

VOR, WÄHREND UND NACH DER SCHULSCHLIESSUNG: ERFAHRUN- GEN VON SCHÜLER*INNEN IM FERNUNTERRICHT

Schlussbericht zur Teilstudie der Schweiz im Rahmen der internationalen WERA-Studie «Students' Experience of Uncertain Times: Mental Health and Virtual Learning in Class and in Extended Education»

Michelle Jutzi, Barbara Stampfli, Regula Windlinger, Thomas Wicki, Ueli Hostettler

15.02.2022

Zitiervorschlag:

Jutzi, Michelle; Stampfli, Barbara; Windlinger, Regula; Wicki, Thomas; und Hostettler, Ueli (2021). *Vor, während und nach der Schulschliessung: Erfahrungen von Schüler*innen im Fernunterricht. Schlussbericht zur Teilstudie der Schweiz im Rahmen der internationalen WERA-Studie «Students' Experience of Uncertain Times: Mental Health and Virtual Learning in Class and in Extended Education»*. Bern: PHBern, SPP Governance im System Schule.

Inhalt

1	Einleitung	3
2	Ausgangslage und Forschungsstand	4
3	Methodisches Vorgehen	6
4	Ergebnisse	8
4.1	Einschätzungen der Schüler*innen: «Vorher» und «Nachher»	8
4.1.1	Kooperatives Lernen, selbstgesteuertes Lernen und schulische Integration.....	8
4.1.2	Resilienzfaktoren, Beziehung mit Erwachsenen und Sorgen	9
4.1.3	«Vorher» und «Nachher»: Zeigen sich Unterschiede bei den Erfahrungen der Schüler*innen?	12
4.2	Erfahrungen der Schüler*innen im Alltag	12
4.2.1	Kontakt mit der Schule	13
4.2.2	Unterstützung der Schüler*innen im Lernprozess	13
4.2.3	Chancen und Herausforderungen im Fernunterricht	15
4.3	Die Schulschliessung aus Sicht der Lehrpersonen.....	17
4.4	Freizeitaktivitäten während der Schulschliessung	18
4.5	Rolle der schulergänzenden Bildung und Betreuung während der Schulschliessung.....	20
5	Diskussion und Ausblick	21
6	Implikationen für die Zukunft oder Praxis	23
7	Literaturverzeichnis	25
8	Anhang.....	27

1 Einleitung

Unzählige Schüler*innen und Lehrer*innen weltweit waren in den letzten beiden Jahren von schulbezogenen Massnahmen im Rahmen der COVID-19-Pandemie betroffen. Die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen unterschieden sich, unter anderem da die Regierungen und Bildungsbehörden unterschiedlich mit der Pandemie umgegangen sind und da die Schüler*innen zu Hause unterschiedliche Rahmenbedingungen hatten. Die plötzliche Schulschliessung hat bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen grosse Unsicherheiten hervorgerufen und sie und ihre Familien vor neue Herausforderungen gestellt. Die Dauer der Schulschliessung war in der Schweiz – im Vergleich mit Nachbarländern wie Italien, Deutschland und Österreich – mit rund zwei Monaten sehr kurz (Nagel, 2021). Dennoch zeigte sich während dieser kurzen Zeitspanne des Fernunterrichts, dass sich Kinder und Jugendliche von heute auf morgen an neue Umstände anpassen können – bezüglich etwa des Unterrichtsortes oder der Art der Vermittlung von Lerninhalten. Neben Veränderungen beim Lehren und Lernen hatte die Schulschliessung auch Auswirkungen auf den Alltag und die Freizeitgestaltung der Familien (siehe bspw. Garrote et al., 2021; Helm et al., 2021).

Mit Blick auf den Unterricht und dessen Weiterentwicklung wird die COVID-19 Pandemie in der internationalen Literatur als einmalige Chance gesehen, den Unterricht nachhaltig weiterzuentwickeln (McQuirter, 2020; Trombly, 2020; Zhao & Watterston, 2021). Dabei geht es nicht nur darum, digitale Innovationen zu fördern oder neue Unterrichtsmodelle zu entwickeln, sondern auch darum, Erkenntnisse bezüglich des Lernens während der Schulschliessung in eine neue Form des Unterrichtens zu überführen und nachhaltig in unserem Schulsystem zu verankern. Darüber hinaus müssen Bildungsverantwortliche den Mut haben, in eine zeitnahe und unkomplizierte Entwicklung von Schule und Unterricht zu investieren und an bestehende flexible Unterrichtskonzepte anzuknüpfen. Gemäss der internationalen Literatur könnten folgende Veränderungen in Unterricht und Lernen nach der Wiedereröffnung der Schulen aufgenommen werden (Powers et al., 2020; Zhao & Watterston, 2021): Kompetenzen für den Umgang mit Unsicherheit, Individualisierung des Curriculums (was die Schüler*innen wann lernen), vermehrter Einsatz digitaler Tools und Medien, Selbstbestimmung und Unabhängigkeit des Lernens von Ort und Zeit (Aufbereitung der Lernmaterialien und Zugang zu Experten/Wissen).

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie können Empfehlungen für die zukünftige Unterrichtspraxis abgeleitet werden. Aktuelle Studien aus der Schweiz gehen primär auf Schulleitungen und Lehrpersonen ein. Deshalb geht es in dieser Studie darum, das Erleben der Schüler*innen vertieft zu analysieren und ihre Erfahrungen vor, während und nach der Pandemie in den Fokus zu rücken. Dazu wird im Folgenden beschrieben, wie Schüler*innen in der Schweiz die Zeit während der Schulschliessung erlebt haben und wie sie ihren persönlichen Lernprozess zu Hause gestaltet haben. Fünf Fragestellungen standen dabei im Zentrum der Untersuchung:

- *Wie schätzen die Schüler*innen Aspekte der sozialen und emotionalen Entwicklung und der psychischen Gesundheit sowie des Lernens und der schulischen Integration vor und nach der Schulschliessung ein?*
- *Was hat den Schüler*innen während der Schulschliessung geholfen? Was waren Herausforderungen?*
- *Wie schätzen die Lehrpersonen die Auswirkung der Schulschliessung auf das Lehren und Lernen ein?*
- *Wie sah die Freizeitgestaltung der Schüler*innen während der Schulschliessung aus?*
- *Welche Rolle spielte die schulergänzende Bildung und Betreuung für die Kinder während der Schulschliessung?*

Im vorliegenden Bericht gehen wir darauf ein, wie es Schüler*innen des Zyklus 2 im Kanton Bern während der Corona-Pandemie ergangen ist. Im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie «Students' Experience of Uncertain Times: Mental Health and Virtual Learning in Class and in Extended Education» unter der Leitung von Gil Noam (Harvard University, USA), Marianne Schüpbach (Freie Universität Berlin, Deutschland) und Sang Hoon Bae (Sungkyunkwan University Seoul, South Korea) wurden

die Schüler*innen sowie deren Lehrpersonen ca. sechs Monate nach der Wiederöffnung der Schulen mittels eines Fragebogens befragt. Somit haben die Schüler*innen und Lehrpersonen berichtet, wie es ihnen zum aktuellen Zeitpunkt geht und rückblickend beurteilt, wie es ihnen vor der Schulschliessung erging und welche Erfahrungen sie während der Schulschliessung gemacht haben. Ein Teil dieser Daten wurde bereits für einen Artikel in „Bildung Schweiz“ verwendet (Jutzi & Stampfli, 2021).

2 Ausgangslage und Forschungsstand

In der Schweiz wurde die Schulschliessung national geregelt und dauerte vom 16. März bis am 11. Mai 2020 (Häsler, 2020b; Sommer, 2020). Für Lehrpersonen und Schulleitungen war diese Zeit von Unsicherheit und vielen Veränderungen geprägt, da die Schliessung mehrfach verlängert wurde (vgl. Häsler, 2020a). Die Schliessung bedeutete, dass kein Präsenzunterricht stattfinden durfte. So mussten die Lehrpersonen die Schüler*innen beispielsweise via Post, E-Mail, Telefon, SMS oder Lernplattformen über die zu lösenden Aufgaben informieren. Die Begleitung der Schüler*innen bei Fragen oder sonstigen Anliegen musste aus der Ferne erfolgen, weshalb viele Lehrpersonen via Telefon, E-Mail oder Messenger Apps mit ihren Schüler*innen in Kontakt standen. Die veränderte schulische Situation während der Schulschliessung wurde in einer Vielzahl von Studien untersucht. So bezieht das Review von Helm et al. (2021) 97 Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz mit ein. In ihrem Review entwickelten sie aus einem Überblick zu den Theoriemodellen der Distance Education und Hausaufgabenpraxis ein «integratives Modell zu Lehr-Lern-Prozessen während der Schulschliessungen» (Helm et al., 2021, S. 243). In diesem theoretischen Modell kristallisierten sie heraus, dass Merkmale der Lehrperson, der Schüler*innen und des Fernunterrichts sowie häusliche Lernressourcen einen Einfluss auf die Lernqualität und Lernquantität sowie die Lernmotivation und das selbstregulierte Lernen haben können (Helm et al., 2021, S. 243). Allgemein sind die Ergebnisse aus dem Review sehr heterogen (bezüglich Lernzuwachs, Motivation, Lerndauer täglich etc.). Insgesamt zeigte sich jedoch, dass gewisse Schüler*innen (ein kleiner Teil) zuhause schlechte Bedingungen für den Fernunterricht hatten, beispielsweise eine schlechte technische Ausstattung oder keinen ruhigen Arbeitsplatz. Zur Sicherung echter Lernzeit sowie Struktur und Klarheit gilt laut dem Review beispielsweise der regelmässige Austausch zwischen Lehrperson und Schüler*innen, die digitale Unterstützung des Unterrichts und die regelmässige Überprüfung der Lerninhalte (vgl. Helm et al., 2021). Die Art der Aufgaben, der Einsatz von kooperativem Lernen sowie die Verfügbarkeit der Lehrperson für Fragen sind ausschlaggebend für die kognitive Aktivierung. Individuelles Feedback, eine positive Lehrpersonen-Schüler*innen-Beziehung und differenziertes Unterrichtsmaterial dienen laut dem Review von Helm et al. (2021) der individuellen Lernunterstützung.

In Bezug auf die Schweiz haben beispielsweise Kovacs et al. (2021) Lehrpersonen aus dem Kanton Waadt mittels Fragebogen und Interviews zu ihren Erfahrungen während der Corona-Pandemie befragt. Ihnen zufolge empfanden die Lehrpersonen die Aufrechterhaltung des sozialen Kontakts sowie die Verteilung der Aufgaben an die Schüler*innen und deren Überprüfung als besonders herausfordernd. Um persönlich Kontakt zu den Schüler*innen zu halten, nutzten die Lehrpersonen oft WhatsApp und E-Mail. Neben einem ungleichen Zugang zu technischer Ausstattung erkannten die Lehrpersonen auf Seiten der Schüler*innen grosse Unterschiede in Bezug auf die Autonomie, Motivation und Familienorganisation (vgl. Kovacs et al., 2021). Baier und Kamenowski (2020), welche Jugendliche aus dem Kanton Zürich untersuchten, fanden heraus, dass die Lebenszufriedenheit der Jugendlichen insgesamt signifikant zurückging und sich die emotionalen Probleme der Schüler*innen während des Lockdowns verstärkt haben. In der Freizeit beschäftigten sich die Jugendlichen vorwiegend mit sozialen Medien, Fernsehen und Serien, Computerspielen und Bücher lesen. Im Vergleich zu vor der Schulschliessung trieben die Schüler*innen nicht mehr Sport ausserhalb der Schule. Während des Lockdowns haben Eltern sich mehr Zeit für ihre Kinder genommen und mehr mit ihnen unternommen (ebd.). Jedoch berichten viele Schüler*innen, dass es für sie belastend war, dass sie ihre Mitschüler*innen nicht täglich gesehen haben (vgl. Baier & Kamenowski, 2020). Zur selben Erkenntnis kamen Garrote et al. (2021), welche Ergebnisse aus ihrer Befragung von Schulleitenden, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen

aus den Kantonen Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Aargau und Solothurn berichteten. Sie fanden heraus, dass die sozialen Kontakte und gemeinsames Lernen während des Fernunterrichts sehr selten waren. Die Lehrpersonen belastete ebenso der fehlende Kontakt zu den Schüler*innen. Ihnen fehlte zudem, dass sie ihre Schüler*innen beim Lernen unterstützen und motivieren konnten. Wenn die Lehrpersonen den Schüler*innen Feedbacks gaben, passierte dies primär via Telefon oder Videokonferenzen. Die Aufträge waren sehr detailliert und klar beschrieben und fast ausschliesslich als Einzelaufträge konzipiert, was die geringen Interaktionen zwischen den Schüler*innen zu erklären vermag. Die Lehrpersonen hatten mit Blick auf die Schüler*innen das Gefühl, dass die Selbstständigkeit und die Konzentrationsfähigkeit der Schüler*innen im Fernunterricht noch mehr zum Tragen kam und gestärkt wurde im Vergleich zum Präsenzunterricht. Neben diesen zwei Aspekten hat sich auch die digitale Kompetenz der Schüler*innen sowie die Wertschätzung der Schule als Lernort verstärkt. Für ihre eigene Unterstützung und ihr Wohlbefinden massen die Lehrpersonen der Schulleitung sowie der Zusammenarbeit im Kollegium eine hohe Bedeutsamkeit zu. Die Eltern nahmen die Häufigkeit der Kontakte der Lehrpersonen zu den Schüler*innen als unterschiedlich wahr. Den Schüler*innen hat abgesehen von den sozialen Kontakten mit den anderen Schüler*innen und Lehrpersonen am meisten die Lernunterstützung, das gemeinsame Lernen, die Atmosphäre in der Schule sowie die Schul-/Lernstruktur gefehlt (Garrote et al., 2021). Zwei Drittel der Schüler*innen berichteten, dass ihre Eltern ihnen bei der Tagesstruktur geholfen haben. 80% oder mehr hatten immer einen ruhigen Arbeitsplatz zum Lernen und alle nötigen Materialien inklusive Computer, Laptop oder Tablet zur Verfügung. Grösstenteils lernten die Schüler*innen zu Hause, nur 8% besuchten die Notbetreuung in der Schule (Garrote et al., 2021). Über 60% der Eltern mussten die Schüler*innen manchmal oder sogar oft motivieren, die schulischen Aufgaben zu erledigen und auch ein Drittel brauchte die Unterstützung der Eltern beim Lösen der Aufgaben. Zwei Drittel der Schüler*innen gaben an, dass sie ihre Klassenlehrperson «oft» oder «immer» bei Fragen erreichen konnten (Garrote et al., 2021). Diesbezüglich schlussfolgern Conus und Durler (2020) aus der DISPAR-Studie, dass Fernunterricht in Zukunft so organisiert werden muss, dass keine Hilfe von der Familie zu Hause notwendig ist, um einerseits die Selbstständigkeit der Schüler*innen zu fördern und andererseits, um eine höhere Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. Zu einem ähnlichen Fazit kommt der Ergebnisbericht von S-CLEVER (S-CLEVER-Konsortium, 2021), der verlangt, dass die Schulleitungen dafür sorgen müssen, dass die Lehrpersonen diejenigen Schüler*innen besonders unterstützen, die zu Hause nicht über lernförderliche Rahmenbedingungen verfügen und dass die Schüler*innen in Zukunft vermehrt dazu befähigt werden sollen, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Es zeigt sich bei allen Studien, dass sowohl kontextuelle (technische Ausstattung auf Seiten der Lehrpersonen und der Familien, sozio-emotionale Unterstützung), individuelle (Selbstständigkeit, Kompetenz und Motivation) sowie pädagogische Faktoren (Hilfsmittel, Aufgabenstellungen, Feedbacks) für die Umsetzung des Fernunterrichts eine Rolle spielen (z.B. Kovacs et al., 2021).

