

Distanzunterricht an beruflichen Schulen in Bayern in Zeiten des Präsenzunterrichts

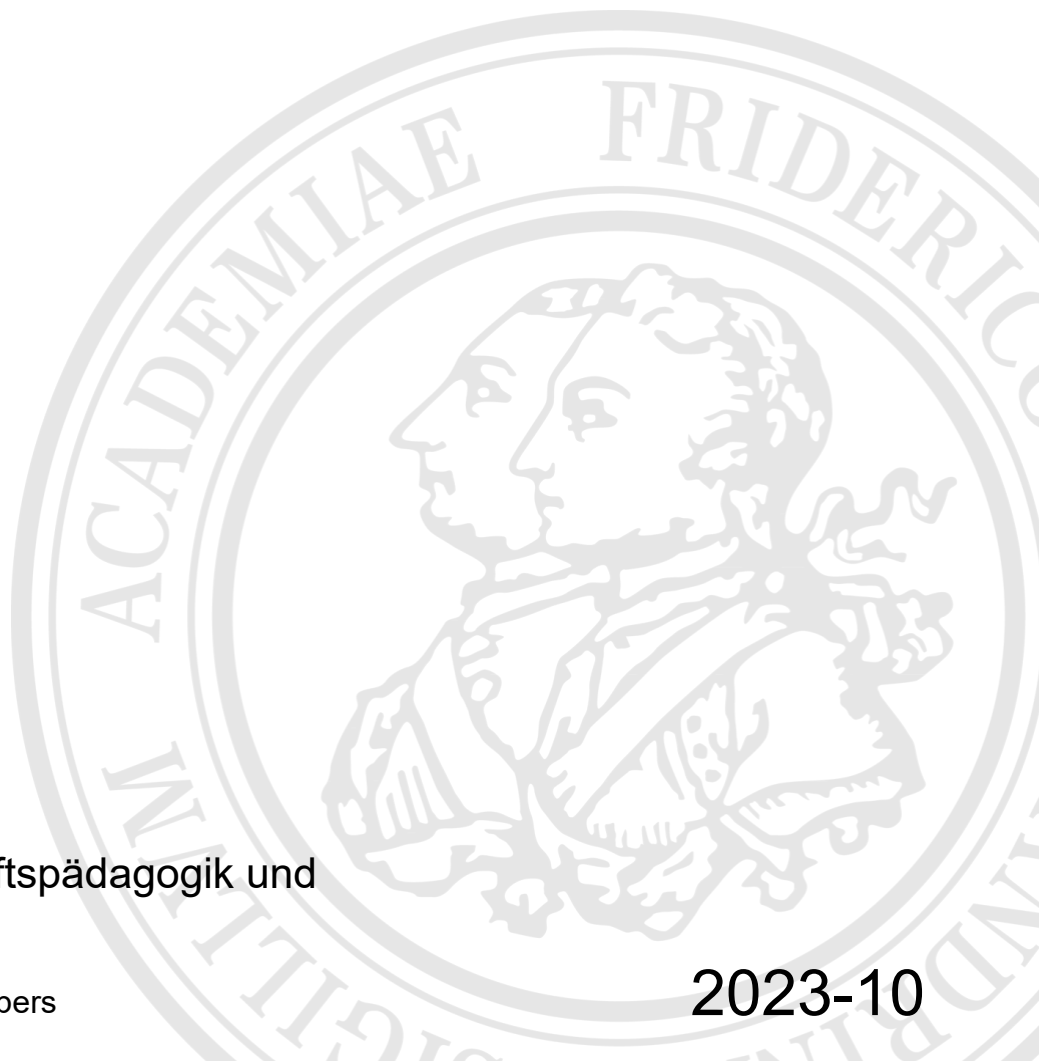
Bericht der Begleitung der Schuljahre 2021/22 und 2022/23

Philip Ebner, Johannes Köppel, Johannes Seitle, Karl Wilbers

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

2023-10



Ebner, P.; Köppel, J.; Seitle, J.; Wilbers, K. (2023): Distanzunterricht an beruflichen Schulen in Bayern in Zeiten des Präsenzunterrichts (Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 2023-10). Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

Nürnberg, Juli 2023

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Herausgegeben von Prof. Dr. Karl Wilbers
ISSN: 1867-2698

Download: <http://www.wirtschaftspaedagogik.de/berichte/>

© Ebner, Köppel, Seitle, Wilbers, 2023. Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung

Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.



Keine kommerzielle Nutzung

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de | www.wirtschaftspaedagogik.de

Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht legt die Ausgestaltung des Distanzunterrichts an bayerischen Schulen in Zeiten des Präsenzunterrichts für die Schuljahre 2021/2022 und 2022/2023 dar. In dieser Zeit hatten berufliche Schulen die Möglichkeit, ihr Distanzunterrichtsvorhaben durch den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg begleiten und evaluieren zu lassen. Dieses Vorhaben formierte sich vor dem Hintergrund der Novellierung des § 19 Absatz 4 Bayerische Schulordnung (BaySchO), wonach berufliche Schulen abseits pandemischer und witterungsbedingter Lagen Distanzunterricht bei der Schulaufsicht beantragen konnten, und zwar vor dem Hintergrund eines begleitenden Kultusministeriellen Schreibens (KMS: VI.3-BS9500-3-7a.7088 vom 23.07.2021) des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK), welches die Grenzwerte und Rahmenbedingungen von Distanzunterricht detailliert beschreibt. An ausgewählten Schulen fanden qualitative Erhebungen in Form von Workshops statt, sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte. Abschließend wurde eine quantitative Erhebung in Form eines standardisierten Online-Fragebogens durchgeführt, die an alle beruflichen Schulen, deren Distanzunterricht genehmigt wurde, gerichtet war. Das Projekt wird zunächst anhand dessen Ziele, der Entwicklung, wichtiger Meilensteine und der Beteiligung nachgezeichnet. Daraufhin wird die Methodik der qualitativen und quantitativen Erhebungsmaßnahmen vorgestellt, gefolgt von einer Darstellung der Ergebnisse und der Diskussion der Implikationen. Der Bericht endet mit Handlungsempfehlungen für Distanzunterricht an beruflichen Schulen in Bayern.

Schlüsselworte

Distanzunterricht, Distanzlehre, Distanzlernen, Blended Learning, Selbstständigkeit, Schulentwicklung, Berufliche Schulen, Digitalisierung, QmbS

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	5
Abbildungsverzeichnis.....	7
Tabellenverzeichnis.....	8
1 Distanzunterricht an beruflichen Schulen in Bayern: Ausgangssituation	9
1.1 Ziele des Projekts.....	9
1.2 Entwicklung des Projekts zum Distanzunterricht an bayerischen Schulen ..	14
1.2.1 Meilensteine des Projektes.....	14
1.2.2 Begleitete Austauschveranstaltungen.....	17
1.2.3 Virtuelle Veranstaltungsreihe "DU-Talks".....	19
1.3 Ablauf der Beantragung und Bewilligung bzw. Anzeigen der DU-Projekte an den beruflichen Schulen	24
1.4 Beteiligung am Projekt.....	27
2 Methodische Anlage der Begleitung.....	29
2.1 Anlage im Mixed-Methods-Approach.....	29
2.2 Qualitative Elemente der Begleitung.....	30
2.2.1 Grundlegende Anlage der qualitativen Erhebung	30
2.2.2 Qualitative Befragung der Schülerinnen und Schüler	31
2.2.3 Qualitative Befragung der Lehrkräfte	34
2.3 Quantitative Elemente der Begleitung	34
2.3.1 Konstruktion der Befragungsinstrumente.....	34
2.3.2 Standardisierter Online-Fragebögen für Lehrkräfte.....	36
2.3.3 Standardisierter Online-Fragebogen für Schülerinnen und Schüler	40
2.3.4 Standardisierter Online-Fragebogen für Schulleitungen	41
2.3.5 Vorgehen bei der Entwicklung und Durchführung der Befragung	42
3 Ergebnisse der Befragung.....	43
3.1 Teilnehmende an der Befragung	43
3.2 Ausgestaltung des Distanzunterrichts an den beruflichen Schulen im Projekt	45
3.3 Im Distanzunterricht adressierte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler	60
3.3.1 Digital- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler.....	60

