

Raphaela Porsch & Torsten Porsch

Fernunterricht als Ausnahmesituation

Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule

Zusammenfassung

Durch die Coronavirus-Pandemie fand in Deutschland mehr als vier Wochen lang kein Präsenzunterricht in den Grundschulen statt. In diesem Beitrag wird die temporäre und unfreiwillige Situation des Fernunterrichts hinsichtlich seiner Ausgestaltung und des Erlebens der Eltern beleuchtet. Auf Grundlage einer Online-Befragung mit 3.995 Müttern und Vätern von Grundschulkindern wird die Frage beantwortet, wie der Fernunterricht von den Lehrkräften initiiert und von den Eltern ausgestaltet wird. Darüber hinaus wird dargestellt, inwieweit die Herausforderungen des Fernunterrichts zu individuellem Beanspruchungserleben, Angstempfinden und Erleben von Enthusiasmus der Eltern führen und inwieweit sich diese Unterschiede durch die Schulunterstützung, die Arbeitssituation der Eltern sowie individuelle Merkmale erklären lassen.

Schlüsselwörter: Beanspruchung, Corona, Eltern, Grundschule, Homeschooling

Homeschooling as an Exceptional Situation

Findings from a Nationwide Survey of Parents with Primary School Children

Abstract

Due to the corona virus pandemic, there was no classroom teaching at primary schools in Germany for more than four weeks. This article examines the temporary and involuntary situation of homeschooling with regard to its implementation and the experiences of parents. Based on an online survey with 3,995 mothers and fathers of primary school children, the question is answered of how homeschooling is initiated by the teachers and organized by the parents. In addition, it is shown to what extent the challenges of homeschooling lead to individual stress, feelings of fear or cause enthusiasm by the parents and to what extent differences can be explained by the school support, the working situation of the parents and individual characteristics.

Keywords: Corona, homeschooling, parents, primary school, stress

1 Ausgangssituation des temporären Fernunterrichts

Die Coronavirus-Pandemie wird vielfach als eine globale Krise bezeichnet (z. B. Leopoldina, 2020), die fast jeden Menschen in einem oder mehreren Lebensbereichen berührt. Krisen können als hoch beanspruchend empfunden werden, wenn in erheblichem Maße bestehende Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten überfordert oder nicht angemessen zur Wirkung gebracht werden können. Dabei müssen mitunter neue Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden, für die bisher kaum oder kein Erfahrungswissen zur Verfügung steht. Diese neuen Erfahrungen können dann wiederum dazu beitragen, dass uns in zukünftigen Entscheidungssituationen ein breiteres Handlungsrepertoire zur Verfügung steht. Definiert werden kann eine Krise als

„eine Entscheidungssituation, die den Wendepunkt bzw. Höhepunkt einer gefährlichen Situation darstellt. Krisen sind existenzgefährdend, stellen bisherige Ziele und Handlungsroutinen in Frage und sind aufgrund ihres existenziellen Bedrohungscharakters angstausslösend. In späteren Entwicklungsphasen sind Stress und Zeitdruck krisenbestimmend. Bei gelungener Bewältigung bieten Krisen aber immer die Chance zur positiven Neuausrichtung bzw. Weiterentwicklung“ (Ducki, 2017, S. 1).

Um eine schnelle Verbreitung des Corona-Virus und die daraus zu erwartende erhebliche gesundheitliche Gefährdung für die Bevölkerung zu verhindern, wurde in Deutschland im März 2020 unter anderem ein Betretungsverbot für alle Schulen erlassen. Zum Ende des Monats April wurden Schulen schrittweise wieder geöffnet. Von allen Beteiligten musste eine Vielzahl von Entscheidungen getroffen werden, um das Lernen weiterhin zu initiieren und auszugestalten. Mit der Bereitstellung von Fernlernangeboten initiierten Lehrkräfte das Lernen zuhause. Eltern gestalteten das Lernen aus, indem sie zuhause einen Rahmen schufen und ihre Kinder beim Lernen begleiteten.

Diese Situation kann unterschiedlich erlebt werden. Auch wenn die krisenstiftende Ausgangssituation für alle Eltern mit schulpflichtigen Kindern gleich ist, können die Unterstützung der Schule sowie soziale und individuelle Rahmenbedingungen zu einem unterschiedlichen Belastungserleben führen. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit diese Form des Fernunterrichts zu individuellem Beanspruchungserleben bzw. Stress und Angstempfinden oder Enthusiasmus bei Eltern mit Grundschulkindern führt und ob das schulische Unterstützungsverhalten, die Arbeitssituation der Eltern sowie individuelle Merkmale dafür Erklärungen bieten.

Als zentrale Vorgabe haben die Bildungsministerien bzw. Senatsverwaltungen aller Bundesländer den Schulen die Anordnung erteilt, dass Schüler*innen weiter lernen und dabei unterstützt werden sollen. Beispielsweise formulierte das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen:

„Lehrerinnen und Lehrer stellen hierzu Lernaufgaben bereit. Diese sollen so konzipiert werden, dass sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler zum Beispiel in Form von Projekten, fachübergreifenden Vorhaben oder Vorbereitungen von Präsentationen unterstützen und an den Unterricht anknüpfen“ (MSW NRW, 2020).

Zur Frage der Methoden wird vom Ministerium auf seiner Homepage wie folgt geantwortet: „Die Lernangebote werden von den Lehrkräften so konzipiert, dass sie mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, Methoden oder Werkzeugen bearbeitet werden können.“ Mit diesen Anweisungen bleibt jedoch offen, für welche Fächer und in welchem Umfang Lernangebote bereitgestellt werden müssen und welche Form der Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung die Schüler*innen sowie Eltern erhalten sollen. Da davon auszugehen ist, dass Eltern mehrheitlich ein Interesse daran hatten, dass ihre Kinder weiterhin lernen, mussten sie in dieser Situation Sorge dafür tragen, dass die Lernaufgaben bearbeitet werden. Abhängig von der Gestaltung des Unterrichts vor dieser Ausnahmesituation sind Kinder im Grundschulalter im Vergleich zu älteren Schüler*innen seltener vertraut im Umgang mit digitalen Medien zum Lernen. So weist die Befragung der Bertelsmann Stiftung *Monitor Digitale Bildung* darauf hin, dass 70 Prozent der Grundschulen lediglich in geringem Maße digitale Medien im Unterricht einsetzen (vgl. Schmid, Goertz & Behrens, 2017, S. 29).

