagesstruktur ein. Diese Struktur widerspiegelt die klassischen Arbeitszeiten und weniger den Rhythmus, den einige Jugendliche für sich selbst gewählt haben. Gleichwohl wurden auch hier Lernziele oder individuelle Bedürfnisse der Lernenden wie z.B. Anschlussfähigkeit im nächsten Schuljahr erwähnt.

Die Berufsgruppen reagierten erwartungsgemäss mit unterschiedlichen Angeboten: Die Notbetreuung nahm die Aufgabe wahr, sich um die Hausaufgaben, aber auch um die Freizeitgestaltung der Kinder zu kümmern. Fachkräfte aus der Schulsozialarbeit und der schulischen Heilpädagogik betonten derweil die Aufrechterhaltung der Beziehung zu den Kindern oder ihre Bemühungen, unterrichtsergänzende Angebote als Unterstützung für die Klassenlehrpersonen zu entwickeln.

Anpassungen an die neue Situation

Die Veränderungen forderten sehr viel Anpassungen von den schulischen Mitarbeitenden. Auf die erste Phase der Ratlosigkeit folgte eine ungefilterte Informationsflut. Die vielen E-Mails mussten gelesen,

sortiert oder gelöscht werden. Auch die Kommunikation, die jetzt individuell und nicht im Klassenverband stattfand, war aufwendig. Neben den Lernenden mussten in vielen Fällen auch die Eltern kontaktiert und mit ihnen Gespräche geführt werden. Diesbezüglich mussten die schulischen Mitarbeitenden auch lernen, Grenzen zu setzen, nicht 24 Stunden am Tag erreichbar zu sein und sich eine gute Work-Life-Balance einzurichten. Dafür war es hilfreich einen klaren Tagesplan aufzustellen, der nicht nur die Arbeitszeiten der Lernenden, sondern auch ihre eigenen strukturierte. Die starke zeitliche Belastung betraf die Schulleitungen noch stärker als die Klassenlehrpersonen: Sie beschreiben, dass sie fast durchgehend erreichbar sein mussten. Die Schulleitung erwähnt auch die Herausforderung in der Personalführung (auffangen von Problemen, Ängsten, Krankheiten). Vertreter der Berufsgruppe der Schulsozialarbeit erzählen, dass es über Distanz (Telefonate, digitale Kommunikationsformen) nicht immer einfach gewesen ist, herauszufinden, wie es den Lernenden wirklich geht.

Das Fernlernen bedeutete, dass **neue Lernformen entdeckt und etabliert** werden mussten. Einigen Lehrpersonen ist es dabei gelungen, Strukturen zu schaffen, in denen sie täglichen Kontakt zu allen Schülerinnen und Schülern hatten. Fotos und Filme, die die Lernenden geschickt haben, ermöglichten z.B. schnelles Feedback. Die Lehrpersonen sammelten viele Erfahrungen dazu, wie sie den Schülerinnen und Schülern **digitale Aufträge** erteilen können. Wenn sie z.B. nicht mehrere Mails pro Tag von allen Lernenden erhalten wollten, mussten sie die Vorgehensweise (z.B. Hochladen des Materials auf eine Plattform) dementsprechend anpassen und vorgeben. Ausserdem haben sie Aufgabenstellungen entdeckt, die es ermöglichen, die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen einzubeziehen. Im Fach «Textiles und Technisches Gestalten» wurden die Aufgaben offen formuliert, so dass die Lernenden z.B. Material, das sie Zuhause vorfanden, kreativ verwenden konnten. Diese positiven Aspekte möchten sie in der Zukunft gerne beibehalten.

Einige Lehrpersonen entschieden sich dafür, klare Aufträge zu geben: *«Ich hab eigentlich so dubelischere Tagespläne verschickt mit 'du öffnest das Buch auf der Seite so und so und siehst im ersten Abschnitt', und dann hat's ein Foto von dem Buch mit dem Abschnitt. Wirklich so Schritt für Schritt»* (KLP-Z2). Andere Lehrpersonen verfolgten einen anderen Weg: Sie wollten Aufgaben verständlich, aber offen, fächerübergreifend und anspruchsvoll formulieren, weil sie im Lesen und Verstehen des Auftrags auch eine Lerngelegenheit gesehen haben.

Bei offenen Aufgaben war Nachdenken und Kreativität gefragt, wobei die **Kontrolle** der einzelnen Teilschritte nicht möglich war. Nicht alle Lehrpersonen konnten diesbezüglich loslassen. Kontrollieren zeigt sich als zentrales Anliegen derselben. Teilweise haben sie eigens dafür ausgeklügelte Systeme entwickelt (Mailordner) oder die Möglichkeiten, die Apps bieten, genutzt: *«Ich seh' ob sie online sind, oder nicht. Ich seh' wie viele Aufgaben richtig und falsch waren, wie viele sie insgesamt gelöst haben, in welcher Zeit»* (KLP-Z3). Die Sinnhaftigkeit einer derartigen Kontrolle wurde in der Gruppe diskutiert und auch in Frage gestellt. Die Lehrpersonen unterscheiden sich weiter darin, wie viele zeitliche Freiräume sie den Lernenden gegeben haben: Einige haben kurze Zeitfenster gegeben, andere arbeiteten mit Wochenplänen und überliessen den Lernenden die Zeiteinteilung (s. auch den Abschnitt zu den Zielen).

Bei der **Zusammenstellung der Aufgaben** achteten viele auf eine gute Durchmischung: Es sollten nicht alle Aufgaben *«kopflastig»* sein: Z.B. sollte das Einstudieren eines Tanzes, das Lernen von Bewegungen, das Aufräumen des Kühlschranks, das Nachstellen eines berühmten Bildes, usw. für Ausgleich im Tagesablauf der Kinder und Jugendlichen sorgen. Bei den jüngeren Kindern war sogar das Fernhalten von Technologie ein explizites Ziel. Diese sollten lieber Kuchen backen als skypen o.ä. Einzelne Lehrpersonen erwähnen, dass sie auch die Zusammenarbeit unter den Lernenden virtuell gefördert haben.

Im Allgemeinen wurde die Digitalisierung kontrovers diskutiert: Die einen sehen darin die Chance, Präsenzzeiten zu ersetzen, die anderen versuchen die Lernenden vor zu viel Einsatz digitaler Medien zu schützen.

Dass die Lehrpersonen am Ende des Schuljahres **keine Noten** geben mussten bzw. durften, wurde unterschiedlich wahrgenommen: *«Also als würde man nicht wissen, ob das Kind ein Vierer-Notenkind ist in der*

Mathe oder eher eine Fünf hat, nur weil sechs Wochen fehlen?» (KLP-Z3). Andere fanden den Entscheid eher entlastend.

