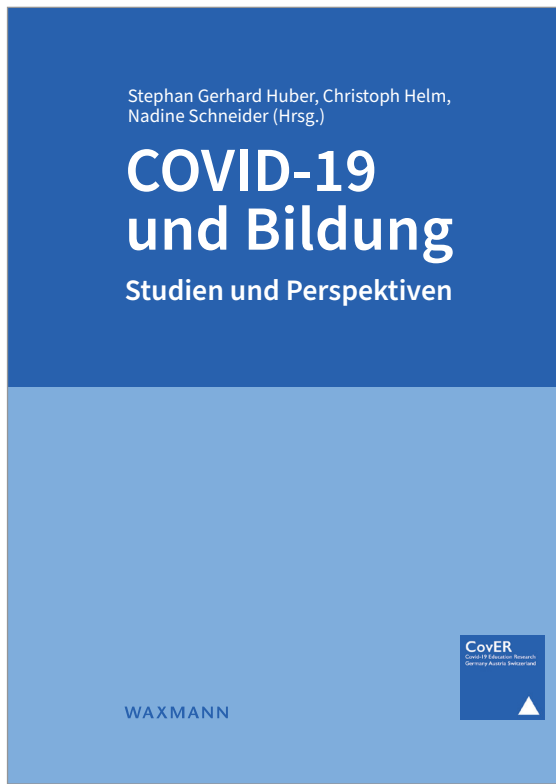


*Alberto Piatti, Spartaco Calvo, Luciana Castelli, Michele Egloff,
Giancarlo Gola, Lucio Negrini, Lorena Rocca, Wolfgang Sahlfeld & Claudia Di Lecce*

Der Umgang der Tessiner Schule mit der „ersten Welle“ der COVID-19-Pandemie – eine Onlinebefragung von Schulleitenden, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern

Wie gestalteten sich Kontakte und Austausch
während des Fernunterrichts?



Stephan Gerhard Huber,
Christoph Helm,
Nadine Schneider
(Hrsg.)

COVID-19 und Bildung Studien und Perspektiven

2023, ca. 756 Seiten, br., 59,90 €,
ISBN 978-3-8309-4636-6

doi.org/10.31244/9783830996361

Waxmann Verlag GmbH 2023



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

Alberto Piatti, Spartaco Calvo, Luciana Castelli, Michele Egloff, Giancarlo Gola, Lucio Negrini, Lorena Rocca, Wolfgang Sahlfeld & Claudia Di Lecce

Der Umgang der Tessiner Schule mit der „ersten Welle“ der COVID-19-Pandemie – eine Onlinebefragung von Schulleitenden, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern

Wie gestalteten sich Kontakte und Austausch während des Fernunterrichts?

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse einer im Auftrag des Kantons Tessin von der SUPSI (Dipartimento Formazione e Apprendimento) erstellten Untersuchung zu didaktischen und pädagogischen Modalitäten, subjektivem Empfinden und objektiv feststellbaren Strategien der verschiedenen Akteure (Lehrpersonen, Schulkader, Eltern, Schülerinnen und Schüler) der obligatorischen Schulen im Kanton Tessin während der COVID-Pandemie im Zeitraum März bis Juni 2020 dar. Dieser Zeitraum umfasst insbesondere die vom Bundesrat ausgerufene „ausserordentliche Lage“ auf Grund der „ersten Welle“ der COVID-19-Pandemie, die in der ganzen Schweiz zur (offiziell als Verbot von Präsenzunterricht formulierten) flächendeckenden Schliessung der Schulen führte. Ebenso wie in anderen Kantonen wurde auch im Tessin der Präsenzunterricht durch Formen des Fernunterrichts, bei Beibehaltung eines Betreuungsangebots für Kinder systemrelevanter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und nicht zur Tagesbetreuung fähiger Familien, ersetzt. Ab dem 11. Mai bis zum Schuljahresende am 19. Juni optierte der Kanton Tessin dann für ein Teilpräsenz-Modell. Die Untersuchung erhob Daten zu diesen zwei Zeiträumen (16. März bis 11. Mai, 11. Mai bis Schuljahresende).

Zum Verständnis der Ergebnisse der hier vorgestellten Studie müssen einige Besonderheiten des Schulsystems und der epidemiologischen Lage im Tessin im Frühling 2020 berücksichtigt werden, die wir in den nachfolgenden zwei Abschnitten kurz vorstellen. Die im Abschnitt 3 vorgestellten Ergebnisse sind das Resultat einer sukzessiven Auswertung der Untersuchungsergebnisse, wobei wir uns bewusst sind, dass die Pandemie als solche zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrages noch andauert und die Schlussfolgerungen daher zumindest teilweise provisorischer Natur sind.

Piatti, A., Calvo, S., Castelli, L., Egloff, M., Gola, G., Negrini, L., Rocca, I., Sahlfeld, W. & Di Lecce, C. (2023). Der Umgang der Tessiner Schule mit der „ersten Welle“ der COVID-19-Pandemie – eine Onlinebefragung von Schulleitenden, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern. In S. G. Huber, C. Helm & N. Schneider (Hrsg.), *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven* (S. 119–156). Waxmann. CC BY-NC-SA 4.0

1.1 Das Schulsystem des Kantons Tessin

Das Tessiner Schulsystem ist in seiner heutigen Form durch die Zugehörigkeit zur Schweiz, aber auch durch pädagogische und kulturelle Einflüsse transnationaler Natur und von lokalen Besonderheiten geprägt, die hier kurz dargestellt werden sollen, um das Verständnis des folgenden Berichts zu erleichtern.

Der Kanton ist dem HarmoS-Konkordat beigetreten, hat aber dabei eine wichtige Ausnahmeklausel erhalten, mit der ein Nichteintreten (wie 1970 beim vorhergehenden Schulkonkordat) verhindert werden konnte. Die Klausel betrifft die vertikale Organisation: Auf fünf Jahre Primarschule (Kindergärten und Primarschulen sind in kommunaler Trägerschaft) kommt eine vierjährige Einheits-Mittelschule (in kantonaler Trägerschaft). Diese 1974 im Rahmen einer äußerst ehrgeizigen Reform entstandene sogenannte *Scuola media* ist die eigentliche Besonderheit des Systems: In den ersten zwei Jahren werden alle Schülerinnen und Schüler ohne Unterschiede gemeinsam unterrichtet, wogegen in den darauffolgenden zwei Jahren nur die Fächer Deutsch und Mathematik in unterschiedlichen Leistungsniveaus unterrichtet werden und einige Fächer (Französisch, Latein) optional wählbar sind. Der Sinn dieser letzten zwei Schuljahre ist die Orientierung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die nachobligatorische Bildung, dies aber bei gleichzeitiger Wahrung einer bis zum 11. HarmoS-Jahr nichtsegregativen Allgemeinbildung für alle. Anders als in vielen Kantonen der Deutsch- und Westschweiz unterrichten in der *Scuola media* die Lehrpersonen in der Regel ein oder maximal zwei Fächer und erhalten ihre pädagogische Ausbildung in einem auf einen universitären Bachelor aufbauenden konsekutiven Master.

In Bezug auf den unteren Teil des Systems ist darauf hinzuweisen, dass es im Tessin eine lange Tradition des Kindergartenbesuchs gibt, wodurch die weitaus meisten Kinder drei Jahre (statt der zwei von HarmoS vorgesehenen) in den Kindergarten gehen.

Diese klar inklusive Grundphilosophie des Tessiner Schulsystems erklärt auch den extrem geringen Anteil (1,5%) der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen, wobei aber zu bedenken ist, dass ein weiterer geringer Anteil von Schülerinnen (3,4%) eines Jahrgangs innerhalb der *Scuola media* im Sinne einer Binnendifferenzierung der Anforderungen von einzelnen Schulfächern dispensiert werden kann (DECS, 2020). Ebenfalls Teil des inklusiven Ansatzes ist der Mitte der 90er Jahre entstandene „*Servizio di sostegno pedagogico*“. Die im Rahmen dieses schulischen Sonderdienstes arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen garantieren Unterstützung („*sostegno*“) beim Lernen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen. Sie können diese Zielgruppe sowohl individuell als auch in Kleingruppen oder durch Präsenz in den Klassen während der curricularen Lektionen betreuen.

Auf der nachobligatorischen Stufe, die in diesem Bericht nicht diskutiert wird, sind folgende Besonderheiten zu erwähnen: ein im interkantonalen Vergleich überdurchschnittlich hoher Anteil an Gymnastinnen und Gymnasiasten, eine aufgrund der strukturell schwachen wirtschaftlichen Eckdaten geringere Bedeutung des dua-

len Systems der Berufsbildung, die daraus resultierende Bedeutung berufsbildender Vollzeitschulen (darunter eine Handelsschule auf Maturitätsniveau) und eine überdurchschnittliche Bedeutung der Berufsmatura. Für eine detaillierte Diskussion des inklusiven Ansatzes der Tessiner Schulpolitik verweisen wir auf Egloff und Cattaneo (2019).

1.2 Die Ereignisse während der ersten Welle der COVID-19-Pandemie

Italien war bekanntlich das Land Europas, im dem die Coronapandemie ihren Ausgang nahm. Gleichzeitig ist das Tessin mit den norditalienischen Regionen Piemont und Lombardei auf praktisch allen Ebenen sehr stark verflochten, angefangen von der Arbeitsleistung von Grenzgängerinnen und Grenzgängern in allen Wirtschaftssektoren (auch in den Schulen!) über die Bedeutung der italienischen Massenmedien bis zu grenzüberschreitenden familiären Beziehungen vieler Menschen. Die Tessiner Ereignisse vom Frühling und Frühsommer 2020 sind daher nur vor dem Hintergrund der Ereignisse in Italien verständlich, wo schon am 23. Februar die Region Lombardei die Schulen aller Schulstufen flächendeckend schloss, was die Regierung in Rom am 1. März auf ganz Italien ausdehnte. Schon am 7. März wurde die gesamte Lombardei zur „roten Zone“ (Ausgehverbot, totale Schließung aller öffentlichen Tätigkeiten), 24 Stunden später wurde auch diese Maßnahme auf ganz Italien ausgedehnt.

Im Tessin herrschte aus diesen Gründen eine verständliche Erregung. Eine Petition, mit der die Schließung der Schulen gefordert wurde, fand Ende Februar innerhalb von 48 Stunden 5.000 Unterschriften, womit der Druck auf die kommunalen und kantonalen Behörden stark wuchs. Gleichzeitig stiegen in den Schulen die krankheitsbedingten Absenzen sowohl unter dem schulischen Personal wie unter den Schülerinnen und Schülern dramatisch an. Dennoch versuchte das Erziehungsdepartement, die Unterbrechung des Schulbetriebes zu verhindern. Als Gründe hierfür wurden vor allem die vorhersehbaren Probleme bei der Kinderbetreuung – es galt, die Betreuung der Kinder durch Großeltern als Hauptrisikogruppe zu verhindern – und die wissenschaftliche Evidenz des geringen Risikos für Kinder und Jugendliche genannt.

Die Schließung aller obligatorischen Schulen durch die kantonalen Behörden am 13. März 2020 kann vor diesem Hintergrund als eine „reaktive“ Schulschließung (im Sinne der Definition des Influenza-Pandemieplans Schweiz, BAG, 2018, S. 45) bezeichnet werden. Es war schlicht nicht mehr möglich, den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten. Dazu kam, dass die jenseits der Grenze lebenden Lehrpersonen ihre Schulen fast nicht mehr aufsuchen konnten, und dass vereinzelt kommunale Behörden die in ihrer Verantwortung stehenden Primarschulen selbstständig geschlossen hatten, was einen Kompetenzkonflikt mit dem Kanton ausgelöst hatte. Die bereits zwei Tage zuvor am 11. März erfolgte Schließung der nachobligatorischen Schulen (welche wie oben aufgeführt nicht nur die Gymnasien umfassen, sondern auch einen

zahlenmäßig bedeutenden Sektor an berufsbildenden Ganzeitschulen) war dagegen mit der Entlastung des öffentlichen Verkehrs und der Prophylaxe gerechtfertigt worden, im Sinne einer „proaktiven Schulschließung“. Schon am 9. März hatten die beiden Hochschulen des Kantons, USI und SUPSI, aus den gleichen Gründen die Präsenzdidaktik eingestellt. Die Ereignisse spielten sich also noch im von Art. 62 der Bundesverfassung gesteckten Rahmen des schweizerischen Bildungsföderalismus ab, und das am 16. März erlassene bundesrätliche Verbot des Präsenzunterrichts in allen Schulen der Eidgenossenschaft traf im Tessin, anders als im Rest der Schweiz, auf bereits vollendete Tatsachen.

Die obligatorischen Schulen blieben im Tessin also insgesamt zwei Monate, bis zum 11. Mai, geschlossen, wobei als kompensatorische Maßnahme ein Betreuungsangebot für die Kinder systemrelevanter Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und eine Ferndidaktik für die anderen Schülerinnen und Schüler organisiert wurde. Am 11. Mai wurde der Präsenzbetrieb wieder aufgenommen, allerdings in Form einer Teilpräsenz der Schülerinnen und Schüler bei gleichzeitiger Beibehaltung der ferndidaktischen Arbeitsformen. Diese zweite Phase wird in diesem Bericht als Phase der Teilpräsenz bezeichnet. Das Schuljahr endete Mitte Juni. Am 14. Juli gab das Erziehungsdepartement bekannt, dass je nach epidemiologischer Lage der Schulbetrieb im Präsenz-, Teilpräsenz- oder Ferndidaktikmodus wieder aufgenommen würde. Tatsächlich gingen die Schulen am 31. August im Präsenzmodus wieder auf.

Während die bisher beschriebenen Ereignisse als in der Bildungsgeschichte einmalig bezeichnet werden müssen (Cahon, 2020), sind die Maßnahmen und Entschiede des Schuljahres 2020–2021 solide in der Tradition von Schulpolitik in Pandemiezeiten verankert (Sahlfeld, 2020) und beschränken sich im Wesentlichen auf die Anwendung der vorgesehenen Hygiene- und Quarantänemaßnahmen. Seit den Herbstferien 2020 herrscht Maskenpflicht in der Scuola media, nicht aber in den Primarschulen. Die bei weitem eklatanteste Maßnahme war die zweiwöchige Schließung der Scuola media von Morbio Inferiore unweit Chiasso im Januar 2021.

2. Design

2.1 Forschungsziel

Die Studie „die Schule im Tessin während der COVID-19-Pandemie“ wurde im Mai 2020 vom Erziehungs-, Kultur- und Sportdepartement (DECS) des Kantons Tessin bei der Pädagogischen Hochschule Tessin (Dipartimento Formazione e apprendimento DFA) der Fachhochschule Südschweiz (SUPSI) in Auftrag gegeben mit dem Ziel, Informationen darüber zu sammeln, was in den obligatorischen Schulen des Kantons Tessin während der ersten Welle der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020 geschah.