Hinsichtlich der familien- und schulergänzenden Betreuung sind laut der «Verordnung über Massnahmen zur Bekämpfung des Coronavirus (COVID-19)» (COVID-19-Verordnung 2, 2020/Änderung vom 29. April 2020) die Kantone für ein «angemessenes Betreuungsangebot für Schülerinnen und Schüler» verantwortlich. Da die Umsetzung der familien- und schulergänzenden Betreuung in der Verantwortung der Kantone lag, entstand schweizweit eine Vielzahl an verschiedenen Massnahmen. Den Betreuungsbedarf der Kinder und Jugendlichen haben im Kanton Bern die Klassenlehrpersonen erhoben und die Schulleitung hat zusammen mit der Tagesschule – sofern dieses Angebot vorhanden war – Betreuungsmöglichkeiten für Kleingruppen geschaffen (Sommer, 2020). Jedoch war diese Notbetreuung meist Familien mit Eltern in systemrelevanten Berufen vorbehalten. Die meisten Schüler*innen arbeiteten zu Hause und wurden von ihren Familien oder Bekannten betreut. Dies stellten auch Jutzi, Brunner und Gebert (2020) in ihrer Studie fest. Sie befragten 105 Tagesschulen in der Deutschschweiz zur Situation während der Schulschliessung und fanden heraus, dass durchschnittlich noch 17 Kinder pro Woche im Vergleich zu 98 Kinder pro Woche während des Normalbetriebs institutionell betreut wurden (Jutzi et al., 2020). Der Kanton Bern forderte die Eltern zu Beginn der Schulschliessung auf, ihre Kinder,

wenn möglich, zu Hause zu betreuen, lockerte diese Forderung aber auch sofort nach Wiedereröffnung der Schulen wieder.

Bei genauerer Beurteilung des Forschungsstandes zeigt sich, dass das Erleben der Schüler*innen noch wenig im Fokus steht. In diesem Bericht werden daher die Perspektive der Schüler*innen vertieft analysiert sowie deren Erfahrungen vor, während und nach der Pandemie ins Zentrum gestellt. Die Erhebung erfolgte im Rahmen einer internationalen Studie, bei der dieselben Erhebungsinstrumente in elf verschiedenen Ländern eingesetzt wurden. Der vorliegende Bericht bezieht sich jedoch nur auf die Daten aus dem Kanton Bern.

3 Methodisches Vorgehen

Wer wurde befragt?

Für die Befragung wurden 13 Klassen aus dem Zyklus 2 mit insgesamt 272 Schüler*innen aus drei verschiedenen Schulen angefragt (siehe Tabelle 1). Der Rücklauf lag bei 90.1%. Entsprechend konnten 245 Schüler*innen in die Stichprobe aufgenommen werden. 105 Schüler*innen besuchten zum Zeitpunkt der Befragung die 3./4. Klasse, während 140 Schüler*innen der 5./6. Klasse teilnahmen (siehe Tabelle 1). Die drei Schulhäuser, aus denen die 13 Klassen stammen sind mittlere bis grosse Schulen mit zwischen 150 und 201 Lernenden (Bundesamt für Statistik [BFS], 2021). Die Schulen gehören zu Gemeinden, die laut dem Bundesamt für Statistik (BFS) als «städtische Gemeinden einer grossen Agglomeration» klassifiziert sind (2017). Die Schüler*innen, die an unserer Studie teilgenommen haben, sind zwischen 8 und 12 Jahre alt. Oftmals sind beide Eltern berufstätig, wobei bei den jüngeren Kindern die Mütter weniger oft einer Erwerbstätigkeit nachgehen als bei den älteren Kindern.

Die Klassenlehrpersonen aller 13 Klassen haben ebenfalls einen Kurzfragebogen ausgefüllt, auf dessen Ergebnisse im Kapitel 4.4 eingegangen wird.

Tabelle 1: Stichprobe der Studie (Anzahl Schüler*innen)

		Schule			
		1	2	3	
Klassenstufe	3./4. Klasse	12	93	0	105
	5./6. Klasse	17	60	63	140
Total		29	153	63	245

Was wurde untersucht?

Der Schüler*innen-Fragebogen gliederte sich in mehrere Teile. Es wurden Fragen zu drei verschiedenen Zeitpunkten gestellt, so sollten Schüler*innen gewisse Einschätzungen zu vor der Schulschliessung im März 2020 («Vorher»), andere zu während der Schulschliessung («Während») und wiederum andere zu nach der Schulschliessung im November 2020 («Nachher») machen.

Da die Fragebogenerhebung im November 2020 durchgeführt wurde, beantworteten die Schüler*innen somit die meisten Fragen retrospektiv.

Im ersten Teil des Fragebogens wurden die Einschätzungen der Schüler*innen zu ihrem Erleben «Vorher» und «Nachher» mit verschiedenen Skalen erfasst. Jeweils die gleiche Aussage wurde für Vorher und Heute auf einer Skala von 1 = überhaupt nicht, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = immer eingeschätzt.

- drei Aussagen zu *Bewegungsorientierung*, Beispiel: «Ich bin gerne aktiv tätig»

- zwei Aussagen zu *Optimismus*, Beispiel: «Ich werde mehr gute als schlechte Dinge erleben»
- drei Aussagen zu *Ausdauer*, Beispiel: «Ich gebe nicht auf, auch wenn die Arbeit länger dauert als erwartet»
- drei Aussagen zu *Beziehung zu Erwachsenen*, Beispiel «Wenn ich Probleme habe, rede ich mit Erwachsenen darüber»
- zwei Aussagen zu *Sorgen*, Beispiel «Ich bin in Sorge»
- vier Aussagen zu *Kooperativem Lernen*, Beispiel «Ich habe verschiedene Möglichkeiten, in Gruppen zu arbeiten»
- fünf Aussagen zu *Selbstgesteuertem Lernen*, Beispiel «Ich setze mir aktiv meine Lernziele»
- fünf Aussagen zu *Schulischer Integration*, Beispiel «Ich komme mit anderen gut aus»

Zur Erfassung von Bewegungsorientierung, Optimismus, Ausdauer und Beziehung mit Erwachsenen wurde eine gekürzte Version des Fragebogens Holistic Student Assessment (HSA; Noam et al., 2012) eingesetzt. Die Fragen zu den Sorgen der Kinder stammen aus dem Young Adult Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman & Goodman, 2009; siehe auch Brann et al., 2018). Die Items zum Selbstgesteuerten Lernen sind angelehnt an Cheng et al (2010), die Items zu Kooperativem Lernen stammen von Cabrera et al. (2001). Die Skalen zur schulischen Integration wurden vom internationalen Konsortium im Rahmen der Vorbereitungen entwickelt und getestet und für die Schweizer Studie übernommen.

In einem zweiten Teil des Fragebogens wurden die Schüler*innen zu ihrem Kontakt mit der Schule während der Schulschliessung und zu ihrem Freizeitverhalten befragt. Es ging unter anderem darum, herauszufinden, wie oft die Schüler*innen von ihren Lehrpersonen kontaktiert wurden und über welche Kanäle dieser Austausch stattgefunden hat. Ausserdem sollte hervorgehen, ob sich das Freizeitverhalten der Schüler*innen während der Schulschliessung im Vergleich zu vorher verändert hat. Die Schüler*innen wurden auch gefragt, ob sie die schulergänzende Bildung und Betreuung besucht haben. Weitere Fragen widmeten sich dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen. Dabei wurden Fragen gestellt, wie zum Beispiel «Wie viele Bücher besitzt ihr zu Hause?» oder «Wie viele Geschwister hast du?». Weiter wurde in diesem Teil auch das Alter der Kinder, deren Klassenzugehörigkeit sowie das Geschlecht erfragt. Darüber hinaus sollten die Schüler*innen zum Schluss Fragen beantworten wie wer sie während der Schulschliessung unterstützt hat und was sie als Chancen und Herausforderungen empfanden.

Im Lehrpersonen-Fragebogen wurden 15 Fragen gestellt. Dabei ging es einerseits um die allgemeine Situation in den Schulen in der Schweiz (z. B. Wann war die Schulschliessung? Bis wann dauerte sie?) und andererseits um die aktuelle Situation in der eigenen Klasse. Zudem wurde gefragt, wie sie mit ihren Schüler*innen in Kontakt blieben, wie sie die Beziehung zu ihnen pflegten und wie sie ihnen Arbeitsaufträge erteilt haben. Auch je eine Frage bezog sich auf die Herausforderungen und die Chancen, die die Lehrpersonen im Fernunterricht sahen. Schliesslich wurden die Lehrpersonen gefragt, wer sie in ihrem eigenen Arbeiten unterstützt hat.

Wie wurden die Daten ausgewertet?

Die quantitativen Daten des Fragebogens wurden deskriptiv mit der Software SPSS (IBM, 2021) ausgewertet. Das heisst, dass Mittelwerte (als die «durchschnittliche» Einschätzung) berichtet werden oder die Häufigkeiten der Antwortkategorien entweder in Prozent oder in Anzahl Nennungen pro Schüler*innen/Personen angegeben werden. Hinsichtlich der offenen Fragestellungen der Chancen und Herausforderungen wurden die Aussagen mittels qualitativer Inhaltsanalyse mit MAXQDA 20 ausgewertet. Dabei wurden die Aussagen in Bezug auf die Kategorien «Unterstützung», «Ablenkung/Konzentration», «Ressourcen (technisch)», «Motivation», «Individualisierung», «Überforderung/Anstrengung», «Bewegung» und «Freunde/Bekanntschaften» kategorisiert. Die Auswertung wurde hinsichtlich des Alters der Kinder unterschieden (zwischen den 3./4. Klassen und 5./6. Klassen).

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Befragungen der Schüler*innen und Lehrpersonen berichtet. Wie bereits erwähnt, haben die Schüler*innen ihre Antworten in Bezug auf drei verschiedene Zeitpunkte eingeschätzt: vor der Schulschliessung im März 2020 («Vorher»), während der Schulschliessung («Während») und nach der Schulschliessung im November 2020 («Nachher»). Zuerst werden die Einschätzungen der Schüler*innen zu gewissen Themenbereichen vor und nach der Schulschliessung ausgeführt. Anschliessend wird auf die Erfahrungen der Schüler*innen im Alltag sowie auf deren Freizeitverhalten während der Schulschliessung eingegangen. Im vierten Unterkapitel werden ausgewählte Einschätzungen der Lehrpersonen zur Schulschliessung präsentiert, bevor im fünften Unterkapitel noch auf die schulergänzende Bildung und Betreuung Bezug genommen wird.

4.1 Einschätzungen der Schüler*innen: «Vorher» und «Nachher»

Mit dem Fragebogen wurde erhoben, wie sich die Schüler*innen vor der Schulschliessung bezüglich verschiedener Aspekte gefühlt haben und wie sie sich danach fühlten. Dabei ging es um verschiedene Bereiche der sozialen und emotionalen Entwicklung und der psychischen Gesundheit sowie um das Erleben des Lernens und der schulischen Integration.

4.1.1 Kooperatives Lernen, selbstgesteuertes Lernen und schulische Integration

Die durchschnittliche Einschätzung der Schüler*innen zum kooperativen Lernen lag – sowohl vorher als auch nachher - im Bereich von «manchmal» bis «oft». Die meisten Kinder arbeiteten manchmal oder oft in Gruppen, bekamen Rückmeldungen von Klassenkamerad*innen oder erklärten sich gegenseitig Aufgaben. Etwas weniger oft arbeiteten die Schüler*innen ausserhalb des Unterrichts mit ihren Kamerad*innen an Schulprojekten. Insgesamt schätzten die Kinder die Häufigkeiten des kooperativen Lernens «Nachher» etwas höher ein als «Vorher». Auch die Häufigkeit des selbstgesteuerten Lernens hat nach Einschätzung der Schüler*innen zugenommen, was sich beispielhaft zeigt in den Einschätzungen zum aktiven Setzen von Lernzielen in Abbildung 1. Der Anteil der Schüler*innen, die berichten, sich oft oder fast immer aktiv ihre Lernziele zu setzen, hat sich von 70% auf 77% vergrössert.

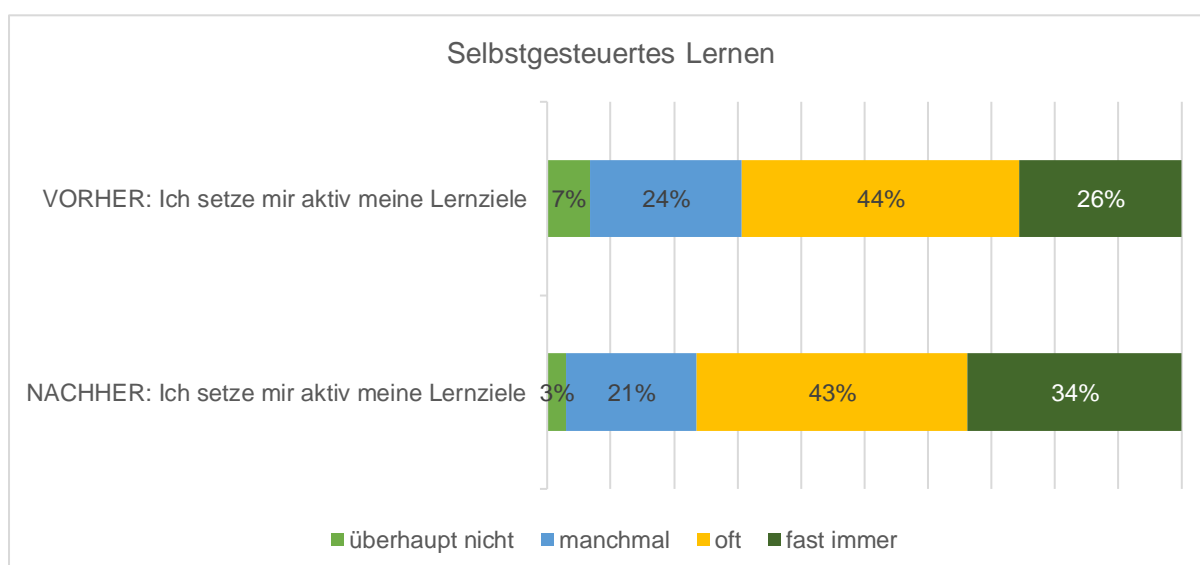


Abbildung 1: Selbstgesteuertes Lernen vor und nach der Schulschliessung (Skalierung: 1 = überhaupt nicht, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer)

Bei der Einschätzung der eigenen schulischen Integration geht es um Aspekte wie das Einhalten von Regeln, die Fähigkeit, sich zu konzentrieren, mit anderen gut auskommen, in der Schule neue Dinge lernen und die Verbundenheit mit der Schulgemeinschaft. Auch diese Einschätzungen fielen «Nachher» positiver aus als «Vorher». Die Abbildung 2 illustriert dies am Beispiel der Verbundenheit mit der Schulgemeinschaft. Während «Vorher» 80% der Schüler*innen angeben, sich mit der Schulgemeinschaft oft oder fast immer verbunden zu fühlen, waren dies «Nachher» 85%.