Auch wenn Grundschulen freie Lernzeiten anbieten, findet die Organisation des Lernens in der Primarstufe weitgehend mit Unterstützung der Lehrkräfte statt. Entsprechend kann eine selbstständige Bearbeitung von Lernaufgaben zuhause nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden. Vielmehr erhalten Mütter und Väter in Zeiten der Schulschließungen die Rolle von Lernbegleiter*innen und gestalten das Lernen mit aus. Damit werden ihre Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten neben der schulischen Unterstützung für den Lernerfolg der Kinder bedeutsam. Van Ackeren, Endberg und Locker-Grütjen (2020) befürchten in diesem Zusammenhang, die „aktuelle Corona-Krise verschärft mit jedem Tag ohne Schule vor Ort bestehende soziale Ungleichheit“ (ebd., S. 245), unter anderem da Unterschiede in der digitalen Ausstattung bei Familien und deren Nutzung bestehen. Neben der Frage der Technikausstattung werden die Handlungsoptionen der Eltern auch durch deren Möglichkeit, individuelle Ressourcen zu nutzen, bestimmt.

Die beschriebene, bisher einzigartige Situation hat definitorische Schnittmengen sowohl mit Fernunterricht als auch mit „Homeschooling“. Beim Fernunterricht handelt es sich um die „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (Fernunterrichtsschutzgesetz § 1 Abs. 1). „Homeschooling“ wird dagegen ausschließlich für einen „bildungsorientierten, systematischen und qualitativ beurteilbaren Unterricht [verwendet], bei dem Planung, Organisation und Durchführung von

Erziehungsbeauftragten, zumeist den Eltern, übernommen“ werden (Ladenthin, 2018, S. 519). Die Erlaubnis für „Homeschooling“ besteht in Deutschland – mit wenigen Ausnahmen wie dem Angebot der Deutschen Fernschule für Eltern bzw. Kinder im Ausland – nicht (vgl. ebd.). Beide Begriffe – Fernunterricht und „Homeschooling“ sind allerdings nicht vollumfänglich geeignet, um die betrachtete Situation trennscharf zu kennzeichnen und zu beschreiben, was im Rahmen der Schulschließungen stattfand. Fernunterricht bezieht sich auf (häufig kostenpflichtige) Fernlehrgänge, die in Deutschland einer Zulassungspflicht nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz unterliegen und freiwillig gewählt werden, um Bildungsabschlüsse zu erreichen. Dagegen werden unter „Homeschooling“ Lernkonstellationen in geplanten, systematischen Kontexten verstanden, die keine Ausnahmesituation darstellen (vgl. Ray, 2017). Ein Kennzeichen dieser Systematik ist die staatliche Steuerung und Überwachung von Angebot und Lernergebnis (Blok & Karsten, 2011). Die unter „Homeschooling“ zusammengefassten Lehrformen zeigen sich dabei allerdings international in Struktur, Methode, Ausgestaltung und Ergebniserfassung als eher heterogen und unscharf eingegrenzt (Kunzman & Gaither, 2013). Es gibt Hinweise darauf, dass eine stärkere Strukturierung von als „Homeschooling“ bezeichneten Unterrichtsformen – und damit die externe Steuerung, die eher für den Fernunterricht kennzeichnend ist – zu besseren Bildungsergebnissen führt (z. B. Martin-Chang, Gould & Meuse, 2011). Ferner scheint beim Bildungserfolg durch „Homeschooling“ das Ausmaß der elterlichen Einbindung beim Lernen von besonderer Bedeutung zu sein (Barwegen, Falciani, Putnam, Reamer & Stair, 2004). Gemeinsam ist beiden Situationen, dass Lernaufgaben für die Bearbeitung zuhause zur Verfügung gestellt werden und eine Unterstützung bzw. Rückmeldung durch Lehrende bzw. Lehrkräfte erfolgen sollte. Da in der Situation der kurzfristigen Schulschließungen die strukturierte und staatlich gesteuerte Übergabe des Unterrichts in die Hände der Eltern nicht gegeben ist, sondern der Präsenzunterricht durch ein temporäres Format substituiert wird, wird im Folgenden der Begriff Fernunterricht verwendet.

Die Ausnahmesituation des Fernunterrichts stellt Eltern (sowie Lehrkräfte und Kinder) vor viele Herausforderungen und kann Stress verursachen. In transaktionalen Theorien und Modellen zum Erleben von und im Umgang mit Stress werden die Begriffe „Belastung“ und „Beanspruchung“ unterschieden (Lazarus, 1995). Es gilt folgender Zusammenhang: „Belastungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Beanspruchung, die potenziellen Effekte werden durch das Vorhandensein von Ressourcen abgemildert“ (Cramer, Friedrich & Merk, 2018, S. 6). Die individuelle Auseinandersetzung mit den situationalen Anforderungen unter Berücksichtigung der individuell verfügbaren Ressourcen sowie Kompetenzen führt zum Beanspruchungserleben und stellt eine „kognitive Bewertung der Belastungen“ dar (ebd., S. 11). Mit Blick auf die betrachtete Situation des temporären Fernunterrichts können für Eltern didaktisches und/oder fachbezogenes Wissen (z. B. aufgrund ihrer Ausbildung bzw. ihrer beruflichen Tätigkeit) Ressourcen zur Bewältigung von Fernunterricht darstellen. Dagegen kann ein möglicher Stressor die Aufgabe sein, dass Mütter und Väter

weiterhin ihren beruflichen Aufgaben nachgehen (zuhause in Form von Homeoffice oder in Teil- bzw. Vollzeit am Arbeitsplatz) oder/und mehrere Kinder (im Schul- oder Vorschulalter) betreuen müssen. Schließlich kann die Bewertung der Unterstützung durch Lehrkräfte bzw. Schulen entscheidend sein, ob Beanspruchungserleben bei Eltern entsteht. Das kann wiederum kurz-, mittel- und langfristige Folgen haben. Insbesondere ist durch ungünstige Beanspruchung die individuelle Leistungsfähigkeit beeinträchtigt (Staal, Bolton, Yaroush & Bourne Jr., 2008), was sich auch unmittelbar auf andere Familienmitglieder übertragen kann (Bakker, Demerouti & Dollard, 2008). Durch eine sinkende Leistungsfähigkeit kann sich das Beanspruchungserleben zunehmend verstärken. Zu den kurzfristigen Folgen zählt neben einer Reihe physiologischer Reaktionen das Erleben von (negativen) Emotionen wie Angst (vgl. Cramer et al., 2018, S. 12). So könnte die Situation des Fernunterrichts bei Eltern Angst vor schulischen Nachteilen ihres Kindes bzw. ihrer Kinder hervorrufen. Im Ganzen ist offen, welche Konstellation von Ressourcen und Stressoren in der beschriebenen Situation zu einem Beanspruchungs- und Angsterleben führt.