Die Analyse dieser Daten und Zeugnisse zeigte Stärken, Schwächen und gute Praktiken vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen auf und diente dem Auftraggeber als Grundlage für eine effektive Planung des Schuljahres 2020/21 unter Berücksichtigung der Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, Familien, Lehrpersonen und Schulleitungen.

2.2 Methoden und Fragestellungen

Das Projekt ermöglichte es, Informationen von allen Akteuren der obligatorischen Schule zu sammeln: Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schülern. Insbesondere wurden drei Fragebögen vorbereitet: einer für Schulleiterinnen und Schulleiter (Direktoren, Inspektoren, Expertinnen und Experten¹ usw.), einer für Lehrpersonen und einer für Eltern und Schülerinnen und Schüler.

Die thematischen Bereiche, die durch die Fragebögen untersucht wurden, waren:

- 1) die Lernpraktiken, die während des Fernunterrichts und des Teilpräsenzunterrichts eingesetzt wurden;
- 2) die Auswirkung von Technologien und digitalen Ressourcen auf die Unterrichtspraktiken während des Fernunterrichts und des Teilpräsenzunterrichts und
- 3) der institutionelle Kontext, in dem das Schulpersonal agieren musste, sowohl während des Fernunterrichts als auch während des Teilpräsenzunterrichts.

Bei der Erstellung der Fragebögen konnte das Forschungsteam auf die wertvolle Mitarbeit zahlreicher Gruppen und Verbände zählen: insbesondere auf die Vertretungsorgane der Schulleitungen und des Lehrpersonals, auf die Berufsverbände der Lehrpersonen und auf Vertreter der Kantonalen Elternkonferenz. Die Fragebögen wurden zwischen dem 2. und 11. Juni 2020 an mehr als 40.000 Personen verschickt. Die Beteiligung war hoch: Rund 50 Prozent der Familien und 70 Prozent der Schulleitenden und des Lehrpersonals haben geantwortet (Abb. F.a, F.b und F.c).

¹ Mit diesem Begriff werden im Tessin die für die fachliche Begleitung und Inspektion der Schulen auf Sekundarstufe I und II zuständigen Fachdidaktik-Fachleute der Erziehungsdirektion bezeichnet.

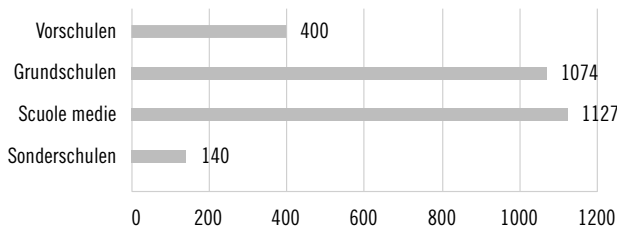
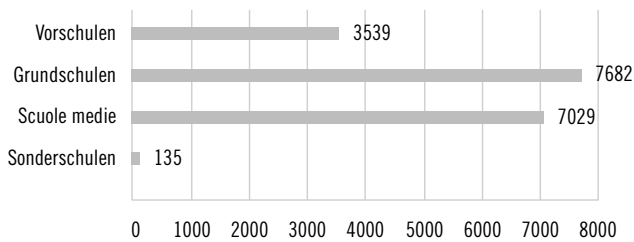
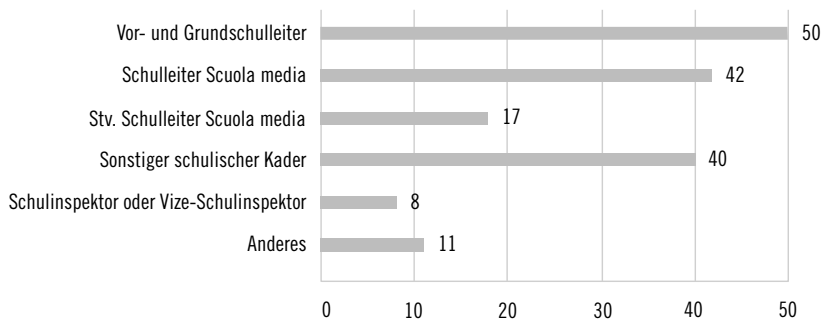
F.a Anzahl der von Lehrern ausgefüllten Fragebögen pro Schultypus**F.b Anzahl der von Familien und Schülern ausgefüllten Fragebögen nach Schultypus****F.c Anzahl der von Kadern ausgefüllten Fragebögen pro Funktion**

Abbildung F.a, F.b und F.c: Anzahl der ausgefüllten Fragebögen

Im für die Familien bestimmten Fragebogen wurde um eine Einschätzung gebeten, wie die Eltern den Grad des Engagements, des Wohlbefindens und der Motivation ihrer Kinder während der Fernlernphase und der Teilpräsenzphase wahrnehmen. Für die Beantwortung des letzten Teils des Fragebogens, der sich auf die gelebte Erfahrung der Schülerinnen und Schüler konzentrierte, wurden die Eltern von Vorschul- und Primarschulkindern gebeten, ihre Kinder zu interviewen, während die Schülerinnen und Schüler der Scuola media gebeten wurden, selbst zu antworten.

Lehrpersonen und Schulleitende beantworteten Fragen zu ihren Erfahrungen, gaben ihre Einschätzungen zum beruflichen und institutionellen Kontext ab, in dem sie sich wiederfanden, und formulierten auch Selbsteinschätzungen zur Effektivität der eingesetzten Lehrmethoden oder zur Angemessenheit ihrer digitalen Fähigkeiten. Die meisten Fragen enthielten auch ein offenes Feld, um komplexe Bewertungen abzugeben und die Darstellung von Konzepten zu ermöglichen. Viele der Teilnehmenden machten von dieser Möglichkeit Gebrauch.

Die Datenerfassung wurde am 11. Juni 2020 abgeschlossen. In den darauffolgenden Monaten wurden zahlreiche Berichte erstellt, die den Schulleitungen, den Lehrpersonen und Familien in den verschiedenen Schulen und dem Erziehungsdepartement (DECS) zur Verfügung gestellt wurden. Insgesamt wurden mehr als 250 Berichte erstellt, was etwa 3.000 Seiten an Analysen entspricht.

3. Befunde

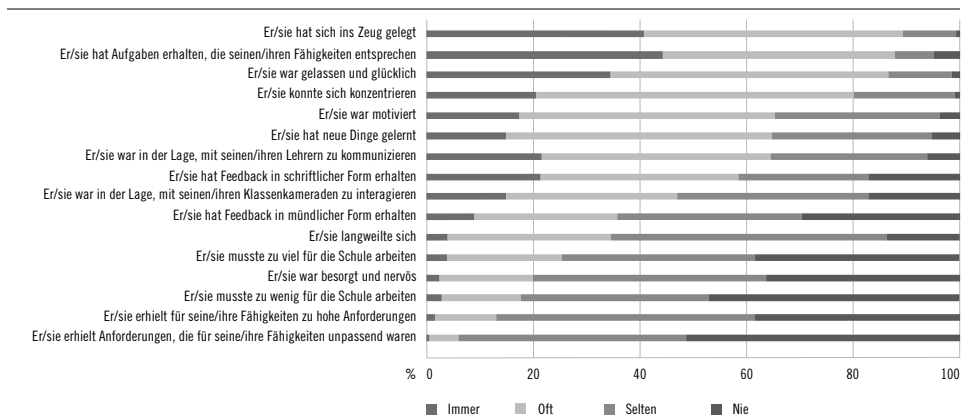
3.1 Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler

In den Zeiten des Fernunterrichts und des Teilpräsenzunterrichts wurden die wissenschaftliche und pädagogische Gemeinschaft in unserem Kanton mit vielen Zweifeln und Bedenken konfrontiert. Lehrpersonen und Eltern haben alles getan, um die Notlage zu bewältigen und den Kindern und Jugendlichen das Recht auf Bildung zu sichern, wohl wissend, dass der fehlende Schulalltag die allgemeinen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen und ihren Vergleich innerhalb der Peer-Group einschränken kann, dies in einem Kontext sozialer Beziehungen, die an sich mit zunehmendem Alter wachsende Bedeutung haben. Die durch den Fernunterricht erzwungene Immobilität hat zu einem engen Zusammenleben in den Wohnungen und der Notwendigkeit für die Erwachsenen geführt, Arbeit und private Aktivitäten mit der Betreuung ihrer Kinder zu vereinbaren.

... aus Sicht der Eltern

Laut der Einschätzung von mehr als 80 Prozent der Eltern, die den Fragebogen beantworteten, legten die Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen (Harmos 1-11) sich während des Fernunterrichts ins Zeug, erhielten ihren Fähigkeiten entsprechende Aufgaben und wirkten gelassen und glücklich. Sehr selten wurden diese Anforderungen als unpassend eingeschätzt, d.h. die Schülerinnen und Schüler mussten laut Elternangaben kaum zu viel oder zu wenig arbeiten oder wirkten besorgt oder nervös. Am Anfang des Teilpräsenzunterrichts waren fast alle Schülerinnen und Schüler (93 % nach Angaben der Eltern) froh, wieder in die Schule zurückzukehren, und nach Angaben von mindestens acht von zehn Eltern waren die Schülerinnen und Schüler motiviert, konzentriert, engagiert, ruhig und fröhlich.

F.1.1 Die Erfahrungen und Eindrücke der Schüler/innen nach Angaben der Eltern während der Zeit des Fernunterrichts



F.1.2 Die Erfahrungen und Eindrücke der Schüler/innen nach Angaben der Eltern während der Zeit des Teilpräsenzunterrichts

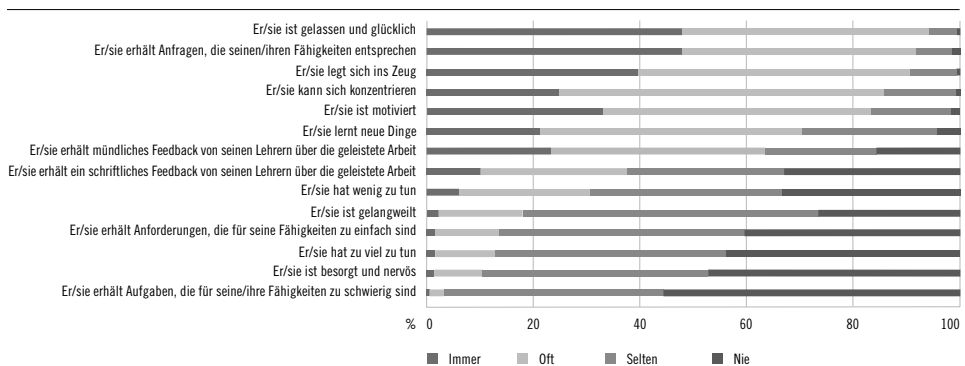
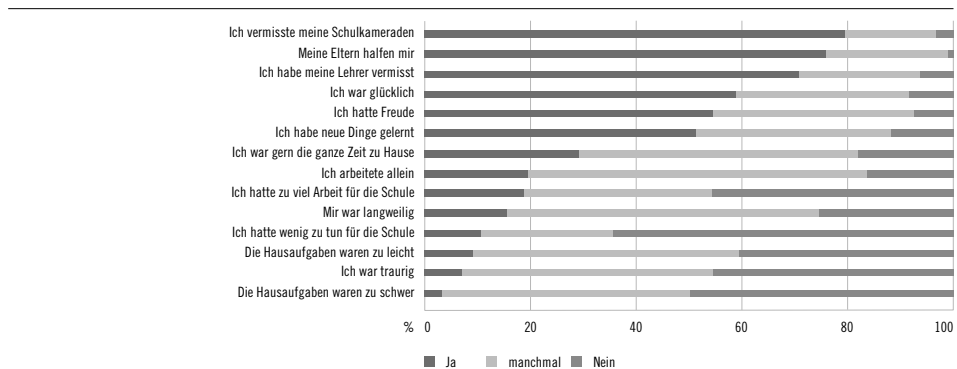


Abbildung F1.1 und F1.2: Erfahrungen und Eindrücke der Schülerinnen und Schüler im Fern- und Teilpräsenzunterricht aus Elternsicht mit Anforderungen konfrontiert, die ihren Fähigkeiten entsprechen (Abb. F.1.1 – F1.2).

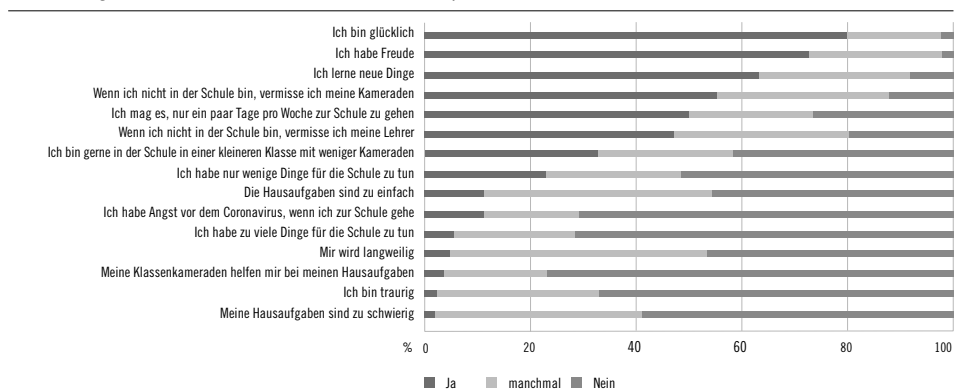
... aus Sicht der Kindergarten- und Grundschul Kinder

Während des Fernunterrichts vermissten acht von zehn Kindergarten- und Grundschul Kinder ihre Klassenkameraden und sieben von zehn vermissten ihre Lehrpersonen. Die Schülerinnen und Schüler genossen es, zu Hause zu sein (30 % antworteten mit „ja“ und 53 % mit „manchmal“), in den meisten Fällen arbeiteten sie alleine (20 % „ja“ und 64 % „manchmal“), aber viele von ihnen langweilten sich auch (16 % „ja“ und 59 % „manchmal“). Während des Teilpräsenzunterrichts fühlten sich die Lernenden glücklich (79 %), haben Freude gehabt (73 %) und lernten neue Dinge (63 %) (Abb. F.1.3 – F.1.4).