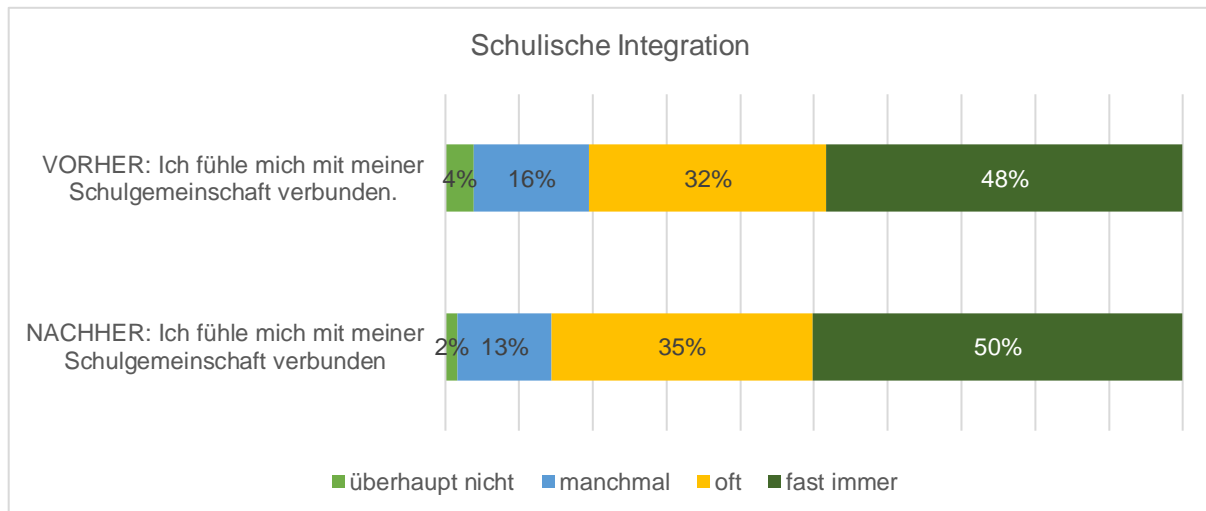


Abbildung 2: Schulische Integration vor und nach der Schulschliessung (Skalierung: 1 = überhaupt nicht, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer)

4.1.2 Resilienzfaktoren, Beziehung mit Erwachsenen und Sorgen

Die Resilienzfaktoren oder Ressourcen Bewegungsorientierung, Optimismus und Ausdauer wurden von den Schüler*innen im Durchschnitt als relativ hoch eingeschätzt. Die Kinder und Jugendlichen berichteten zu beiden Zeitpunkten, also sowohl bezogen auf »«Vorher» als auch «Nachher», körperlich gerne aktiv zu sein und Bewegung zu mögen. Abbildung 3 zeigt beispielhaft die Häufigkeit der Antworten auf eine der Fragen zur Bewegungsorientierung.

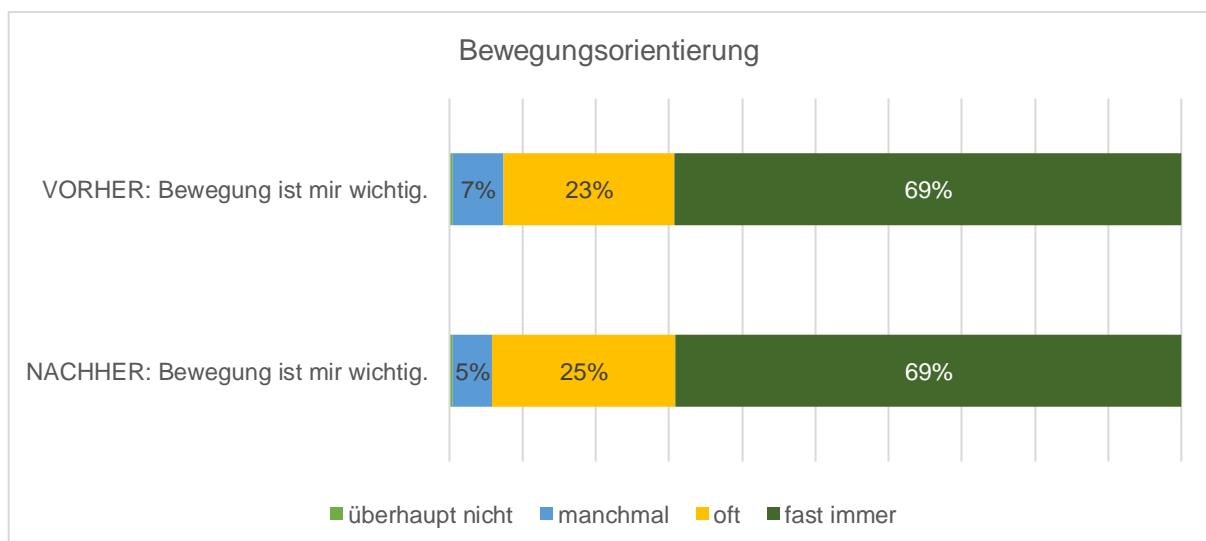


Abbildung 3: Bewegungsorientierung vor und nach der Schulschliessung (Skalierung: 1 = überhaupt nicht, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer)

In Bezug auf den Optimismus waren die Einschätzungen der Schüler*innen vor der Schulschliessung weniger hoch als zum Erhebungszeitpunkt «Nachher», wie Abbildung 4 an einer Aussage zum Optimismus zeigt. Der Anteil der Kinder, die oft oder fast immer davon ausgingen, mehr gute als schlechte Dinge erleben zu werden, vergrösserte sich von 87% auf 89%.

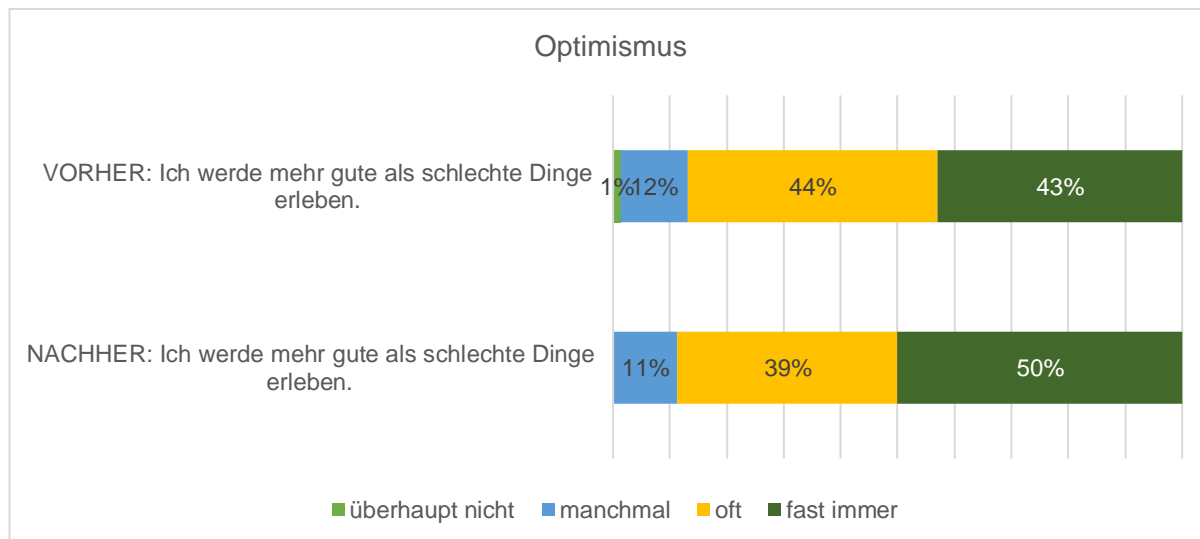


Abbildung 4: Optimismus vor und nach der Schulschliessung (Skalierung: 1 = überhaupt nicht, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer)

Die Kinder schätzten sich mehrheitlich als ausdauernd ein. Die meisten Schüler*innen berichteten, dass sie an etwas dranbleiben, auch wenn sich auf dem Weg Probleme ergeben und dass sie ihre Ziele in der Regel erreichen. Abbildung 5 zeigt die Antworten zu zwei Aussagen aus dem Bereich Ausdauer.

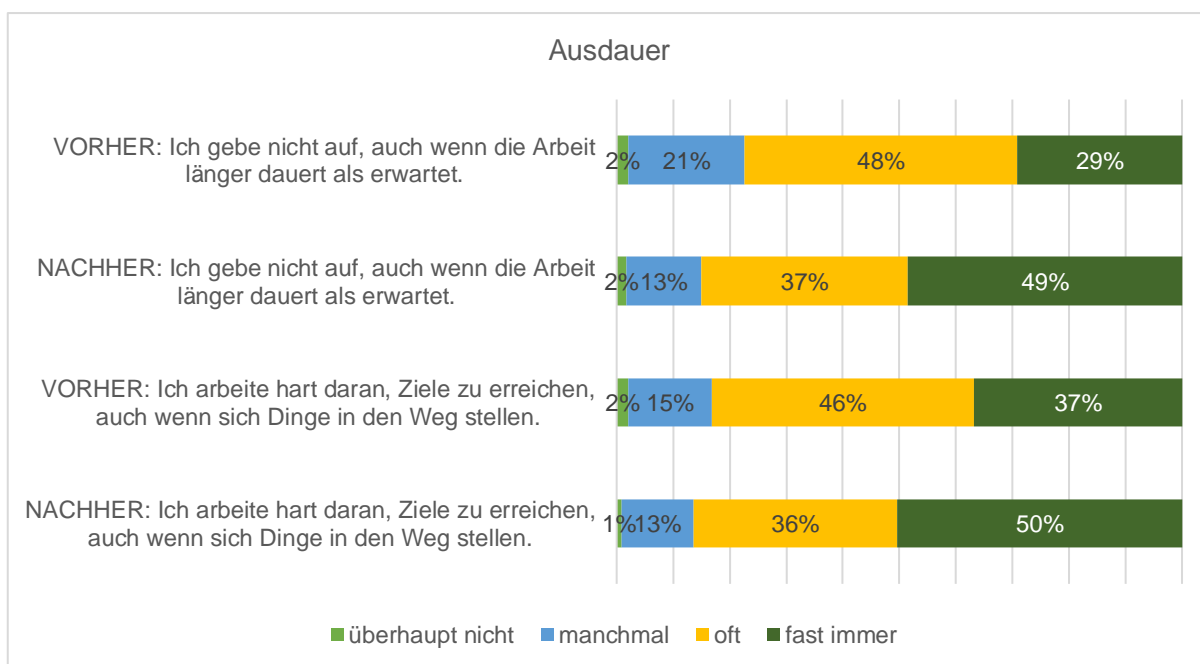


Abbildung 5: Ausdauer vor und nach der Schulschliessung (Skalierung: 1 = überhaupt nicht, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer)

Hier wird ersichtlich, dass die Ausdauer zum Zeitpunkt der Datenerhebung «Nachher» durchschnittlich höher eingeschätzt wurde als «Vorher». Beispielsweise vergrössert sich der Anteil der Kinder, die angeben, oft oder fast immer nicht aufzugeben, wenn die Arbeit länger dauert als erwartet von 77% auf 86%. Weiter berichteten «Vorher» 83% der Kinder, oft oder fast immer hart daran zu arbeiten, Ziele zu erreichen, auch wenn sich Dinge in den Weg stellen, «Nachher» sind es 86%.

Die Einschätzungen zu den Beziehungen zu Erwachsenen waren ebenfalls zu beiden Zeitpunkten weitgehend positiv und haben sich während der Zeit vor und nach der Schulschliessung kaum verändert. Es gab jedoch einzelne Schüler*innen (2 % «Vorher», 3 % «Nachher»), die angeben, überhaupt keine erwachsene Person zu haben, mit denen sie über Probleme sprechen können (siehe Abbildung 6).

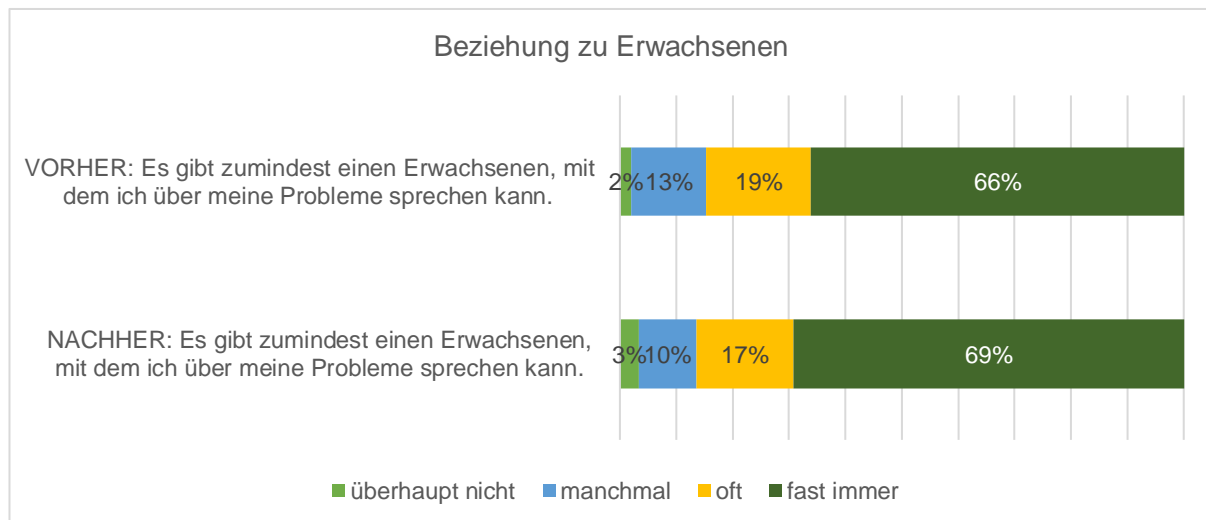


Abbildung 6: Beziehung zu den Erwachsenen vor und nach der Schulschliessung (Skalierung: 1 = überhaupt nicht, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer)

Die Aussage aus dem Bereich «Sorgen» (Abbildung 7) zeigt, dass 8% der Kinder sowohl «Vorher» als auch «Nachher» fast immer in Sorge ist, während rund 80% der Kinder überhaupt keine oder nur manchmal Sorgen hat. Der Anteil der Kinder, die oft Sorgen haben, hat sich von 11% auf 14% vergrössert.