Stress muss nicht nur negative Auswirkungen haben, sondern kann auch zu einer höheren Resilienz bei zukünftigen Belastungen beitragen (Höltge, McGee, Maercker & Thoma, 2018). Zudem kann neben negativen Gefühlen die Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe wie Fernunterricht auch positive Gefühle auslösen. So könnten Eltern Spaß bzw. Begeisterung empfinden, wenn sie Fernunterricht für ihr Kind ausgestalten und dafür in der Situation über entsprechende Ressourcen verfügen. Der intensive Kontakt beim Lernen mit dem Kind und die zur Unterstützung gewählten Tätigkeiten wie das Erklären können den Eltern Freude bereiten. Begeisterung wird in der Forschung zum Lehrerberuf als Enthusiasmus bezeichnet und kann als ein motivational-affektives Personenmerkmal beschrieben werden. Er kann „als eine positive Emotion verortet [werden], welche die erfahrungsbasierte Komponente der Freude und der Begeisterung von Lehrpersonen bei der Ausübung ihres Berufs beschreibt“ (Bleck, 2019, S. 17).

2 Bewältigung von Fernunterricht

Die temporären Schulschließungen verbunden mit der Schließung von öffentlichen Einrichtungen und Unternehmen führten dazu, dass Eltern mit ihren Kindern während der Schulzeit ungeplant zuhause bleiben mussten. Die Lehrkräfte initiierten dabei das Lernen, indem sie Aufgaben und andere Lernangebote bereitstellten; Eltern gestalteten das Lernen zuhause mit den Kindern aus. Diese Form von Fernunterricht lässt sich für Eltern von Kindern, die ihrer Schulpflicht regulär nachgehen, am ehesten mit der Betreuung von Hausaufgaben vergleichen. Die durch die Lehrkräfte initiierten Aufgaben werden außerhalb der Schule bearbeitet. Anders ist jedoch, dass es

sich um eine unfreiwillige, vollkommen unvorbereitete Situation unter erschwerten sozialen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Bedingungen handelt.

Trotz der Unterschiede können Befunde der Hausaufgabenforschung Hinweise auf Erklärungen für Differenzen in der Bewältigung von Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie bieten. So werden laut Aebli (1997) Hausaufgaben „von vielen Schülern widerwillig gelöst, von Eltern als Belastung empfunden, von Lehrern halbherzig gestellt und ungern korrigiert“ (ebd., S. 208). Die empirische Befundlage hinsichtlich der Frage, ob und in welchem Umfang eine Unterstützung bei der Erledigung von Hausaufgaben Stress bzw. Beanspruchungserleben bei Eltern auslöst, ist jedoch gering. Pressman, Sugarman, Nemon, Desjarlais, Owens und Schettini-Evans (2015) berichten von einer mittleren negativen Korrelation zwischen dem Beanspruchungserleben von Eltern und ihrer Einschätzung, dass sie ihre Kinder angemessen unterstützen können. Dieser Befund deutet auf die Bedeutung von Kompetenzüberzeugungen von Eltern hin und verweist auf eine weitere vieldiskutierte Frage in der Hausaufgabenforschung: Liegen Unterschiede in der Quantität und Qualität der Hausaufgabenbetreuung von Eltern mit unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen vor? Kohler (2019) betont die Wichtigkeit der Frage des Umgangs mit Heterogenität, denn sie „erscheint bei häuslich bearbeiteten Aufgaben besonders bedeutsam: Hier kann die Lehrkraft im Bearbeitungsprozess weder Aufgaben verändern noch Lernende professionell unterstützen“ (ebd., S. 232).

Die Befundlage kann sowohl national als auch international als uneinheitlich bezeichnet werden. Deutschsprachige Studien zeigen, dass bildungsnahe Eltern ihre Kinder adäquater unterstützen können, wobei die Effekte gering sind (z. B. Dumont, Trautwein & Lüdtke, 2012). Andere Arbeiten konnten dagegen keinen Zusammenhang aufzeigen (z. B. Wild & Remy, 2002). Moroni, Dumont und Baeriswyl (2014) weisen in ihrer Befragung von Eltern und Kindern aus der Schweiz nach, dass der Migrationshintergrund die Quantität und die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe erklären kann. Mit Blick auf den Kontext unserer Studie erscheinen jedoch nicht allein die sozioökonomischen Voraussetzungen bedeutsam, um die Unterstützung beim Bearbeiten von Lernaufgaben erklären zu können. Ressourcen von Eltern wie ihre fachlichen Kompetenzen können bspw. eingeschränkt nutzbar sein, weil sie weiterhin in Voll- oder Teilzeit arbeiten müssen oder im Homeoffice sind und mehrere Kinder zu betreuen haben.

Um die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe (jeweils aus Sicht von Schüler*innen) zu bewerten, unterscheiden Moroni et al. (2014) zwei Dimensionen: Autonomieunterstützung oder Einmischung. Dumont, Trautwein, Nagy und Nagengast (2014) unterscheiden zusätzlich *structure* bzw. die Unterstützung in der Organisation der Hausaufgaben. Für den Kontext der vorliegenden Studie kann angenommen werden, dass Eltern – auch unter Berücksichtigung der Leistungen ihrer Kinder – gleichermaßen unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen, indem sie ihre Kinder entwe-

der eher selbstständig die Aufgaben bearbeiten lassen, im Bedarfsfall Unterstützung anbieten oder mit den Kindern gemeinsam die Aufgaben durcharbeiten.