F.1.3 Die Erfahrungen der Vorschul- und Grundschüler/innen während der Fernschulzeit



F.1.4 Die Erfahrungen der Vorschul- und Grundschüler/innen während der Zeit des Teilpräsenzunterrichts

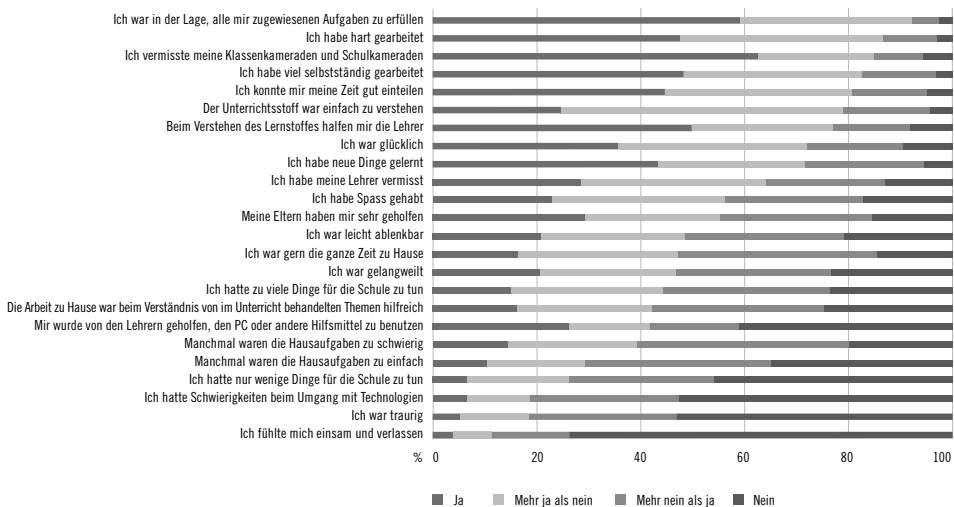


... aus Sicht der Schülerinnen und Schüler der Scuola media

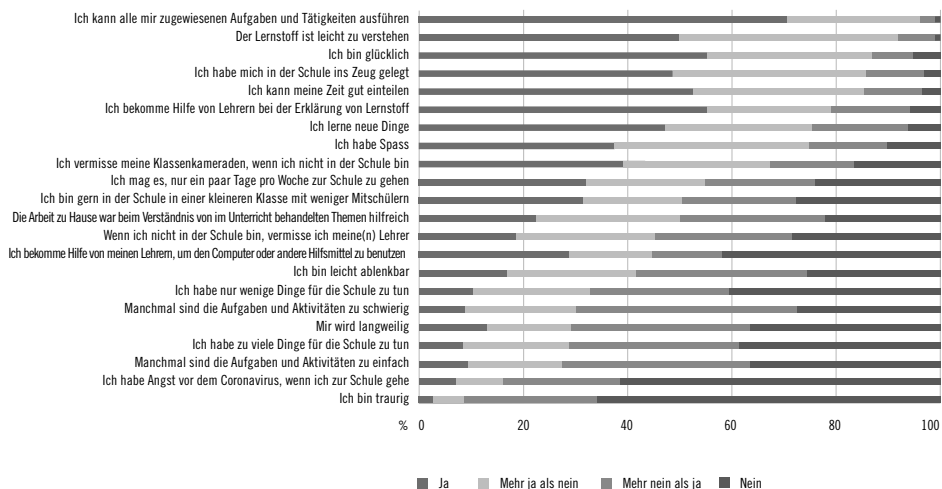
Während des Fernunterrichts vermissten 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Scuola media ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (ganz oder teilweise). Ein geringerer Prozentsatz (65 %) vermisste seine Lehrpersonen. Mit der Wiederaufnahme des Schulbetriebs mit teilweiser Anwesenheit verringern sich die Quoten der Schülerinnen und Schüler, die negative Gefühle oder Erfahrungen in Bezug auf Schulerlebnisse berichten. In der überwiegenden Mehrheit der Fälle (über 80 %) waren die

Schülerinnen und Schüler während des Fernunterrichts in der Lage, alle ihnen zugewiesenen Aufgaben und Aktivitäten vollständig oder fast vollständig auszuführen, waren engagiert, arbeiteten allein und konnten ihre Zeit gut einteilen. Viele Schülerinnen und Schüler (zwischen 70% und 80% der Befragten) waren auch der Meinung, dass es einfach gewesen sei, den unterrichteten Stoff zu verstehen, dass sie neue Dinge gelernt hätten, dass sie glücklich gewesen seien und dass sie Hilfe von den Lehrpersonen erhalten hätten (Abb. F.1.5). Mit der Wiederaufnahme des Teilpräsenzunterrichts an den Schulen stiegen die Prozentsätze der Schülerinnen und Schüler, die sich in der Lage fühlen, alle zugewiesenen Aufgaben zu erledigen, den vermittelten Lernstoff leicht zu verstehen, sich zu engagieren, sich gut mit der Zeit zu organisieren und glücklich zu sein, weiter an (Abb. F.1.6).

F.1.5 Die Erfahrungen der Schüler/innen der Scuola media während der Fernschulzeit



F.1.6 Die Erfahrungen der Schüler/innen der Scuola media während der Zeit des Teilpräsenzunterrichts



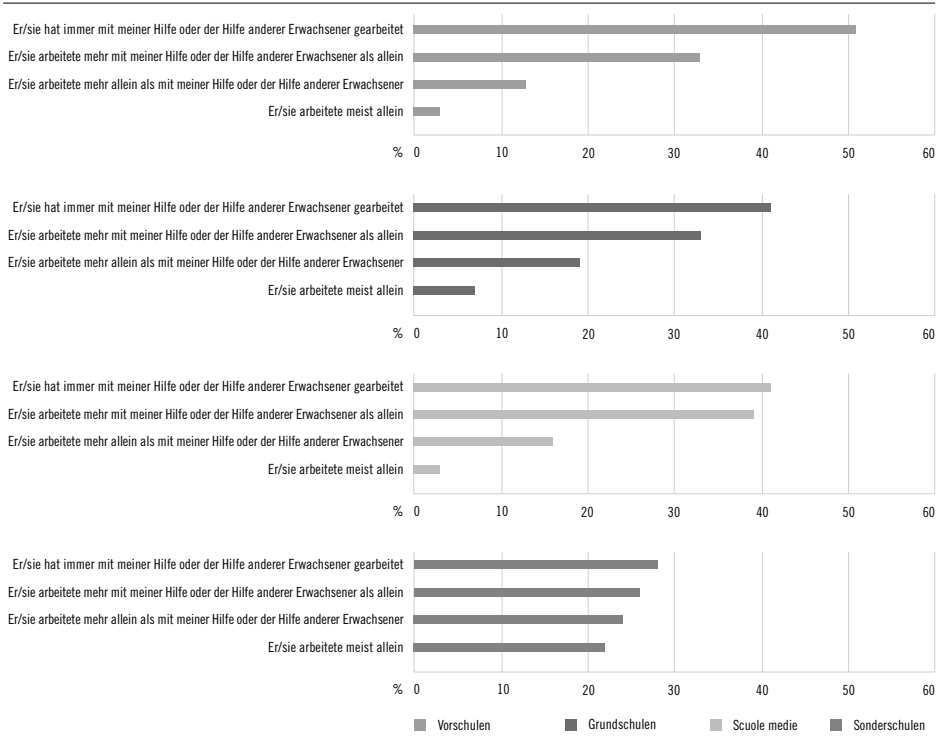
3.2 Homeschooling und Lernunterstützung

Die pädagogische Allianz zwischen Schule und Familie ist ein Element, das das Tessiner Schulsystem sowohl in der Phase des Fernunterrichts als auch in der des Teilpräsenzunterrichts geprägt hat. Es ist so in jeder Hinsicht eine „erziehende Gemeinschaft“ entstanden, die auf gegenseitiger Begleitung und Unterstützung beruhte.

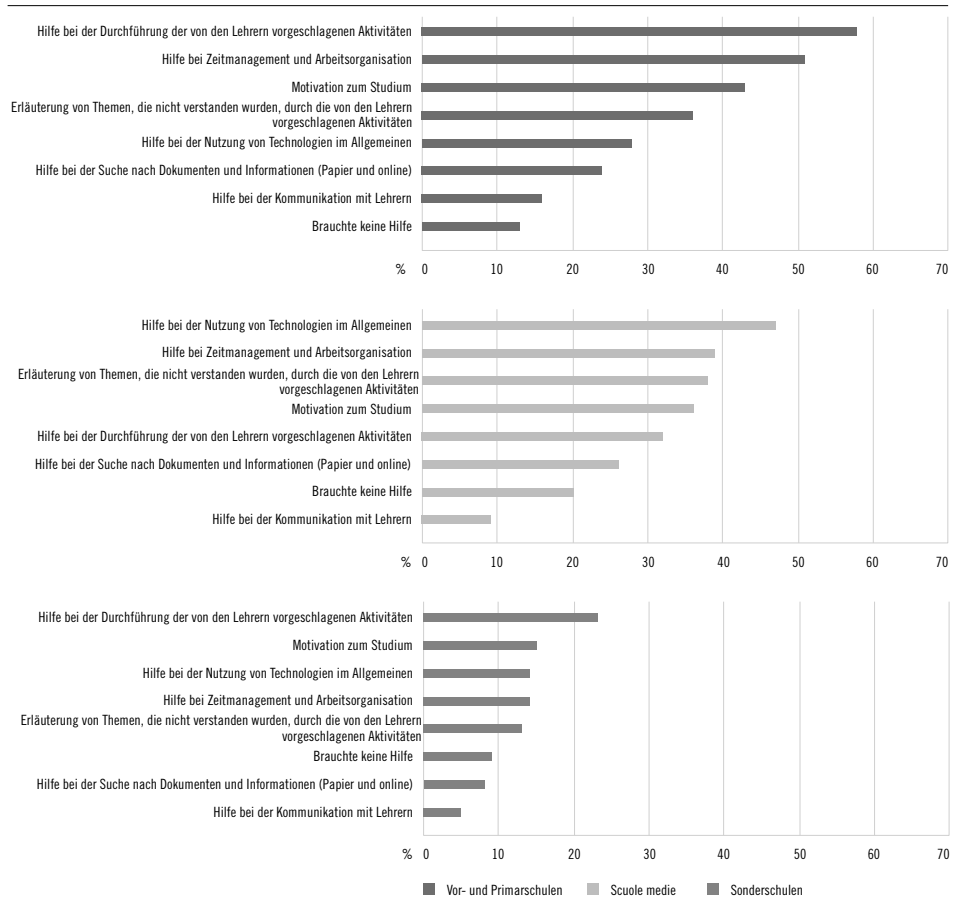
... aus Sicht der Eltern von Vorschul- und Grundschulkindern

Aus der Analyse der Fragebögen geht in der Tat hervor, dass die Eltern von Vorschulkindern und Grundschulrinnen und -schülern ihre Kinder während der Zeit des Fernunterrichts regelmäßig bei schulischen Aktivitäten begleitet haben. Nur drei Prozent der Kindergartenkinder und sieben Prozent der Primarschulkinder führten selbstständig Bildungsaktivitäten durch (Abb. F.2.1). Die Hilfe, die die Kinder dieser Schulstufe von den Erwachsenen zu Hause erbitten mussten, differenziert sich für 58 Prozent der Eltern in die Unterstützung der von den Lehrpersonen vorgeschlagenen Aktivitäten und für 51 Prozent in die Unterstützung bei der Organisation der Arbeit und des Zeitmanagements. Die Antworten unterstreichen auch, dass 36 Prozent der Eltern eine stärkere Rolle bei der Erklärung von nicht verstandenen Lerninhalten spielten. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Unterstützung in der Lernmotivation (43%), die die Familien ihren Kindern offensichtlich zukommen ließen (Abb. F.2.2). Die Komponente der Motivation hat primäre Bedeutung für das Lernen. In unserer Definition von Motivation ist eine Aufgabe motivierend, wenn das, was vorgeschlagen wird, machbar und klar ist, aber gleichzeitig auch anregend, neu, als nützlich, interessant und angenehm empfunden wird (Moè, 2020). Dass die Eltern die Motivation unterstützt haben, zeigen auch die Antworten der Kinder. Diese geben an, dass sie von ihren Eltern in einer wichtigen Weise unterstützt wurden (76% der Befragten) und dass sie dank dieser Art des Fernunterrichts zu Hause neue Dinge gelernt haben (51% der Befragten).

F.2.1 Mit wem hat Ihr Sohn/Ihre Tochter während des Fernstudiums gearbeitet?



(F.2.2) Welche Art von Hilfe hat Ihr Sohn/Ihre Tochter von Ihnen oder anderen Erwachsenen in Ihrem Haushalt für die Fernschule benötigt?



... aus Sicht der Eltern von Schülerinnen und Schülern der Scuola media

Bei der Analyse der Elternfragebögen zeigte sich zudem, dass die Schülerinnen und Schüler der Scuola media eine größere Selbstständigkeit bei der Erledigung ihrer Schularbeiten zeigten: 41 Prozent der Schülerinnen und Schüler arbeiteten tatsächlich überwiegend allein und 39 Prozent arbeiteten mehr allein als mit Hilfe der Eltern (Abb. F.2.1). Eltern von Sekundarschülerinnen und -schülern geben an, dass sie bei der Nutzung von Technologien (47%) und bei der Erklärung von Themen, die sie nicht verstanden haben (38%), Unterstützung erhalten haben. Verknüpft man diese Wahrnehmung mit dem, was die Schülerinnen und Schüler sagen, kann man die Einschätzungen dahingehend auslegen, dass es für die Kinder einfach war zu verstehen, was ihnen von den Lehrpersonen beigebracht wurde (ja 25%; mehr ja als nein 55%), dass sie neue Dinge gelernt haben (ja 43%; mehr ja als nein 28%) und dass die Hausaufgaben hilfreich für ein besseres Verständnis der behandelten Themen waren (ja 16%; mehr ja als nein 26%). Diese Befunde zeigen die gute Arbeit der Lehrpersonen in Kombination mit der unterstützenden Rolle der Eltern. Weitere

Unterstützung, die Eltern als Bedarf für die Kinder wahrnehmen, ist jene im Zeitmanagement und in der Arbeitsorganisation (ja 44 % und mehr ja als nein 36 %). Schließlich wird auch für diese Schulstufe die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler (36 %) von den Eltern als notwendig wahrgenommen; die Eltern selbst geben sie als einen der anspruchsvollsten Faktoren an, die in der Zeit des Fernunterrichts zu fördern sind (Abb. F.2.2).

... aus Sicht der Kinder, Eltern und Lehrpersonen

Überkreuzt man die Sichtweise der Kinder und Eltern mit der der Lehrpersonen in den Kindergärten und den Primarschulen, so ergibt sich eine positive Bewertung hinsichtlich der Effektivität des Fernunterrichts, der von den Lehrpersonen eine Neugestaltung wichtiger Interventionen (61 %) und eine globale Neugestaltung der Unterrichtseinheiten (59 %) erfordert hat. Das zeigt eine hervorragende Anpassungsleistung an den erneuerten Kontext des weit verbreiteten und erweiterten Lernens der Bildungsgemeinschaft. Aus der Analyse der Antworten der Sekundarschullehrpersonen geht hervor, dass nur acht Prozent derjenigen, die den Fragebogen beantwortet haben, der Meinung sind, dass der Fernunterricht bei fast niemandem funktioniert hat, was zeigt, dass die Unterstützung der Eltern wie auch die positive Einstellung der Kinder und Jugendlichen optimal funktioniert haben. Dieser Befund wird auch durch die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler gestützt, die, wie bereits erwähnt, angaben, dass sie neue Dinge gelernt haben (28 % mehr ja als nein und 43 % ja).