Erfahrungen mit der Digitalisierung waren unausweichlich. Der Kompetenzzuwachs von schulischen Mitarbeitenden und Lernenden im Bereich ICT ist dementsprechend auch allen bewusst. Dennoch waren viele mit ICT-Hindernissen konfrontiert, wie etwa, dass es lange gedauert hat, bis die Lernenden eine eigene E-Mail-Adresse hatten. Als weiteres Hindernis wurden die Nutzungseinschränkungen wegen Datenschutz empfunden. Dafür wurde als positiv bewertet, dass die Lehrpersonen in der Fernlernzeit Tools ohne Gebührenpflicht ausprobieren konnten.

Die Lehrpersonen waren also gefordert, neue Sachen zu lernen. Sie berichten, dass sie am Anfang verunsichert oder frustriert waren, mit der Zeit aber auch Erfolgserlebnisse zu verzeichnen hatten: *«Ich bin dann aber nachher sehr stolz jetzt nach dieser Phase. Ich habe so viel selber gelernt in dieser Zeit» (SHP-Z2).* Viele von den erwähnten Apps und Tools haben sogar regelrechte Begeisterung bei den Lehrpersonen ausgelöst.

Erfahrungen im Privaten

Wenige Personen berichten über schöne Erfahrungen (erholsame Zeit) in ihrem Privatleben. Viele Mitarbeitende, die selbst Kinder haben, erleben hingegen eine Doppelbelastung. Zum einen haben sie ihre Erfahrungen als Eltern für die Schule nutzen und zum anderen diese mit ihren Erfahrungen als Lehrperson vergleichen können.

Bewertung der Fernlernzeit

Es gab zahlreiche Rückmeldungen, die zeigen, wie wichtig den Lehrpersonen die Kontakte zum Team und zu den Lernenden sind. Den persönlichen Austausch definieren sie als Kernelement ihres Berufs, der ihnen während der Fernlernzeit fehlte. Covid-19 hat ausserdem dazu geführt, dass die meisten freudvollen, sozialen Anlässe auch bei der Aufnahme des Normalbetriebs abgesagt wurden.

Andere waren ambivalent oder konnten der Situation, die eine gewisse Ruhe mit sich gebracht hat, auch etwas abgewinnen. Sie erzählen z.B., dass sie, da es weniger Unterbrechungen gegeben hat, vertiefter arbeiten konnten.

Wenige Personen haben rückblickend gemerkt, dass die Situation gar nicht so dramatisch war. Auch gab es Stimmen, die die Fernlernzeit klar positiv bewerten: Diese Mitarbeitenden empfanden die Zeit als spannend, da sie kreative Lösungen verlangte und wichtige Fragen im Zusammenhang mit der Gestaltung von Schule sichtbar gemacht hat. Nicht zuletzt haben einige wenige Lehrpersonen die Kontakte zu den Lernenden trotz oder gerade wegen der Distanz (virtuell) als intensiver und persönlicher wahrgenommen als sonst.

Das erfolgreiche Meistern dieser Zeit gibt den Schulen insgesamt ein gutes Gefühl, erfüllt sie mit Stolz und wird als wahres Erfolgserlebnis verbucht.

Ideen und Anregungen: *Schulische Mitarbeitende erlebten eine intensive Lernphase. Im Gegensatz zu den Kindern und Jugendlichen, für die diese Intensität normal ist, sind sich die Erwachsenen das nicht (mehr) gewöhnt. Die systematische Auswertung der mit viel Emotionen verbundenen Erfahrungen (Wut, Frustration, Verunsicherung, Stolz) kann den Erwachsenen daher helfen, die Situation von vielen Schülerinnen und Schülern nachzufühlen und sie besser zu verstehen.*

Eine überraschende Beobachtung ist, dass sich der Umgang mit jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern so klar unterscheidet (Spaß vs. Pflicht). Wieweit dient diese Unterscheidung dem Lernen? Ist sie fachlich-erzieherisch begründbar? Oder stehen dahinter zu überprüfende Gewohnheiten und Überzeugungen? Einige Lehrpersonen formulieren die Aufträge möglichst einfach und geschlossen, wenn sie ein kognitiv tieferes Niveau der Lernenden vermuten und andere stellen offene Aufgaben bewusst

herausfordernd. Wie kann darauf geachtet werden, dass Niveauunterschiede (u.a. auch soziale Ungleichheiten) nicht zusätzlich durch das Unterrichtsverhalten der Lehrperson verstärkt werden? Wie soll mit Freiheit und Kontrolle umgegangen werden? Welche Ziele meinen Lehrpersonen mit den unterschiedlichen Ansätzen zu erreichen?

4. Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern

In diesem Kapitel werden Erfahrungen der schulischen Mitarbeitenden mit den Schülerinnen und Schülern beschrieben. Dabei sind sowohl positive als auch negative Erfahrungen, durch die Distanz entstandene Unsicherheiten und Überraschungsmomente.

Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern

Das Beibehalten einer gewissen **Tagesstruktur** wird von vielen Lehrpersonen als Problem geschildert: Zum einen halten sie diese für besonders wichtig und zum anderen war diese durch den Wegfall der fixen Anwesenheitszeiten in der Schule nicht mehr selbstverständlich gewährleistet.

Einige Lehrpersonen legten daher 9 Uhr als Startzeit fest. Die Schülerinnen und Schüler mussten spätestens dann den Lehrpersonen ihren Tagesplan schicken und mit der Arbeit beginnen. Andere Lehrpersonen erteilten den Lernenden Tages- oder Wochenaufträge. Die Zeiteinteilung bei der Erledigung wurde dabei den Lernenden überlassen. Wieder andere Mitarbeitende passten sich den selbstgewählten Tagesabläufen der Schülerinnen und Schülern an, *«um sie gut zu erreichen»* (FLP-Z1-2). Vor allem, wenn sie ihre Pflicht erfüllen: *«Ja, sie [Schülerin] ist um halb zwei aufgestanden. Aber trotzdem sie hat ihre Sachen erledigt»* (SSA-Z1-2). Erfolge bezüglich Tagesstruktur hatten Lehrpersonen zu verzeichnen, die Routinen wie z.B. Tagebuchschriften einbauten.

Die Distanz führte auch dazu, dass die Mitarbeitenden die **Auslastung der Kinder** weniger gut einschätzen konnten. Sie erzählen, dass sie darum bemüht waren, den Lernenden einerseits etwas zu bieten und ihnen das Erfüllen der Lernziele zu ermöglichen, und sie andererseits nicht unter Druck zu setzen und zu stressen. Klarheit diesbezüglich ermöglichte eine Schule, die eine Elternbefragung durchgeführt hat: *«Die Mehrheit der Kinder [habe] zwei bis drei Stunden Hausaufgaben»* (SL-Z2) gemacht. In anderen Schulen waren die Mitarbeitenden teilweise überrascht darüber, wie viel die Lernenden zu Hause gemacht haben. Häufig haben sie dies erst erfahren, als die Schülerinnen und Schüler zurück in die Schule gekommen sind und ihnen eine Unmenge an ausgefüllten Blättern vorgelegt haben. Im Kontrast dazu erzählen sie von Unsicherheiten bezüglich des Lernfortschritts der Schülerinnen und Schüler: *«Was dieses Kind jetzt letztlich gelernt hat, das ist, ja, für mich schon fragwürdig»* (HLP-Z2). Um etwas mehr Klarheit zu bekommen, haben einige Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler ab und zu in kleinen Grüppchen in die Schule kommen lassen oder digitale (Kurz-)Prüfungen durchgeführt. Einigen Lehrpersonen war es ein besonderes Anliegen, den Kindern und Jugendlichen auf ihre Arbeiten regelmässig Rückmeldung zu geben – auch, um diese zu würdigen.