3.3.2	Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler	62
3.4	Einbettung der Schulprojekte in Schulentwicklung und Qualitätsmanagement	73
4	Diskussion	77
5	Handlungsempfehlungen zur Stärkung des Distanzunterrichts an beruflichen Schulen in Bayern	80
5.1	Handlungsempfehlungen zur Stärkung des Distanzunterrichts an bayerischen beruflichen Schulen auf der Systemebene (Makroebene).....	80
5.2	Handlungsempfehlungen zur Stärkung des Distanzunterrichts an bayerischen beruflichen Schulen auf der Ebene einzelner Schulen (Mesoebene)	84
5.3	Handlungsempfehlungen zur Stärkung des Distanzunterrichts an bayerischen beruflichen Schulen auf der Unterrichtsebene (Mikroebene) ..	86
6	Fazit.....	94
7	Literaturverzeichnis	96
8	Anhang.....	102
8.1	Quantitative Befragung – Schülerinnen und Schüler.....	102
8.2	Quantitative Befragung – Lehrkräfte	112
8.3	Quantitative Befragung – Schulleitungen	124

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ergebnisse DU-Talks - Position der Teilnehmenden	22
Abbildung 2: Ergebnisse DU-Talks - Potenzial zur Förderung der Selbstständigkeit des Konzepts.....	22
Abbildung 3: Ergebnisse DU-Talks - Akzeptanz von DU im Kollegium.....	23
Abbildung 4: Ergebnisse DU-Talks - Schulnote für die DU-Talks	23
Abbildung 5: Verfahren für Distanzunterrichtsantrag oder -anzeige	26
Abbildung 6: Beteiligung am Projekt nach Regierungsbezirken inkl. FOS/BOS.....	27

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Meilensteine der wissenschaftlichen Begleitung	17
Tabelle 2: Begleitete Austauschveranstaltung.....	18
Tabelle 3: DU-Talks	20
Tabelle 4: Feedback für die Schule im Rahmen der DU-Talks	21
Tabelle 5: Feedback zu den DU-Talks (allgemein).....	21
Tabelle 6: Mittelwerte zu den Items zur Durchführung und Gestaltung des Distanzunterrichts (LuL & SL).....	52
Tabelle 7: Mittelwerte zu den Items zur Gestaltung des Distanzunterrichts (SuS).....	58
Tabelle 8: Mittelwerte zu den Items zu Digital- und Sozialkompetenzen (SuS)	61
Tabelle 9: Kompetenzbereiche von Selbstständigkeit (BLK-DQR, 2013)	63
Tabelle 10: Mittelwerte zu den Items zur Selbstständigkeit (SuS)	66
Tabelle 11: Mittelwerte zu den Items zur Selbstständigkeit (LuL).....	71
Tabelle 12: Handlungsempfehlungen auf der Systemebene (Makroebene)	84
Tabelle 13: Handlungsempfehlungen auf der Schulebene (Mesoebene)	86
Tabelle 14: Handlungsempfehlungen für die Konzeptentwicklung und Unterrichtsgestaltung (Mikroebene).....	93

1 Distanzunterricht an beruflichen Schulen in Bayern: Ausgangssituation

1.1 Ziele des Projekts

Die flächendeckende Schließung aller Schulen ab Mitte März 2020 aufgrund der COVID-19-Pandemie war in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland bislang beispiellos. Ab diesem Datum wird der Präsenzunterrichtsbetrieb an allen deutschen Schulen für die nächsten Wochen komplett eingestellt. Die rechtliche Grundlage hierfür liefert § 28 Absatz 1 Satz 2 Infektionsschutzgesetz (IfSG) sowie die nach Grundlage des § 32 IfSG ergangenen Infektionsschutz-Verordnungen der Bundesländer (Wrased, 2020, S. 106). Von einem auf den anderen Tag mussten die Lehrkräfte ihren Unterricht, der bis dato ohne den Zusatz „Präsenz“ auskam, anders planen und organisieren (Fickermann & Edelstein, 2020, S. 105–106). Das oberste Ziel war die Vermeidung einer Ansteckung mit dem neuartigen COVID-19-Virus – persönlicher Kontakt sollte vermieden werden, es wurde auf Distanz gegangen. Für bayerische Schulen legt die Bayerische Staatsregierung im August 2020 als Reaktion auf die Ereignisse aus dem zweiten Schulhalbjahr 2019/2020 den § 19 Absatz 4 Bayerische Schulordnung (BaySchO) fest. Dieser besagt, dass Distanzunterricht, der einen Unterricht in räumlicher Trennung zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern darstellt und durch elektronische Datenkommunikation unterstützt wird, möglich ist,

1. wenn es dem Schutz von Leben oder Gesundheit dient oder
2. wenn aufgrund außergewöhnlicher witterungsbedingter Ereignisse der Präsenzunterricht an Schulen ausfällt (Bayerische Staatskanzlei, 2020)

Volle und teilweise Schulschließungen addieren sich zwischen Januar 2020 und Mai 2021 auf ca. 186 Tage (Warnecke & Burchard, 2021). Das Mittel der ersten Wahl, um den Schulbetrieb in dieser Zeit aufrechtzuerhalten, bildete jener Distanzunterricht. Daneben existierte zeitweilig eine weitere Sonderform, der Wechselunterricht. Lernende werden dabei in fixe Kleingruppen eingeteilt, wobei ein Teil in Präsenz an der Schule lernt, während der andere Teil in Distanz beschult wird (Wilbers, 2022, S. 64). Die anfangs noch aus der Not heraus geborenen Konzepte Distanz- und Wechselunterricht entwickelten sich im Zuge fortwährender und wiederholter Schulschließungen zu immerhin geduldeten Lernformen – mangels Alternativen. Lernende wie Lehrende waren sich jedoch einig, dass sie wieder zurück vor Ort, also in die Schule wollen (Bundeszentrale für politische Bildung, 2021). Auch die Leistungen der Schülerinnen und

Schüler waren vom Distanzunterricht betroffen, insbesondere durch die erste Welle der Schulschließungen, wie ein systematisches Review mehrerer Studien, das von der Goethe-Universität Frankfurt am Main veröffentlicht wurde, konstatiert (Hammerstein, König, Dreisörner & Frey, 2021). Frey, ein Mitverfasser des Reviews, formuliert die Ergebnisse ziemlich drastisch: „Die durchschnittliche Kompetenzentwicklung während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 ist als Stagnation mit Tendenz zu Kompetenzeinbußen zu bezeichnen und liegt damit im Bereich der Effekte von Sommerferien“ (Goethe-Universität Frankfurt a. M., 2021). Die Effekte sind jedoch vornehmlich bei jüngeren Schülerinnen und Schülern sowie bei Lernenden aus sozioökonomisch schwächeren Familien zu beobachten. Eine zweite Studie von König und Frey (2022) in Form einer Metaanalyse bestätigt, dass insbesondere jüngere Schülerinnen und Schüler von den Schulschließungen betroffen waren, führt aber gleichzeitig an, dass sich die Kompetenzeinbußen der nachfolgenden Schulschließungen im Vergleich zum Vorjahr reduzierten. Zudem muss angemerkt werden, dass beide Veröffentlichungen keine Studien zu beruflichen Schulen in das Review aufgenommen haben. Dennoch ist davon auszugehen, dass insbesondere in der ersten Welle der Schulschließungen auch dort ein ähnliches Szenario wie an den untersuchten Schulen herrschte.