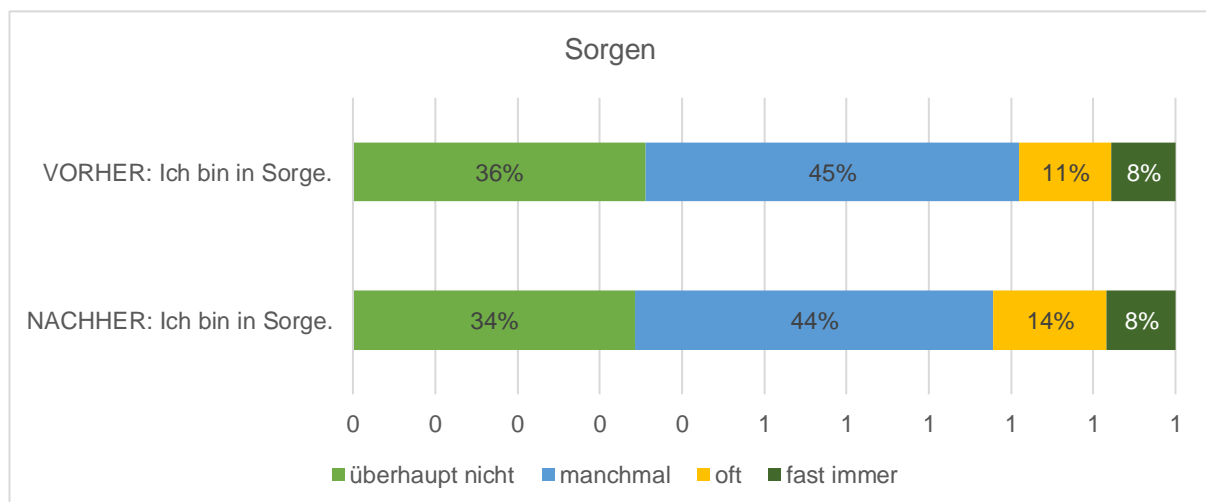


Abbildung 7: Sorgen vor und nach der Schulschliessung (Skalierung: 1 = überhaupt nicht, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer)

4.1.3 «Vorher» und «Nachher»: Zeigen sich Unterschiede bei den Erfahrungen der Schüler*innen?

Um zu überprüfen, ob es statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen «Vorher» und «Nachher» gibt, berechneten wir T-tests für verbundene Stichproben. Diese Berechnungen machten wir für die Skalen mit einer ausreichend hohen Reliabilität (Cronbachs Alpha $< .60$, vgl. Anhang).

Wie aus Abbildung 8 ersichtlich wird, liegen die Einschätzungen der verschiedenen Faktoren «Nachher» in allen untersuchten Bereichen höher als «Vorher». Die statistische Überprüfung der Mittelwertunterschiede zeigt, dass

- die Bewegungsorientierung nachher ($M = 3.54$) durchschnittlich leicht höher eingeschätzt wird als vorher ($M = 3.48$), dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant.
- der Optimismus nachher ($M = 3.40$) höher eingeschätzt wird als vorher ($M = 3.30$), dieser Unterschied ist statistisch signifikant ($p < .05$), der Effekt ist klein ($d = .18$).
- das selbstgesteuerte Lernen nachher ($M = 3.24$) signifikant höher eingeschätzt wird als vorher ($M = 3.07$; $p < .001$), der Effekt ist klein ($d = .30$).
- die schulische Integration nachher ($M = 3.44$) ebenfalls signifikant höher eingeschätzt wird als vorher ($M = 3.30$; $p < .001$), auch dieser Effekt ist klein ($d = .29$).

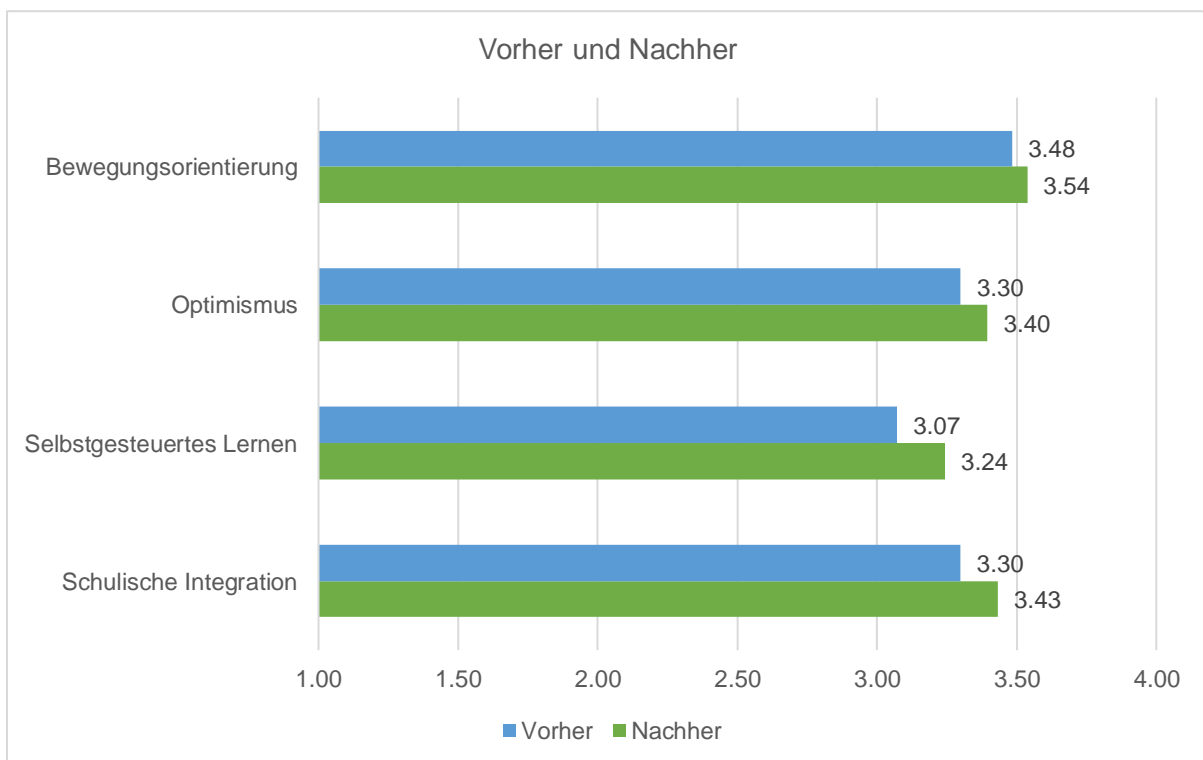


Abbildung 8: Unterschiede zwischen den Erfahrungen der Schüler*innen vor und nach der Schulschliessung

4.2 Erfahrungen der Schüler*innen im Alltag

In diesem Kapitel gehen wir der Frage nach, welche Erfahrungen die Schüler*innen während der Schulschliessung in ihrem persönlichen Alltag gemacht haben. Zuerst wird aufgezeigt, inwiefern die Lehrpersonen mit den Schüler*innen in Kontakt geblieben sind. Weiter wird ausgeführt, wer die Schüler*innen in ihrem Lernprozess unterstützt hat. Schliesslich soll der Fokus auf den Chancen und Herausforderungen im Fernunterricht liegen, welche von den Schüler*innen berichtet wurden.

4.2.1 Kontakt mit der Schule

Eine der wohl grössten Auswirkungen des Fernunterrichts war die Veränderung in der Kommunikation zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen. Abbildung 9 zeigt, dass der grösste Teil der Schüler*innen (43%) täglich mit ihrer Lehrperson in Kontakt war. Etwa gleichviele Schüler*innen hatten zwei bis drei Mal wöchentlich (28%) oder auch wöchentlich (23%) Kontakt mit der Lehrperson. Nur jeweils 3% der Kinder haben gar nichts von der Schule gehört oder wurden nur monatlich kontaktiert.

In der Abbildung 10 können wir erkennen, dass der grösste Anteil der Kinder (38%) per E-Mail oder Onlineplattformen Kontakt mit Lehrpersonen hatten. 27% der Schüler*innen nutzten Videoanrufe, um mit den Lehrpersonen in Kontakt zu treten. Die Kommunikationsmittel Briefpost (19%) und Telefonanrufe (16%) wurden etwas weniger genutzt. Hier ist zu bedenken, inwiefern die Schüler*innen während der Schulschliessung mit Infrastruktur (Tablets, Laptops etc.) und Internetzugang ausgerüstet waren. Diese Zugänge waren während der Schulschliessung eine wichtige Voraussetzung für einen funktionierenden Austausch und kontinuierliches Lernen der Schüler*innen.

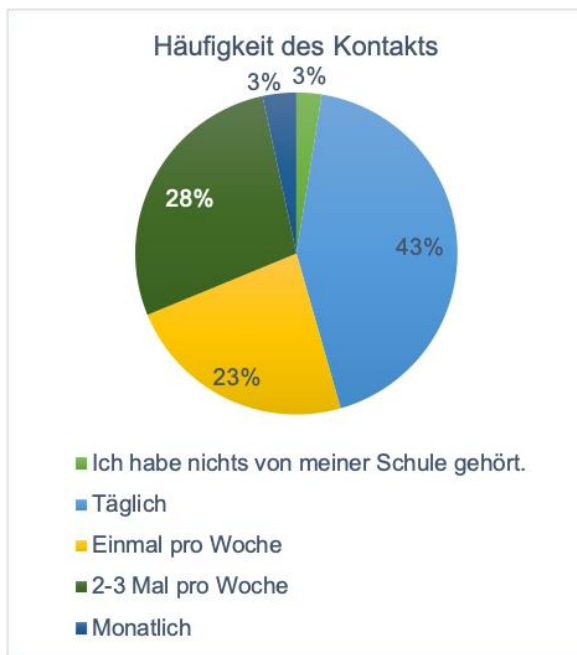


Abbildung 9: Wie oft standen Schüler*innen in Kontakt zur Lehrperson? (Skalierung: 1 = täglich, 2 = einmal pro Woche, 3 = 2-3 Mal pro Woche, 4 = monatlich, 0 = Ich habe nichts von meiner Schule gehört; Einzelantwort)

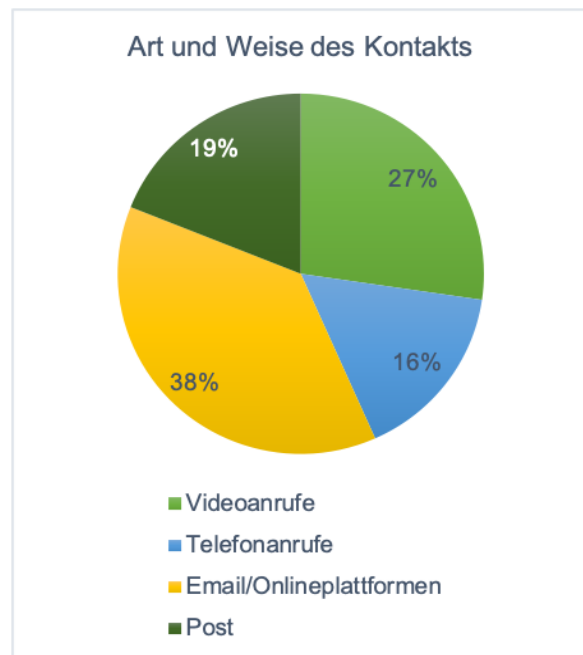


Abbildung 10: Über welche Kanäle standen Schüler*innen in Kontakt mit der Lehrperson? (Skalierung: 1 = Videoanrufe, 2 = Telefonanrufe, 3 = via E-Mail/Onlineplattform, 4 = per Post; Mehrfachantwort möglich)

4.2.2 Unterstützung der Schüler*innen im Lernprozess

Die Schüler*innen schätzten ausserdem ein, wie sehr sie sich von ihrer Lehrperson unterstützt fühlten (Abbildung 11). Es zeigt sich, dass knapp 60% der Aussage zustimmen, dass die Lehrperson immer für sie da war, wenn sie sich ihre Unterstützung wünschten. 37% der Schüler*innen empfanden, dass dies manchmal der Fall war und knapp 4% hatten das Gefühl, dass die Lehrperson nicht für ihre Anliegen und Fragen erreichbar war.

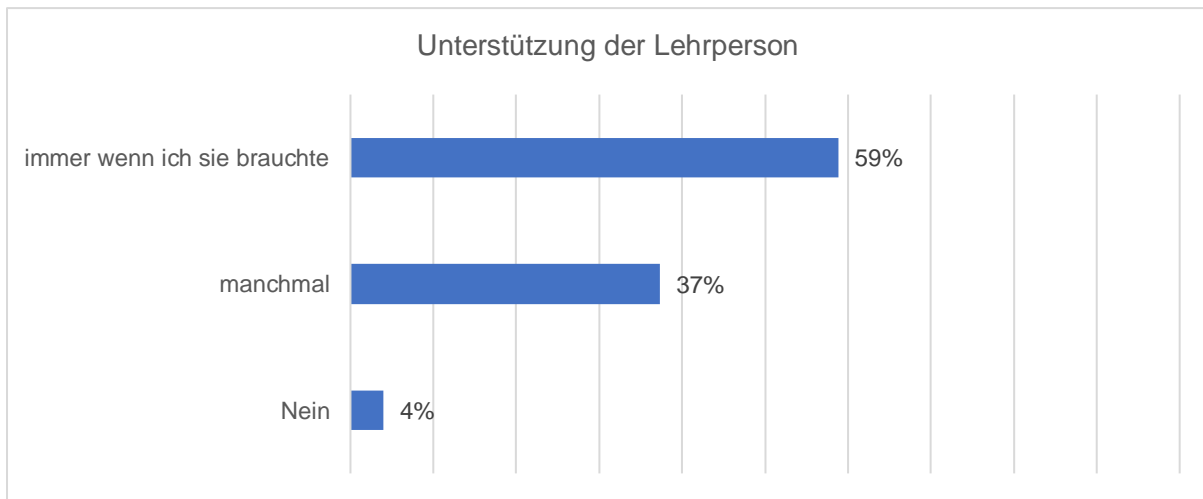


Abbildung 11: Unterstützung der Lehrperson während der Schulschliessung (Skalierung: 0 = nein, 1 = manchmal, 2 = immer wenn ich sie brauchte; Einzelantwort)

Weiter wurde hinsichtlich der Unterstützung der Schüler*innen gefragt, von wem sie zu Hause bei den Schulaufgaben unterstützt wurden (Abbildung 12). In erster Linie waren die Eltern die Ansprechpersonen der Schüler*innen, wobei die Mutter (80%) etwas zentraler war als der Vater (61%). Seltener erhielten die Schüler*innen auch Hilfe von ihren Geschwistern (23%) oder von Mitschüler*innen (12%). 3% der Schüler*innen äussern, dass sie gerne Unterstützung gehabt hätten.