In Bezug auf das Verhalten im und das Erleben von Fernunterricht sind jedoch nicht allein die individuellen Merkmale der Eltern einschließlich ihrer häuslichen und beruflichen Situation von Bedeutung, um zu verstehen, warum Eltern sich (eher) belastet fühlen oder (eher) zufrieden sind oder sogar Freude bzw. Begeisterung empfinden. Lehrkräfte und ihr Handeln sind für dieses Erleben ebenso entscheidend. Abhängig von den Voraussetzungen der Eltern können unterschiedliche Erwartungen an die Unterstützung durch die Lehrkräfte oder die Menge an Aufgaben bestehen, so dass Unterschiede in der individuellen Bewertung der schulischen Unterstützung durch Eltern entstehen. Diese Bewertung kann durch Aspekte wie die Häufigkeit des Kontakts mit den Kindern bzw. Eltern oder die Form des Kontakts beeinflusst werden. Wenn Lehrkräfte nicht oder lediglich auf Anfrage über die Schulleitung oder Elternvertreter*innen als Ansprechpartner*innen für didaktische Fragen zur Verfügung stehen, kann das kritisch sein, wenn Eltern dieses Angebot benötigen.

3 Fragestellungen

Folgende Fragestellungen sollen mithilfe der nachfolgend vorgestellten Untersuchung beantwortet werden:

- 1) Wie findet durch die Grundschullehrkräfte initiiertes Fernunterricht statt?
- 2) Wie gestalten Eltern den Fernunterricht aus und welche Angebote der Schulen können sie dafür nutzen?
- 3) Wie bewerten Eltern die Unterstützung der Schulen beim Fernunterricht?
- 4) Wie erleben Eltern die Situation des Fernunterrichts?
- 5) Wie lässt sich das unterschiedliche Erleben der Eltern beim Fernunterricht erklären?

4 Untersuchung

4.1 Durchführung und Teilnehmende

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde eine bundesweite Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule durchgeführt. Per E-Mail, in sozialen Netzwerken, im Fernsehen, in Printmedien und Radio sowie über die Elternvertretungen aller Bundesländer wurde ein Link verteilt, mit dem der Onlinefragebogen aufgerufen werden konnte. Mit diesem Vorgehen wurde eine möglichst kanal- und personenunspecifische Verteilung der Zugangsmöglichkeit zur Befragung angestrebt. 99

Prozent der Haushalte in Deutschland mit mindestens einem Kind verfügen über einen Internetanschluss und damit die Möglichkeit, auf die Befragung zuzugreifen (Statistisches Bundesamt, 2019). Im Zeitraum vom 25. März bis zum 25. April 2020 konnten insgesamt 3.995 Eltern mit Grundschulkindern befragt werden. Vor der Veröffentlichung von Ergebnissen wurde die Befragung abgeschlossen, um eine Selbstselektion durch die mediale Berichterstattung zum Fernunterricht zu vermeiden. Generelle Selbstselektionseffekte in der Stichprobe (z. B. in Bezug auf die Arbeitssituation der Befragten) können damit allerdings nicht ausgeschlossen werden. In der nachfolgenden Tabelle 1 werden Merkmale der Stichprobe zusammenfassend dargestellt.

Tab. 1: Merkmale der Teilnehmenden

Merkmal	Merkmalsausprägung
Geschlecht	87.9 % Mütter (n = 3.513) / 12.1 % Väter (n = 482)
Alter	40.15 Jahre (SD = 5.28)
Anzahl Kinder / Kinder im Schulalter	~ 2 Kinder (M = 2.09; SD = 0.81 / M = 1.66; SD = 0.81)
Alter Kinder	~ 9 Jahre (M = 8.43, SD = 2.65)
Herkunft nach Bundesland (nach Anzahl absteigend)	Baden-Württemberg (n = 816) Sachsen-Anhalt (n = 754) Nordrhein-Westfalen (n = 610) Rheinland-Pfalz (n = 559) Sachsen (n = 395) Berlin (n = 305) übrige Bundesländer (n = 556)
Höchster Bildungsabschluss	45.4 % Hochschulabschluss (n = 1.815) 16.5 % Abitur (n = 660) 20.6 % Hauptschulabschluss/Mittlere Reife (n = 823) 17.45 % andere Bildungsabschlüsse/Schüler*in (n = 697)
Gesprochene Sprache zuhause	96.2 % Deutsch (n = 3.842) Andere Sprache/n (n = 153)
Aktuelle Arbeitssituation	31.7 % Homeoffice (n = 1.265) 19.51 % Teil-/Vollzeit außerhäuslich (n = 1.859) 17.8 % Urlaub o. freigestellt (n = 713) 4 % keine Berufstätigkeit (n = 158)
Aktuelle Arbeitssituation Partner*in	24.7 % Partner*in im Homeoffice (n = 985) 73.8 % Teil-/Vollzeit außerhäuslich (n = 2.947) 5.7 % Urlaub o. freigestellt (n = 226) 9.8 % keine/n Partner*in (n = 392)
Zugang der Kinder zu Medien (Mehrfachantworten möglich)	94.0 % PC/Laptop/Tablet mit Internetzugang (n = 3.756) 70.9 % Drucker (n = 2.834) 70.6 % Handy (n = 2.821) 87.8 % Fernseher (n = 3.506) 9.5 % weitere Medien

Quelle: eigene Darstellung

4.2 Instrumente und Auswertung

Der Onlinefragebogen besteht insgesamt aus 30 Fragen. Neben Einzelfragen zu Demografie, zur Arbeitssituation und zum Unterricht bzw. Lernen zuhause wurden für die Regressionsanalysen zur Beantwortung der Forschungsfrage 5 (vgl. Abschnitt 5.1) die in der Tabelle 2 aufgeführten Skalen verwendet. Alle weiteren Fragen werden im Ergebnisteil (Abschnitt 5.1 bis 5.5) vorgestellt.

Tab. 2: Abhängige und unabhängige Variablen (Forschungsfrage 5)

Skala	Optionen (Anzahl Items)	Reliabilität (α)	Beispielitem	Quelle
Beanspruchungs- erleben	vierstufig (4) ^a	.88	„Ich merke öfter, wie lust- los ich bin.“	Richter, Böhme, Bastian-Wurzel, Pant & Stanat (2014)
Angst (vor schu- lischen Nach- teilen)	vierstufig (5) ^b	.87	„Ich mache mir Sorgen, ob mein Kind ausreichend viel lernt.“	–
Enthusiasmus (für die Lernbe- gleitung)	vierstufig (4) ^c	.82	„Es macht mir Spaß, mei- nem Kind etwas beizubringen.“	–
Selbstwirksam- keit Deutsch	vierstufig (9) ^c	.90	„Ich fühle mich sicher ... die Schreibfähigkeiten mei- nes Kindes zu beurteilen.“	in Anlehnung an Wendt, Bos, Goy & Jusufi (2017)
Selbstwirksam- keit Mathematik	vierstufig (8) ^c	.93	„Ich fühle mich sicher ... das Mathematikverständ- nis meines Kindes zu be- urteilen.“	in Anlehnung an Wendt et al. (2017)
Selbstwirksam- keit Sachunter- richt/-kunde	vierstufig (9) ^c	.96	„Ich fühle mich sicher ... bei Schwierigkeiten mein Kind darin zu unterstützen, den Lernstoff im Sach- unterricht zu verstehen.“	in Anlehnung an Wendt et al. (2017)