... aus Sicht der Eltern und Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen

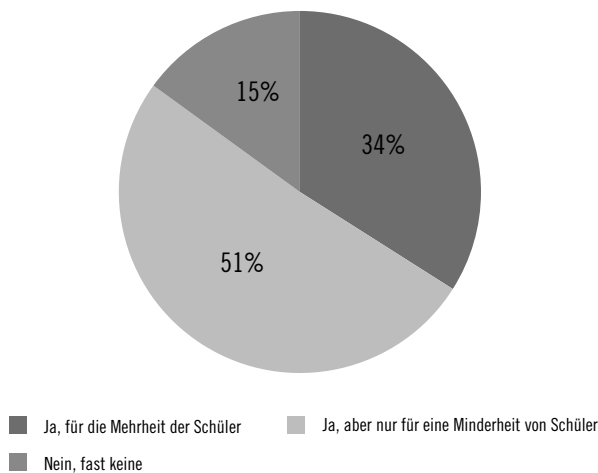
Aus den Antworten der Eltern der Schülerinnen und Schüler, die Sonderschulen besuchen, zeigt sich, dass in diesem Fall die Lehrer-Schüler-Familien-Beziehung noch wichtiger wird. Aus der Analyse der Fragebögen der Eltern dieser Schülerinnen und Schüler geht hervor, dass sowohl während des Fernunterrichts als auch während des Teilpräsenzunterrichts eine deutliche Mehrheit ihren Fähigkeiten entsprechende Aufgaben erhielt (83 % immer oder oft, während des Fernunterrichts, der Prozentsatz stieg dann auf 93 % während der folgenden Periode). Die Interaktion der Lehrpersonen fokussierte sich meist auf die mündliche Kommunikation. Diese Befunde werden auch durch die Analyse der Antworten der Lehrpersonen dieser Schulstufe bestätigt, die bei der Suche nach Kontakt mit ihren Schülerinnen und Schülern angeben, kinder- und jugendnahe Kommunikationsformen genutzt zu haben, die über die üblichen institutionellen Kanäle hinausgehen (Telefon, persönliche Übergabe, WhatsApp ...).

Ein weiteres Element in Bezug auf die von den Lehrpersonen der Sonderschulen wahrgenommene Effektivität: Wie bei den Lehrpersonen der Scuola media schätzt die Hälfte der Lehrpersonen (51 %) ein, dass der Fernunterricht nur für eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler geeignet ist (Abb. F.2.5). Wir können die Hypothese aufstellen, dass gerade die Digitalisierung die Messlatte in Bezug auf die

Anforderungen hochlegt, und dass diejenigen Schülerinnen und Schüler erfolgreich waren, die günstige technologische Rahmenbedingungen, einladende Elternhäuser, motivierte Eltern, viel Ausdauer und Kraft vorfanden und von Lehrpersonen begleitet wurden, die schnell auf Störungen reagierten.

Kinder und Jugendliche in Sonderschulen sagen, dass sie von ihren Eltern bei schulischen Aktivitäten unterstützt wurden (ja 67 % und 25 % manchmal) und dass diese sie dazu gebracht haben, neue Dinge zu lernen (ja 56 % und 29 % manchmal). Obwohl sie sich selbst als glücklich bezeichnen (ja 55 % und manchmal 33 %), geben sie an, dass sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und ihre Lehrpersonen sehr vermissen.

F.2.5 Wirksamkeit des Fernunterrichts nach Meinung der Sonderschullehrer



3.3 Vereinbarkeit von Arbeit und Kinderbetreuung

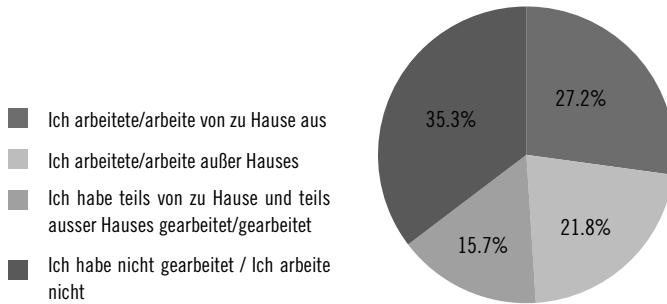
Während der Zeit des Fernunterrichts konnten viele Eltern zu Hause bei ihren Kindern bleiben, entweder weil sie nicht arbeiteten (35 %) oder weil sie von zu Hause aus arbeiteten, entweder immer (27 %) oder teilweise (16 %). Im Gegensatz dazu arbeitete etwa ein Fünftel der Eltern weiterhin außer Haus (22 %) (Abb. F.3.1).

... aus Elternsicht

Ab dem 11. Mai 2020 kehrten die meisten Schülerinnen und Schüler in die Schule zurück (86 %), und auch die Eltern nahmen ihre Arbeitstätigkeit außerhalb des Hauses teilweise wieder auf: 15,5 Prozent arbeiteten weiterhin von zu Hause aus, 36 Prozent außerhalb des Hauses und 20 Prozent teilweise von zu Hause und teilweise außerhalb des Hauses. Der Anteil derjenigen, die nicht arbeiteten, sank im Vergleich zur Zeit des Fernunterrichts von 35 auf 26,5 Prozent.

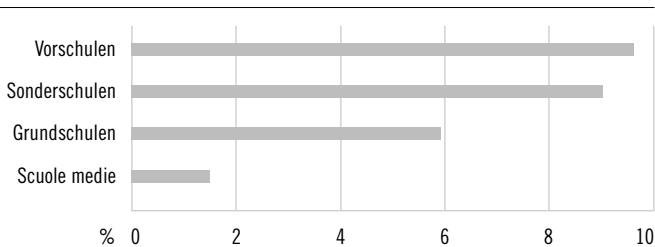
An allen Standorten wurde ein Kinderbetreuungsservice für diejenigen organisiert, die ihn unbedingt benötigten. Nach den vom Erziehungsdepartement heraus-

F.3.1 Arbeitssituation der Familien während der Zeit des Fernstudiums



gegebenen Richtlinien zur Umsetzung der COVID-Verordnung 2 des Bundesrates vom 13. März hatten nur Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide arbeiteten (oder ein Elternteil im Falle von Alleinerziehenden) und nicht von zu Hause aus arbeiten konnten, Anspruch auf diesen Service, ebenso wie auf eine kostenlose alternative Betreuung, die keine Personen über 65 einbezog. Die Daten zeigen, dass während der Zeit des Fernunterrichts nur eine Minderheit der Befragten das Angebot regelmäßig oder manchmal für ihre Kinder nutzte: An erster Stelle finden wir Kindergartenkinder mit knapp zehn Prozent, gefolgt von Sonderschülerinnen und -schülern mit neun Prozent, in der Primarschule sinkt der Anteil auf fünf Prozent bis zu eineinhalb Prozent in der Sekundarschule. Während des Zeitraums des Teilpräsenzunterrichts ändern sich diese Zahlen kaum, wobei durchschnittlich sieben Prozent aller Befragten den Dienst regelmäßig oder manchmal in Anspruch genommen haben (Abb. F.3.2).

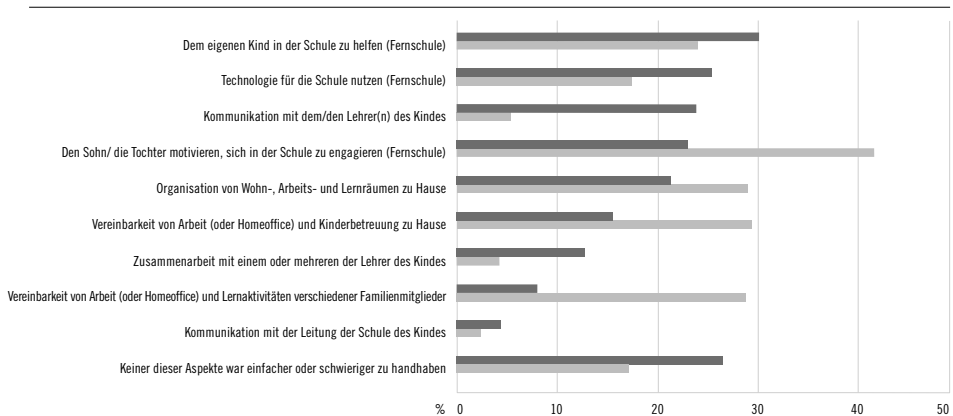
F.3.2 Prozentanteil der Befragten, die während der Fernschulzeit regelmäßig oder manchmal Kinderbetreuung in Anspruch genommen haben



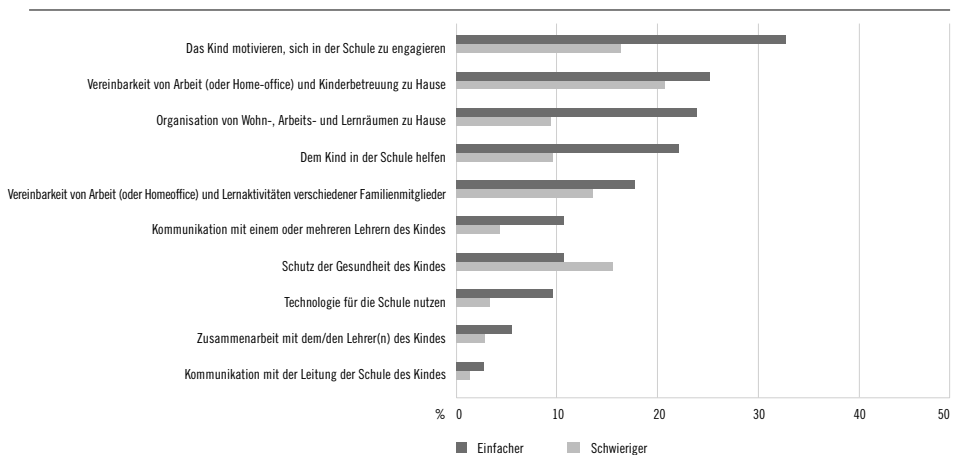
Die Daten zu den Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Kinderbetreuung sind für Eltern von Vorschul- und Primarschulkindern sowie für Eltern von Sekundarschülerinnen und -schülern ähnlich. Aus der Analyse der Fragebögen geht hervor, dass die Notwendigkeit, Arbeit und Kinderbetreuung unter einen Hut

zu bringen, sowie die Organisation von Wohn-, Arbeits- und Lernräumen zu Hause, von fast 30 Prozent der Eltern als einer der kompliziertesten Aspekte des Fernunterrichts angesehen wird. Gleichzeitig fanden es 30 Prozent der Eltern einfacher, ihren Kindern bei schulischen Aktivitäten zu helfen (Abb. F.3.3). Während des Teilpräsenzunterrichts war im Vergleich zu dem unmittelbar vorangegangenen Fernunterricht – wenn auch nur für einen relativ geringen Prozentsatz der Eltern (21 %) –, die Vereinbarkeit von Beruf und Betreuung immer noch am kompliziertesten zu bewältigen, gefolgt von der Schwierigkeit, die Kinder zur Teilnahme an der Schule zu motivieren (16 %) und die Gesundheit ihrer Kinder zu schützen (15,5%). Der letztgenannte Aspekt wurde jedoch von fast jedem dritten Elternteil (33 %) als leichter zu bewältigen angesehen als während des Fernunterrichts, ebenso wie die Vereinbarkeit von Arbeit und Kinderbetreuung (26 %) und die Organisation von Wohn-, Arbeits- und Studienräumen (24 %) (Abb. F.3.4).

F.3.3 Einschätzung der Eltern hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades einiger Aktivitäten während der Fernschulzeit im Vergleich zum Unterricht in Anwesenheit



F.3.4 Einschätzung der Eltern hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades einiger Aktivitäten während der Zeit des Teilpräsenzunterrichts im Vergleich zur Fernschulzeit



3.4 Kommunikation zwischen Familien, Schülerinnen und Schülern und Schule

Das Gleichgewicht der Kommunikation zwischen Schule, Schülern und Familien war schon immer, auch vor der COVID-19-bedingten Notlage, ein heikles Thema, da Kommunikation eine wichtige Rolle beim Knüpfen von sinnvollen Verbindungen spielt, die dazu dienen, effektives Lernen zu unterstützen. Während der Zeit des Fernunterrichts konnten Lehrpersonen und Familien dank der sofortigen und kontinuierlichen Kommunikation mit den zur Verfügung stehenden Mitteln und Ressourcen eine konstante und geduldige Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler leisten.

... aus Sicht der Lehrpersonen

Bei der Beantwortung der Fragebögen gaben die Vorschul-, Primarschul- und Sonderschullehrpersonen an, dass sie während des Fernunterrichts jede Woche mit den Eltern kommunizierten. 97 Prozent der Vorschul-, 96 Prozent der Grundschul- und 93 Prozent der Sonderschullehrpersonen geben an, dass sie durchschnittlich einmal oder öfter pro Woche Kontakt zu den Familien hatten. Eine Ausnahme bilden die Sport- und Musiklehrpersonen sowie die Lehrpersonen für plastische Künste, die in der Primarschule nur wenige Stunden pro Klasse unterrichten, und von denen nur 34 Prozent im Durchschnitt einmal oder öfter pro Woche kommunizierten. Diese Zahl lässt sich erklären, wenn man bedenkt, dass die Spezialfächer praktische Aktivitäten mit einer starken Laborinteraktion beinhalten, die nur schwer an die Modalitäten des Fernunterrichts angepasst werden können. Außerdem übernahmen in den Kindergärten und Primarschulen die Klassenlehrpersonen auch für diese Lehrpersonen die Kommunikation mit den Familien.

Lehrpersonen der Scuola media hingegen geben an, dass die Kommunikation mit den Eltern weniger intensiv stattfand. Nur 34 Prozent haben laut eigenen Angaben durchschnittlich einmal pro Woche oder öfter mit den Familien kommuniziert. Diese Zahl kann mit der größeren Autonomie der Schülerinnen und Schüler und der direkten Beziehung, die sie zur Lehrperson aufbauen können, interpretiert werden. Auf der anderen Seite hatte mehr als die Hälfte (60%) der Lehrpersonen des Servizio di sostegno pedagogico in der Scuola media eine häufigere Kommunikation. Diese Zahl entspricht auch der wichtigen begleitenden Rolle, die diese Lehrpersonen in unserem Schulsystem haben.