Die technische **Ausrüstung** für das virtuelle Fernlernen war nicht per se gewährleistet. Zwar wurden Schülerinnen und Schüler der 5.-6. Klasse mit Tablets ausgerüstet. Jene Lehrpersonen, die jüngere oder ältere Kinder (Zyklus 3) unterrichten, hätten sich aber auch eine bessere technische Ausrüstung ihrer Schülerinnen und Schüler gewünscht. In den meisten Schulen klagten die Mitarbeitenden über Gerätemangel: *«Und auch die Schule kann oder konnte ihnen ganz wenig zur Verfügung stellen»* (KLP-Z3). Dementsprechend hat sich der Unterricht mit Kindern und Jugendlichen, die zu Hause kein entsprechendes Equipment (Drucker, Internet, Office-Paket, Computer, Tablet, usw.) zur Verfügung hatten, schwierig gestaltet. Um dennoch mit ihrer Klasse mit Book Creator zu arbeiten, hat eine Lehrperson fast den gesamten Bestand an Computern der Schule ausgeliehen. Andere haben aufgrund mangelnder technischer Ausrüstung analoge Wege genutzt: *«Also da musste ich wirklich jede Woche ein Couvert verschicken»* (KLP-Z3). Einzelne Lehrpersonen brachten das Material inklusive Wochenplan jede Woche persönlich bei ihren

Schülerinnen und Schülern vorbei, andere bestellen sie gestaffelt einmal zu Beginn des Lockdowns oder wöchentlich in die Schule.

Die Lehrpersonen können der Fernlernzeit hinsichtlich des **Lehrens und Lernens** auch Positives abgewinnen. So berichten z.B. viele Lehrpersonen von Erfolgserlebnissen im digitalen Bereich. Die Schülerinnen und Schüler haben sich nicht nur neue Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Tools angeeignet, sondern dadurch auch neue, motivierte Zugänge zum Lernen im Allgemeinen. Lernenden äusserten den expliziten Wunsch, im Normalbetrieb Matheaufgaben weiterhin auf Anton zu lösen.

Auch im Allgemeinen finden viele Lehrpersonen, dass die Kinder zwar nicht das gelernt haben, was geplant gewesen wäre, dafür aber *«andere Sachen»*, *«und viel wichtigere für sie»*. Sie konkretisieren dabei nicht, was sie meinen. Dafür manifestiert sich diese Einstellung in besonderen und kreativen Lehrmethoden, die zum Einsatz gekommen sind (S. Tabelle 1 im Anhang).

Einschätzung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen

Probleme, mit denen sich die schulischen Mitarbeitenden konfrontiert sahen, und Ziele, die sie während dieser Zeit verfolgten, begründen sie häufig mit Bedürfnissen, die sie den Kindern und Jugendlichen zuschreiben. Was die Bedürfnisse betreffend der **Betätigung** anbelangt, waren die Einschätzungen sehr unterschiedlich: Auf der einen Seite wird von Schülerinnen und Schülern erzählt, die die neuen digitalen Unterrichtsformen geschätzt haben, und auf der anderen Seite wird ihnen das Bedürfnis zugeschrieben, etwas *«mit den Händen»* zu machen. Auch was den Aufenthaltsort der Kinder und Jugendlichen anbelangt spalten sich die Meinungen. Entweder wurde beobachtet, dass es die Kinder genossen, von zu Hause aus zu arbeiten, oder, dass sie die Struktur und den Halt durch die Schule stark vermissten. Einige Schulen behaupten sogar, die Schule sei der einzige sichere Ort für die Kinder und Jugendlichen. Was hingegen die **soziale Verbundenheit** anbelangt, herrscht Einigkeit zwischen den Schulen: Sie berichten, dass die Schülerinnen und Schüler während des Fernlernens sowohl den persönlichen Kontakt zu den Lehrpersonen als auch zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern vermisst haben. Dementsprechend gross war die Freude am Wiedersehen. Weitere Erfahrungen, welche die Mitarbeitenden mit den Schülerinnen und Schülern gemacht haben, lassen sich in positive und negative Erfahrungen gliedern.

Positive Erfahrungen

Lernende, mit denen die Mitarbeitenden positive Erfahrungen gemacht haben, beschreiben sie als **engagiert, motiviert, selbständig und fleissig**: *«Einige Kinder haben sehr gut funktioniert von zu Hause aus»* (KLP-P). Besonders erfreut sind sie über Lernende, die sich während des Fernlernens von einer neuen Seite gezeigt haben bzw. sich aus der Sicht der Lehrpersonen verändert haben: *«Und einige sind richtig aufgegangen, richtig so aufgeblüht»* (KLP-Z2). Auch nach dem Lockdown stellen einige Lehrpersonen positive Veränderungen und unerwartete Lernfortschritte bei einigen Schülerinnen und Schülern fest: *«Unsere erste Klasse: Nach Corona konnten wirklich alle sehr gut lesen»* (KLP-Z1). Einige Mitarbeitende erzählen auch von Entwicklungen hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen wie Disziplin, Konzentration und Selbständigkeit. Auch schildern sie von lustigen, freudvollen Erlebnissen während des Lockdowns, wie etwa von lustigen Briefen, unbeholfenen E-Mail-Versuchen oder Bildern von Kuchen und Cupcakes, die sie empfangen haben. Als schönes Erlebnis empfanden es Lehrpersonen auch, wenn sie nach dem Lockdown die Früchte ihres Fernunterrichts ernten konnten, wenn z.B. alle miteinander den Bechersong im Klassenzimmer darbieten oder einander ihre Werbefilme, die sie über Book Creator erstellt haben, vorführen konnten.

Negative Erfahrungen

Zur Beschreibung jener Lernenden, mit denen es 'gut funktioniert' hat, stehen die Darstellungen jener Lernenden, mit denen es laut den Lehrpersonen 'nicht gut funktioniert' hat in direktem Kontrast. Sie werden als **demotiviert, unselbständig, phlegmatisch** und manchmal sogar als **frech** beschrieben: Häufig seien

sie schwer zu erreichen gewesen, hätten die Aufträge nicht erledigt und unglaubliche Ausreden dafür gefunden. Obwohl einige gemäss Mitarbeitenden ihre Zeit mit ihren digitalen Geräten verbracht haben (Handy, Games), fehlten ihnen die im Unterricht erforderlichen (einfachen) ICT-Kenntnisse: «Also, die sogenannten digital natives, das kannst du gleich vergessen» (KLP-Z1).