Anm.: Optionen a) 1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft zu“;
b) 1 = „stimmt gar nicht“, 2 = „stimmt etwas“, 3 = „stimmt ziemlich“, 4 = „stimmt voll“;
c) 1 = „stimme gar nicht zu“, 2 = „stimme teilweise zu“, 3 = „stimme eher zu“, 4 = „stimme voll zu“.

Quelle: eigene Darstellung

Die Daten wurden nach dem Export aus der Onlinebefragungsumgebung SoSci Survey Version 3.2.03 mit der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics Version 26.0 ausgewertet. Fälle mit unvollständigen Angaben (z.B. durch vorzeitigen Abbruch der Beantwortung), Gesamtbearbeitungszeiten von unter zwei Minuten oder offensichtlich unplausible Angaben wurden aus der Analyse entfernt.

5 Ergebnisse

5.1 Wie findet durch die Grundschullehrkräfte initiiertes Fernunterricht statt?

Die Initiierung des Fernunterrichts durch die Grundschullehrkräfte gestaltet sich unterschiedlich hinsichtlich der Wahl der Fächer, der Freiwilligkeit sowie der Kontaktwege und der Intensität des Kontakts:

- Fast alle Befragten geben an, Aufgaben in den Fächern Deutsch ($n=3.965/99.2\%$) und Mathematik ($n=3.960/99.1\%$) erhalten zu haben. 2.636 (66%) Befragte haben Aufgaben aus dem Fach Sachunterricht/-kunde erhalten. 1.582 (39.6%) haben Aufgaben in weiteren Fächern erhalten. Von diesen weiteren Fächern wurden am häufigsten Englisch (988/24.7%), Musik (380/9.5%) und Kunst (335/8.4%) angegeben. 3.045 (76.2%) der Befragten gaben an, dass es sich bei den Aufgaben aus der Schule um Pflichtaufgaben handelte, 557 (13.9%) Befragte waren sich nicht sicher, ob es sich um Pflichtaufgaben handelte, und 393 (9.8%) antworteten, dass die Aufgaben aus der Schule freiwillig gewesen seien.
- Die Grundschullehrkräfte nutzen eine Breite von analogen und digitalen Kontaktwegen. 1.818 (45.5%) der Mütter und Väter gaben an, von der Schule zum Lernstoff des Kindes bzw. der Kinder per E-Mail informiert worden zu sein. 574 (14.4%) antworteten, dass Aufgaben am letzten Schultag mitgenommen oder in der Folgezeit in Schriftform von der Schule abgeholt werden sollten. 395 (9.9%) Befragte gaben an, Informationen über Lernplattformen erhalten zu haben.
- Als häufigste Bearbeitungsdauer für die Aufgaben aus der Schule wurde „ca. 2 Stunden“ pro Tag als Antwort ausgewählt ($n=1.542/38.6\%$). 1.085 (27.2%) der Befragten gaben an, „ca. 3 Stunden“ pro Tag, 749 (18.7%) „ca. 1 Stunde“ und 467 (11.7%) „ca. 4 Stunden“ an den Aufgaben zu arbeiten. Eine kleinere Gruppe von 152 (3.8%) Personen gab an, dass ihr Kind bzw. ihre Kinder 5 Stunden oder mehr pro Tag an den Aufgaben zu arbeiten hätten.

5.2 Wie gestalten Eltern den Fernunterricht und welche Angebote der Schulen können sie dafür nutzen?

Beim Fernunterricht zeigen sich Unterschiede in der Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterstützungspersonen, dem Unterstützungsangebot bzw. -verhalten der Eltern und der Möglichkeit, auf schulische Angebote zurückgreifen zu können:

- 2.114 (52.4%) Befragte gaben an, Fernunterricht ausschließlich selbst mit ihren Kindern durchzuführen, 1.866 (46.7%) wechseln sich mit der Partnerin bzw. dem Partner bei der Betreuung ab, 515 (12.9%) beziehen andere Unterstützungspersonen (wie z. B. Geschwister) mit ein.

- 2.393 (59.9 %) Mütter bzw. Väter gaben an, dass ihre Kinder die Aufgaben selbstständig bearbeiten würden. 2.710 (67.8 %) der Befragten kontrollieren die Vollständigkeit der Bearbeitung, 2.834 (70.9 %) kontrollieren die Korrektheit von Lösungen, und 2.400 der Befragten (60.1 %) lösen Aufgaben mit den Kindern gemeinsam. 632 (15.8 %) Personen zeigen zusätzlich Videos zur Unterstützung, 1.118 (28 %) nutzen das Internet, und 1.659 (41.5 %) nutzen Lernapps und -software, um den Kindern beim Lernen zu helfen.
- 1.104 (27.6 %) der Befragten gaben an, durch die Lehrkräfte neben den Aufgaben keine weitere Unterstützung zu erhalten. 2.502 (62.6 %) haben Kontaktdaten der Lehrkräfte erhalten und können sich im Bedarfsfall melden. 76 (1.9 %) der Befragten bzw. der Kinder können mithilfe eines Videochats mit der Lehrkraft Unterstützung erhalten. 313 (7,8 %) erhalten andere Unterstützungsangebote.
- Knapp die Hälfte der Befragten gab an, dass sie keinen persönlichen Kontakt zur Klassenlehrkraft haben ($n=1.928/48.3\%$). 1.483 Befragte (37.1 %) nannten als Kontakthäufigkeit „einmal pro Woche“, und 584 der befragten Eltern haben häufiger Kontakt (14.6 %).
- Um die Aufgabebearbeitung bzw. das Lernen der Kinder unterstützen zu können, erscheinen das fachliche Wissen der Eltern bzw. deren subjektive Einschätzung ihrer fachbezogenen Kompetenzen bedeutsam. Die Eltern erleben sich in den Fächern Deutsch ($M=3.09$; $SD=0.63$), Mathematik ($M=3.09$; $SD=0.71$) und Sachunterricht/-kunde ($M=3.00$; $SD=0.77$) als eher selbstwirksam. Die mittlere erlebte Selbstwirksamkeit über alle Fächer beträgt auf einer vierstufigen Skala 3.05 ($SD=0.62$).