Aus den Antworten der Lehrpersonen geht wiederum hervor, dass während der Zeit der Teilpräsenz die wöchentliche Häufigkeit der Kommunikation mit den Eltern auf allen Schulstufen abgenommen hat. Allerdings haben 35 Prozent der Lehrpersonen in Kindergärten und Primarschulen und 46 Prozent jener in Sonderschulen eine durchschnittliche Kommunikation von mindestens einem Mal pro Woche aufrechterhalten, so dass auch in dieser zweiten Phase ein guter Kontakt zu den Familien gewährleistet werden konnte.

Was die Qualität der Kommunikation während des Fernunterrichts betrifft, so geben die Lehrpersonen der drei Schulstufen im Allgemeinen an, dass sie mit der Kommunikation, die mit den Eltern aufgebaut wird, zufrieden sind (Werte zwischen 52 % und 60 %) und diese Beziehung als effektiv für das Lernen der Schülerinnen und Schüler ansehen (44 % für Vorschul- und Primarschullehrpersonen, 40 % für Sonderschullehrer/innen). Auch die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern wird von den Lehrpersonen mit Zufriedenheitswerten zwischen 54 und 61 Prozent (ausreichend) positiv bewertet.

Bezüglich der Teilpräsenzperiode ist die Wahrnehmung einer guten Kommunikation mit den Eltern mit Werten zwischen 54 und 60 Prozent ziemlich positiv. Zudem wurde eingeschätzt, dass sie mit ihren Schülerinnen und Schülern etwas besser interagieren als mit den Familien selbst.

... aus Sicht der Eltern

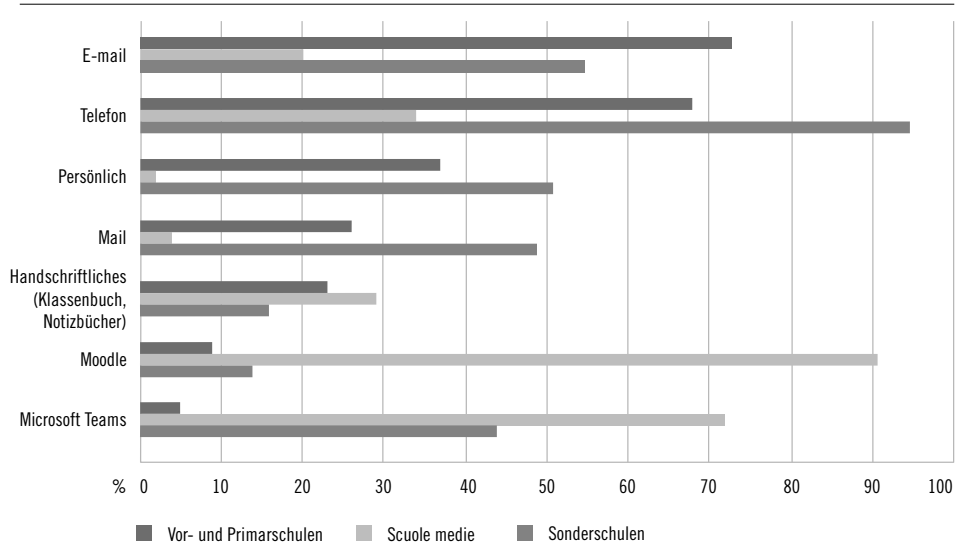
Betrachtet man die Sichtweise der Eltern in Bezug auf die Kommunikation mit den Lehrpersonen und der Schulleitung, so wird dieses Element von der Mehrheit der Eltern als überhaupt nicht kompliziert angegeben (nur 5 % der Befragten unter den Eltern hielten die Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren für komplizierter als üblich).

Im Hinblick auf die im Zeitraum des Fernunterrichts zur Unterstützung der Kommunikation verwendeten Kanäle kann gesagt werden, dass die Mehrheit der Lehrpersonen an den Kindergärten und Primarschulen (79 %) und Sekundarschulen (53 %) mit den Familien per E-Mail kommunizierte. Sonderschullehrpersonen hingegen entschieden sich hauptsächlich für Telefonanrufe (85 %). In geringerem Umfang wurden auch Briefe auf postalischem Wege verschickt (ca. 25 % der Primarschullehrpersonen und Lehrpersonen für pädagogische Betreuung), es gab persönliche Treffen (ca. 20 % der Grund- und Förderschullehrpersonen), es wurden Videokonferenzen abgehalten (zwischen 15 % und 30 % der Lehrpersonen), und es wurden persönliche Messaging-Apps wie WhatsApp verwendet (vor allem für Primarschulen (45 %) und Sonderschulen (53 %)). Die E-Mail war auch der am häufigsten gewählten Kanal für die Kommunikation mit der Schulleitung (73 % der Fälle). Die Schulleitungen der Scuola media nutzten auch die Schulwebsite, um mit den Familien zu kommunizieren (86 % der Fälle). Aus den Daten lässt sich also die Verwendung von Kommunikationsmitteln beobachten, die persönliche Beziehungen und Nähe erleichtern. Im Fokus stand hierbei jene Fürsorge, die die pädagogische Beziehung charakterisiert, nicht so sehr als Kompensation von Schwierigkeiten, sondern – positiv gewendet – zur Förderung der Fähigkeit, proaktiv mit Ereignissen umzugehen. Die Aussage der Lehrpersonen, viel mehr Zeit und Ressourcen auf die Beziehung verwendet zu haben, unterstreicht genau diese pädagogische Aufmerksamkeit.

Die Kommunikation der Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern während der Ferndidaktikperiode erfolgte über eine Vielzahl von Kanälen. In Vorschulen und Primarschulen wurden vor allem E-Mail (73 %) und Telefon (auch Kontakt

mit Familien) für die Aufgabenübermittlung genutzt. In den Sekundarschulen hingegen entschieden sich fast alle Lehrpersonen (91 %) für die Nutzung der Moodle-Plattform oder für Microsoft Teams (72 %). In den Sonderschulen wurde das Telefon viel genutzt (95 %). Es ist anzumerken, dass mehr als die Hälfte der Sonderschullehrpersonen und ca. 37 Prozent der Vorschul- und Primarschullehrpersonen die Aufgaben persönlich vorbeibrachten. Dies ist stattdessen nur bei zwei Prozent der Sekundarschullehrpersonen der Fall (Abb. F.4.1).

F.4.1 Methoden der Kommunikation von Anleitungen zur Schularbeit durch Lehrer während der Fernschulzeit



... aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Von besonderem Interesse ist, was die Sekundarschülerinnen und -schüler über die Effektivität der Kommunikationsflüsse während des Fernunterrichts sagen. Ihrer Einschätzung nach war es einfach, die Erklärungen der Lehrperson zu verstehen (für 22 % ja; für 48 % mehr ja als nein). Diese Werte nehmen mit zunehmender Interaktion – auch in der Teilpräsenzphase – deutlich zu, was ihren Wert bezeugt (für 43 % ja; für 36 % mehr ja als nein) und aufzeigt, dass der Fernunterricht die in Präsenz persönlich gelebte pädagogische Beziehung nicht ersetzen kann.

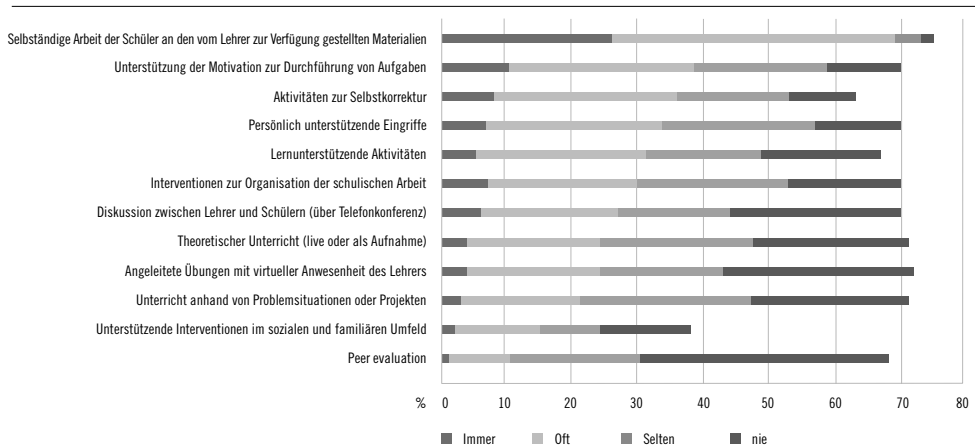
3.5 Lehrmethodik und -wirksamkeit

Während der Zeit des Gesundheitsnotstandes wurden in beiden Phasen (Fernunterricht und Teilpräsenz) die Lehrmethoden und Lehrmittel an die auferlegten Bedingungen angepasst, ebenso wie die Kommunikation und die Beziehung zu den Familien.

... aus Sicht von Lehrpersonen

Die von den Lehrpersonen zur Verfügung gestellten Materialien wurden oft (43 %) oder immer (26 %) mit der Absicht eingesetzt, dass Schülerinnen und Schüler sich Inhalte aktiv und selbstständig erarbeiten, oder förderten die Selbstkorrektur (28 % oft, 8 % immer). 25 Prozent der Lehrpersonen geben an, häufig Lernhilfen bereitgestellt zu haben, und 20 Prozent geben an, häufig angeleitete Übungen mit virtueller Anwesenheit des Lehrers durchgeführt zu haben (Abb. F.5.1).

F.5.1 Verwendete Lehrmethoden



Anleitungen zur Schularbeit wurden für Familien von Schülerinnen und Schülern im Kindergarten und in der Primarschule hauptsächlich telefonisch kommuniziert, in der Sonderschule durch E-Mail, und in der Scuola Media über Moodle- und Teams-Plattformen.

Laut den Lehrpersonen wurden während des Fernunterrichts Schulmaterialien hauptsächlich durch den Einsatz von Technologien zur Verfügung gestellt: durch E-Mail und Plattformen (22 % oft), Links zu Websites (20 %), aber auch durch die häufige Nutzung der Lehrmittel, die die Schülerinnen und Schüler bereits zur Verfügung hatten (20 %). Diese Methoden wurden bei der Rückkehr zu einer teilweisen Face-to-Face-Schule mit Face-to-Face-Unterricht wieder aufgegeben (15 % oft; 43 % immer). Rückmeldungen zu Schularbeiten wurden oft (28 %) oder immer (16 %) per Telefon mitgeteilt; auch per E-Mail – oft (19 %), immer (13 %) und es wurden auch Plattformen (23 % Moodle; 13 % Teams) genutzt. Während des Teilpräsenzunterrichts erfolgte das Feedback überwiegend persönlich (15 % oft und 49 % immer).

... aus Sicht der Eltern

Die Familien gaben an, dass ihre Kinder am meisten Hilfe bei der Durchführung der Aktivitäten benötigen: 23 Prozent Vorschule, 50 Prozent Grundschule, 26 Prozent Scuola media. Das Erklären von Themen war ein Hauptbedürfnis für Familien von Primarschülerinnen und -schülern (51 %) und Sekundarschülerinnen und -schülern

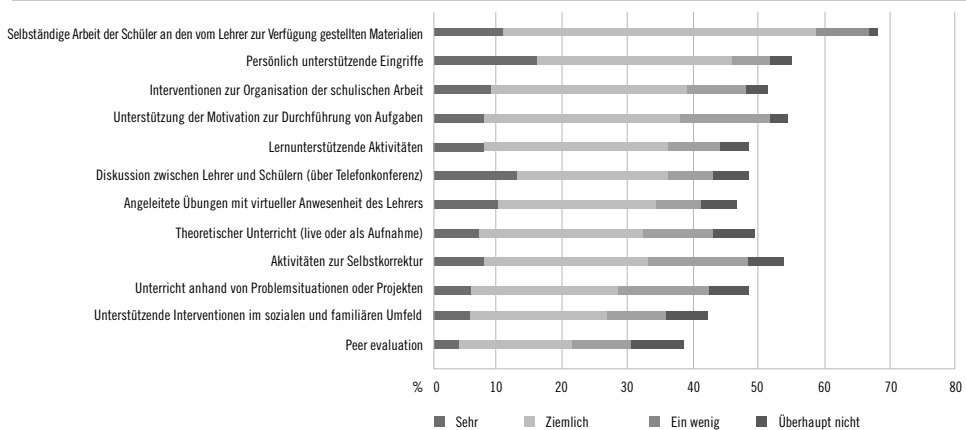
(40 %). Die Suche nach Dokumenten und Informationen (52 %) und das Zeitmanagement (54 %) sind weitere wahrgenommene Notwendigkeiten.

Der Bedarf an Hilfe bei der Kommunikation mit Lehrpersonen war für Familien von Primarschülerinnen und -schülern relevant (57 %). Hilfe bei der Lernmotivation war für die Familien von Primarschülerinnen und -schülern (51 %) und Sekundarschülerinnen und -schülern (34 %) ziemlich wichtig, während sie im Kindergarten weniger wichtig war (18 %). Bei den Familien der Scuola media brauchten 51 Prozent Hilfe bei der Nutzung der Technologie, bei den Vorschul- (9 %) und Primarschulfamilien (39 %) war dies deutlich weniger der Fall.

... Methoden aus Sicht der Lehrpersonen

Die Methoden, die nach Ansicht der Lehrpersonen effektiv zu sein schienen, das Lernen zu fördern und zu unterstützen, betrafen die Organisation der Schularbeit, die persönliche Unterstützung und die Motivation zur Durchführung von Aufgaben. Interventionen zur Organisation der schulischen Arbeit erschienen in 30 Prozent der Antworten als ziemlich effektiv und in neun Prozent auch als sehr effektiv. Die Unterstützung der Motivation bei der Schularbeit wurde von 30 Prozent der Lehrpersonen als ziemlich effektiv und von acht Prozent als sehr effektiv empfunden (Abb. F.5.2). Die Lehrpersonen waren der Meinung, dass schülerautonome Aktivitäten zu den bereitgestellten Theorie- und Praxismaterialien während des Fernunterrichts für 48 Prozent ziemlich effektiv waren, ebenso wie persönliche Unterstützungsinterventionen für 30 Prozent und sehr effektiv für 16 Prozent.

F.5.2 Wirksamkeit der eingesetzten Lehrmethoden nach Meinung der Lehrer



3.6 Arbeitsbelastung der Schülerinnen und Schüler

Um das Lernen motivierend zu gestalten, ist es notwendig, dass die vorgeschlagenen Aufgaben und Aktivitäten dem Bedürfnis entsprechen, sich kompetent und fähig zu fühlen. Daher müssen die Aufgaben im Hinblick auf die persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen angemessen sein (Moè, 2019). Es ist auch wichtig, dass die zugewiesene Arbeit klar strukturiert, aber auch herausfordernd und anregend ist, um den Schüler, die Schülerin in die Lage zu versetzen, sich selbst auf die Probe zu stellen und vor allem erfolgreich zu sein.