Negative Erfahrungen machten die Lehrpersonen sowohl mit Lernenden, die ihnen schon davor (negativ) aufgefallen sind oder auch sonst «unter dem Radar fahren», als auch mit Lernenden, bei denen sie es nicht erwartet hätten: «Aber ich habe natürlich auch sehr gute Schüler gehabt, die nichts getan haben» (KLP-Z2). Die Wiederaufnahme des Normalbetriebs sehen die einen (optimistischen) Schulen als Chance, die in dieser Zeit entstandenen Defizite jener «Kinder, die nichts gemacht haben» (KLP-Z1) aufzufangen. Andere (pessimistische) Schulen finden eher, dass sich durch die Fernlernzeit die Schere zwischen starken und schwachen Schülerinnen und Schülern geweitet hat und sich nicht mehr ausgleichen lässt.

Ideen und Anregungen: Viele Lehrpersonen berichten über die Motivation und hohe Arbeitsmoral der Lernenden. In einigen Schulen fällt jedoch die Zweiteilung in Schülerinnen und Schüler, die 'gut funktionieren' und jene, die 'nicht gut funktionieren' auf. Das Funktionieren oder eben Nichtfunktionieren des Fernunterrichts wird dabei mit bestimmten stabilen Eigenschaften von Lernenden erklärt. Um professionelle Handlungsoptionen für herausfordernde Situationen zu entwickeln, brauchte es einen differenzierten Diskurs, dem die Annahme zugrunde liegt, dass das (Nicht)Funktionieren von einer Mischung aus sozialen, persönlichen und didaktischen Faktoren abhängt.

Zweifel über die Lernfortschritte der Lernenden wurden in einzelnen Gesprächen erwähnt. In Kapitel 2 haben wir erläutert, dass dies mit den wenigen Vorgaben zusammenhängen könnte. Um die Lernfortschritte der Lernenden nicht aus dem Blick zu verlieren und zu fördern, wäre es wünschenswert, diesbezüglich klar Erwartungen zu formulieren. Wichtig dabei ist, dass die Mitarbeitenden dadurch nicht Einschränkungen erleben, sondern Hilfestellungen und Strategien an die Hand bekommen.

Aus den Gesprächen ging ausserdem nicht hervor, dass die Lehrpersonen ihre Fernlernkonzepte und Unsicherheiten mit den Lernenden in einem partizipativen Setting besprochen hätten. Direktes Feedback von den Lernenden als Ressource wird auch sonst oft unterschätzt in den Schulen.

5. Erfahrungen mit den Eltern

Das Fernlernen bedeutete für die schulischen Mitarbeitenden auch eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern. In diesem Kapitel werden Erfahrungen beschrieben, die die schulischen Mitarbeitenden mit den Eltern der zu betreuenden und zu unterrichtenden Kindern und Jugendlichen gemacht haben.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Mitarbeitenden waren auf die Eltern angewiesen: «Je jünger die Kinder waren, desto schwieriger war es, sie zu erreichen oder desto abhängiger war ich von den Eltern, dass sie mitanpacken» (SHP-Z1-2). Erst dadurch, dass die Eltern den Kindern den Zugang zu bestimmten Geräten und Plattformen ermöglichten, den Kontakt mit der Schule pflegten und selbst einen gewissen Teil der Lehrpersonenrolle übernahmen, war es den schulischen Mitarbeitenden überhaupt erst möglich, ihre Arbeit zu machen.

Auf der einen Seite erzählen sie von **neuen Aushandlungsprozessen**, in denen es vorwiegend um die Frage ging, was, wann und wie die Kinder lernen. Lehrpersonen haben es dabei z.B. mit Eltern zu tun gehabt, die sich der digitalen Lernform verweigerten: «einige haben partout abgelehnt» (KLP-Z1). Eine Überbehütung beklagen die Lehrpersonen dahingehend, dass die Kinder keinen selbständigen Umgang mit digitalen Tools lernten: «Einige [Kinder] haben dann halt gesagt 'ja, meine Eltern haben mich immer eingeloggt'» (KLP-Z1), oder, dass die Lehrpersonen nicht ohne das Beisein der Eltern mit den Kindern in Kontakt sein konnten. Ebenfalls problematisiert wird die Autorität der Eltern, die ihren Kindern das Lösen

bestimmter Aufgaben untersagten: «*Ich hatte auch ein Mädchen, [...] das kam weinend und hat gesagt, sie hätte die Arbeiten nicht machen dürfen*» (FLP-Z1-2), oder Eltern, die Unterrichtseinheiten unterbrachen: «*jetzt geht's in den Wald*'» (KLP-Z2).

Auf der anderen Seite berichten die Lehrpersonen von einer **Nähe zu den Eltern**, die sie in dieser Form noch nie erlebt haben: «*Ja also, es hat so wie ein Austausch gegeben, der intensiver war als normalerweise, weil wir so oft angerufen haben oder uns via Mail gemeldet haben*» (KLP-Z1). Daraus sind laut den Lehrpersonen auch «*unkomplizierte*» und «*nette*» Gespräche entstanden, in denen es nicht nur um die Kinder und Jugendlichen gegangen ist, sondern auch um Persönliches der Erwachsenen.

Anerkennung der schwierigen Lage der Eltern

Die Lehrpersonen sind sich bewusst, dass die Fernlernzeit auch für die Eltern eine neue Situation und eine Herausforderung darstellte: «*Wir haben eigentlich an die Eltern einen sehr hohen Anspruch gestellt*» (KLP-Z1). Infolgedessen drücken sie immer wieder ihre Anerkennung gegenüber den Eltern aus – zum einen für die schwierige Lage und zum anderen für die grosse Leistung, die die Eltern erbracht haben. So konnten sich die Lehrpersonen z.B. vorstellen, dass die Eltern teilweise mit einer mangelhaften Infrastruktur, d.h. einer schlechten technischen Ausrüstung oder kaum vorhandenen ICT-Kenntnissen zu kämpfen hatten. Auch wurde die Belastung jener Eltern gesehen, die trotz des Lockdowns wie sonst auch oder im Homeoffice arbeiten mussten. In der Sonderschule wurde ausserdem darüber gerätselt, wie jene Eltern diese Zeit bewältigt haben, die mit der Betreuung eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen stark gefordert waren. Vor diesem Hintergrund bekunden die Lehrpersonen immer wieder ihre Bemühungen, die **Eltern zu entlasten**, was z.B. die materielle Versorgung anbelangt: Eine Lehrperson nahm Druckaufträge von ihren Schülerinnen und Schülern entgegen. «*Sie [Lehrpersonen] waren eher ein bisschen zurückhaltend, weil sie wollten da auch nicht zu fest die Familie belastigen*» (SL-Z1).

Bewertung der Erfahrungen

Das Verhältnis zu den Eltern gestaltete sich für die Lehrpersonen nicht immer gleich. Sie berichten sowohl von positiven als auch negativen Erfahrungen. Wie bei den Erfahrungen mit den Kindern kristallisiert sich dabei eine Dichotomie zwischen Eltern, bei und mit denen es 'gut funktioniert' hat, und Eltern, bei und mit denen es 'nicht gut funktioniert hat', heraus.