5.3 Wie bewerten Eltern die Unterstützung der Schulen beim Fernunterricht?

Lediglich 287 (7.2 %) der Eltern hätten sich gewünscht, keine Aufgaben aus der Schule erhalten zu haben. Dagegen stimmten 3.708 (92.8 %) der Aussage zu, dass sie es nicht gut fänden, wenn die Kinder einfach frei hätten. Insgesamt fühlen sich 900 (22.5 %) der Befragten „schlecht“ von der Grundschule ihres Kindes bzw. ihrer Kinder unterstützt; 562 (14.1 %) der Befragten fühlen sich „sehr gut“ unterstützt. Insgesamt wird die Zufriedenheit mit der Schulunterstützung auf einer vierstufigen Skala mit $M=2.36$ ($SD=0.98$) bewertet.

5.4 Wie erleben Eltern die Situation des Fernunterrichts?

Das Erleben des Fernunterrichts wurde mithilfe von drei Skalen erfasst und bezieht sich auf das Beanspruchungserleben, Angst (vor schulischen Nachteilen des Kindes) sowie in positiver Weise auf Enthusiasmus bzw. die Begeisterung, das Kind beim Lernen zu begleiten:

- Das Belastungserleben der Eltern zeichnet sich auf den Skalen zur Beanspruchung ($M=2.24$; $SD=0.87$) und Angst ($M=2.23$; $SD=0.87$) ab. Bei einer leichten mittleren Tendenz hin zu einem eher beanspruchten und ängstlichen Erleben zeigt sich auf diesen Skalen deutliche Varianz. Die Antworten auf den beiden Skalen korrelieren positiv mit $r=0,41$ ($p<0.001$) signifikant.
- Die mittlere erlebte Selbstwirksamkeit korreliert signifikant negativ mit der Beanspruchung ($r=-0.39$; $p<0.001$) und Angst ($r=-0.32$; $p<0.001$) sowie positiv mit Enthusiasmus ($r=0.59$; $p<0.001$).
- Die eigenen Kinder beim Lernen zu unterstützen, bereitet aber auch vielen Eltern Freude. Mit $M=2.94$ ($SD=0.66$) geben die Eltern auf einer vierstufigen Skala im Mittel an, eher enthusiastisch bei der Bearbeitung der Lernaufgaben mit den eigenen Kindern zu sein. Die Skala Enthusiasmus korreliert signifikant negativ mit der erlebten Beanspruchung ($r=-0.43$; $p<0.001$) und Angst ($r=-0.26$; $p<0.001$).

5.5 Wie lässt sich das unterschiedliche Erleben der Eltern beim Fernunterricht erklären?

In linearen Regressionsmodellen – jeweils für die Skalen Beanspruchung, Angst und Enthusiasmus als abhängige Variablen – wurden als Prädiktoren die elterliche Bewertung der Schulunterstützung, die erlebte Selbstwirksamkeit der Eltern (Mittelwert aus den Skalen für Selbstwirksamkeit Mathematik, Deutsch und Sachunterricht/-kunde) sowie das Geschlecht der Eltern, die Anzahl der schulpflichtigen Kinder, die aktuelle Arbeitssituation der Eltern (freigestellt vs. berufstätig), der höchste Schulabschluss der Eltern (Abitur vs. kein Abitur; vgl. Moroni et al., 2014) und die zuhause gesprochene Sprache (Deutsch vs. andere Sprache) herangezogen (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite).

Unter den betrachteten Prädiktoren haben die Selbstwirksamkeit der Eltern und die Bewertung der Schulunterstützung den stärksten Einfluss auf das Beanspruchungserleben der Eltern (Modell 1). Eltern, die ein hohes Selbstwirksamkeitserleben in der Vermittlung der Fachinhalte haben und sich von der Schule gut unterstützt fühlen, geben an, geringer belastet zu sein. Weitere Prädiktoren sind signifikant, aber nicht substanziell. In leichter Tendenz sind Frauen, Eltern mit mehreren zu betreuenden Schulkindern, Berufstätige und Eltern mit einem höheren Schulabschluss stärker belastet. Die zuhause gesprochene Sprache hat keinen erkennbaren Effekt.

Tab. 3: Ergebnisse der Regressionsanalysen

UV	Modell 1: AV Beanspruchung			Modell 2: AV Angst			Modell 3: AV Enthusiasmus		
	stand. Beta	t	sign. p<	stand. Beta	t	sign. p<	stand. Beta	t	sign. p<
Schulunterstützung	-0.27	-18.72	0.001	-0.27	-17.78	0.001	0.09	6.46	0.001
Selbstwirksamkeit	-0.32	-22.14	0.001	-0.23	-15.51	0.001	0.56	41.92	0.001
Geschlecht	-0.05	-3.68	0.001	0.00	-0.11	n.s.	0.04	3.25	0.01
Anzahl Schulkinder	0.07	4.75	0.001	-0.04	-2.95	0.01	-0.05	-3.47	0.01
Arbeitssituation	-0.08	-5.34	0.001	-0.02	-1.21	n.s.	0.05	3.69	0.001
Schulabschluss	0.08	5.36	0.001	-0.19	-13.23	0.001	-0.04	-2.68	0.01
Deutsch zuhause	0.02	1.66	n.s.	-0.01	-0.37	n.s.	0.01	1.10	n.s.
N / korrigiertes R ²	3885 / 0.24			3838 / 0.21			3885 / 0.36		

Anm.: Verfahren Einschluss; AV = abhängige Variablen; UV = unabhängige Variablen; n.s. = nicht signifikant; N = Anzahl der gültigen Fälle; korrigiertes R² = Maß der Modellgüte; Geschlecht: 0 = weiblich / 1 = männlich; Schulabschluss: 0 = kein Abitur / 1 = Abitur; Arbeitssituation: 0 = aktuell berufstätig / 1 = aktuell nicht berufstätig; Deutsch zuhause: 0 = zuhause wird hauptsächlich Deutsch gesprochen / 1 = zuhause wird hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen.