In Anbetracht der Notsituation, in der sich die Lehrpersonen während der Pandemie befanden, waren die am schwierigsten vorhersehbaren Komponenten im Unterricht die Zeit, die für die Durchführung der zugewiesenen Aufgaben benötigt wurde, und die Art der Tätigkeit. Um zu verstehen, ob und wie Lernen funktionierte, wollten wir die Wahrnehmungen von Eltern, Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen in Bezug auf den Umfang mit der zugewiesenen Arbeit und deren Schwierigkeit in den zwei Phasen (Fernunterricht und Teilpräsenzunterricht) des Zeitraums März bis Mai 2020 untersuchen.

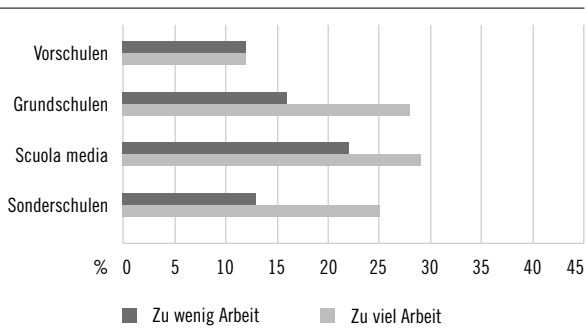
... aus Sicht der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern

Aus der Analyse der Antworten der Eltern von Vorschulkindern und Primarschülerinnen und -schülern ergibt sich, dass nie Aktivitäten zugewiesen wurden, die schwierig oder nicht an die Fähigkeiten und Ressourcen des Kindes angepasst waren, also weder mit zu viel als auch mit zu wenig Arbeit verbunden waren. Es zeigt sich auch, dass die Hausaufgaben im Allgemeinen mit Engagement und Konzentration angegangen wurden. Wie bereits in anderen Teilen dieser Zusammenfassung erwähnt, wird die Studienmotivation der Kinder von ihren Eltern als eines der herausforderndsten Elemente angegeben, die während der Zeit des Fernunterrichts zu bewältigen waren. Dieses Element der Motivation wird in den Antworten der Lehrpersonen nicht zu den kritischen Punkten gezählt (in den Fragebögen antworteten auf die Option „Ich konnte meine Schüler nicht motivieren“ 23 % „nie“, 41 % „selten“).

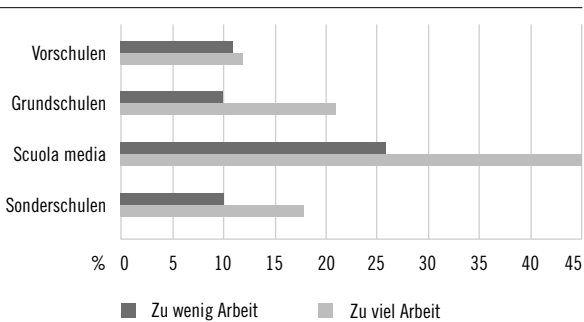
Eine deutliche Mehrheit der Befragten unter den Familien von Sekundarschülerinnen und -schülern gab an, dass die Schülerinnen und Schüler Anforderungen erhalten, die ihren Fähigkeiten entsprechen, 15 Prozent der Familien teilten diese Ansicht jedoch nicht. 12 Prozent der Familien sind der Meinung, dass ihr Kind eine zu einfache Aufgabe erhalten hat und nur sechs Prozent schätzen ein, dass es eine zu komplexe Aufgabe erhalten hat (Abb. F.6.1).

Vorschul- und Primarschulkinder, die von ihren Eltern befragt werden, geben mehrheitlich an, dass sie nie zu viel für die Schule zu tun hatten (45 % nein; 35 % manchmal), aber auch nicht zu wenig (64 % nein; 25 % manchmal). Die Aufgaben werden auch nur von drei Prozent der Schülerinnen und Schüler als zu schwer und von neun Prozent als zu leicht empfunden (Abb. F.6.2).

F.6.1 Fernschulzeit: Arbeitsbelastung nach Meinung der Eltern



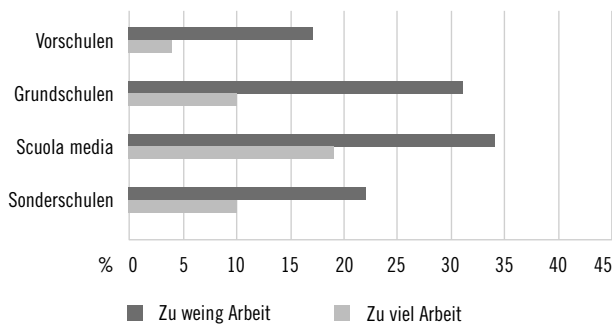
F.6.2 Fernschulzeit: Von den Schülern erlebte Arbeitsbelastung



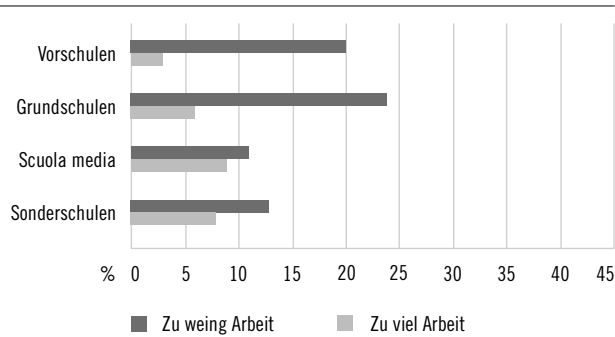
In Bezug auf die Teilpräsenz äußert ein Prozentsatz zwischen 23 Prozent der Familien (in der Sonderschule) und 34 Prozent (in der Sekundarschule) den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler zu wenig zu tun hätten. Im Gegensatz dazu ist die Wahrnehmung, dass es zu viel Arbeit gab, viel geringer ausgeprägt und reicht von drei Prozent im Kindergarten bis zu 18 Prozent in der Scuola media (Abb. F.6.3). Ein ähnlicher Trend zeigt sich bei den Eindrücken der Schülerinnen und Schüler: Zwischen 11 und 24 Prozent der Sekundarschülerinnen und -schüler empfanden das geforderte Arbeitspensum als zu gering. Im Gegensatz dazu empfanden weniger als zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler aller Klassenstufen die Arbeitsbelastung als zu groß (Abb. F.6.4). Nur eine kleine Anzahl von Eltern – weniger als vier Prozent – empfand die Aufgaben während der Teilpräsenzschule als zu schwierig. Umgekehrt empfanden von den Eltern zwischen sieben Prozent (Sonderschule) und 15 Prozent (Primarschule) die ihren Kindern gestellten Aufgaben als zu leicht.

Was die Meinungen der Schülerinnen und Schüler betrifft, so hielten sie in der Scuola media im Gegensatz zu jenen auf anderen Bildungsebenen die ihnen gestellten Aufgaben zu etwa je einem Drittel entweder für zu schwierig (30%) oder für zu einfach (28%). In der Primarschule und im Kindergarten empfanden etwas mehr als zehn Prozent die Aufgaben als zu einfach und weniger als fünf Prozent fanden sie zu komplex.

F.6.3 Teilpräsenzunterricht: Arbeitsbelastung nach Meinung der Eltern



F.6.4 Teilpräsenzunterricht: Von den Schülern erlebte Arbeitsbelastung



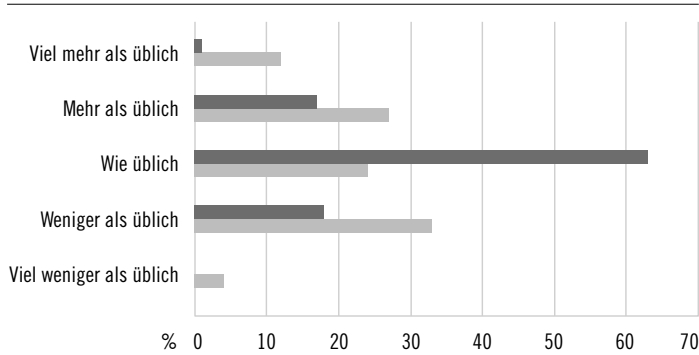
3.7 Belastung und Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen, wie auch die Schülerinnen und Schüler, haben sich mit dem Fern- und Teilpräsenzunterricht in einem unerwarteten und neuen Kontext wiedergefunden. Das Auffangen der durch diese überraschende und unerwartete Situation entstandenen Schwierigkeiten erfolgte offensichtlich durch ein Netzwerk von formellen und informellen Beziehungen. In diesem Kapitel werden wir uns auf den räumlichen, strukturellen, aber auch emotionalen Kontext der Lehrpersonen konzentrieren.

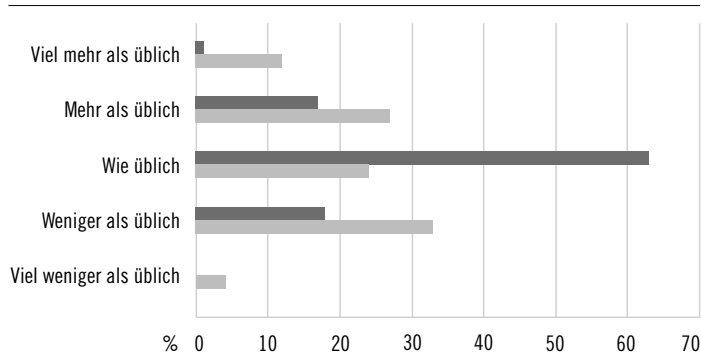
Das erste Element, das aus der Analyse der Befunde beobachtet werden kann, ist die Wahrnehmung einer allgemeinen Zunahme der Arbeitsbelastung während der Pandemie. Insgesamt betonen zwei von drei Lehrpersonen, dass sie mehr oder viel mehr als üblich gearbeitet haben. Konkret gaben in der Scuola media fast 80 Prozent an, mehr oder viel mehr als üblich gearbeitet zu haben, verglichen mit acht Prozent, die angaben, weniger oder viel weniger gearbeitet zu haben.

In den Vor- und Primarschulen lag der Prozentsatz derjenigen, die mehr oder viel mehr als üblich arbeiteten, bei 56 Prozent, während 25 Prozent von einer Abnahme der Arbeitsbelastung berichteten (Abb. F.7.1 – F.7.2). In der Sonderschule gaben 46 Prozent an, mehr oder viel mehr als üblich gearbeitet zu haben, verglichen mit 33 Prozent, die angaben, weniger oder viel weniger zu gearbeitet zu haben (Abb. F.7.4).

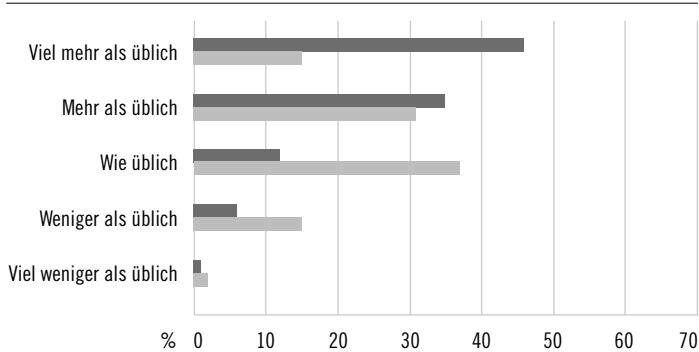
F.7.1 Unterschiede in der Arbeitsbelastung zwischen Fernschule und Präsenzschule (rot), und zwischen Teilpräsenzunterricht und Fernschule (gelb) - Lehrer VS



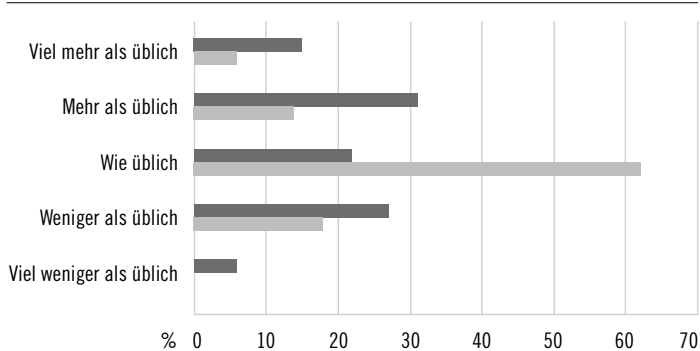
F.7.2 Unterschiede in der Arbeitsbelastung zwischen Fernschule und Präsenzschule (rot), und zwischen Teilpräsenzunterricht und Fernschule (gelb) - Lehrer GS



F.7.3 Unterschiede in der Arbeitsbelastung zwischen Fernschule und Präsenzschule (rot), und zwischen Teilpräsenzunterricht und Fernschule (gelb) - Lehrer SM



F.7.4 Unterschiede in der Arbeitsbelastung zwischen Fernschule und Präsenzschule (rot), und zwischen Teilpräsenzunterricht und Fernschule (gelb) - Lehrer SS

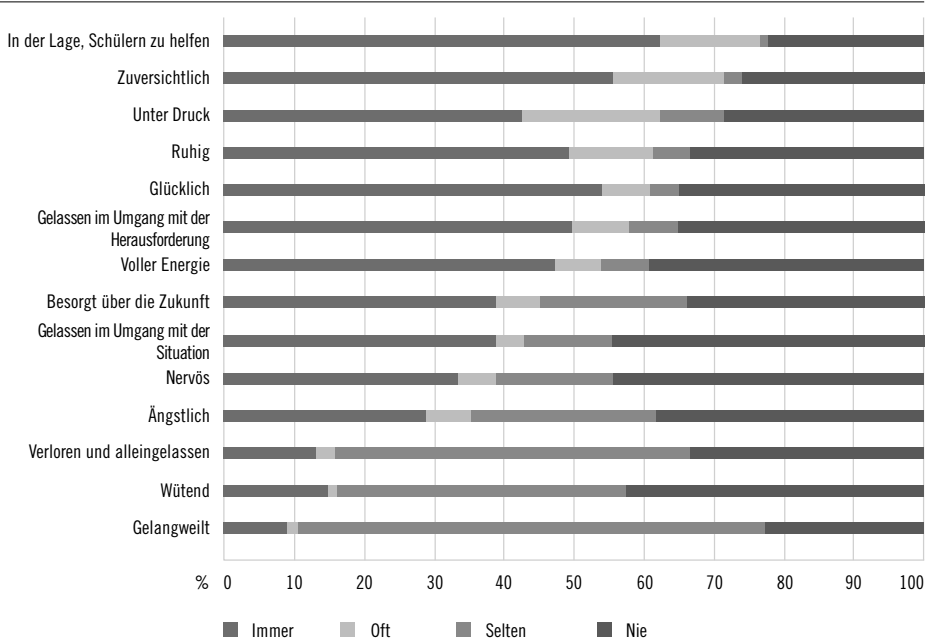


In Bezug auf die Work-Life-Balance war die Situation der Lehrpersonen sehr unterschiedlich. Die Lehrpersonen der verschiedenen Schultypen verteilen sich mehr oder weniger gleichmäßig auf diejenigen, die von einer Verschlechterung der Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf berichteten, diejenigen, die von einer ähnlichen Situation wie vor der Pandemie berichteten und diejenigen, die von einer Verbesserung berichteten.