Eltern, mit denen die Lehrpersonen **positive Erfahrungen** gemacht haben, werden erstens als in der ausserordentlichen Situation handlungsfähig beschrieben. Dabei wird bspw. von Eltern erzählt, die sich mit anderen Eltern zusammengetan haben, um ihren ausgedehnten familiären und beruflichen Verpflichtungen nachzukommen: «*[...] damit sie das eben mit dem Arbeiten hingekriegt haben, waren die Kinder mal da mal da*» (KLP-Z2). Auch werden Eltern gelobt, die es neben dem Fernunterricht geschafft haben, regelmässig mit den Kindern rauszugehen (z.B. Veloutouren machen). Von Schulleitungsseite wird generell honoriert, dass der Grossteil der Eltern die Situation «*einfach mitgetragen*» und «*das Beste daraus gemacht*» hat. Zweitens sind die Lehrpersonen begeistert vom ausserordentlichen Engagement, das einige Eltern an den Tag gelegt haben. Zum einen sind die Lehrpersonen beeindruckt, wie kompetent einige Eltern ihre neuangeeignete Lehrpersonenrolle umgesetzt haben: «*Da hab ich schon der Mutter gesagt, sie sei eine gute Lehrerin gewesen, weil das ist ja ein riesen Schritt, dass das Kind gemacht hat*» (KLP-Z1). Zum anderen wurde die Kreativität und der Aufwand, den die Eltern betrieben haben, geschätzt: «*Ich habe auch von Eltern, hab ich dann Videos bekommen, wie sie zum Beispiel Sachen gefertigt haben, so Osterhasen und Ostereier gemalt und so, die ganz Kleinen, das war wirklich toll*» (FLP-Z1). Einige Eltern haben auch aus Eigeninitiative regelmässig eigene Sendungen und Lernvideos kreiert und online zur Verfügung gestellt. Besonders erfreut sind die Lehrpersonen über jene Familien, die in dieser Zeit regelrecht «*aufgeblüht*» sind.

Eltern, mit denen die Lehrpersonen **negative Erfahrungen** gemacht haben, beschreiben sie einerseits als in der ausserordentlichen Situation inkompetent. Dabei wird die Erziehungs- und Betreuungsfähigkeit der

Eltern allgemein in Frage gestellt, entweder aufgrund von Konflikten in der Familie («wenn es da knallt im Gebälk» (KLP-Z3)), weil die Eltern den Kindern keine Tagesstruktur bieten («*der war noch immer im Pyjama und noch im Bett*» (IF-Z1-2)) oder den Medienkonsum ihrer Kinder nicht beschränken («*Die Schülerin ist [...] den ganzen Tag nur am Tablet, nur am Handy*» (BTR-Z1-2)). Mangelnde Leistungsfähigkeit und Motivation der Kinder und Jugendlichen in der Schule werden mit der besagten Unfähigkeit der Eltern verknüpft. Die Lehrpersonen stellen folglich einen Zusammenhang zwischen 'nicht gut funktionierenden Kindern' und 'inkompetenten Eltern' her.

Eltern, die ihren Kindern während des Fernlernens keine Unterstützung boten, «*weil sie nicht genug vorbereitet waren*» (IF-Z1-2), wurden von den Lehrpersonen als zusätzliche Last empfunden. Dazu sagt eine Schulleitung: «*Ihr [Lehrpersonen] musstet viel geben und die Eltern auch noch unterstützen*» (SL-Z1-2). Einige Eltern wurden auch als desorientiert und ängstlich wahrgenommen. Deren Sorgen haben sich einerseits auf die Krankheit selbst bezogen: Z.B. hielten es die Lehrpersonen für problematisch, wenn die Eltern kaum mehr vor die Haustüre gewollt haben und ihre Kinder dementsprechend auch nicht nach draussen liessen. Andererseits haben sich manche Eltern aufgrund der krisenhaften wirtschaftlichen Situation Sorgen um die berufliche Zukunft ihres Kindes gemacht. Diese Bedenken haben unter Umständen dazu geführt, dass die Eltern unangemessene Forderungen an die Lehrpersonen stellten. So erzählt eine Schulleitung von einem Erlebnis mit einem Vater, der sagte: «*Die Tochter habe noch keine Lehrstelle, was denn da los sei? Wir seien doch zuständig!*» (SL-Z3). In anderen Erzählungen erscheinen die Eltern als aufsässig. So berichten einige Lehrpersonen von Eltern, die sich sehr häufig und teilweise ausserhalb der Arbeitszeiten, «*Freitagabends um zehn Uhr oder halb elf noch gemeldet*» (KLP-Z1) haben. Teilweise sind sogar Konflikte entstanden, weil sich Eltern nicht an die Regeln der Notbetreuung gehalten oder darüber empört haben, dass die Lehrpersonen nicht schon am ersten Montag des Lockdowns etwas «*geliefert*» haben.

Aus diesen unterschiedlichen Erfahrungen resultierte eine gespaltene Haltung in den Schulen den Eltern gegenüber: Auf der einen Seite drücken sie viel Wertschätzung aus und auf der anderen Seite betrachten sie die Eltern als einen ihre Arbeit erschwerenden Faktor.

Rückmeldungen der Eltern

Nicht nur die Eltern werden von den schulischen Mitarbeitenden rückblickend hinsichtlich ihrer 'Leistung' bewertet, sondern auch die Lehrpersonen bekamen Rückmeldungen von den Eltern. Diesbezüglich konnten sich die Lehrpersonen über viel Wertschätzung seitens der Eltern freuen, die ihrer Dankbarkeit etwa mit einer rühmenden Mail an die Schulleitung oder einem Blumenstrauss Ausdruck verliehen haben: «*Und dann kommt irgendein Blumenlieferant und drückt mir einen Blumenstrauss in die Hand*» (KLP-Z1). Laut den Lehrpersonen ist den Eltern viel bewusster geworden, was die Lehrpersonen leisten, weil sie «*am eigenen Leib erfahren mussten, wie es ist, das eigene Kind zu schulen*» (KLP-Z1). Einige Lehrpersonen erzählen aber auch, dass sie mitbekommen haben, wie Eltern die Arbeit verschiedener Lehrpersonen verglichen und bewertet haben. Solche Reaktionen nehmen die Lehrpersonen als undankbar und nicht konstruktiv wahr.

Um die Rückmeldungen der Eltern systematisch und nicht nur punktuell aufzunehmen, führte eine Schule in eigener Regie eine Umfrage durch. «*Da war es mir eigentlich wichtig, dass die Eltern wie eine Stimme haben*», sagte dazu die Schulleitung. Dabei sind die Rückmeldungen sehr unterschiedlich ausgefallen und standen sich teilweise diametral gegenüber.