Quelle: eigene Darstellung

Auch wenn man die Angst der Eltern in den Blick nimmt, erweisen sich die erlebte Selbstwirksamkeit der Eltern und die Bewertung der Schulunterstützung als die stärksten Prädiktoren sowie in höheren Maße auch ihre Schulbildung (Modell 2). Eltern, die ein hohes Selbstwirksamkeitserleben in der Vermittlung der Fachinhalte haben, sich von der Schule gut unterstützt fühlen und selbst einen höheren Schulabschluss haben, beschreiben sich weniger ängstlich. Effekte für das Geschlecht, die Arbeitssituation und die zuhause gesprochene Sprache sind nicht erkennbar.

Auch hinsichtlich des Enthusiasmus der Eltern erweist sich die Selbstwirksamkeit der Eltern als der stärkste unter den hier betrachteten Prädiktoren (Modell 3). Eltern mit hoher Selbstwirksamkeit sind auch enthusiastischer im Fernunterricht. Die weiteren Prädiktoren erklären nur einen marginalen oder keinen Anteil am Enthusiasmus der Eltern.

6 Diskussion

Die in diesem Beitrag erfasste Situation des temporären und verpflichtenden Fernunterrichts aus der Sicht von Eltern mit Grundschulkindern soll nachfolgend diskutiert werden. Ferner sollen Einschränkungen der Studie benannt werden. Ergänzt werden Überlegungen dazu, welche langfristigen Konsequenzen und Potenziale die betrachtete Situation für Eltern-Lehrerbeziehungen und das Lehren und Lernen haben kann.

Mit Blick auf die Initiierung von Fernunterricht durch die Grundschullehrkräfte zeigt sich, dass Lernangebote in dem Befragungszeitraum vor allem auf die Fächer Deutsch und Mathematik bezogen sind; für zwei Drittel der Kinder wurden Aufgaben zu Sachunterricht/-kunde bereitgestellt. Für weitere Fächer erhielten nicht alle Kinder Aufgaben. Die aufgewendete Lernzeit beträgt mehrheitlich nicht mehr als drei Stunden oder weniger pro Tag. Die Mitglieder der Leopoldina stellten am 13. April 2020 fest: „Im Bildungsbereich hat die Krise zum massiven Rückgang der Betreuungs-, Lehr- und Lernleistungen sowie zur Verschärfung sozialer Ungleichheit geführt“ (Leopoldina, 2020, S. 2). Die Aussage kann ohne eine Untersuchung der Leistungen von Schüler*innen nicht belastbar bestätigt werden. Allerdings kann aufgrund unserer Ergebnisse abgeleitet werden, dass Lernen im Vergleich zum regulären Schulbesuch für die Mehrzahl der Grundschüler*innen ausschließlich in den Kernfächern und in geringerem Umfang stattfindet. Daher kann vermutet werden, dass der Lernzuwachs in dieser Zeit geringer ausfällt. Dem steht entgegen, dass strukturierte Angebote und intensive elterliche Einbindung im schulischen Angebot dem Präsenzunterricht überlegen sein können (Barwegen et al., 2004; Martin-Chang et al., 2011). Letztendlich wird der Vergleich mit dem bisherigen individuellen schulischen Angebot für die Über- oder Unterlegenheit des Fernunterrichts mitbestimmend sein.

Offensichtlich ist, dass es deutliche Unterschiede im Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte gibt, insbesondere in Bezug auf die Regelmäßigkeit des Kontakts. Zahlreiche Eltern haben sich diesbezüglich in einer abschließenden offenen Frage geäußert und sich intensiveren Kontakt sowie mehr Hinweise, wie sie ihre Kinder unterstützen können, gewünscht. An der Technikausstattung liegt es dabei anscheinend nicht. Fast alle Eltern verfügen zuhause über internetfähige Geräte. Unsere Studienergebnisse weisen darauf hin, dass Fernunterricht nicht zwingend für Eltern beanspruchend sein muss. Dazu müssen die Lehrkräfte die Eltern jedoch angemessen unterstützen. Eltern brauchen handhabbare Konzepte, mit denen sie ihre Kinder anleiten können. Dazu gehört auch regelmäßiger Kontakt mit den Eltern und mit den Kindern. Die Klärung von Verständnisfragen oder die Rückmeldung zu bearbeiteten Lernaufgaben sowie die beständige Differenzierung der Lernangebote sind Aufgaben, die Eltern auch beim Fernunterricht in der Verantwortung der Lehrkräfte sehen.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der Qualität des Fernunterrichts. Aus Sicht vieler Eltern hat der fehlende oder zumindest unregelmäßige Kontakt mit der Schule von ihnen Tätigkeiten verlangt, die eindeutig als Aufgabe von Lehrkräften angesehen werden. Zur Charakterisierung von Unterricht gehört u. a. die Kontrolle der Zielerreichung (vgl. Terhart, 2019, S. 123). Ohne eine zeitnahe Rückmeldung zu den Lernaufgaben fehlt dieses Merkmal. Andere Qualitätsmerkmale wie die individuelle Förderung aller Schüler*innen, die an regulären Unterricht bzw. Präsenzunterricht gestellt werden, sind auch Maßstab für die Beurteilung der Qualität von Fernunterricht. Die von uns erhobenen Daten ermöglichen jedoch keine Aussagen zur Frage, inwieweit der Fernunterricht in dieser Zeit diese Anforderungen erfüllt hat.

Eltern erleben die Situation unterschiedlich und erleben Beanspruchung, Angst, aber auch Enthusiasmus beim Fernunterricht. Gerade für einen längeren, möglicherweise wechselnden Verlauf von Präsenzunterricht und Fernunterricht sind diese Faktoren für die Durchhaltefähigkeit der Eltern und damit für die Aufrechterhaltung der Lernangebote für die Kinder von entscheidender Bedeutung. Ob sich Eltern beansprucht fühlen, hängt unter anderem von der Unterstützung der Schule, der Kompetenzeinschätzung der Eltern und der Situation zuhause (Anzahl der schulpflichtigen Kinder und der Arbeitssituation) ab. Ist die Unterstützung der Schule in der Bewertung der Eltern gut und verfügen Eltern über Kompetenzen in den Kernfächern, ist die Beanspruchung deutlich niedriger – und das unabhängig von der häuslichen Situation. Eltern, die über hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht/-kunde verfügen, bereitet Fernunterricht eher Freude, unabhängig vom Schulangebot. Weniger Angst vor schulischen Nachteilen ihrer Kinder empfinden vor allem Eltern mit einem hohen Bildungshintergrund. Erklärung dafür kann sein, dass diese Eltern häufiger davon überzeugt sind, dass sie in der Lage sind, ihr Kind beim Lernen umfassend zu unterstützen.