Während der Schulschließungen zeigten sich zwar technische Probleme, aber als hauptsächliche Herausforderungen werden in der Studie „Digitale Bildung an bayerischen Schulen vor und während der Corona-Pandemie“ die pädagogisch-didaktischen und die Frage der Selbststeuerung herausgestellt (Lohr et al., 2021, S. 235).

Eine von den Universitäten Bamberg, Hannover, Osnabrück sowie der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung (BvLB) durchgeführte Studie (Digi-BS = Erfahrungen und Perspektiven digitalen Unterrichtens und Entwickelns an beruflichen Schulen) hat explizit Lehrkräfte an beruflichen Schulen zu ihrem Erleben während der Corona-Pandemie befragt. Neben vielen Herausforderungen, die die Umstellung von Präsenz- auf Distanzunterricht mit sich brachte, gab es jedoch auch zahlreiche positive Aspekte durch den Digitalisierungs-Katalysator Pandemie (Gerholz, Schlottmann, Faßhauer, Gillen & Bals, 2022, S. 9). So zeigte die Studie u. a., dass die Arbeit mit Online-Tools und Lernplattformen gut funktioniert, flexibler und individueller mit Kolleginnen und Kollegen sowie Lernenden gearbeitet werden kann und eine bessere Binnendifferenzierung durch die individuellere Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler möglich ist (Gerholz et al., 2022, S. 23).

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus erkannte frühzeitig, trotz anfänglicher negativer Bewertung durch Lernende und Lehrende, die Vorteile und Potenziale der Distanzlehre (Bertelsmann Stiftung, 2020, S. 6; Huber et al., 2020, S. 7), weswegen im bereits erwähnten § 19 Absatz 4 BaySchO auch ein Satz 3 eingefügt wurde. Dieser besagt, dass Distanzunterricht ebenfalls möglich ist, sofern einzelne Schulordnungen dies vorsehen (Bayerische Staatskanzlei, 2020).

In den einzelnen Schulordnungen wurde der Distanzunterricht in Bayern unterschiedlich verankert. In den Berufsschulen (BSO), den Berufsfachschulen (BFSO), den Fachschulen (FSO) und den Fachakademien wurde eine Genehmigung durch die Schulaufsicht verankert. Andere Schulordnungen (WSO, HUnterrV, KraSo) sehen hingegen keine Genehmigung vor.

Die Schulordnungen wurden – wie üblich in Bayern – durch kultusministerielle Schreiben präzisiert. Distanzunterricht kann demnach beim Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus beantragt und anschließend durch die jeweilige Schulaufsicht genehmigt werden. Es dauerte noch eine Weile, ehe diese Antragsstellung möglich war, denn auf Distanzunterricht musste 2021 nochmal aufgrund von Satz 1 zurückgegriffen werden. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), das im Auftrag des StMUK agiert, veröffentlichte daraufhin die Webseite <https://www.distanzunterricht.bayern.de/>, welche allen Stakeholdern von Distanzunterricht, sprich Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Erziehungsberechtigten Tipps für den Einsatz dessen gibt. Der § 19 Absatz 4 BaySchO wurde im Laufe der Zeit textuell nachgeschärft, blieb aber im Kern gleich. So kann gemäß § 19 Absatz Satz 2 a) Distanzunterricht auch dann durchgeführt werden, wenn Präsenzunterricht im Einvernehmen mit der Schulaufsicht wegen sonstiger außergewöhnlicher Ereignisse von vergleichbar schwerem Gewicht ausfällt (Bayerische Staatskanzlei, 2023). Ansonsten gilt für den Distanzunterricht, dass eine gleichwertige Teilnahmemöglichkeit aller Lernenden gegeben sein muss. Es obliegt der Schule, das im Rahmen des Distanzunterrichts eingesetzte „elektronische Verfahren“ festzulegen. Sämtliche datenschutzrechtliche Aspekte, die auch die Arbeit mit digitalen Kommunikations- und Kollaborationswerkzeugen festlegen, werden gesondert ausgewiesen (Bayerische Staatskanzlei, 2020).

Die frühzeitige und schnelle Novellierung des § 19 Absatz 4 Satz BaySchO kann – auch im Bundesvergleich – als wegweisend betrachtet werden. Viele Jahre galt es als unumstößlich, dass Unterricht an beruflichen Schulen – das Sondermodell VIBOS ausgeklammert - ausschließlich in Präsenz vor Ort stattfinden muss. Nunmehr besteht die Möglichkeit Distanzunterricht durchzuführen - jenseits jeglicher Ausnahmesituationen. Das Bundesland Bayern kann

in diesem Zusammenhang als Vorreiter betrachtet werden, schließlich war es eines der ersten Bundesländer, die die Initiative ergriffen haben.

Heute im Jahr 2023, in welchem die Covid-Pandemie den Schrecken von einst verloren hat, stellt sich die Frage, wie Distanzunterricht jenseits von Notbedingungen zu gestalten ist. Auf der einen Seite existieren Vorteile und Chancen. Die Frage, ob die Vorteile den Nachteilen überwiegen, möchte nun eine zweijährige Projektphase, die in den Schuljahren 2021/2022 und 2022/2023 durchgeführt wird, beantworten. Gleichzeitig hat das Projekt zum Ziel, den Distanzunterricht zu professionalisieren. Die rechtliche Grundlage zur Durchführung von Distanzunterricht wurde mit der Novellierung der Bayerischen Schulordnung jedenfalls schon geschaffen. Das kultusministerielle Schreiben (KMS) vom 23.07.2021, das alle beruflichen Schulen in Bayern auf das Projekt hinweist, fasst die wichtigsten Eckpunkte der Durchführung von Distanzunterricht in Zeiten des Präsenzunterrichts eingängig zusammen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [StMUK], 2021, VI.3-BS9500-3-7a.7088):

Die während der Pandemie gesammelten Erfahrungen sollen zum Anlass genommen werden, den Distanzunterricht weiter zu gestalten und zu etablieren. Unabhängig von Corona wird das digitale Lehren und Lernen die Schulen in den folgenden Jahren dauerhaft begleiten. Beruflichen Schulen kommt dabei eine besondere Rolle zu, da sie die neuen Anforderungen an die Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden aufnehmen müssen, um sich für die digitalisierte Zukunft zu wappnen. Es gilt, digitalgestützte Methoden, Materialien sowie Arbeitsweisen, die sich während des alternativlosen Distanzunterrichts bewährt haben, in Abstimmung mit dem Präsenzunterricht zu systematisieren. Es soll an Fortschritte angeknüpft werden, die in den Schuljahren 2019/2020 sowie 2020/2021 erzielt wurden, wobei der Stellenwert des Präsenzunterrichts unangefochten bleibt. Die Schulen werden im KMS angewiesen, bei der Planung und Umsetzung von Distanzunterricht darauf zu achten, dass ein pädagogischer bzw. methodisch-didaktischer Mehrwert geschaffen wird. Bereits am 16. Juli 2020 verschickte das Bayerische Kultusministerium ein KMS, in dessen Anlage Grundsätze für den Distanzunterricht festgelegt werden. Zur Sicherung der Unterrichtsqualität sollen folgende vier Aspekte befolgt werden (StMUK, 2020, VI-BO9200-1-7a. 421 48):

1. Grundsätzlich gilt die Struktur des Stundenplans sowohl im Präsenzunterricht als auch im DU.
2. Eine direkte soziale Interaktion ist auch für den DU unabdingbar. Hier gilt es, SuS (Schülerinnen und Schüler) kollaborativ in verschiedenen Sozialformen (z. B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit usw.) zusammenarbeiten zu lassen.