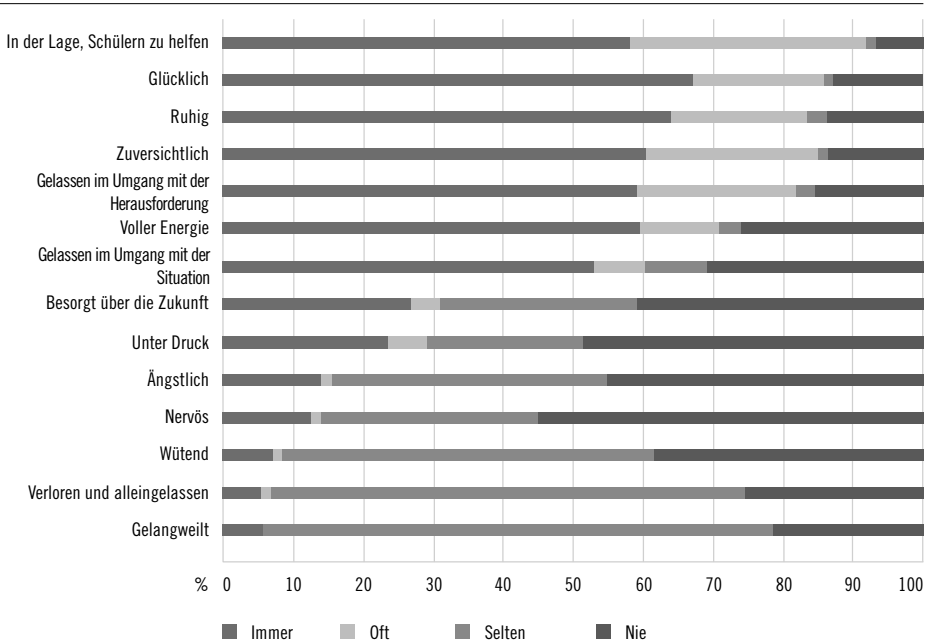
In der Scuola media ist eine leichte Tendenz zur Verschlechterung und in der Sonderschule zur Verbesserung erkennbar. Die wichtigsten Verbesserungsbereiche betreffen die Flexibilität bei der Arbeitszeitgestaltung und den Entfall der Fahrtzeit zur Arbeit. Die Hauptkritikpunkte betreffen die gestiegenen Anforderungen sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich und die Anpassung an die neuen Arbeitsmethoden.

Während der Zeit des Fernunterrichts und des Teilpräsenzunterrichts überwogen die positiven Emotionen gegenüber den negativen, auch wenn aus den Antworten deutlich wird, dass die Lehrpersonen Druck und Unsicherheit erlebten, vor allem in der ersten Zeit. In Bezug auf den Fernunterricht, gaben beispielsweise 57 Prozent der Mittelschullehrpersonen an, dass sie sich oft oder immer unter Druck fühlen, und 30 Prozent sagten, dass sie sich oft oder immer ängstlich fühlen. Mit der Umstellung auf den Teilpräsenzunterricht hat sich die Situation generell verbessert (Abb. F.7.5 – F.7.6).

F.7.5 Selbsteinschätzung und Erfahrungen von Lehrern während der Fernschulzeit



F.7.6 Vissuto dei docenti durante la scuola parzialmente in presenza

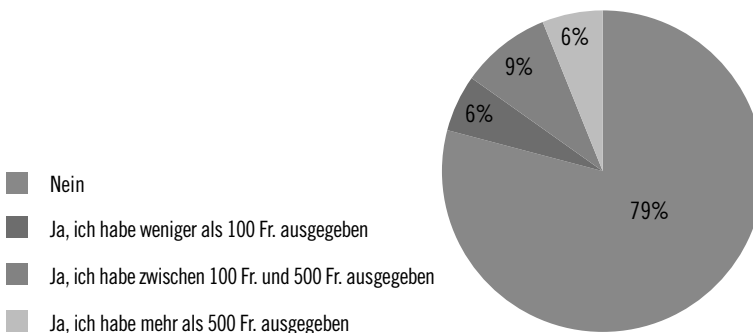


3.8 Technologische Ausstattung

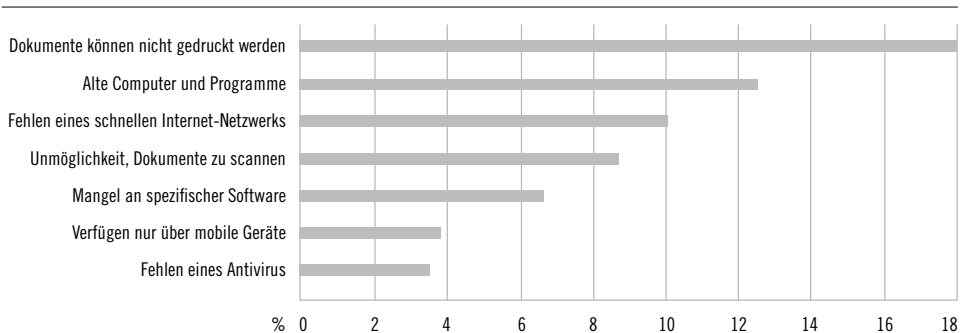
Der Fern- oder Hybridunterricht, wie er im Untersuchungszeitraum durchgeführt wurde, erforderte einen hohen Einsatz von Technologie (Computer, Internet, Drucker...). Mehr als neun von zehn Familien verfügten über eine adäquate technologische Ausstattung, 94 Prozent der Familien glauben sogar, dass sie über angemessene technologische Hilfsmittel verfügten, um den von den Lehrpersonen vorgeschlagenen Aktivitäten folgen zu können. Eine von fünf Familien (21 %) hat Ausgaben im technologischen Bereich getätigt, um dem Fernunterricht folgen zu können. Diese Familien gaben in der Mehrheit mehr als 100 CHF aus (Abb. F.8.1). Auch die Lehrpersonen hatten private Ausgaben, um sich mit der notwendigen Technik auszustatten. Tatsächlich gibt jede dritte Lehrperson (33 %), vor allem der Scuola media, an, mehr als 100 CHF für Technologieanschaffungen ausgegeben zu haben.

Fast die Hälfte der Familien (45 %) hat trotz ausreichender technologischer Ausstattung technische Probleme erlebt. Solche Einschränkungen sind vor allem bei Eltern von Schülerinnen und Schülern in Sekundar- und Sonderschulen zu beobachten. In allen Schulstufen sind die am häufigsten gemeldeten Probleme diejenigen, die mit dem Drucken von Unterrichtsdokumenten zusammenhängen (Schwierigkeiten beim Zugang zu einem Drucker oder hohe Kosten für Toner und Patronen). Für die Scuola media und die Sonderschule wird auch von Schwierigkeiten im Zusammenhang mit alten Computern und einem nicht ausreichend schnellen Internet berichtet (Abb. F.8.2).

F.8.1 Ausgaben der Eltern für den Kauf von technologischen Apparaten



F.8.2 Technische Probleme der Familien



Jede zehnte Familie (11%) gibt an, technische Geräte geliehen zu haben. In den meisten Fällen wandten sie sich an Verwandte oder Bekannte. Sieben Prozent der Familien mit Sekundarschülerinnen und -schülern und sechs Prozent der Familien mit Sonderschülerinnen und -schülern haben sich an einen vom Erziehungsdepartement organisierten Ausleihservice gewandt. Für Familien mit Schülerinnen und Schülern an Kindergärten und Primarschulen gab es keinen solchen Service.

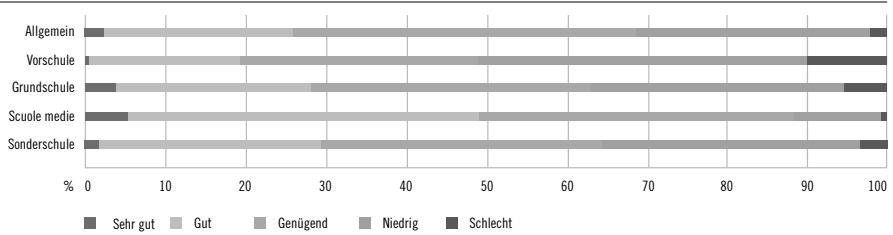
3.9 Fähigkeiten der Lehrpersonen im Umgang mit der Technologie

Der Gesundheitsnotstand hat auch die Tessiner Schulen in einen virtuoson Beschleunigungsfluss geführt. Ziel der Studie war es auch, die digitalen Kompetenzen (explizit und implizit) der Lehrkräfte abzubilden, damit diese – u.U. neu erworben – bewusst in den Unterrichtsprozess eingebracht werden können. Die sich ergebenden Bedürfnisse haben es zudem ermöglicht, einen kantonalen Lehrerweiterbildungsplan zu erstellen, der als Antwort auf die tatsächlichen Bedürfnisse entwickelt wurde.

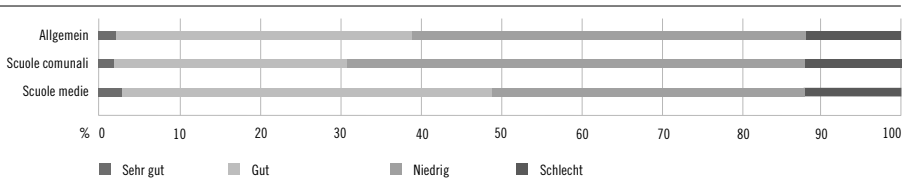
Was die Eindrücke der Lehrpersonen betrifft, so haben 32 Prozent das Gefühl, dass sie wenige oder keine Kompetenzen im Umgang mit Technologien haben. Ein etwas geringerer Anteil, nämlich 26 Prozent, hatte das Gefühl, über gute oder sehr gute Kenntnisse in diesem Bereich zu verfügen. Es gibt große Unterschiede zwischen den Lehrpersonen verschiedener Schulstufen und -typen: 51 Prozent der Kindergartenlehrpersonen, 38 Prozent der Primarschullehrpersonen und 36 Prozent der Sonderschullehrpersonen glauben, dass sie nicht über ausreichende Fähigkeiten verfügen, während nur 12 Prozent der Lehrpersonen der Scuola media diese Selbsteinschätzung der Unzulänglichkeit äußern (Abb. F.9.1).

Die Eindrücke der Schulleitungen bestätigen und unterstreichen, was aus den Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen hervorging. Insgesamt sind 62 Prozent der Schulleitungen der Meinung, dass die Lehrpersonen ihrer jeweiligen Schulstufe wenig oder gar nicht auf das Unterrichten im technologischen Bereich vorbereitet sind, während nur zwei Prozent sie im Durchschnitt für gut vorbereitet halten. Auch hier gibt es wichtige Unterschiede zwischen den Schulstufen. Auf der Ebene der Scuola

F.9.1 Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zu ihren IT-Kompetenzen



F.9.2 Einschätzung der Direktoren zu den IT-Kompetenzen der Lehrer



media schätzen 50 Prozent der Schulleitungen ihre Lehrer als ziemlich oder sehr gut vorbereitet ein, aber dieser Prozentsatz sinkt auf 30 Prozent für Schulleitungen von Primarschulen und Kindergärten (Abb. F.9.2).

3.10 Integration von Technologie in den Unterricht

Die Dimensionen im Zusammenhang mit der Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in Schulen während der Zeit der vollständigen Schließung und der teilweisen Wiedereröffnung der Schulen im Frühjahr 2020 nahmen beträchtlichen Raum ein in den Fragebögen, die an alle beteiligten Akteure gerichtet waren: Schülerinnen und Schüler und Familien, Lehrpersonen und Schulleitungen. Die meisten Fragen hatten jedoch den Zweck, dem Erziehungsdepartement des Kantons Tessin operative Hinweise für den Fall einer weiteren Schließung der Schulen zu geben.

In diesem Abschnitt beschränken wir uns daher darauf, einige Aspekte zusammenzufassen und jene zu behandeln, die sich aus dem an die Lehrpersonen der verschiedenen Pflichtschulstufen gerichteten Fragebogen ergeben haben und die unserer Meinung nach von allgemeinem Interesse sein könnten. Wir werden uns insbesondere mit folgenden Themen beschäftigen:

(1) die Art und Weise, wie IKT während der Schließung der Schulen in den Unterricht integriert wurde. Wir werden nicht über die Zeit der teilweisen Wiedereröffnung berichten, da sie, wie wir jetzt sagen können, hauptsächlich symbolischen Wert hatte. Wir wurden auch gebeten, eine Bilanz dieser beruflichen Herausforderungen zu ziehen, sowohl in allgemeiner Hinsicht als auch in Bezug auf spezifische Tools;

(2) der von den Lehrpersonen wahrgenommene Schulungsbedarf in Bezug auf die IKT-Integration. Insbesondere wurden diese gebeten, zwischen Qualifizierungen zu unterscheiden, die in einer Notlage als sofort notwendig erachtet werden, und jenen, die sich auf eine spätere Durchführung nach der Rückkehr zum „normalen“ Unterricht im Klassenzimmer beziehen.

Ein erster Aspekt, der sinnvoll erscheint, ist der Vergleich der Häufigkeit, mit der bestimmte technologische Hilfsmittel zur Durchführung des Fernunterrichts in den verschiedenen Schulstufen eingesetzt wurden. Die Lehrpersonen wurden gefragt, ob sie jedes Werkzeug immer/oft/selten/nie in ihrer Lehrtätigkeit verwenden. Für die Synthese werden die Prozentsätze der Lehrpersonen, die immer/oft geantwortet haben, dargestellt (Tab. 1).

Tabelle 1: Nutzung technologischer Hilfsmittel im Vergleich nach Schulstufe

	KG	PS	SS	SondS	Total
Moodle	7%	10%	92%	15%	45%
Andere Plattformen	9%	13%	6%	7%	9%
Microsoft Teams	5%	9%	86%	54%	44%
Andere Videoconf. Tools	31%	45%	7%	44%	28%
E-Mail	82%	82%	47%	71%	67%
Social Network	59%	60%	21%	83%	46%
Internetseite der Schule	10%	9%	9%	2%	9%
Didaktische Internetseiten	11%	21%	15%	13%	17%
Digitale Lehrmittel	35%	34%	40%	36%	36%
ScuolaLab¹²	3%	7%	10%	10%	8%

Im Hinblick auf den Einsatz von Technologie für Unterrichtszwecke wurden die Plattformen Moodle und Microsoft Teams in den Sekundarschulen ausgiebig genutzt, was nicht verwunderlich ist, da deren Einsatz vom Erziehungsdepartement vorgegeben war. Vorschul-, Primarschul- und Sonderschullehrpersonen nutzten hauptsächlich E-Mails und soziale Netzwerke und in geringerem Maße andere Sharing-Plattformen (Zoom, aber vor allem Skype). Die massive Nutzung von sozialen Netzwerken in allen Schulstufen, mit Ausnahme der Sekundarschule, zeigt sich in den offenen Fragen, die zeigen, dass WhatsApp-Gruppen und Videoanrufe ein wichtiges Werkzeug waren.