Soziale Verhältnisse

Ein Thema, das in den Gesprächen immer wieder angeschnitten, aber nie ausgeführt wird, sind die sozialen Verhältnisse der Familien. Diesbezüglich stellen die Lehrpersonen fest, dass der sozioökonomische Status damit zusammenhängt, wie gut das Fernlernen zu Hause funktionierte. Dabei beobachteten Lehrpersonen, dass Eltern mit Migrationshintergrund sehr verunsichert waren, was sie sich mit den

mangelnden Sprachkenntnissen und Schwierigkeiten, die Situation richtig einzuschätzen, erklären. Ebenfalls stellten sie Vermutungen an, dass es in Familien mit beengenden Wohnverhältnissen und Geldproblemen häufiger zu Konflikten und häuslicher Gewalt kam: «*Also ich glaube schon, dass dort sich die Situation verschärft hat*» (SHP-Z1-2). Daraufhin finden die Schulen, dass die Notbetreuung nicht nur für Kinder von Eltern mit systemrelevanten Berufen, sondern auch für jene in schwierigen sozialen Verhältnissen geöffnet sein sollte. Von Seiten der Schulsozialarbeit wird zudem das Problem der Erreichbarkeit von Familien angesprochen. Sie schlagen daraufhin vor, enger mit den Klassenlehrpersonen zusammenzuarbeiten, um die Kontaktaufnahme zukünftig zu gewährleisten. Einige Schulen fanden, dass sie bezüglich des sozioökonomischen Status der Eltern privilegiert waren, was sich bspw. in der Gewährleistung der erforderlichen Geräte äusserte.

Ideen und Anregungen: Die Art und Weise, wie die Lehrpersonen ihren Fernunterricht gestalteten, brauchte in vielen Fällen die Mitwirkung der Eltern. Dies führte zu einem regen Austausch und Annäherungsprozessen. Viele Lehrpersonen lernten die Eltern zu schätzen und erhielten im Gegenzug viel Anerkennung von diesen. Wie kann diese positive Beziehung beibehalten und weiter ausgebaut werden? Dadurch, dass sich die Lernenden Zuhause unter der Aufsicht der Eltern befanden, entstanden neue Räume, in denen die Lehrpersonen mit den Eltern aushandeln mussten, wie, wann und was die Kinder lernen. Vielleicht sind solche Aushandlungen auch unter «normalen» Bedingungen wünschenswert.

6. Erfahrungen mit externen Akteuren

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die schulischen Mitarbeitenden externe Akteure während dieser Zeit wahrgenommen haben. Dabei kommen die höheren Führungsebenen (Schulkreis und SSD Zürich), andere Institutionen, Schulen, Kantone und erweiterte Fachkreise und die Öffentlichkeit zur Sprache.

Höhere Ebenen des Schulsystems

Die **Kommunikation** zwischen den verschiedenen Ebenen wird als Herausforderung geschildert, die häufig zur Verunsicherung und Überforderung (Menge) der Mitarbeitenden geführt hat, was z.B. die Verwendung von digitalen Medien (Datenschutz) und die Aufnahmeregelung in der Notbetreuung anbelangt. Verunsicherung wird insbesondere von den Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern geäussert, welche zwar Teil der Schule, aber nicht der Schulleitung unterstellt sind.

Die Unsicherheit wurde von den Mitarbeitenden unterschiedlich aufgefasst: Für einige resultierten daraus Freiräume, es selbst so zu machen, wie man es für richtig hält, wozu u.U. gehörte, Datenschutzregeln auszuloten. Diese Haltung wird von einer Schulleitung unterstützt: «*Wir haben auch gesagt, 'nehmt was ihr könnt und geht und macht', oder? [...] 'is Corona, benutzt', weil sowieso alles sonst zusammengebrochen wäre*» (SL-Z1-2). Eine andere betont dahingegen, dass sich die Schule deswegen in der Ausführung ihrer Arbeit blockiert fühlt: «*Wir wussten wirklich nicht, was man darf*» (SL-Z1-2).

Ebenfalls unterscheidet sich der Blick auf und die Bewertung der höheren Führungsebene. Einige Massnahmen und Vorgehensweisen werden **kritisch** gesehen. Dabei wird grundsätzlich die Entscheidung, die Schulen zu schliessen, in Frage gestellt. Auch wird der Beschluss, dass keine Zeugnisse ausgestellt werden sollen, als unnötig oder sogar kontraproduktiv hinsichtlich der Zukunft der Schülerinnen und Schüler empfunden. Diese Haltung scheint mit einem grundlegenden Unmut den höheren Ebenen gegenüber zusammenzuhängen, d.h. mit dem Gefühl, auf der einen Seite nicht genügend unterstützt und auf der anderen Seite der eigenen Entscheidungsmacht beraubt worden zu sein. Die hohe Leistung des Teams wird dabei im Kontrast zur geringen Leistung der höheren Führungsebene gesetzt.

In anderen Schulen wird der höheren Führungsebene gegenüber **Anerkennung** bekundet. Dabei wird einerseits festgehalten, dass in der aussergewöhnlichen Situation auch sie gefordert war: «*Die waren völlig auch überrumpelt*» (SL-Z1-2). Andererseits wird – vor allem «rückblickend» – gefunden, dass es diese

«*sehr gut gemacht*» (SL-Z1-2) haben. Dass die Informationen von verschiedenen Stellen teilweise nicht deckungsgleich und für alle klar waren oder die Kommunikation nicht immer einwandfrei funktionierte, wird dabei auf die Krise zurückgeführt: «*Ich glaube, das liegt einfach in der Sache*» (SL-Z1-2).

Andere Institutionen, Schulen, Kantone und erweiterte Fachkreise

In einer Schule wird die Vorgehensweise des Kantons und im Speziellen der Stadt Zürich bei der kontinuierlichen Öffnung gelobt, wobei **Vergleiche** mit anderen Kantonen angestellt werden. Vergleiche fungierten im Generellen dazu, die eigene Schule als besonders erfolgreich darzustellen. Der Schulvergleich, der spezifisch auf das Fernlernen gerichtet war, wurde aber auch als Stressfaktor empfunden, wobei sogenannte «Vorzeigeschule» als Triebfeder beschrieben werden.

Wie bereits erläutert, berichten Fachlehrpersonen und Fachkräfte aus der Schulischen Heilpädagogik und der Schulsozialarbeit, dass sie teilweise aussen vor waren, was der schulinterne Austausch anbelangt hat. Dementsprechend war der **Austausch** im erweiterten Fachkreis ausserhalb der Schule für sie besonders wichtig. Eine Fachlehrperson schwärmt von einer Plattform eines Fachvereins, auf der sie Aufgabenideen frei zur Verfügung gestellt haben – auch Nichtmitgliedern. Diese Erfahrungen mit dem erweiterten Fachkreis möchten die Mitarbeitenden weiterhin pflegen: «*Dieser Austausch habe ich sehr geschätzt und das würde ich jetzt auch noch weiterziehen*» (SHP-Z1-2).