3. Auch im DU sind die individuellen Voraussetzungen der SuS zu berücksichtigen und individuelle Förderungen vorzusehen. Er bietet zusätzliche Möglichkeiten in den Bereichen der Differenzierung.
4. Zur Sicherung des Lernfortschritts geben die Lehrkräfte kontinuierliches, zeitnahes und individuelles Feedback.

In Ausnahmefällen kann Distanzunterricht auch aus organisatorischen Gründen stattfinden, z. B. zur Einbindung von Lehrkräften und Lernenden, die nicht am Präsenzunterricht teilnehmen können.

Das KMS unterscheidet zwischen den Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen und Fachakademien einerseits sowie Wirtschaftsschulen und Fachober- bzw. Berufsoberschulen andererseits. Erstere können eigenverantwortlich bis zu 5 % des Pflichtunterrichts je Fach und Klasse als Distanzunterricht anbieten, wobei darauf zu achten ist, dass das Angebot bei allen in Frage kommenden Klassen in geeigneten Fächern gleichmäßig erreicht wird. Der Schulaufsicht sind die zugrundeliegenden Konzepte samt Kurzbeschreibung vorab anzuzeigen. Aufsichtliche Befugnisse bleiben davon unberührt und die nach den Schulordnungen erforderliche Genehmigung gilt in diesem Fall als erteilt. Wird der zeitliche Anteil von 5 % überstiegen, maximal jedoch 10 %, so ist die Kurzbeschreibung des Konzepts der Schulaufsicht zur Genehmigung vorzulegen. Das Kollegium sowie das Schulforum sind in jedem Fall vorab zu hören und infolgedessen sollte Einvernehmen hergestellt werden. Fachober- und Berufsoberschulen sowie Wirtschaftsschulen hingegen können eigenverantwortlich Pflichtunterricht in begrenztem Ausmaß entsprechend den Regelungen der jeweiligen Schulordnungen anbieten. Der Umfang von 5 bis 10 % gilt auch dort als Richtwert. Daneben gelten dieselben Prämissen wie bei Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen und Fachakademien.

Zusätzlich ist im KMS vermerkt, dass Wahlunterricht und Zusatzprogramme ohne Anzeigepflicht und Genehmigungsverfahren als Distanzunterricht angeboten werden können sowie die Bitte, die Kurzbeschreibungen der Konzepte mindestens einen Monat vor Beginn des Distanzunterrichtsvorhabens der unmittelbaren Schulaufsicht vorzulegen. Die detaillierte Vorgehensweise hierzu ist unten näher definiert.

Zur Unterstützung der Schulen wurde vorgesehen, ausgewählte Projekte wissenschaftlich zu begleiten. Die Auswahl erfolgt per aussagekräftiger Kurzbeschreibung und Empfehlung durch die jeweilige Aufsicht oder aktiv durch die Schule selbst, indem diese bei Antragsstellung den Wunsch äußert (StMUK, 2021, VI.3-BS9500-3-7a.7088).

Im Folgenden werden die Details der Ausgangssituation skizziert. Dazu wird neben der Entwicklung des Projektes anhand von Meilensteinen, auch auf den Ablauf der Beantragung und Bewilligung bzw. Anzeigen der DU-Projekte eingegangen. Mithilfe konkreter Zahlen wird die Beteiligung am Projekt über die beiden Jahre hinweg nachgezeichnet. Ehe konkrete Ergebnisse vorgestellt werden, wird die Methodik der Erhebungen näher behandelt. Die Ergebnisse münden in eine Diskussion und abschließende Handlungsempfehlungen, die für etwaige weitere Distanzunterrichtskonzepte ausgesprochen werden können.

1.2 Entwicklung des Projekts zum Distanzunterricht an bayerischen Schulen

1.2.1 Meilensteine des Projektes

Folgende Tabelle zeigt die Meilensteine der wissenschaftlichen Begleitung über die beiden Projektjahre hinweg. Zu Beginn des ersten Projektjahres stand die Auswertung der Anzeigen/Anträge und sodann das Kennenlernen der Distanzunterrichtskonzepte der Schulen für die wissenschaftliche Begleitung, diese erfolgte für die neu aufgenommenen Schulen zu Beginn des zweiten Projektjahres erneut. Im ersten Projektjahr folgte dann die qualitative Zwischenevaluation der Konzepte für die Schulen. Im zweiten Projektjahr standen die Durchführung der DU-Talks und die Vorbereitung sowie Analyse der quantitativen Befragung parallel zur fortgeführten wissenschaftlichen Begleitung der Schulen im Fokus.

Meilensteine der wissenschaftlichen Begleitung		
Aufgabe	Beschreibung	Zeitraum
Auswertung der Anzeigen und Anträge	Qualitative Inhaltsanalyse	Oktober 2021 - März 2022
Erstgespräche mit den wissenschaftlich begleiteten Schulen	Interview zur detaillierten Darstellung des Konzepts und Vereinbarung der wissenschaftlichen Begleitung	Dezember 2021 - März 2023
Vorbereitung der qualitativen Zwischenevaluation (SuS)	Ausarbeitung des Vorgehens in den Workshops mit den SuS zur qualitativen	Januar 2022 - Februar 2022

	ven Zwischenevaluation der Distanzunterrichtskonzepte an den Schulen (siehe Abschnitt 2.2) inklusive Besuche/Teilnahme am Distanzunterricht der Schulen	
Durchführung der qualitativen Zwischenevaluation (SuS)	Durchführung der Workshops zur qualitativen Zwischenevaluation an den Schulen vor Ort oder online	Februar 2022 - Mai 2023
Rückspiegelung der Ergebnisse der qualitativen Zwischenevaluation (SuS)	Besprechung der Ergebnisse der qualitativen Zwischenevaluation mit den Schulen und gegebenenfalls Abgleich mit schulinternen Evaluationen	April 2022 - Juni 2023
Vorbereitung der qualitativen Zwischenevaluation (LuL)	Ausarbeitung des individuellen Vorgehens in den Workshops mit den LuL zur qualitativen Zwischenevaluation der Distanzunterrichtskonzepte an den Schulen (siehe Abschnitt 2.2) in Abstimmung mit den Schulen und Terminvereinbarung	Mai 2022 - Juni 2023
Durchführung der qualitativen Zwischenevaluation (LuL)	Durchführung der Workshops zur qualitativen Zwischenevaluation in individuellen Online-Formaten	Mai 2022 - Juni 2023
Rückspiegelung der Ergebnisse der qualitativen Zwischenevaluation (LuL)	Besprechung der Ergebnisse der qualitativen Zwischenevaluation mit den Schulen und gegebenenfalls Abgleich mit schulinternen Evaluationen	Mai 2022 - Juni 2023
Vorbereitung der DU-Talks	Entwicklung des Veranstaltungskonzeptes sowie Akquise der Schulen (innerhalb und außerhalb der wissen-	September 2022 - November 2022

	schaftlichen Begleitung) mit entsprechenden pädagogisch-didaktischen Distanzunterrichtskonzepten und Briefing	
Durchführung der DU-Talks	Erfahrungsaustausch für die beruflichen Schulen in Bayern zur Präsentation und Diskussion unterschiedlicher Ansätze pädagogisch-didaktischer Distanzunterrichtskonzepte	November 2022
Rückspiegelung des Feedbacks aus den DU-Talks	Rückspiegelung des geschlossenen Feedbacks aus den DU-Talks an die präsentierenden Schulen	November 2022 - Dezember 2022
Entwicklung des Fragebogens für die quantitative Evaluation	Literaturreview auf Basis der Ergebnisse der qualitativen Evaluation; Berücksichtigung der Ergebnisse aus den DU-Talks; Entwurf der Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen; Abstimmung der Fragebögen zwischen dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus Bayern, dem Koordinator für überregionale Aufgaben der beruflichen Bildung und des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität; Pretest der Fragebögen	Oktober 2022 - Februar 2023
Durchführung der quantitativen Evaluation	Freischalten des Fragebogens; Mailing an zu befragende Schulen; Betreuung der zu befragenden Schulen bei Rückfragen zur Befragung	März 2022 - April 2023

Auswertung der quantitativen Evaluation	Statistische Auswertung	Mai 2022 - Juni 2022
Bericht	Erstellung des Projektberichtes	Juni 2022 - Juli 2023

Tabelle 1: Meilensteine der wissenschaftlichen Begleitung

1.2.2 Begleitete Austauschveranstaltungen

In der folgenden Tabelle sind die Veranstaltungen aufgeführt, die nicht durch die wissenschaftliche Begleitung organisiert wurden, aber die wissenschaftliche Begleitung durch Beiträge unterstützt haben.