Einschränkend muss festgestellt werden, dass bei der erhobenen Stichprobe die Gefahr von Selbstselektion und der Unter- oder Überrepräsentation spezifischer Elterngruppen besteht. Wir gehen davon aus, dass die Datengrundlage nicht für alle Eltern in Deutschland repräsentativ ist und insbesondere ein Methodenmix oder eine weitergehende stratifizierte Betrachtung der Stichprobe hilfreich sein kann, um die hier beschriebenen Befunde weiter einzuordnen.

Die Studie zeigt auch ein Potenzial des Fernunterrichts für das Lernen der Kinder und die Beziehung von Eltern und Lehrkräften auf: Viele Eltern bekamen während des Fernunterrichts einen tiefen Einblick in den Lernstand ihrer Kinder und kennen mittlerweile Lernaufgaben und das Handeln der Lehrkräfte genauer. Sofern zukünftig ein verstärkter Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern stattfindet, können die Kinder zuhause und in der Schule von allen Seiten besser unter-

stützt werden. Vielleicht bietet diese Situation Anlass, zunehmend erweiterte hybride Unterrichtskonzepte zu implementieren. Solche Konzepte müssen über die Kombination von Präsenzunterricht und digitalen Lernangeboten hinausgehen und setzen pädagogische Überlegungen voraus, welchen Anteil der Verantwortung am Lernprozess Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern zu welchen Zeiten übernehmen können. Das erfordert neben flexiblen Lernzeiten eine deutlich stärkere Vernetzung des sozialen Lernumfeldes durch ein größeres Maß an geteilter Verantwortung, eine umfassende Nutzung von digitalen Medien und eine verstärkte Differenzierung.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Aebli, H. (1997). *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Dollard, M. F. (2008). How Job Demands Affect Partners' Experience of Exhaustion: Integrating Work-Family Conflict and Crossover Theory. *Journal of Applied Psychology*, 93 (4), 901–911. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.901>
- Barwegen, L., Falciani, N., Putnam, J., Reamer, M., & Stair, E. (2004). Academic Achievement of Homeschool and Public School Students and Student Perception of Parent Involvement. *The School Community Journal*, 14, 39–58.
- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus. Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6>
- Blok, H., & Karsten, S. (2011). Inspection of Home Education in European Countries. *European Journal of Education*, 46 (1), 138–152. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01464.x>
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23.
- Ducki, A. (2017). „Nervöse Systeme“ – Leben in Zeiten der Krise: Ein Überblick. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2017* (S. 1–8). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54632-1_1
- Dumont, H., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2012). Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59 (2), 109–121. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations with Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Höltge, J., McGee, S. L., Maercker, A., & Thoma, M. V. (2018). A Salutogenic Perspective on Adverse Experiences: The Curvilinear Relationship of Adversity and Well-being. *European Journal of Health Psychology*, 25 (2), 53–69. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000011>
- Kohler, B. (2019). Hausaufgaben. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 228–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.

- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education*, 2 (1), 4–59.
- Ladenthin, V. (2018). Homeschooling. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 519–525). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_49
- Lazarus, R. S. (1995). Psychological Stress in the Workplace. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Hrsg.), *Series in Health Psychology and Behavioral Medicine. Occupational Stress: A Handbook* (S. 3–14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Leopoldina. Nationale Akademie der Wissenschaften (2020). *Dritte Ad-hoc-Stellungnahme: Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden*. 13. April 2020. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_13_Coronavirus-Pandemie-Die_Krise_nachhaltig_%C3%BCberwinden_final.pdf.
- Martin-Chang, S., Gould, O. N., & Meuse, R. E. (2011). The Impact of Schooling on Academic Achievement: Evidence from Homeschooled and Traditionally Schooled Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43 (3), 195–202. <https://doi.org/10.1037/a0022697>
- Moroni, S., Dumont, H., & Baeriswyl, F. (2014). Wer hat, dem wird gegeben? Was Lehrpersonen über den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe wissen sollten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 458–474.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2020). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen*. 5. Mail. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200315/index.html>.
- Pressman, R. M., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A., & Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy*, 43 (4), 297–313. <https://doi.org/10.1080/01926187.2015.1061407>
- Ray, B. D. (2017). A Systematic Review of the Empirical Research on Selected Aspects of Homeschooling as a School Choice. *Journal of School Choice*, 11 (4), 604–621. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0009>
- Richter, D., Böhme, K., Bastian-Wurzel, J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). *IQB-Ländervergleich 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Zugriff am 15.03.2020. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/3779>.
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf.
- Staal, M. A., Bolton, A. E., Yaroush, R. A., & Bourne Jr., L. E. (2008). Cognitive Performance and Resilience to Stress. In B. J. Lukey & V. Tepe (Hrsg.), *Biobehavioral Resilience to Stress* (S. 259–299). New York: Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781420071788.ch10>
- Statistisches Bundesamt (2019). *Private Haushalte in der Informationsgesellschaft (IKT)*. Fachserie 15, Reihe 4. Zugriff am 18.05.2020. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/IT-Nutzung/Publikationen/Downloads-IT-Nutzung/private-haushalte-ikt-2150400197004.pdf?__blob=publicationFile.
- Terhart, E. (2019). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Wendt, H., Bos, W., Goy, M., & Jusufi, D. (2017). *TIMSS 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Münster & New York: Waxmann.

Wild, E., & Remy, K. (2002). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. In *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (Zeitschrift für Pädagogik, 45. Beiheft) (S. 276–290). Weinheim: Beltz.

Raphaela Porsch, Prof. Dr., geb. 1979, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
E-Mail: raphaela.porsch@ovgu.de
Korrespondenzadresse: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut I: Bildung, Beruf und Medien/Bereich Erziehungswissenschaft (EW), Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

Torsten Porsch, Prof. Dr., geb. 1982, Professor an der Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Fachbereich Finanzen in Münster mit den Schwerpunkten Pädagogische Psychologie, Kompetenztraining und Evaluation.
E-Mail: Torsten.Porsch@bwz.bund.de
Korrespondenzadresse: Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Fachbereich Finanzen, Gescher Weg 100, 48161 Münster