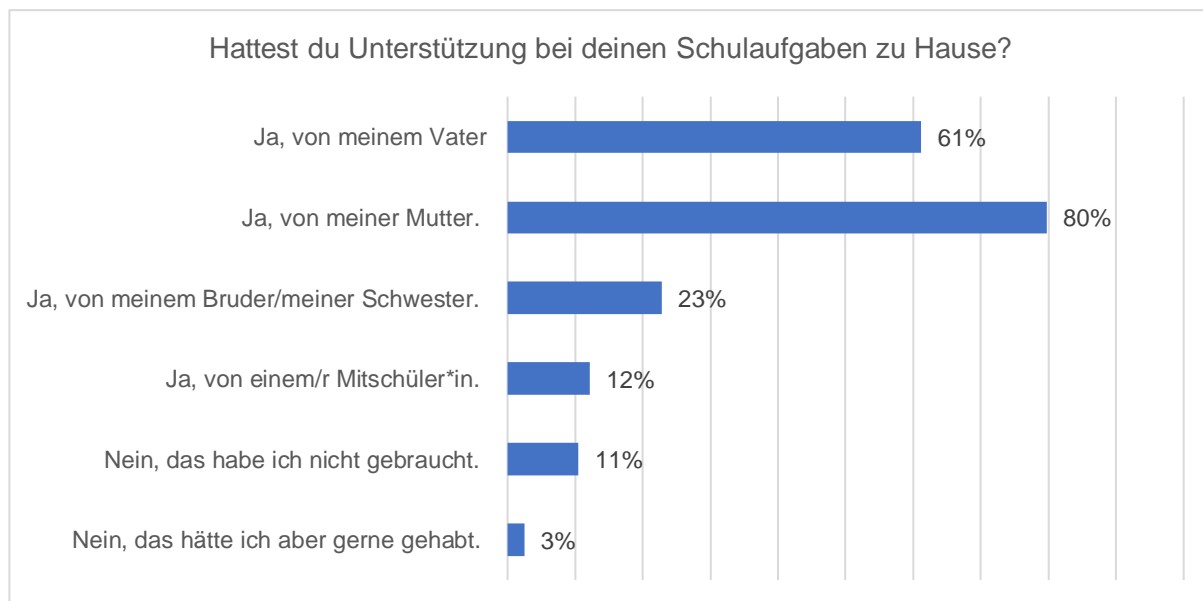


Abbildung 12: Unterstützung zu Hause während der Schulschliessung (Mehrfachantwort möglich)

Insgesamt zeigt sich, dass bei 53% der Schüler*innen beide Elternteile bei den Schulaufgaben mithalfen, während bei 34% nur ein Elternteil das Kind unterstützte. 13% der Schüler*innen berichten, dass kein Elternteil ihnen bei den Schulaufgaben zur Seite gestanden ist. Von jenen Kindern, welche keinerlei Unterstützung ihrer Eltern bei den Schulaufgaben erhalten haben, gibt die Hälfte an, keine Unterstützung gebraucht zu haben und ein Viertel konnte dafür auf die Hilfe von Geschwistern zählen. Es lässt sich somit festhalten, dass während der Schulschliessung insgesamt nur 10% der Schüler*innen

auf gar keine schulische Unterstützung aus dem engeren Familienkreis zurückgreifen konnten oder wollten.

4.2.3 Chancen und Herausforderungen im Fernunterricht

Das Erleben des Fernunterrichts fällt je nach Alter der Kinder unterschiedlich aus. Daher werden die nachfolgenden Resultate in zwei Gruppen (3./4. Klasse und 5./6. Klasse) berichtet. Die Schüler*innen haben bei der folgenden Frage drei von sieben möglichen Antworten ausgesucht. Abbildung 13 und 14 zeigen, was die Schüler*innen in ihrem Lernen und Arbeiten im Fernunterricht unterstützt hat. Die Schüler*innen aller vier Klassenstufen schätzten es sehr, dass sie mehr Pausen einlegen konnten, wenn ihnen danach war, das hatte den grössten positiven Einfluss auf ihr Wohlbefinden (3./4. Klasse: 59%; 5./6. Klasse 74%). Ebenso empfanden es beide Gruppen als gut, dass sie selbst auswählen konnten, mit welchem Fach sie sich zu welchem Zeitpunkt beschäftigen wollten (3./4. Klasse: 57%; 5./6. Klasse 72%). Für Kinder der 3./4. Klasse war es ausserdem sehr relevant (51%), dass sie einen ruhigen Ort zum Arbeiten und Lernen hatten, während dies für die 5./6. Klasse eher weniger zentral war (32%). Weniger wichtig scheint es beiden Altersgruppen zu sein, dass sie zum Lernen Musik hören konnten oder dass sie den Arbeitsplatz mehr wechseln konnten.

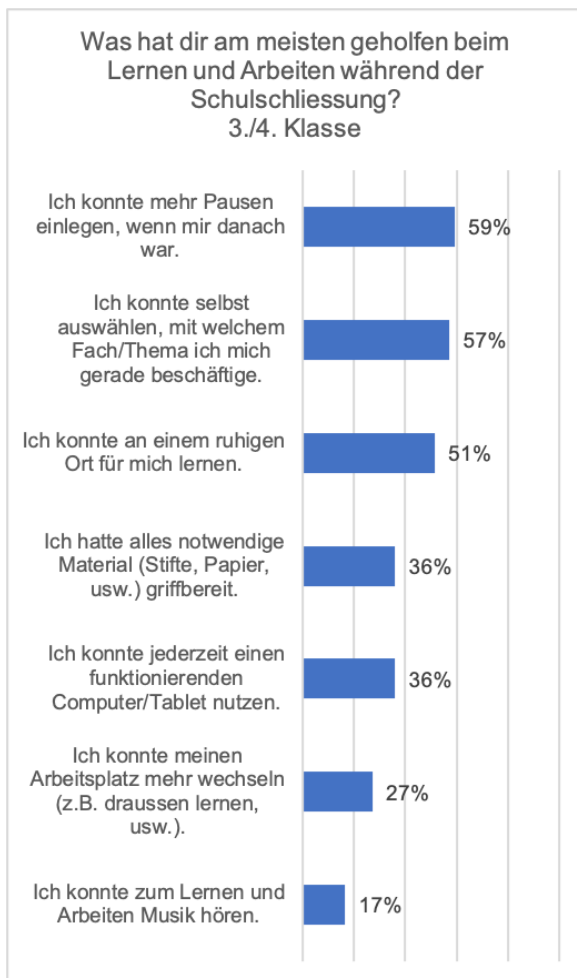


Abbildung 13: Positive Einflüsse auf das Erleben des Fernunterrichts der 3./4. Klasse (3 von 7 auswählen)

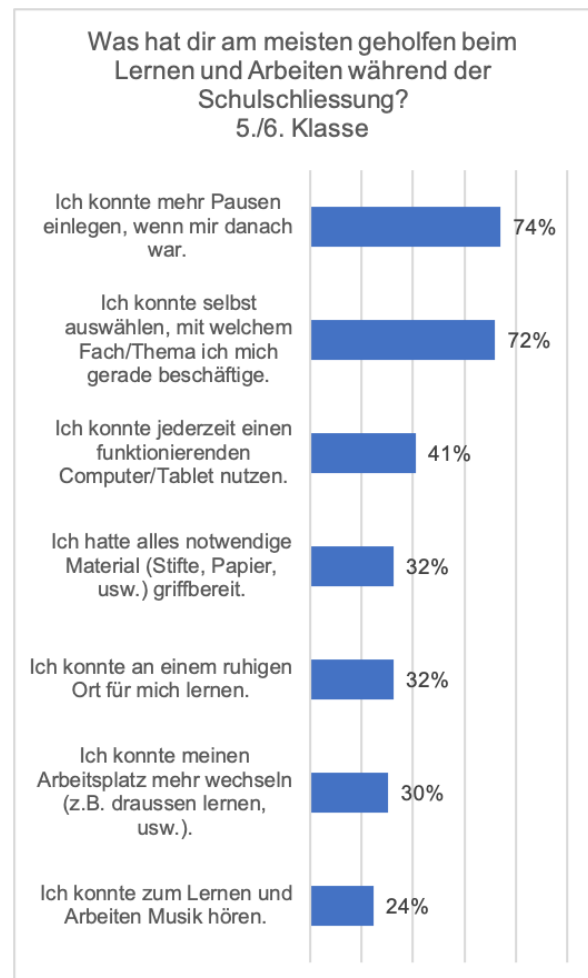


Abbildung 14: Positive Einflüsse auf das Erleben des Fernunterrichts der 5./6. Klasse (3 von 7 auswählen)

Abbildung 15 und 16 zeigen, was die Schüler*innen in Bezug auf das Lernen im Fernunterricht als herausfordernd erlebten: Die Schüler*innen haben wiederum bei der folgenden Frage drei von sieben möglichen Antworten ausgesucht. Schüler*innen der 3./4. Klasse hatten ihrer Ansicht nach weniger Ruhe zu Hause und nicht alles notwendige Material griffbereit (beides 42%). Weiter hatten knapp 30% der 3./4. Klässler*innen das Gefühl, über keinen passenden Lern- und Arbeitsort zu verfügen. Als Herausforderung erlebten indes Schüler*innen der 5./6. Klasse, dass sie durch äussere Einflüsse wie beispielsweise Geschwister oder Handy abgelenkt wurden (55%) und weniger Ruhe hatten (35%). Häufiger als bei den jüngeren Kindern empfanden es über 40% der Schüler*innen der 5./6. Klasse als schwierig, dass sie sich bei Fragen nicht direkt Hilfe holen konnten und dass sie keinen strukturierten Tagesablauf hatten. Nur unter 10% aller Schüler*innen sagen, dass sie keinen funktionierenden Computer/Tablet zu Hause haben.

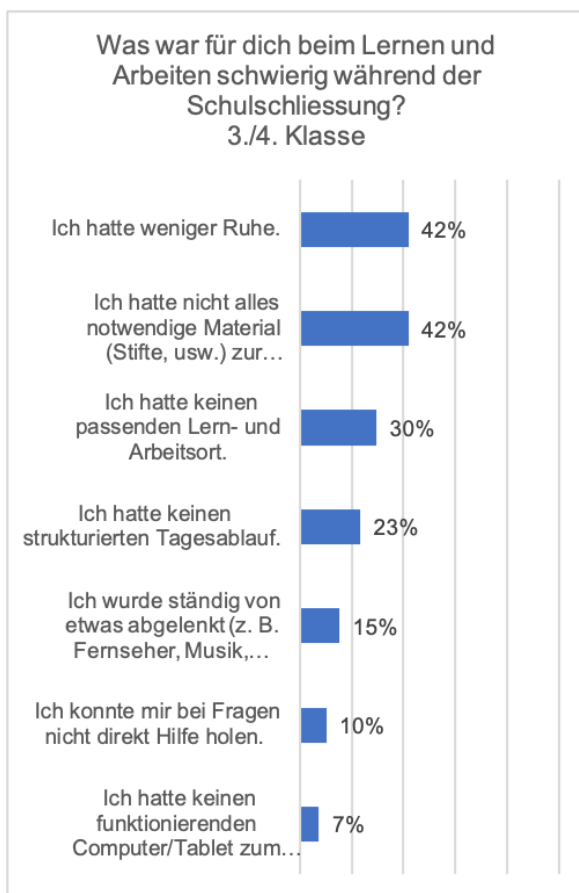


Abbildung 15: Negative Einflüsse auf das Erleben des Fernunterrichts der 3./4. Klasse (3 von 7 auswählen)

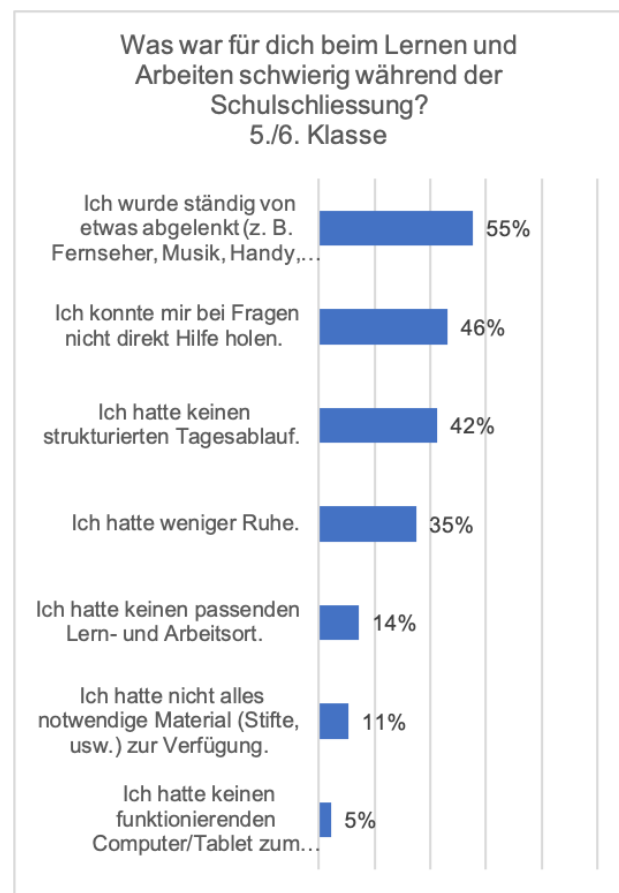


Abbildung 16: Negative Einflüsse auf das Erleben des Fernunterrichts der 5./6. Klasse (3 von 7 auswählen)

4.3 Die Schulschliessung aus Sicht der Lehrpersonen

Die Schulschliessung hat nicht nur den Alltag der Kinder und Familien verändert, sondern auch die Gewohnheiten und Arbeitsweisen von Lehrpersonen. Die folgenden Fragen beziehen sich auf Chancen für die Schüler*innen und den Unterricht aus Sicht der Lehrpersonen.

83% der 13 Lehrpersonen gaben an, dass aus ihrer Sicht besonders die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler*innen eine Aufwertung erfahren hat und 75% der Lehrpersonen fand, dass die Entwicklung ihres Unterrichts in Bezug auf die Digitalisierung von der Schulschliessung profitiert hat (siehe Abbildung 17). Nur eine Lehrperson hatte das Gefühl, dass das Erlernen alltagsrelevanter Inhalte verbessert werden konnte und lediglich zwei Lehrpersonen stimmten der Aussage zu, dass eine stärkere Fokussierung auf die sozialen Werte stattgefunden hat. Ein Viertel der Lehrpersonen bejahte, dass eine Verstärkung der Differenzierung und Individualisierung stattgefunden hat.