Veranstaltung	Inhalt
NQS-Forum 2021/22 - Digitale gestütztes Lernen und Lehren; Nürnberg, 09.12.2021	a) Hr. Lucha, Abteilungsleiter Berufliche Bildung im Kultusministerium, im Gespräch mit Prof. Wilbers b) Workshop "Distanzunterricht - Austausch und Entwicklung von Konzeptideen (Hr. Köppel)
Netzwerktag 1 MB Nord, Nürnberg, 12.07.2022	Agenda Input: 1. Einige begriffliche Klärungen 2. 3 anspruchsvolle Zielbilder digitalen Unterrichts 3. Wege zur Meisterschaft Austausch: 1. Herausforderungen der Digitalisierung 2. Perspektive Distanzunterricht 3. Vernetzung der Akteure

	(Prof. Wilbers)
Netzwerktag 2 MB Nord, Forchheim, 27.09.2022	Agenda Input: 1. Einige begriffliche Klärungen 2. 3 anspruchsvolle Zielbilder digitalen Unterrichts 3. Wege zur Meisterschaft Austausch: 1. Herausforderungen und Errungenschaften der Digitalisierung 2. Perspektive Distanzunterricht 3. Vernetzung der Akteure (Prof. Wilbers)
Netzwerktag 3 MB Nord, Schweinfurt, 11.10.2022	Agenda Input: 1. Einige begriffliche Klärungen 2. 3 anspruchsvolle Zielbilder digitalen Unterrichts 3. Wege zur Meisterschaft (Prof. Wilbers) Austausch: 1. Herausforderungen der Digitalisierung 2. Perspektive Distanzunterricht 3. Vernetzung der Akteure (Hr. Köppel)

Tabelle 2: Begleitete Austauschveranstaltung

1.2.3 Virtuelle Veranstaltungsreihe "DU-Talks"

Anfang des zweiten Projektjahres, im November 2022, wurde zum offenen Erfahrungsaustausch zu pädagogisch-didaktischem Distanzunterricht eine virtuelle Veranstaltungsreihe (Tabelle 3) an insgesamt sieben Abenden für jeweils 60 Minuten gestaltet. Ziel war es, den Schulen eine Plattform zu bieten, ihre Distanzunterrichtskonzepte im Austausch mit anderen Schulen und Lehrkräften zur Diskussion zu stellen und eine konstruktive Rückmeldung zu erhalten. Eingeladen waren alle Schulen und deren Lehrkräfte, die in den beiden Projektjahren bis zum Veranstaltungszeitpunkt Distanzunterrichtskonzepte angezeigt und beantragt hatten.

Virtuelle Veranstaltungsreihe "DU-Talks"	
Montag, 07.11.2022, DU-Talk Fach- und Berufsoberschule , Runde 1	
Berufliches Schulzentrum Kulmbach Adalbert-Raps-Schule FOSBOS	Friedrich-Fischer-Schule Schweinfurt FOS-BOS
Dienstag, 08.11.2022, DU-Talk Berufsschule , Runde 1	
Joseph-von-Fraunhofer-Schule Staatliche Berufsschule I Straubing-Bogen	Berufliche Schule Direktorat 2 Nürnberg
Montag, 14.11.2022, DU-Talk Wirtschaftsschule	
Wirtschaftsschule Pasold-Weißauer Markt Holzkirchen	Reischlesche Wirtschaftsschule Augsburg
Dienstag, 15.11.2022, DU-Talk Berufsfachschule	
Berufsfachschule für Pflege der Volkshochschule Landshut e. V.	Berufsfachschule für Sozialpflege Markt Indersdorf der Franziskuswerk Schönbrunn gGmbH
Montag, 28.11.2022, DU-Talk Berufsschule , Runde 2	
Europa-Berufsschule Staatliche Berufsschule Weiden	Ludwig-Erhard-Schule Staatliche Berufsschule II Fürth

Dienstag, 29.11.2022, DU-Talk Fach- und Berufsoberschule , Runde 2	
Staatliches Berufliches Schulzentrum FOSBOS Neuburg a. d. Donau	Staatliche Berufsoberschule Nürnberg
Mittwoch, 30.11.2022, DU-Talk Fachschule und Fachakademie	
Fachschule für Heilerziehungspflege Markt Indersdorf der Franziskuswerk Schönbrunn gGmbH	Berufsschulzentrum Regensburger Land Fachakademie Sozialpädagogik

Tabelle 3: DU-Talks

An jedem der sieben Abende wurde gezielt eine berufliche Schulart adressiert. Da die Fach- und Berufsoberschulen sowie Berufsschulen im ersten Projektjahr überproportional als Schulen mit Distanzunterrichtskonzepten vertreten waren, wurden für diese beiden Schularten je zwei Abende für den Erfahrungsaustausch vorgesehen. An jedem Abend präsentierten je zwei Schulen der betreffenden Schulart ihre Konzepte. Danach erfolgten jeweils eine offene Feedbackrunde mit der Möglichkeit mündlichen Feedbacks sowie eine anonyme geschlossene Feedbackrunde (Tabelle 4).

Geschlossene Feedback-Runde zu den Distanzunterrichtskonzepten
1. Frage: Wie bewerten Sie das Potential des vorgestellten Konzepts? (Schulnote)
2. Frage: Wie bewerten Sie den aktuellen Entwicklungsstand des Konzepts? (Schulnote)
3. Frage: Was Sie der Schule noch mit auf den Weg geben wollen. (offen)

Tabelle 4: Feedback für die Schule im Rahmen der DU-Talks

Die teilnehmenden Schulen erhielten das anonyme Feedback zu ihren Distanzunterrichtskonzepten aufbereitet zur Weiterentwicklung übermittelt. Die Präsentationen der Schulen werden für alle an den Distanzunterrichtskonzepten Interessierten auf folgender Homepage des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität zur Verfügung gestellt: [Distanzunterricht an beruflichen Schulen in Bayern \(fau.de\)](http://fau.de).

Zum Abschluss jeder Veranstaltung erfolgte ein Feedback zur Veranstaltungsreihe (Tabelle 5).

Geschlossene Feedback-Runde zur Veranstaltungsreihe
1. Frage: Meine Position (Schulleitung, Schulleitungsebene, Abteilungsleitung/Fachbetreuung o. ä., Lehrkraft, keine Position in der Schule)
2. Frage: Wie schätzen Sie das Potential ein, durch Distanzunterricht die Selbständigkeit der Lernenden zu fördern? (Sehr hoch, Hoch, Neutral, Gering, Sehr gering)
3. Frage: Wie schätzen Sie die Akzeptanz von Distanzunterricht in Ihrem Kollegium ein? (Sehr hoch, Hoch, Neutral, Gering, Sehr gering)
4. Frage: Welche Note geben Sie dieser Veranstaltung? (Schulnote)
5. Frage: Was Sie der wissenschaftlichen Begleitung noch mit auf den Weg geben wollen.