Öffentlichkeit

Immer wieder nehmen die Mitarbeitenden **gesellschaftskritische Einschätzungen** vor. Zum einen wird dabei die Chancenungleichheit angesprochen, die sich laut den Mitarbeitenden durch diese Zeit verschärft hat. Zum anderen wird vermutet, dass das Zuhause sein die Bescheidenheit und Besinnung auf das Wesentliche fördert. Darin kommt eine generelle und speziell auf die digitalen Kommunikationsformen gerichtete konservative Haltung zum Ausdruck.

Ebenfalls wird über die **Position der Schule in der Gesellschaft** nachgedacht. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Schule durch diese Erfahrung mehr Wertschätzung in der Gesellschaft zuteilwird: «*Die Schule als Ganzes ist jetzt wieder vielleicht ein Stück weit, so etwas altmodisch: Die steht im Dorf, die ist wichtig!*» (KLP-Z1).

Ideen und Anregungen: *Die Kommunikation hat teilweise zur Überlastung in den Schulen geführt. Mit den Unsicherheiten, die durch die Kommunikation der höheren Führungsebenen entstanden sind, sind die Schulen unterschiedlich umgegangen. Die einen empfanden diese als einschränkend, die anderen als befreiend. Im Allgemeinen scheinen externe Akteure dazu zu fungieren, die eigene gute Leistung hervorzuheben. Wie müsste das Verhältnis zwischen den Schulen und den höheren Führungsebenen gestaltet sein, damit sich die Schulen auch bei unsicherer Kommunikation sicher und kompetent fühlen?*

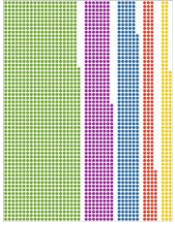
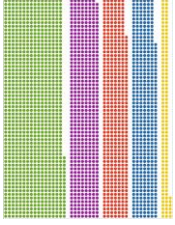
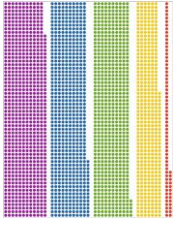
Zusammenfassung

Schulspezifische Merkmale

In diesem Kapitel heben wir die Stärken der einzelnen Schulen hervor: Wie haben die einzelnen Schulen diese Zeit bewältigt? Was können wir von den einzelnen Schulen lernen und für die Zukunft mitnehmen? Wie führen sie die Diskussion darüber?

Auf der linken Seite der Tabelle ist eine Abbildung zu sehen, die die Anteile der im Gespräch besprochenen Kategorien zeigen: Blau = Erfahrungen mit dem Team, Grün = Selbsterfahrungen, Lila = Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern, Gelb = Erfahrungen mit den Eltern, Rot = Erfahrungen mit externen Akteuren. Die Reihenfolge orientiert sich an den Grössen der Anteil: Zuerst kommt das Thema, das am längsten diskutiert wurde, usw.

	<p>Um der Ungewissheit darüber, wie das Fernlernen bei den Lernenden zu Hause ausgesehen hat und empfunden wurde, etwas entgegenzusetzen, hat diese Schule eine schulinterne Elternumfrage durchgeführt, die sehr aufschlussreich war.</p> <p>Durch das Fernlernen hat die Schule neue digitale Lernformen entdeckt. So wurde z.B. die virtuelle Pinnwand als Kommunikationsform genutzt und Padlets (auch KG), um den Kindern zu ermöglichen, die Arbeiten der anderen zu einzusehen.</p>
	<p>Diese Schule war experimentierfreudig. So wurde in digitaler Hinsicht z.B. ein Kommunikationstool Signal gefunden, das ähnlich wie Whatsapp funktioniert, aber sicherer ist, oder die amerikanische Lernplattform Cisco erkundigt. Ebenfalls haben die Lehrpersonen eigene SCHABI-Seiten oder ein eigener YouTube-Kanal eingerichtet. Zudem hat die Schule viele kreative Ideen in den Unterricht integriert. Um die Kinder zu motivieren und emotional zu unterstützen, arbeiteten die Kindergartenlehrpersonen z.B. mit Maskottchen und Tagebüchern mit dem Titel «Kindergarten zu Hause». Auch haben Lehrpersonen eigene Muppet Shows produziert, kurze Geschichtenstunden in ihren Unterricht eingebaut oder mit den Kindern den Bechersong gelernt, der nach der Öffnung gemeinsam im Klassenzimmer aufgeführt werden konnte.</p>
	<p>In dieser Schule hat sich die Schulleitung kreativ ausgelebt und sich regelmässig in Form von Videobotschaften an die Familien gerichtet oder einen Zeichnungswettbewerb für die Kinder organisiert. Die Eltern revanchierten sich mit selbst produzierten thematischen Kurzsendungen. Die Lehrpersonen versuchten die Möglichkeiten des Fernlernens auszuschöpfen. So wurde z.B. Book Creator entdeckt. Auch wurde die unmittelbare Umgebung der Kinder in den Lernprozess einbezogen: Mit dem Material, das sie zu Hause fanden, sollten sie eine Bastelaufgabe lösen.</p>
	<p>Die Schulleitung beschloss schnell Minimalstandards und legte dabei ein Minimum an Arbeitsaufwand der Lernenden und die Fächer, auf die fokussiert werden sollte, fest. Für die Lernenden, die sich in schwierigen Lagen befanden, wurden in interdisziplinären Teams passende Lösungen gesucht.</p> <p>Es fand eine schnelle und nachhaltige digitale Entwicklung statt: Das Schulteam entschied sich dafür, auch in Zukunft (im Normalbetrieb) SCHABI zu nutzen. Bei der Umstellung wurden die bestehenden digitalen Ressourcen genutzt: So konnte der Unterricht mit den Tablet-Klassen in der Fernlernzeit nahtlos weitergeführt werden.</p>

	<p>Mit der bestehenden Infrastruktur ist eine einheitliche digitale Lösung nicht möglich, weshalb individuelle Lösungen erarbeitet wurden. Die Lehrpersonen bekunden hohe Wertschätzung den Lernenden gegenüber und erkennen in den digitalen Tools Möglichkeiten für neue Lernwege (technische Ausstattung vorausgesetzt). Die Gesprächsteilnehmenden führen eine vertiefte, fachliche Diskussion über ihre Vorgehensweisen während der Fernlernzeit. Dabei reflektieren sie zentrale Fragen im Zusammenhang mit Fernlernen, aber auch mit Lernen im Generellen: Aufgabenstellung, Kontrolle, Erreichung der Lernziele.</p>
	<p>Diese Schule war schon vor dem Lockdown über eine schulinterne Plattform vernetzt, auf die während der Fernlernzeit zurückgegriffen werden konnte. In den verschiedenen Fächern wurden verschiedene Lernmethoden gewählt: Im Sprachunterricht wurde z.B. mit Tagebuch, Wortmeldungen oder, um die Lernenden zu motivieren, mit digitalen Spielsessions (Kahoot!) gearbeitet. Eine Museum-App inspirierte den Gestaltungsunterricht: Die Lernenden sollten ein berühmtes Gemälde nachstellen und sich selbstständig über dieses informieren. Um die Lernfortschritte im Auge zu behalten, wurden Kurzprüfungen durchgeführt, dabei fotografiert und der Lehrperson geschickt.</p>
	<p>Die Sonderschule zeichnet sich durch die grosse Vielfalt an Herausforderungen aus, die daraus entstand, dass die Lernenden in verschiedenen Schulen – mit ihren eigenen Systemen und Tools – verteilt sind. Die Mitarbeitenden wurden aber nicht müde, für alle Lernenden eine Lösung zu finden, damit sie in ihren Klassen, in denen sie integrativ gefördert werden, mitmachen können: Ihr Repertoire reichte von aufwendigen Bastelanleitungen bis hin zur Einführung der Lernenden in zahlreiche digitale Tools. Die Klassen- und Fachlehrpersonen teilten die Aufgaben untereinander auf und pflegten abwechslungsweise die Beziehung zu den Lernenden. Einige Aufgaben, wie den Lehrpersonen Briefe zu schreiben oder Tagebuch zu führen, wurden in der Schule regelrechte Highlights.</p>