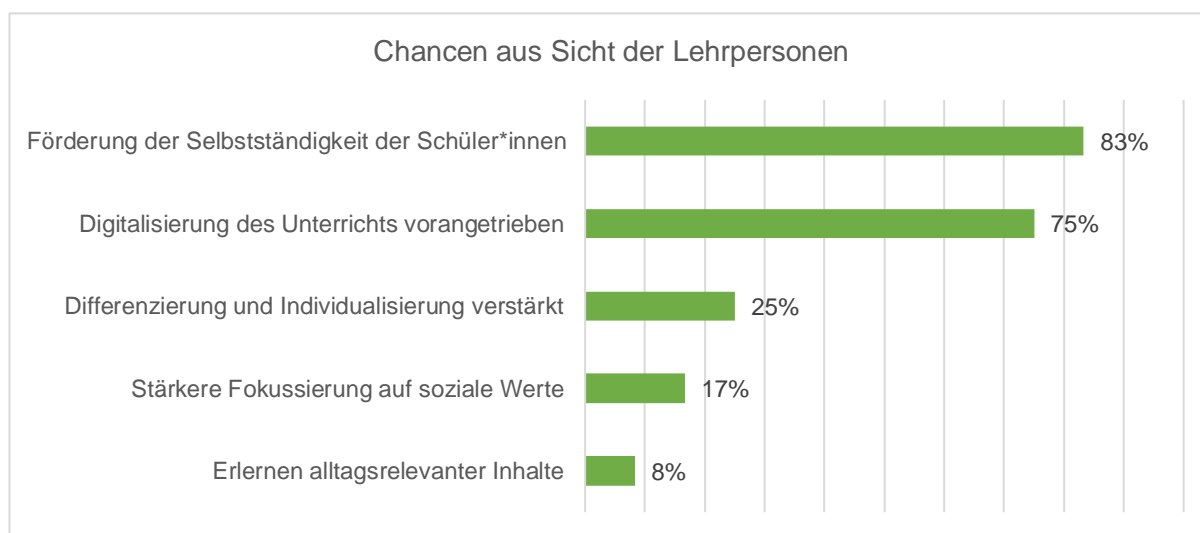


Abbildung 17: Chancen aus Sicht der Lehrpersonen (Mehrfachantwort möglich)

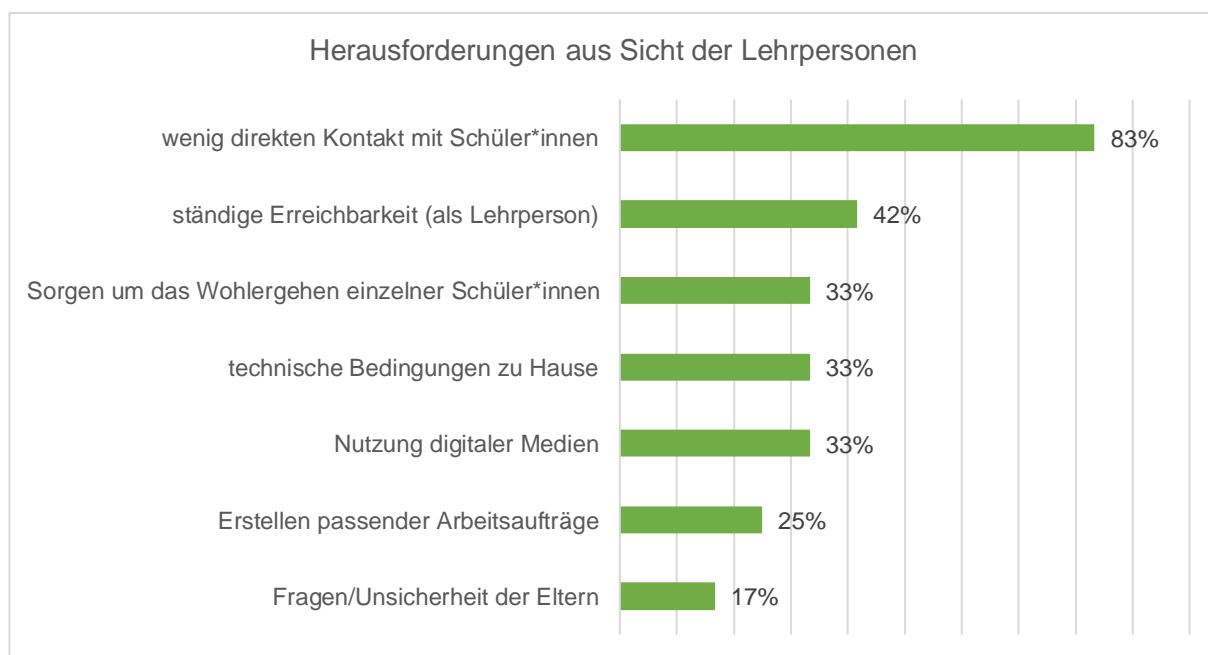


Abbildung 18: Herausforderungen aus Sicht der Lehrpersonen (Mehrfachantwort möglich)

In Abbildung 18 werden Herausforderungen aufgezeigt, die die Lehrpersonen während der Schulschliessung überwinden mussten. Die grösste Herausforderung war aus der Perspektive der Lehrpersonen der mangelnde direkte Kontakt zu den Schüler*innen (83%). Weiter empfanden 42% der Lehrpersonen die ständige Erreichbarkeit als mühsam. 33% der Lehrpersonen nannten die technischen Bedingungen zu Hause, die Sorgen um das Wohlergehen einzelner Schüler*innen sowie die Nutzung digitaler Medien als Schwierigkeiten. Lediglich ein Viertel der Lehrpersonen fand es schwierig, passende Aufgaben für den Fernunterricht zu erstellen und sogar noch weniger Lehrpersonen hatten Mühe mit den Fragen oder der Unsicherheit der Eltern während der Schulschliessung.

Die Lehrpersonen wurden zudem gefragt, wer sie in dieser herausfordernden Zeit am meisten unterstützt hat (siehe Abbildung 19). 83% der befragten Lehrpersonen gaben an, dass sie sich mit den anderen Lehrpersonen ihres Teams ausgetauscht und sich gegenseitig unterstützt haben. Weitere wichtige Unterstützung erhielt ein Drittel der Lehrpersonen durch den Stellenpartner oder die Stellenpartnerin sowie durch die Schulleitung. Weniger relevant schienen dagegen kantonale Richtlinien, Lehrpersonen anderer Schulen sowie die Eltern von Schüler*innen zu sein. Bei all diesen möglichen Unterstützungsinstanzen hatten jeweils nur zwei Lehrpersonen das Gefühl, dass sie durch diese unterstützt wurden. Eine Lehrperson streicht die Familie als wichtige Stütze während der Schulschliessung heraus.

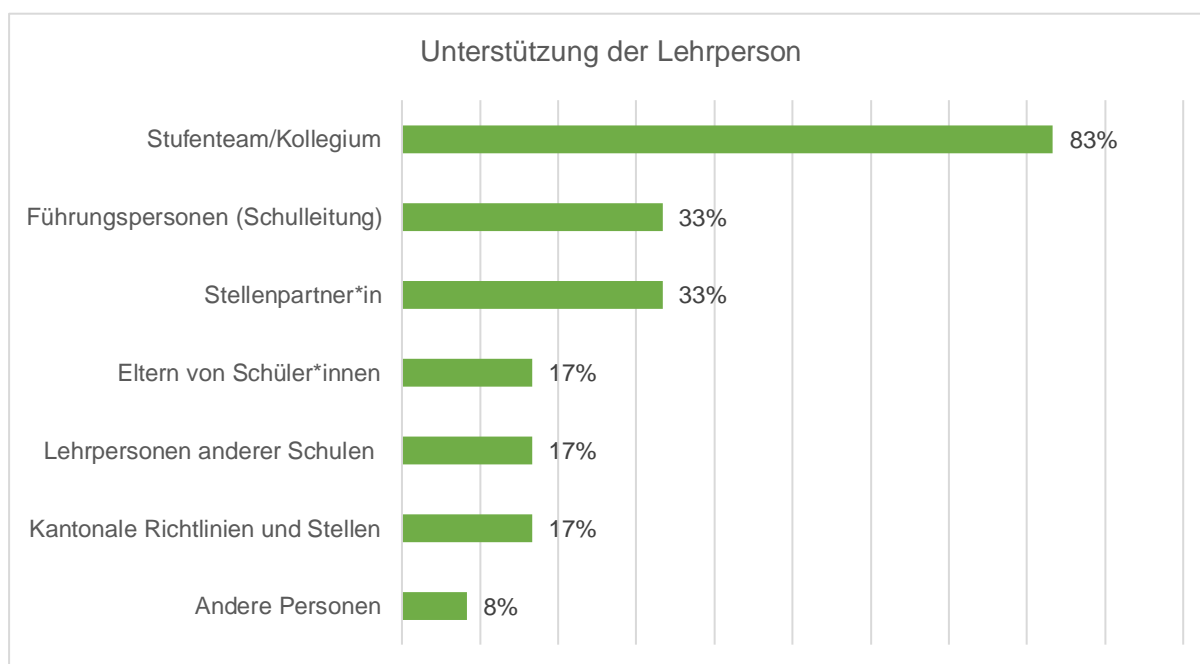


Abbildung 19: Unterstützung der Lehrperson (Mehrfachantwort möglich)

4.4 Freizeitaktivitäten während der Schulschliessung

In der Befragung wurden die Schüler*innen auch gebeten, zu beurteilen, wie sie ihre Freizeit vor und während der Schulschliessung verbracht haben. Die Abbildungen 20 und 21 zeigen, dass es Unterschiede zwischen der Freizeitgestaltung vor und während der Schulschliessung gab. Eine Frage war beispielsweise: Was hast du während der Zeit zu Hause gemacht, wenn du mit der Arbeit für die Schule fertig warst?

Während der Schulschliessung spielten die Schüler*innen am häufigsten draussen (80%) oder verbrachten Zeit mit der Familie (65%), gefolgt von der Nutzung technischer Medien und dem Online-Kontakt mit Freunden. Im Vergleich mit der Häufigkeit der Aktivitäten vor der Schulschliessung zeigt sich eine ähnliche Reihenfolge. Die grösste Differenz zwischen Vorher und Nachher zeigt sich

hinsichtlich des Kontaktes mit Freund*innen und der Nutzung technischer Medien. Der Kontakt mit den Freund*innen war durch die Schulschliessung nur noch online möglich und ist daher stark gesunken, während die Nutzung technischer Medien tendenziell stieg.

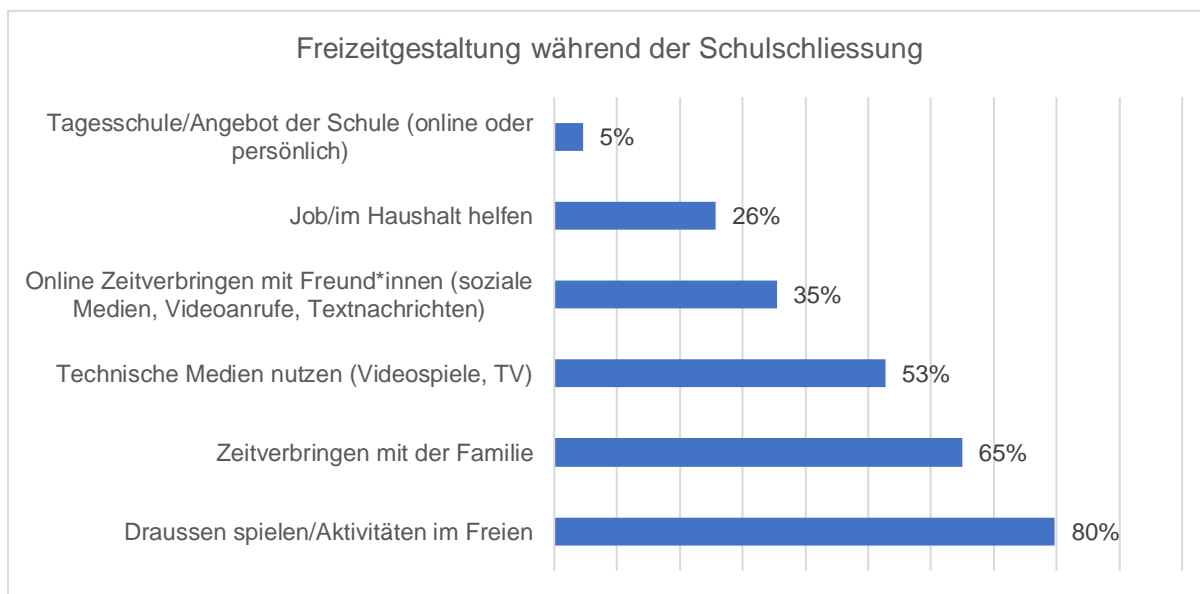


Abbildung 20: Freizeitgestaltung während der Schulschliessung (Mehrfachantwort möglich)

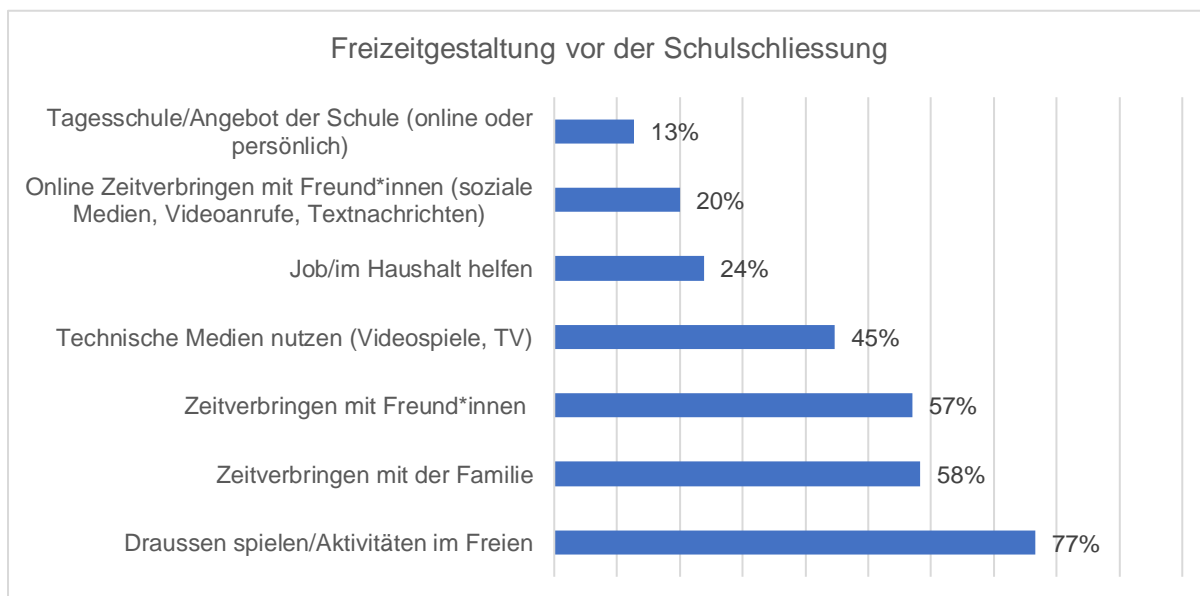


Abbildung 21: Freizeitgestaltung vor der Schulschliessung (Mehrfachantwort möglich)

Während der Freizeit mit der Familie wurde während der Schulschliessung einiges unternommen (siehe Abbildung 22), so sagen 75% der Schüler*innen, dass sie zu Hause Spiele gespielt haben und über 60% haben gemeinsam mit ihren Eltern und Geschwister in der Küche gewirkt und/oder Spaziergänge oder Wanderungen gemacht. Der Besuch des Spielplatzes wurde am wenigsten oft genannt (20%).