Tabelle 5: Feedback zu den DU-Talks (allgemein)

Die Teilnehmenden verteilen sich wie folgt (Abbildung 1) auf die zur Auswahl gestellten Positionen. Von den 104 Teilnehmenden an den DU-Talks, die diese Frage beantwortet haben, war mit 35 % der größte Teil Lehrkraft, gefolgt von 26 % Abteilungsleitung bzw. Fachbetreuung und 22 % Schulleitung.

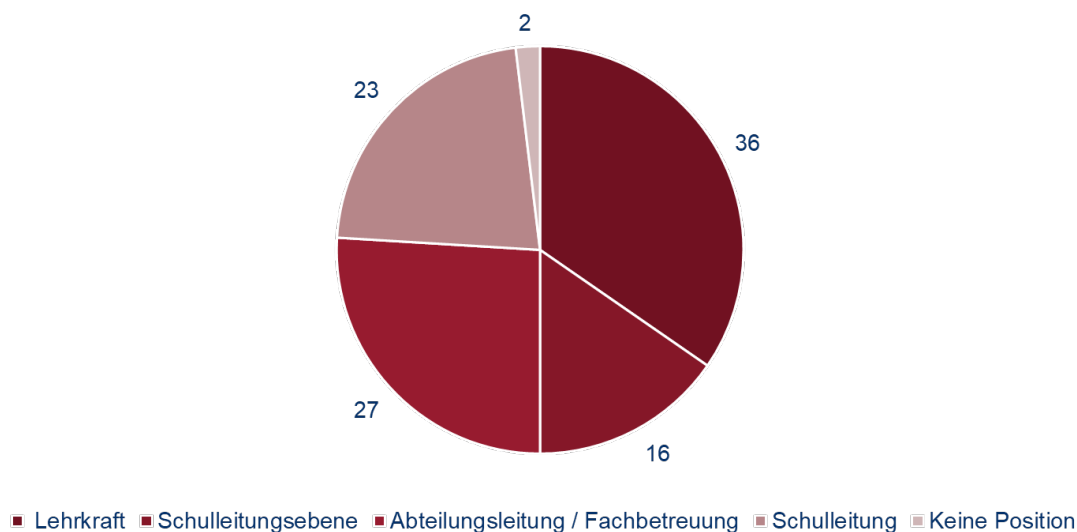


Abbildung 1: Ergebnisse DU-Talks - Position der Teilnehmenden

Das Potenzial, durch Distanzunterrichtskonzepte die Selbständigkeit der Lernenden zu fördern, wird von den 103 Teilnehmenden an den DU-Talks, die diese Frage beantwortet haben, mit 43 % als sehr hoch eingeschätzt und von weiteren 46 % als hoch.

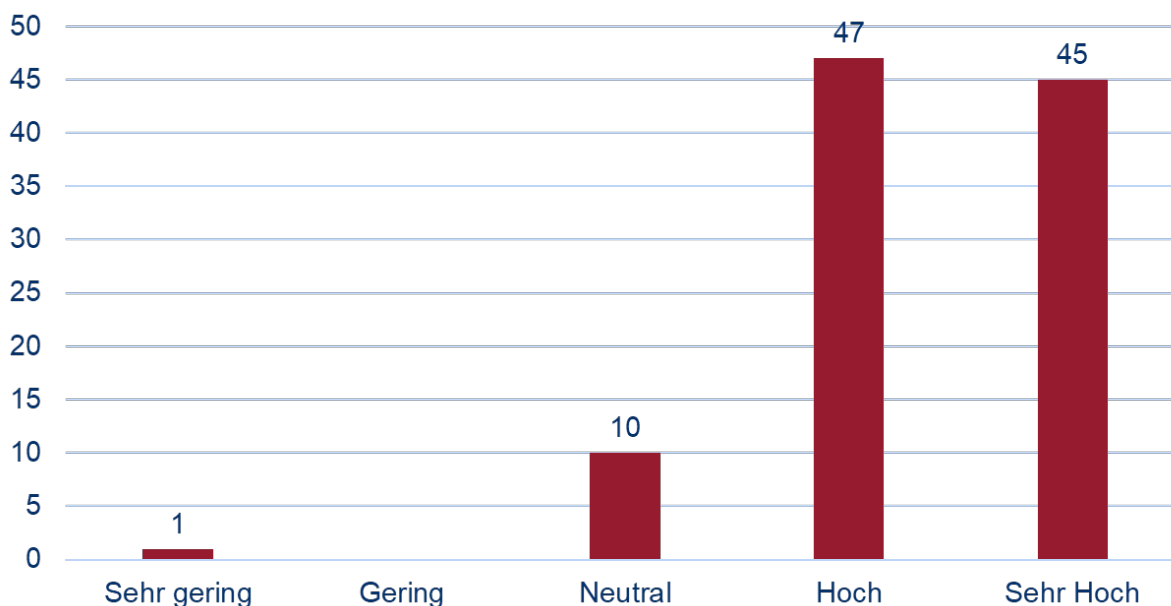


Abbildung 2: Ergebnisse DU-Talks - Potenzial zur Förderung der Selbstständigkeit des Konzepts

Die Akzeptanz von Distanzunterricht in ihrem Kollegium schätzen von den 104 Teilnehmenden an den DU-Talks, die diese Frage beantwortet haben, 10 % als sehr hoch, jeweils 36 % als hoch und neutral, 21 % als niedrig und 1 % als sehr niedrig ein.

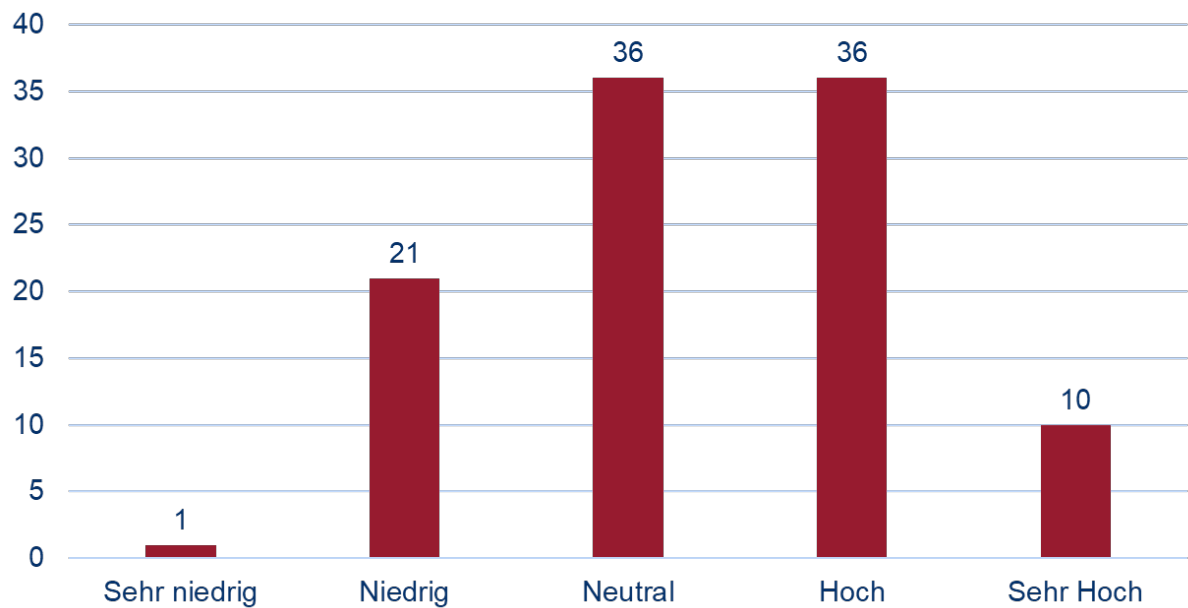


Abbildung 3: Ergebnisse DU-Talks - Akzeptanz von DU im Kollegium

Bewertet wurde die Veranstaltungsreihe von den 100 Teilnehmenden an den DU-Talks, die diese Frage beantwortet haben, von 30 % als sehr gut, 59 % als gut und 11 % als befriedigend bei einem Mittelwert von 1,81.