Kurzfassung mit Ausblick

In dieser letzten Tabelle greifen wir einige Fragen aus dem Konzept des Gesamtprojekts auf und fassen die Ergebnisse entlang dieser Fragen zusammen. Jedes Thema schliessen wir mit Ideen für die Zukunft als Ausblick ab.

Steuerung & Führung
<p>Die höhere Steuerungsinstanzen (Schulkreis, SAM Zürich) wurden unterschiedlich wahrgenommen. Einige Schulen waren eher kritisch, andere wertschätzend und verständnisvoll. Entscheidungen (Schulschliessung, keine Zeugnisse) werden kontrovers diskutiert und der Informationsflut kritisiert. In der Regel erhielten die schulischen Mitarbeitenden während der Fernlernzeit wenig Vorgaben. Die Schulleitungen übernahmen v.a. operative Aufgaben. Die Arbeitsbelastung war unausgeglichen, da wichtige Ressourcen (BTR, SSA, SHP, FLP) zu wenig genutzt wurden. Häufig konnten sich Fachkräfte nur durch Eigeninitiative einbringen. Es ist aber allen Schulen gelungen, ein Angebot auf die Beine zu stellen und das Fernlernen in seiner Vielfalt zu praktizieren.</p>
<p><i>Ideen für die Zukunft:</i> Mehr Führung zutrauen – Führungsverständnis reflektieren; Ressourcenmanagement optimieren; Schule ganzheitlich denken (alle schulischen Mitarbeitenden einsetzen).</p>

Teamarbeit
Die Zusammenarbeit wurde nicht bewusst gefördert. Dies führte dazu, dass häufig allein oder in Zweier-teams, manchmal auch in den bestehenden Teamstrukturen gearbeitet wurde. Einige Lehrpersonen erfahren mehr Teamarbeit als sonst und sind sehr erfreut darüber. Andere betonen explizit, dass sie den Alleingang genossen haben. Darin zeigt sich ein Unabhängigkeitsideal, welches die gemeinsame Entwicklung im Bereich (digitalem) Lehren und Lernen möglicherweise einschränkt. Der rege Material- und Ideenaustausch wurde jedoch sehr geschätzt und soll auch weiterhin aufrechterhalten werden.
<i>Ideen für die Zukunft:</i> Wissensaustausch & -generierung im Team fördern; Klare Erwartungen bezüglich Teamarbeit formulieren und vorleben; Teamverständnis überprüfen; Das Team in seiner Gesamtheit wahrnehmen und einsetzen; Reflexion der Lehr- und Lernerfahrungen im Team fördern – Lernen voneinander ermöglichen.
Lehren und Lernen
Das Fernlernen wurde innerhalb aller Schulen aufgrund mangelnder Erwartungen und Infrastruktur, sehr unterschiedlich umgesetzt und bisher kaum einer Kritik oder Reflexion unterzogen. Fernlernen bedeutete nicht automatisch, dass digital gelernt wurde. Lehrpersonen und Lernende, die geübt und ausgerüstet waren (z.B. Tablet-Klassen), meisterten die Umstellung auf digitales Lernen reibungslos. Der Digitalisierung gegenüber sind die Lehrpersonen unterschiedlich eingestellt: Einige sehen darin eine Unterminierung des eigentlichen «Berufskerns». Andere haben digitale Tools rege genutzt und konnten neue kreative, offene Lernformen etablieren. Viele erlebten sich dabei als selbstwirksam. In der neuen Situation sammelten die Lehrpersonen neue Eindrücke von ihren Schülerinnen und Schülern und erkannten die Wichtigkeit vielfältiger Lernangebote. Dies ist insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen. Diese sollen während einer solchen Zeit nicht nur durch die Notbetreuung unterstützt, sondern auch gezielt gefördert werden.
<i>Ideen für die Zukunft:</i> Digitale Ausrüstung garantieren (z.B. Erweiterung Tablet-Klassen); direkte, schnelle Kommunikationskanäle aufrechterhalten; Zeit für die Auswertung der Erfahrungen mit digitalen Tools & Lernformen sichern und die erreichte neue Praxis festigen und weiterentwickeln.
Beziehung zu den Eltern
Zwischen den Schulen gibt es Unterschiede in den Einstellungen gegenüber den Eltern. Bei einigen führte die rege Kommunikation zu gegenseitiger Wertschätzung und mehr Vertrauen. Deutlich sichtbar wurde in der Fernlernzeit, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern eine Notwendigkeit ist.
<i>Ideen für die Zukunft:</i> Beziehungen weiterpflegen; Kommunikationspraxis beibehalten; nicht vor Aushandlungsprozessen zurückschrecken; Gute Formen & Kommunikation von Grenzen finden.

Anhang

Welche kreativen Lernformen und digitalen Tools wurden in den Schulen genutzt?

Kreative Lehr- und Lernmethoden	Kommunikations- und Austausch- tools	digitale Lernplattformen
<ul style="list-style-type: none"> • Bee-Bots basteln • Fotos, Bilder, Filme • Geschichten erzählen • Klassenchat • Krafttraining mit Gegenständen von zu Hause • Lernvideos, Erklärvideos • Maskottchen, Handpuppe, Plüschtier • Muppet Show • Rezepte (kochen, backen) • Sprachmemos • Tagebuch (Deutsch, Englisch) • Tagebuch (kleben, zeichnen, Fotos) • Tanzvideos • Vertonte Bilderbücher • Virtuelle Pinnwand • 	<ul style="list-style-type: none"> • E-Mail (u.a. Outlook) • Facetime • iMessage • Signal • Skype • SMS • Teams • Telefon • Whatsapp • Zoom • Online-Speicher (u.a. Dropbox; MyDrive) 	<ul style="list-style-type: none"> • Antolin • Anton • Book Creator • Cisco • Duolingo • Escola • Jitsi • Kahoot! • Loom • Mentimeter • Padlet • Quizlet • SCHABI • School@home • SurveyMonkey • YouTube • Zamboo

Tabelle 1: Eingesetzte Lernformen und digitale Tools.