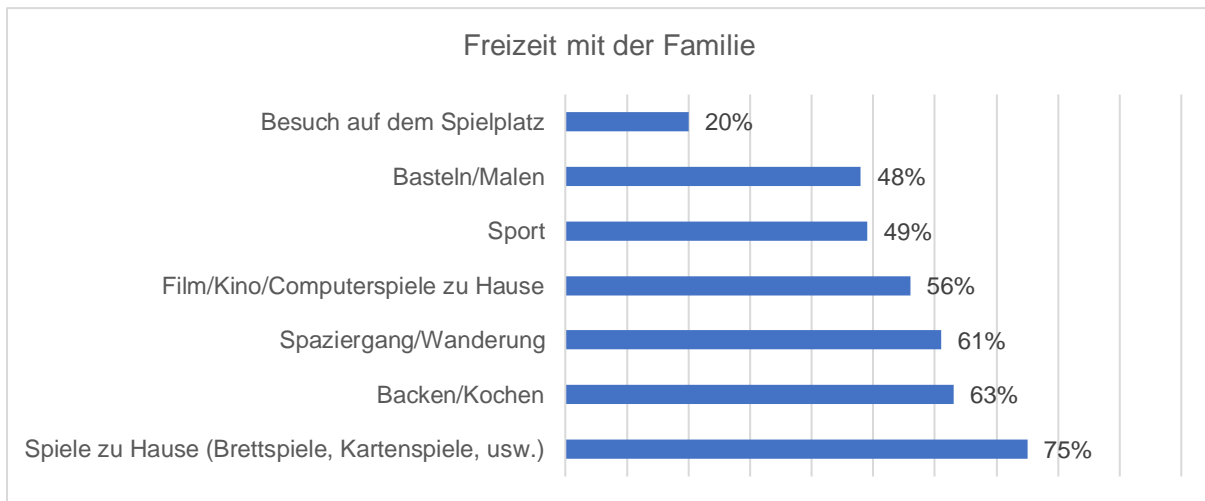


Abbildung 22: Freizeitgestaltung mit der Familie (Mehrfachantwort möglich)

4.5 Rolle der schulergänzenden Bildung und Betreuung während der Schulschliessung

Während der Schulschliessung haben die drei untersuchten Schulen Betreuungsangebote im Rahmen der bestehenden Tagesschulen für diejenigen Familien, die keine private Betreuung organisieren konnten, bereitgestellt. Es konnten nur Eltern, die in systemrelevanten Berufen arbeiteten, ihre Kinder dort anmelden und die Plätze waren begrenzt. Dadurch hat sich die Funktion der bestehenden Tagesschule während der Schulschliessung deutlich verändert.

Nur 21 Schüler*innen (8,9%) haben während der Schulschliessung an einem Angebot der Tagesschule teilgenommen. Die meisten der Schüler*innen waren vor Ort in der Tagesschule. Vor der Schulschliessung nahmen deutlich mehr Schüler*innen am Angebot der Tagesschule teil, nämlich ca. zwei Drittel (66%). Die Abbildung 23 zeigt auf, dass die Schüler*innen die Tagesschulmitarbeitenden und anderen Kinder nicht so stark vermissten. Dennoch zeigt sich ein Unterschied zwischen den Mitarbeitenden und Kamerad*innen. Die Schüler*innen haben genannt, dass sie die anderen Kinder deutlich stärker vermisst haben als die Mitarbeitenden. Dennoch zeigen die Daten, dass auch die Mitarbeitenden der Tagesschule zumindest teilweise vermisst wurden.

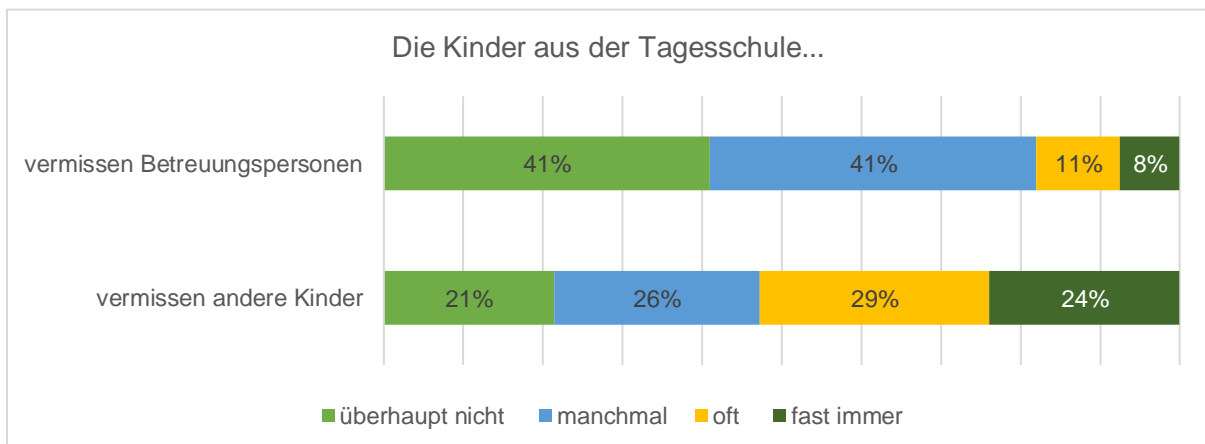


Abbildung 23: Die Kinder aus der Tagesschule (Hast du WÄHREND der Zeit zu Hause _____ deines normalen Nachmittagsangebots vermisst?; Skalierung: 1 = überhaupt nicht, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer)

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Kinder während der Schulschliessung unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben, z. B. bezüglich ihrer Betreuungssituation, der Unterstützung durch die Eltern und Lehrpersonen oder ihrer Freizeitaktivitäten. Dennoch ergaben sich für die Schüler*innen ähnliche Chancen und Herausforderungen. Das Wegfallen des strukturierten Tagesablaufs durch den Unterricht führte zu einem dazu, dass die Kinder selbständig ihre Aufgaben wählen und ihre Pausen festlegen durften. Andererseits konnte die fehlende Tagesstruktur sie auch überfordern. So fanden viele Kinder es schwierig, konzentriert zu arbeiten und sich nicht ablenken zu lassen. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und mit Bezug auf andere Studien aus der Deutschschweiz interpretiert.

Erfahrungen zum Lernen aus Schüler*innen- und Lehrpersonenperspektive

*Perspektive der Schüler*innen*

Der Kontakt zwischen Lehrpersonen und ihren Schüler*innen scheint beim Erleben des Fernunterrichts eine zentrale Rolle einzunehmen. Ein Fehlen des Kontakts zur Lehrperson sowie mangelnde Unterstützung und Wertschätzung ihrerseits wurde bereits in anderen Studien als problematisch wahrgenommen (bspw. Helm et al., 2021).

Die hier beschriebenen Ergebnisse aus dem Kanton Bern decken sich grundsätzlich mit anderen Studien aus der Schweiz wie zum Beispiel Garrote et al. (2021): Etwas weniger als die Hälfte der Schüler*innen hatten täglich Kontakt mit den Lehrpersonen, hauptsächlich über digitale Medien (E-Mail, Plattformen, Videoanrufe). Rund zwei Drittel der Schüler*innen wurden von der Lehrperson unterstützt, wenn sie sie brauchten. Neben den Lehrpersonen waren die Mütter (ca. 80%) und Väter (ca. 60%) die wichtigsten Unterstützungspersonen.

Das Alter der Schüler*innen scheint einen Unterschied im Erleben des Fernunterrichts zu machen. Die jüngeren Kinder (3. - 4. Klasse) schätzten vor allem die individuellen Pausen und einen ruhigen Arbeitsort, während die älteren Schüler*innen (5. - 6. Klasse) vor allem einen funktionierenden Computer brauchten. Beide Altersgruppen nennen die Wahlfreiheit bei den Fächern als einen der zentralen Vorteile des Fernunterrichts. Hinsichtlich der Störfaktoren geben die älteren Schüler*innen am häufigsten an, dass sie durch Medien abgelenkt wurden, sich nicht direkt Hilfe holen konnten und den strukturierten Tagesablauf vermissten.

Diese Einschätzungen der Schüler*innen zeigen, dass das Lernen zu Hause für einige Kinder schwieriger war als für andere und sie die möglichen Störfaktoren und negativen Einflüsse unterschiedlich wahrgenommen haben. Dabei spielen die «häuslichen Lernressourcen», wie sie von Helm et al. (2021) identifiziert wurden möglicherweise eine entscheidende Rolle. Der indirekte oder verzögerte Kontakt mit den Lehrpersonen wurde insbesondere von den älteren Schüler*innen bemängelt. Dies könnte darauf hindeuten, dass jüngere Kinder besser durch die Eltern unterstützt werden konnten und weniger strikte Arbeitspläne einhalten mussten.

Perspektive der Lehrpersonen

Ebenso wie die Studien von Kovacs et al. (2021) und Helm et al. (2021) bezog auch die vorliegende Studie die Perspektive der Lehrpersonen der befragten Schulklassen mit ein. Wie empfanden sie den Fernunterricht aus professioneller Perspektive und welche Chancen sowie Risiken nahmen sie wahr?

Sie identifizierten die Förderung der Selbstständigkeit und die Digitalisierung des Unterrichts als deutliche Chancen, während der fehlende direkte Kontakt und die Anforderung, ständig erreichbar sein zu müssen, für etwa 40% der Lehrpersonen zur Herausforderung wurden. Unterstützung und Rückhalt bekamen die Lehrpersonen von ihren Stufenteams und dem Kollegium. Die Schulleitung scheint für die Lehrpersonen eine weniger wichtige Rolle gespielt zu haben. Dies kann dadurch erklärt werden, dass

die Lehrpersonen bei der Organisation des Fernunterrichts vorwiegend fachliche und unterrichtsfokussierte Unterstützung benötigten. Andere Studien gehen vertiefter auf die Herausforderungen für Schulleitungen in der Corona-Pandemie ein (bspw. S-CLEVER-Konsortium, 2021).

Erfahrungen zum Erleben: Resilienz aus Schüler*innenperspektive (sozio-emotionale Entwicklung, psychische Gesundheit)

Hinsichtlich der Resilienzfaktoren ist die Einschätzung der Schüler*innen grundsätzlich positiv – sowohl zum Zeitpunkt vor der Schulschliessung als auch zum Zeitpunkt der Befragung 6 Monate nach der Schulschliessung. Die Schüler*innen sind nach der Schulschliessung sogar etwas optimistischer gestimmt, der Effekt ist jedoch klein. Es lässt sich darüber hinaus feststellen, dass sich die Sorgen der Schüler*innen und die Beziehungen zu den Erwachsenen durch die Schulschliessung nicht signifikant verändert haben. Viele Schüler*innen hatten vorher und nachher eine erwachsene Ansprechperson und machen sich auch nach der Schulschliessung wenig Sorgen.

Ein interessanter Befund für den Zusammenhang zwischen Lernen und Schule als Lernort ist, dass sich die Schüler*innen der Schule nachher stärker zugehörig und stärker mit der Schulgemeinschaft verbunden fühlen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie sich gefreut haben, nach der Fernunterrichtszeit wieder zurück in die Schule zu gehen und die Mitschüler*innen und Lehrpersonen zu sehen. Auch könnte es sein, dass viele Lehrpersonen das Gefühl hatten, das Gemeinschaftsgefühl wieder in den Fokus rücken zu müssen und verstärkt teamfördernde Sozialformen in den Unterricht zu integrieren. Schliesslich zeigte sich, dass sich die Schüler*innen nach der Schulschliessung besser aktiv Lernziele setzen können als vorher und insgesamt ihr eigenes Lernen als nachhaltiger und effektiver bewerten. Dies kann als eine Folge des verstärkten selbstregulierten Lernens sowie des eigenständigeren Arbeitens während des Fernunterrichts gesehen werden.

Aus dieser Befragung kann geschlussfolgert werden, dass die Zeit während der Schulschliessung von vielen der befragten Schüler*innen als Chance genutzt wurde, für ihre eigenen Lernprozesse mehr Verantwortung zu übernehmen. Die 3. - 6. Klässler*innen haben die Schulschliessung psychisch gut überstanden und die gesellschaftlichen Einschränkungen haben sich – ihrer eigenen Einschätzung zufolge – nicht negativ ausgewirkt. Diese Einschätzung aus Schüler*innensicht bestätigt die Ergebnisse von Garrote et al. (2021). In ihrer Studie aus der Nordwestschweiz waren die Einschätzungen aus Sicht der Lehrpersonen ähnlich. Diese hatten festgestellt, dass der fehlende Kontakt zu den Lehrpersonen zu mehr Selbstständigkeit und Wertschätzung der Schule als Lernort geführt hat. Somit ist die Krise für die hier befragten Schüler*innen eher eine Möglichkeit hinsichtlich des selbstständigen Lernens zu wachsen und sich weiterzuentwickeln. Die negativen Auswirkungen auf die Lebenszufriedenheit, die Baier und Kamenowski (2020) in ihrer Studie in Bezug auf Jugendliche gefunden haben, konnten in unserer Studie nicht bestätigt werden. Dies mag mit dem Alter der Schüler*innen in Zusammenhang stehen und den ihnen zur Verfügung stehenden Freizeitgestaltungsmöglichkeiten.