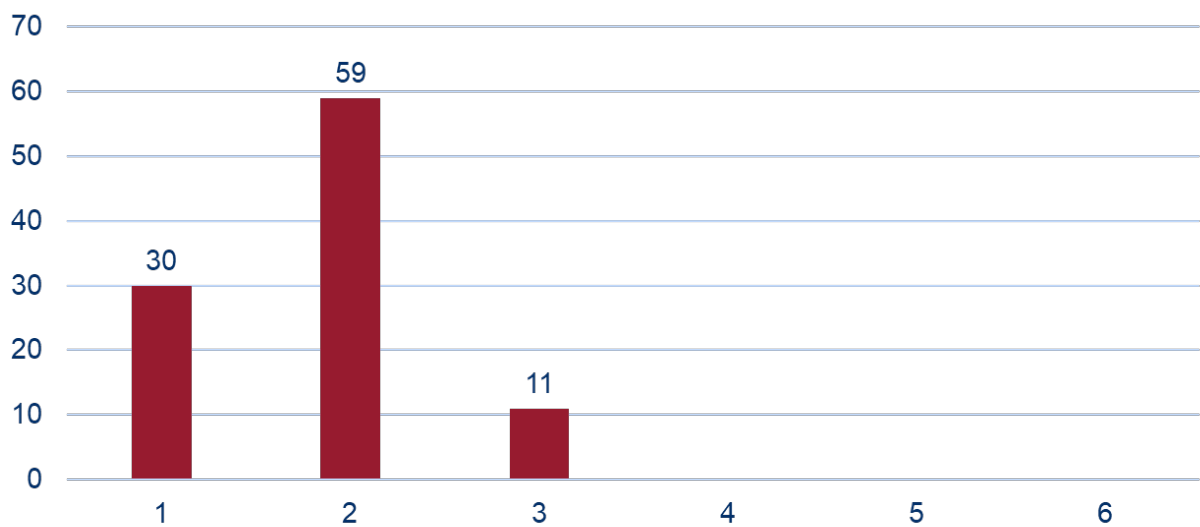


Abbildung 4: Ergebnisse DU-Talks - Schulnote für die DU-Talks

1.3 Ablauf der Beantragung und Bewilligung bzw. Anzeigen der DU-Projekte an den beruflichen Schulen

Für die Durchführung von Distanzunterricht (DU) bedarf es eines Antrages bzw. einer Anzeige durch die Schule. Die Schulen sind per kultusministeriellem Schreiben angehalten, alle DU-Maßnahmen der jeweiligen Schulaufsicht gegenüber anzuzeigen bzw. zur Genehmigung vorzulegen. Dies gilt auch für DU-Maßnahmen, die im Rahmen von Wahlunterricht oder Zusatzprogrammen, wie z. B. Berufsschule Plus (BS+) angeboten werden. Dazu ist die jeweils aktuelle Version des auf der Website "Die wichtigsten Unterlagen auf einen Blick (bayern.de)" des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK) abrufbaren Formulars für Beantragung und/oder Anzeige von DU nach den Maßgaben des KMS VI.3-BS9500-3-7a.7088 vom 23.07.2021 auszufüllen und per E-Mail der jeweiligen Schulaufsicht und der Koordinationsstelle für überregionale Aufgaben vier Wochen vor dem Starttermin des geplanten Distanzunterrichtes zu übermitteln. Die Koordinationsstelle fungiert dabei als zentraler Ansprechpartner für Schulaufsicht, FAU und StMUK.

Das Anzeige- bzw. Antragsformular für DU dient der Dokumentation des Verfahrens und der Identifikation der Projekte. Die Anlage(n) des Formulars für die jeweils betroffene(n) Schulart(en) sehen die Beschreibung der Maßnahme und die Definition des Lernziels und der Kompetenzerwartungen vor, die Angabe des max. Anteils DU je Fach und Klasse in Prozent, die Art der Maßnahme (pädagogisch-didaktisch oder organisatorisch), die zeitliche Verteilung (über das Schuljahr verteilt oder projektbezogen), das frühestens geplante Startdatum und eine etwaige Bewerbung für wissenschaftliche Begleitung. Es ist stets das aktuelle Formular zu verwenden und möglichst alle DU-Maßnahmen zu bündeln, die im Verantwortungsbereich der Schule liegen. Der Versand des bearbeiteten Formulars erfolgt per E-Mail an die jeweils zuständige(n) Schulaufsicht(en) sowie an die Koordinationsstelle in CC.

Nach der schulfachlichen Prüfung durch die Schulaufsicht (ggf. Rücksprache mit StMUK) und der Genehmigung/Kenntnisnahme oder Ablehnung, erfolgt eine formlose Zwischenmitteilung an die Schule sowie eine Weiterleitung an den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) für eine mögliche wissenschaftliche Begleitung bei Genehmigung/Kenntnisnahme oder Unterstützung bei Ablehnung. Unvollständige Anträge werden durch die zuständige Schulaufsicht abgelehnt.

Eine webbasierte wissenschaftliche Befragung, die durch die FAU organisiert und durchgeführt wird, ist für Distanzunterrichtskonzepte in den beiden Projektjahren 2021/2022 und

2022/2023 obligatorisch, eine wissenschaftliche Begleitung kann durch die Schulen über das Antragsformular gewünscht oder entweder durch die Schulaufsicht aktiv über entsprechende Markierung im Formular oder durch die FAU vorgeschlagen werden. Die wissenschaftliche Begleitung sieht Instrumente der qualitativen wie quantitativen Evaluation und einen Austausch der begleiteten Schulen vor. In einem Erstgespräch vor dem Starttermin des Projektes wird die wissenschaftliche Begleitung mit der Schule abgestimmt. Die Kontaktaufnahme erfolgt durch die FAU per E-Mail. Nach der Bearbeitung des Formulars durch die FAU erfolgt eine abschließende Übermittlung des vollständig durch alle Schulaufsichten und die FAU bearbeiteten Formulars an die absendende Schulleitung durch die Koordinationsstelle.