Da Moodle und Microsoft Teams die offiziellen Kommunikationswerkzeuge in der Scuola media waren, wurden den Lehrpersonen dieser Schulstufe einige Fragen zu diesen Medien gestellt.

2 ScuolaLab ist eine didaktische Plattform des Erziehungsdepartements des Kanton Tessin, die Lehrmittel und andere Dokumente der Lehrer/innen zur Verfügung stellt.

Tabelle 2: Grad der Zufriedenheit von Mittelschullehrpersonen mit Moodle

	Italie- nisch	Mathe- matik	Fremd- sprachen	Sozial- wissen- schaften	Natur- wissen- schaften	Kunst	Musik	Sport	Ande- re	Total
Null	0%	0%	1%	1%	0%	2%	0%	0%	0%	0%
Wenig	12%	9%	12%	6%	5%	10%	7%	10%	12%	10%
Genug	59%	58%	61%	71%	75%	59%	48%	64%	70%	62%
Viel	30%	33%	26%	22%	21%	29%	44%	26%	19%	27%

Insgesamt waren 89 Prozent der Lehrpersonen, die den Fragebogen beantworteten, sehr oder ziemlich zufrieden mit der Nutzung von Moodle. Es gibt keine besonderen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Fächer.

Tabelle 3: Nutzung der verschiedenen Moodle-Anwendungen (Antworten immer/oft)

	Italie- nisch	Mathe- matik	Fremd- sprachen	Sozial- wissen- schaften	Natur- wissen- schaften	Kunst	Musik	Sport	Ande- re	Total
Chat	49%	39%	44%	43%	49%	73%	55%	52%	56%	48%
Forum News	42%	256%	39%	31%	24%	23%	20%	14%	46%	32%
Forum	33%	23%	29%	27%	19%	22%	16%	7%	15%	24%
File Upload	92%	93%	94%	88%	90%	82%	83%	85%	94%	91%
Auf- gabe	95%	88%	86%	94%	92%	95%	96%	61%	91%	89%
Quiz	17%	25%	27%	32%	30%	2%	47%	8%	30%	29%
Etikette	37%	47%	32%	41%	48%	30%	64%	49%	33%	41%

Die Anwendungen ‚Datei hochladen‘ und ‚Aufgabe‘ werden am häufigsten verwendet: 91 Prozent bzw. 89 Prozent der Lehrpersonen geben an, dass sie diese immer oder oft verwenden. Es gibt keine besonderen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Disziplinen. Schließlich kann festgestellt werden, dass die Lehrpersonen für Kunst überdurchschnittlich oft das Chat-Tool und jene für Musik die Anwendung Etikette zu verwenden scheinen.

Tabelle 4: Grad der Zufriedenheit von Lehrpersonen der Scuola media mit Microsoft Teams

	Italie- nisch	Mathe- matik	Fremd- sprachen	Sozial- wissen- schaften	Natur- wissen- schaften	Kunst	Musik	Sport	Ande- re	Total
Null	2%	2%	4%	0%	5%	0%	4%	0%	2%	2%
Wenig	17%	14%	18%	22%	18%	12%	15%	24%	14%	17%
Genug	61%	61%	52%	59%	56%	64%	41%	48%	62%	57%
Viel	20%	22%	26%	20%	21%	24%	41%	28%	21%	23%

Die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen, 80 Prozent, ist auch mit Microsoft Teams zufrieden, wenn auch in etwas geringerem Ausmaß als mit Moodle. Auch hier gab es, mit Ausnahme eines höheren Anteils sehr zufriedener Musiklehrpersonen, keine besonderen Unterschiede zwischen den Disziplinen. Die Frage nach den verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von Microsoft Teams- Anwendungen wurde nicht gestellt, da diese nur für Videokonferenzen genutzt wurden.

Die Lehrpersonen wurden gebeten anzugeben, welche Art von Weiterbildungskurs sie in Abhängigkeit zweier verschiedener Zukunftsszenarien für sinnvoll halten würden, um daran teilzunehmen. Die beiden extremen Zukunftsszenarien sind die einer völlig distanzierten Schule und jene einer Rückkehr zur absoluten Normalität.

Tabelle 5: Fortbildungsbedarf der Lehrpersonen unter Annahme einer Schule, die vollständig auf Distanz arbeitet

	KG	PS	SS	Sonders
Nutzung der Lernplattform Moodle	41%	43%	45%	36%
Nutzung von anderen Lernplattformen (z. B. Google-Classroom oder Educanet2)	24%	30%	24%	25%
Verwendung des Videokonferenz-Tools Microsoft Teams	36%	41%	41%	38%
Verwendung anderer Videokonferenz Tools (z. B. Zoom, Skype, ...)	32%	35%	24%	31%
Einsatz von Software zur Erstellung von Lernmaterialien (z. B. Word, PowerPoint, Acrobat, Excel, ...)	26%	24%	26%	24%
Einsatz von Software zur Erstellung von audiovisuellen Unterrichtsmaterialien (Audio- oder Videoschnitt) (z. B. Screencast-O-Matic)	33%	32%	37%	25%
Einsatz von spezifischer Lernsoftware (z. B. GeoGebra, Cabri)	15%	22%	19%	21%
Pädagogische Aspekte des Fernunterrichts (z. B. Methodik, Evaluation usw.)	29%	34%	41%	29%
Allgemeine pädagogische Aspekte des Einsatzes von Technologie beim Lehren und Lernen	25%	28%	35%	21%
Ich glaube nicht, dass ich Schulungen in Bereichen benötige, die mit dem Unterrichten mit Technologie zusammenhängen	2%	5%	4%	4%
Andere	1%	0%	1%	1%

Im Szenario einer reinen Fernschule würde nur eine sehr kleine Minderheit (insgesamt weniger als 5%) keine Ausbildung in diesem Bereich benötigen. Der größte Bedarf in allen Schulstufen scheint die Nutzung von Moodle und Microsoft Teams zu betreffen. Nur in etwas geringerem Maße wird der Bedarf an vertiefenden Schulungen zu Software für die Erstellung von audiovisuellen Materialien und zu allgemeinen pädagogischen Aspekten im Zusammenhang mit der Integration von IKT in den Unterricht als notwendig erachtet.

Tabelle 6: Fortbildungsbedarf von Lehrpersonen unter Annahme eines reinen Präsenzunterrichts

	KG	PS	SS	SondS
Nutzung der Lernplattform Moodle	5%	8%	23%	14%
Nutzung von anderen Lernplattformen (z. B. Google-Klassenzimmer oder Educanet2)	3%	7%	11%	14%
Verwendung des Videokonferenz-Tools Microsoft Teams	3%	5%	8%	9%
Verwendung anderer Videokonferenz Tools (z. B. Zoom, Skype, ...)	3%	4%	4%	7%
Einsatz von Software zur Erstellung von Lernmaterialien (z. B. Word, PowerPoint, Acrobat, Excel, ...)	27%	30%	28	31%
Einsatz von Software zur Erstellung von audiovisuellen Unterrichtsmaterialien (Audio- oder Videoschnitt) (z. B. Screencast-O-Matic)	25%	28%	26%	26%
Einsatz von spezifischer Lernsoftware (z. B. GeoGebra, Cabri)	7%	30%	18%	21%
Pädagogische Aspekte des Fernunterrichts (z. B. Methodik, Evaluation usw.)	11%	14%	17%	14%
Allgemeine pädagogische Aspekte des Einsatzes von Technologie beim Lehren und Lernen	19%	26%	26%	21%
Ich glaube nicht, dass ich Schulungen in Bereichen benötige, die mit dem Unterrichten mit Technologie zusammenhängen	4%	7%	7%	7%
Andere	0%	0%	1%	1%

Sogar im reinen Präsenzunterricht glauben nur relativ wenige Lehrpersonen (4% in der Vorschule und 7% in allen anderen Stufen), dass sie keine Fortbildung in diesem Bereich benötigen. Im Vergleich zum vorherigen Szenario ändern sich jedoch die Richtungen, in denen sich die Lehrpersonen verbessern möchten. Das Interesse an Moodle und Videokonferenz-Tools nimmt deutlich ab, während das Interesse an der Nutzung von Software zur Erstellung von Lehrmaterialien und solchen, die spezifisch für die verschiedenen Fachbereiche sind, steigt. Das Interesse an Software zur Erstellung audiovisueller Materialien und an den allgemeinen pädagogischen Aspekten der Integration von IKT in den Unterricht ist nach wie vor groß.

Wie man sieht, wurden Medien zur Durchführung von Unterrichtsaktivitäten während der Schulschließungen in den verschiedenen Schulstufen sehr unterschiedlich eingesetzt. In Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Erziehungsdepartements nutzten die Lehrpersonen der Sekundarstufe vor allem Moodle und Microsoft

Teams, während in den anderen Schulen E-Mails und soziale Netzwerke vorherrschten (WhatsApp hatte hier quasi ein Monopol). Die Lehrpersonen der Scuola media waren, ohne große Unterschiede zwischen den unterrichteten Fächern, tendenziell sowohl mit Moodle als auch mit Microsoft Teams zufrieden. Was den wahrgenommenen Weiterbildungsbedarf der Lehrpersonen betrifft, so zeigt sich, dass unabhängig von den Zukunftsszenarien nur eine kleine Minderheit glaubt, keine Weiterbildung in diesem Bereich zu benötigen. In einem reinen Fernunterrichtsszenario liegt die Priorität auf einer besseren Beherrschung von Moodle und Videokonferenz-Tools. In einem reinen Präsenzunterrichtsszenario wird mehr Aufmerksamkeit auf fachbezogene Software und solche, die für die Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien nützlich ist, gelegt. Das Interesse an pädagogischen Aspekten im Zusammenhang mit der Integration von IKT in den Unterricht und Software für die Ausarbeitung von audiovisuellen Dokumenten ist unabhängig von zukünftigen Szenarien groß.

4. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die hier vorgestellten quantitativen und qualitativen Daten belegen die Annahme, dass die Periode der Schulschließung und des Teilpräsenzunterrichts nicht nur durch eine Intensivierung der Kontakte und des Austausches zwischen Schule und Familie, sondern auch durch eine Übernahme schulischer Aufgaben von Seiten der Familien geprägt war, dies allerdings mit unterschiedlicher Intensität je nach Schulstufe. Die Eltern verbrachten sehr viel Zeit mit ihren Kindern, und diese seltsame „Aufhebung“ von Zeit und Raum hat ihnen einerseits erlaubt, ihren Kindern beim Ausprobieren der von den Lehrpersonen vorgeschlagenen Lernaktivitäten zuzuschauen, hat sie andererseits aber auch in die Notwendigkeit versetzt, gemeinsam mit den Lehrpersonen Verantwortung für Lern- und Bildungsprozesse wahrzunehmen.

Unsere Ergebnisse zeigen hiermit auch ein Limit des Fernunterrichts, das in Ländern mit sehr viel länger andauernden Schulschließungen wie Italien oder Frankreich äusserst evident wurde: Ohne eine massiv stärkere Mithilfe der Eltern ist Fernunterricht über längere Zeiträume nicht nachhaltig umsetzbar. Kurzfristig hat sich dagegen der „third space“ des Beziehungsnetzes Schule-Familien als leistungsfähiges Auffangnetz erwiesen. Jede Überlegung über die Schule von morgen oder über den Wiederaufbau nationaler Bildungssysteme nach der COVID-Krise sollte diese Erkenntnis vor dem Hintergrund von Nachhaltigkeit und Krisenresistenz, auch im Hinblick auf eventuelle zukünftige kurzfristige Unterbrechungen der schulischen Normalität, unbedingt mit einbeziehen.

Im internationalen Vergleich sollten ausserdem die zu Anfang kurz dargestellten Kontextelemente zum Schulsystem des Kantons Tessin und seinen Besonderheiten einbezogen werden, welche dazu führen, dass die hier vorgestellten Erkenntnisse nicht automatisch auf den Rest der Schweiz übertragen werden können.

Literatur

- Bundesamt für Gesundheit (BAG) (2018). *Influenza-Pandemieplan Schweiz. Strategien und Massnahmen zur Vorbereitung auf eine Influenza-Pandemie*. 5. Auflage. Bern: BBL.
- Cahon, J. (2020). Une situation sans précédent ? L'école à l'heure du Covid-19. *Cahiers pédagogiques*, 15. April 2020.
- DECS. (2020). *Scuola ticinese in cifre. Ed. 2020*. Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Egloff, M. & Cattaneo, A. (2019). *Scuola a tutto campo – Indicatori del sistema educativo ticinese*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Moè, A. (2019). *Il piacere di imparare e di insegnare. Pensieri, ambienti e persone motivanti*. Mondadori.
- Moè, A. (2020). *La motivazione. Teorie e processi*. Il Mulino.
- Sahlfeld, W. (2020). Schulschliessung während Pandemie: bildungshistorische Sicht. *infekt.ch*, 17. Oktober 2020. <https://infekt.ch/2020/10/schulschliessung-waehrend-pandemie-bildungshistorische-sicht/>

Theoretisch-epistemologische Grundlagen des Projektes

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: the link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 67–79. <https://doi.org/10.1023/A:1021864432505>.
- Bowling, N. A., Alarcon, G. M., Bragg, C. B. & Hartman, M. J. (2015). A meta-analytic examination of the potential correlates and consequences of workload. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 29, 95–113. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1033037>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Ford, C. (2018). Effective practice instructional strategies: Design of an instrument to assess teachers' perception of implementation. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 154–163. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.004>
- Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1134–1145. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1134>
- Hattie, J. & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1, 16013. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>
- Marzano, R. J. & Brown, J. L. (2009). *A Handbook for the Art and Science of Teaching*. ASCD Press.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L. & Hertzmann, C. (2013). Development and validation of the middle years development instrument (MDI): assessing children's well-being and assets across multiple contexts. *Social Indicators Research*, 114, 345–369. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y>
- Schutz, P. A. & Pekrun, R. (Hrsg.). (2007). *Educational psychology series. Emotion in education*. Elsevier Academic Press.

- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I. & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 314–334. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1661>
- Wieman, C. & Gilbert, S. (2014). The teaching practices inventory: a new tool for characterizing college and university teaching in mathematics Work Engagement and Teaching Classroom Practices and science. *CBE – Life Science Education*, 13(3), 552–569. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-02-0023>.