Erfahrungen zur Freizeitgestaltung: Familie, Tagesschule und Schulfreund*innen

Schliesslich hat uns auch interessiert, welche Erfahrungen die Schüler*innen neben den lernorientierten Elementen in ihrer Freizeit gemacht haben. Dabei erstaunt es nicht, dass die Mediennutzung während der Schulschliessung deutlich gestiegen ist. Das zeigte auch die Studie von Baier und Kamenowski (2020). Die digitalen Kommunikationskanäle waren auch für die hier befragten jüngeren Schüler*innen wichtig, um sich mit Freund*innen zu treffen und sich auszutauschen. Zudem waren die Schüler*innen auch mehr draussen und haben etwas mit ihren Familien unternommen. Am häufigsten genannt wurden Brettspiele spielen, kochen und backen oder spazieren gehen. Schulergänzende Betreuungsangebote wie die Tagesschule spielten während des Fernunterrichts nur eine Nebenrolle, da die meisten Kinder nicht vom Angebot der «Notfallbetreuung» Gebrauch machten (nur 8,9%). Ein grosser Teil der befragten Kinder hat angegeben, die anderen Kinder sowie die Betreuungspersonen in der Tagesschule nicht sonderlich zu vermissen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Fernunterricht aus Perspektive der Schüler*innen auf jeden Fall eine Herausforderung darstellte. Jedoch haben die Schüler*innen diese Herausforderung genutzt und ihre Fähigkeit sich selbstständig zu organisieren und zu lernen verbessert. Wie das Review von Helm et al. (2021) zeigt, können die Wirkungen des Fernunterrichts je nach Persönlichkeit der Kinder und auch deren Lern- und Lebensumstände sehr unterschiedlich sein. Unsere Befunde zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler der 3. - 6. Klasse mehrheitlich psychisch unbeschadet aus dem Fernunterricht zurückgekommen sind. Hinweise auf Schüler*innen mit problematischen Bedingungen und pathologischen Entwicklungen (Gewalt, Vernachlässigung, etc.) wurden in dieser Stichprobe nicht gefunden. Andere Autor*innen weisen aber auf diese wichtige Problematik und den Umgang damit hin (Brisch, 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021). Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass nur Fragen zum Fernunterricht gestellt wurden und nicht zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie insgesamt. Der Zeitpunkt der Untersuchung wurde möglichst zeitnah zur Schulschliessung gewählt, jedoch ist die zeitliche Verzögerung zwischen Erlebtem/Erfahrungen (März - Mai 2020) und Befragung (November 2020) für die Interpretation der Ergebnisse zu beachten. Die Ergebnisse lassen aber die Interpretation zu, dass der Fernunterricht eher als «Ausnahmesituation» interpretiert wurde, die durchaus auch positive Effekte auf die Wertschätzung der Lernstruktur und Sozialkultur der Schule hatte. Wie Schüler*innen den gesamten Verlauf der Pandemie – mit ihren Unsicherheiten und Einschränkungen – erlebten, muss in weiteren Studien vertieft untersucht werden.

6 Implikationen für die Zukunft oder Praxis

Aus den zuvor beschriebenen Ergebnissen und deren Diskussion lassen sich aus der Forschungsperspektive wichtige Kernpunkte für den zukünftigen schulischen Alltag ableiten. Die Erfahrungen aus dem Fernunterricht – sowohl seitens der Schüler*innen wie auch seitens der Lehrpersonen – sind für die Unterrichtsgestaltung der Zukunft immens wichtig, da sie aufzeigen, wo Veränderungen notwendig sind und damit wegweisend für die Weiterentwicklung der Schule sein können. Der Fernunterricht hat nicht nur die Eltern, sondern auch die Schüler*innen und Lehrpersonen und weitere Beteiligte herausgefordert. Aufgrund dessen ist es sinnvoll, sich Gedanken darüber zu machen, wie mit einer solchen Situation in der Zukunft umgegangen werden könnte. Durch die Auseinandersetzung mit den allgemeinen Erkenntnissen zum Lernen und Alltag während der Corona-Pandemie kann sich die Schule für eine ähnliche Herausforderung in der Zukunft vorbereiten. Solche Implikationen möchten wir abschliessend aus der Forschungsperspektive ableiten, in dem wir uns mit der Frage auseinandersetzen, welche Entwicklungen im schulischen Alltag auf Grundlage der Erfahrungen der Schüler*innen und Lehrpersonen während des Fernunterrichts die Zukunft erfordert.

Um die Erkenntnisse der Studie in die tägliche Schulpraxis zu übertragen, knüpfen wir an die Empfehlungen anderer Studien an. Einigen Studien zufolge ist zeitnahen Feedbacks und regelmässigem Austausch mit den Lehrpersonen grossen Wert beizumessen (siehe Garrote et al., 2021). Da der soziale Kontakt fehlt und die meisten Aufträge als Einzelaufträge konzipiert sind, fehlt das gemeinsame Miteinander- und Voneinanderlernen. Dies könnte in einer weiteren ähnlichen Situation durch Gruppenaufträge in digitaler Form verändert werden. Zweitens möchten wir an Conus & Durler (2020) anschliessen, die den Stellenwert der Selbstständigkeit und Verantwortung für das eigene Lernen in den Vordergrund stellen (siehe auch S-CLEVER-Konsortium, 2021). So müssen Schüler*innen in ihren Selbstregulationsfähigkeiten gestärkt werden, damit bei zukünftigen Krisen die Angst, dass gar nicht mehr gelernt wird, wenn die Schule als Lernort nicht mehr zur Verfügung steht – weniger gross ist. Durch die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler*innen können auch die Eltern entlastet werden, welche durch die immer wieder notwendige Unterstützung sowie Motivation der Kinder und Jugendlichen stark belastet waren (Garrote et al., 2021). Wie Helm et al. (2021) in ihrem Review erkennen, kann ausserdem die digitale Unterstützung des Unterrichts sowie die kontinuierliche Überprüfung der Lerninhalte zu einer verbesserten Lernpraxis auf Seiten der Schüler*innen führen. Um die Schüler*innen individuell in ihrem Lernen zu unterstützen, bedarf es an einer stetigen individuellen Lernunterstützung, einer positiven Lehrpersonen-Schüler*innen-Beziehung sowie differenziertem Unterrichtsmaterial (ebd.).

Die folgenden Handlungsempfehlungen leiten wir zur Gestaltung von Lern- und Unterrichtssituationen ab:

- Damit die Schüler*innen das **selbstständige Arbeiten nach Zielen** einüben können, braucht es vermehrt Differenzierung und Individualisierung im Unterricht. Lehrpersonen passen die Lerninhalte den Lernenden an, damit diese effizienter und lernstandsgerecht arbeiten können.
- In **kooperativen Lernformen** können die Schüler*innen sich gegenseitig in Lerngruppen unterstützen und selbstständiges Arbeiten einüben. Dies verbessert gezielt ihre Problemlösefähigkeiten und führt dazu, dass sie weniger auf direkte Hilfestellung durch die Lehrpersonen angewiesen sind. Dies nimmt bei den Lehrpersonen den Druck weg, ständig erreichbar zu sein.
- Das genaue Beschreiben von Problemen und das Verschriftlichen von Abläufen kann mit den Kindern eingeübt werden, damit sie **sich gegenseitig helfen** und ihre **Aufgaben selbst auf den Tag verteilen** können. Weiter können Lehrpersonen durch das Bereitstellen von strukturierten Arbeitsplänen sowie durch das aktive Einüben von eigenständigem Planen und Setzen von Lernzielen – und Aufgaben die Schüler*innen darin unterstützen, **metakognitive Strategien** aufzubauen, welche ihnen dabei helfen einen ihren Bedürfnissen entsprechenden Tagesablauf gestalten zu können.
- Das **Ausprobieren der Kommunikation über digitale Kanäle** mit den Kindern während des Präsenzunterrichts, z. B. in Gruppenarbeiten, gibt den Lehrpersonen und den Kindern Sicherheit und eröffnet neue Möglichkeiten, Abwesenheiten und Stundenausfälle zu überbrücken.
- Mit dem Trend, auch in den Zyklus 1 und 2 - Klassen Computer und Tablets zu nutzen, tritt auch die Frage nach den **notwendigen technischen Geräten** in den Familien in den Hintergrund. Diese Geräte könnten im Bedarfsfall nach Hause genommen werden. Dies kann die Familien entlasten und sich für gewisse Schüler*innen als lernförderlich erweisen.
- Internetplattformen und soziale Netzwerke helfen Lehrpersonen, sich über ihre Erfahrungen während der Schulschliessung zu auszutauschen und zu vernetzen. Eine derartige **Vernetzung** kann die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen fördern und sie motivieren, Neues im Unterricht auszuprobieren.
- Durch das Zurverfügungstellen von Unterrichtsmaterialien und Tutorials für Lehrpersonen (Good Practice) kann der **Austausch zu pädagogischen Fragestellungen im Bereich der Digitalisierung und des Fernunterrichts** auch ausserhalb des Kollegiums bzw. der Stufenteams gefördert werden.
- Die Schulung der Lehrpersonen und das Monitoring des Einsatzes der digitalen Hilfsmittel kann durch die **Speziallehrpersonen für Medien und Informatik** sichergestellt werden.

Diese Empfehlungen weisen darauf hin, dass die Schule der Zukunft noch stärker auf die Herausbildung und Festigung von Kompetenzen setzen muss, die den Schüler*innen selbstständiges Lernen sowie kooperatives Arbeiten ermöglichen. Darüber hinaus sollte die Schule sowohl die digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen wie auch die der Schüler*innen weiterentwickeln und fördern. Wir sind überzeugt, dass diese Überlegungen für alle Kollegien und Schulen wichtig sind, um eine Resilienz gegenüber globalen Herausforderungen aufzubauen und gestärkt aus der Krise hervorzugehen.

Kontakt:

Dr. Michelle Jutzi

michelle.jutzi@phbern.ch

7 Literaturverzeichnis

- Baier, D. & Kamenowski, M. (2020). *Wie erlebten Jugendliche den Corona-Lockdown? Ergebnisse einer Befragung im Kanton Zürich*. <https://doi.org/10.21256/ZHAW-20095>
- Brann, P., Lethbridge, M. J. & Mildred, H. (2018). The young adult Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in routine clinical practice. *Psychiatry research*, 264, 340–345. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.03.001>
- Brisch, K. H. (2021). Bindungskrisen in Zeiten der Pandemie. In K. H. Brisch (Hrsg.), *Fachbuch Klett-Cotta. Bindung und psychische Störungen: Ursachen, Behandlung und Prävention* (S. 109–121). Stuttgart. Klett-Cotta.
- Bundesamt für Statistik. (2017). *BFS Aktuell: Raumgliederung der Schweiz. Gemeindetypologie und Stadt/Land-Typologie 2012*. Neuchâtel. Bundesamt für Statistik (BFS).
- Bundesamt für Statistik. (2021, 26. März). *Schulen nach Grösse und Bildungsstufe*. Neuchâtel. Bundesamt für Statistik (BFS). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/grafiken.assetdetail.16204068.html>
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L. & Terenzini, P. T. (2001). Developing Performance Indicators for Assessing Classroom Teaching Practices and Student Learning. *Research in Higher Education*, 42(3), 327–352.
- Cheng, S.-F., Kuo, C.-L., Lin, K.-C. & Lee-Hsieh, J. (2010). Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students. *International journal of nursing studies*, 47(9), 1152–1158. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.02.002>
- Conus, X. & Durler, H. (2020). *DISPAR - L'enseignement à distance mis en place lors de l'épidémie du coronavirus : vécu de parents d'élèves du primaire vaudois et fribourgeois: Résumé des résultats*. Fribourg und Lausanne. Universität Fribourg; hep vaud. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4419>
- Garrote, A., Neuenschwander, M., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V. & Rösti, I. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie: Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Windisch. Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. <https://doi.org/10.26041/FHNW-3707>
- Goodman, A. & Goodman, R. (2009). Strengths and difficulties questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(4), 400–403. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181985068>
- Häsler, C. (2020a, 9. April). *Die Schulen bleiben weiterhin geschlossen*. Bern. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB). <https://www.schulverband.net/uploads/3/7/7/4/37747803/brief-direktorin-an-eltern-und-erziehungsberechtigte-09-04-2020-deutsch.pdf>
- Häsler, C. (2020b, 30. April). *Die Schulen öffnen wieder*. Bern. Bildungs- und Kulturdirektion (BKD). <https://schulewilderswil.ch/wp-content/uploads/2020/09/Brief-CH-an-Eltern-30-04-2020-de.pdf>
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- IBM. (2021). *SPSS Statistics* (Version 27) [Computer software]. IBM. <https://www.ibm.com/de/products/spss-statistics>
- Jutzi, M., Brunner, U. E. & Gebert, H. (12. 2020). *Tagesschulen im Lockdown: Aktuelle Forschungsergebnisse*. Bern. PHBern Institut für Weiterbildung und Medienbildung. <https://edu-doc.ch/record/217915>
- Jutzi, M. & Stampfli, B. (2021). Schulhaus geschlossen – Lernen aus dem Fernunterricht. *Bildung Schweiz*(7/8), 32–33.

- Kovacs, H., Pulfrey, C. & Monnier, E.-C. (2021). Surviving but not thriving: Comparing primary, vocational and higher education teachers' experiences during the COVID-19 lockdown. *Education and information technologies*, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10616-x>
- McQuirter, R. (2020). Lessons on Change: Shifting to Online Learning During COVID-19. *Journal of Educational Research and Practice*, 29(2), 47–51. <https://doi.org/10.5590/JE-RAP.2019.09.1.18>
- Nagel, U. (5. Januar 2021). Pandemie und Bildung: Wo Europa die Schulen dichtmacht. *Der Bund*. <https://www.derbund.ch/wo-europa-die-schulen-dichtmacht-20277222890>
- Noam, G., Malti, t. & Guhn, M. (2012). From clinical-developmental theory to assessment: The holistic student assessment tool. *International journal of conflict and violence*, 6(2).
- Powers, J. M., Brown, M. & Wyatt, L. G. (2020). SPARK-ing innovation: a model for elementary classrooms as COVID-19 unfolds. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 307–320. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0036>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European child & adolescent psychiatry*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Schweizerische Eidgenossenschaft. Verordnung 2 über Massnahmen zur Bekämpfung des Coronavirus (COVID-19), Art. 5 (2020 & i.d.F.v. Änderung vom 29. April 2020).
- S-CLEVER-Konsortium. (2021). *S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen: Erste Ergebnisse der Schulleiter*innen-Befragung September und Oktober 2020 für die Schweiz*.
- Sommer, E. (2020, 13. März). *Empfehlungen zu Schulschliessungen und Fernunterricht - 3. Ausgabe Information und Empfehlungen zum Coronavirus: Schulschliessungen und Hinweise zu Fernschulung*. Bern. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB).
- Trombly, C. E. (2020). Learning in the time of COVID-19: capitalizing on the opportunity presented by the pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 351–358. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0016>
- Zhao, Y. & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>

8 Anhang

Verwendete Skalen

Variable Skalierung: 1 = überhaupt nicht, 2 = manchmal 3 = oft, 4 = immer	Anz. Aus- sagen	«Vorher»				«Heute»			
		N	M	SD	α	N	M	SD	α
- Bewegungsorientierung	3	245	3.48	0.56	.72	245	3.54	0.51	.68
- Optimismus	2	245	3.18	0.58	.62	244	3.27	0.58	.67
- Ausdauer	3	245	3.13	0.55	.55	244	3.31	0.55	.60
- Beziehung zu Erwachsenen	3	244	3.19	0.57	.45	245	3.23	0.57	.49
- Sorge	2	243	1.82	0.74	.64	242	1.83	0.70	.57
- Kooperatives Lernen	4	245	2.84	0.65	.63	245	2.95	0.57	.53
- Selbstgesteuertes Lernen	5	245	3.07	0.55	.73	244	3.24	0.51	.73
- Schulische Integration	5	243	3.30	0.53	.67	243	3.43	0.49	.64