Verfahren für Distanzunterrichtsantrag oder -anzeige (Workflow zum Antragsformular)

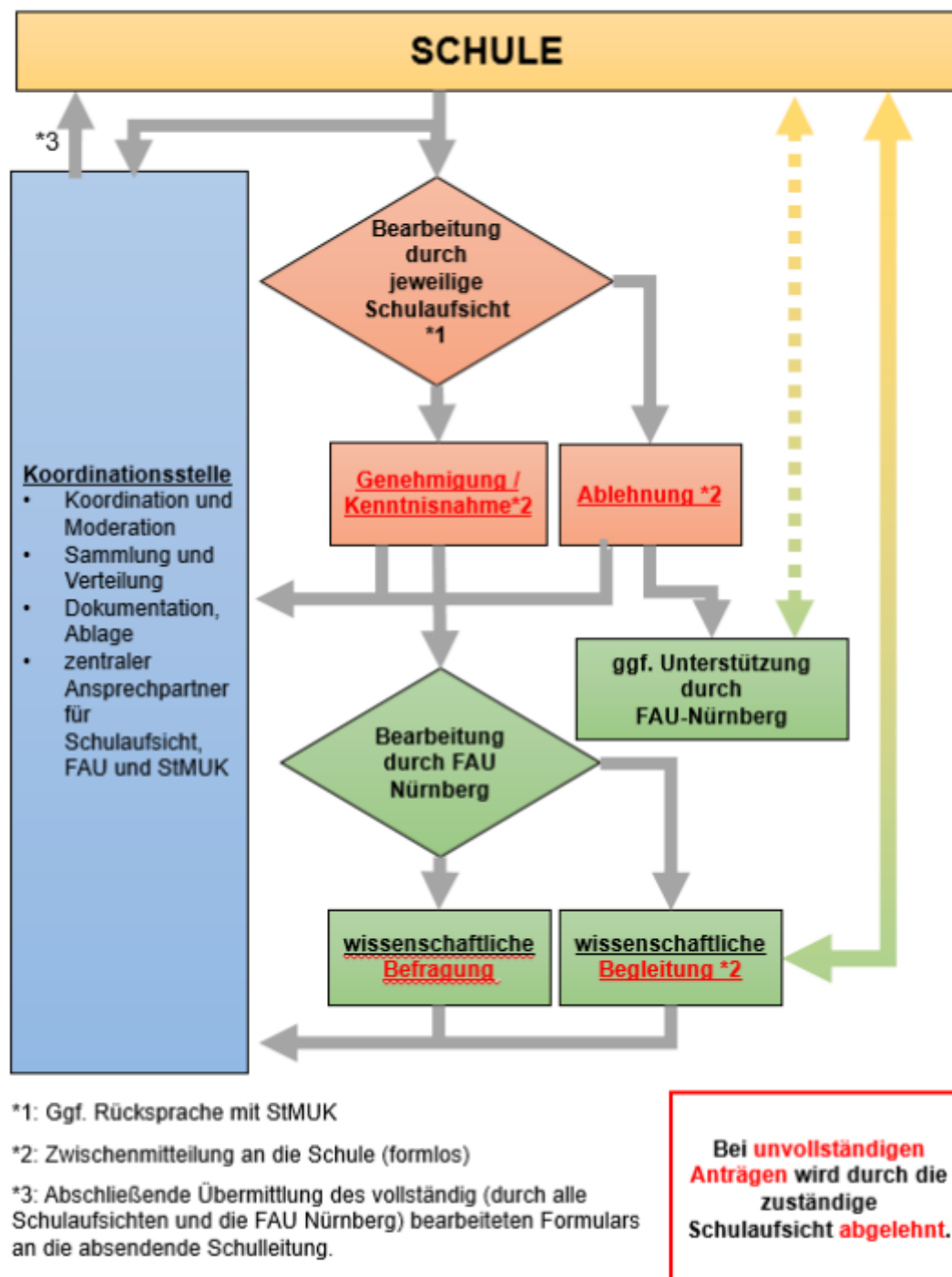


Abbildung 5: Verfahren für Distanzunterrichtsantrag oder -anzeige

1.4 Beteiligung am Projekt

Im Folgenden werden die Zahlen zur Projektbeteiligung nach Schuljahr respektive Projektjahr beziffert. Die

Abbildung 6: Beteiligung am Projekt nach **Regierungsbezirken** stellt die Verteilung der Schulen nach den jeweiligen Regierungsbezirken in den Schul- bzw. Projektjahren 2021/2022 und 2022/2023 dar. Die 30 Fachober- und Berufsoberschulen des ersten Projektjahrs stammen aus den MB-Bezirken Südbayern (13 Schulen), Nordbayern (10) und Ostbayern (7). Nach Neustrukturierung der MB-Dienststellen verteilen sich die 22 Schulen des zweiten Projektjahres auf die Bezirke Ostbayern (9), Westbayern (4), Süd- und Nordbayern (jeweils 2).

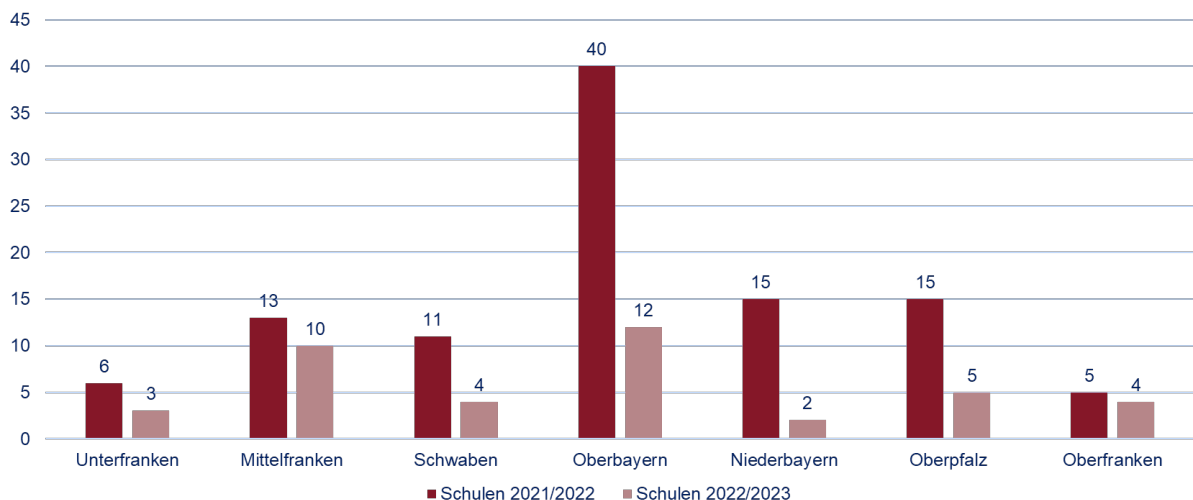


Abbildung 6: Beteiligung am Projekt nach Regierungsbezirken inkl. FOS/BOS

Im Laufe des Schuljahres 2021/2022 wurden von 110 Schulen/Schulzentren insgesamt 311 Anträge zur Durchführung von Distanzunterrichtskonzepten gestellt/angezeigt. Davon wurden etwa 215 Konzepte auf Basis didaktischer und 96 auf Basis organisatorischer Überlegungen entworfen. Das zweite Projektjahr verzeichnete 160 Anträge und Anzeigen von 40 Schulen/Schulzentren, wovon 130 didaktischer und 27 organisatorischer Natur sind (drei Anträge nicht zuordenbar). Von den 110 Schulen/Schulzentren im ersten Projektjahr wurden acht wissenschaftlich begleitet. Im zweiten Jahr wünschten neun Schulen eine wissenschaftliche Begleitung, wovon letztlich sechs begleitet wurden. In Relation zur Gesamtzahl an beruflichen

Schulen in Bayern wurde die Möglichkeit Distanzunterricht durchzuführen von ca. 6,6 %¹ im ersten und ca. 2,2 %² im zweiten Projektjahr genutzt. An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Versand des kultusministeriellen Schreibens zum zweiten Projekt-/Schuljahr 2022/2023 erst im Laufe des Schuljahres erfolgte und so Unstimmigkeit bei den Schulen, ob im ersten Jahr genehmigte/angezeigte Konzepte erneut genehmigt bzw. angezeigt werden müssen, zu Unschärfen in der tatsächlichen Anzahl an Schulen und Konzepten im zweiten Projektjahr führen können. So kann es sein, dass weiterlaufende Anzeigen bzw. Anträge, die nicht erneut vorgelegt wurden, fehlen und den starken Abfall an beteiligten Schulen relativieren würden.

Auffällig ist die erhöhte Teilnahmequote innerhalb von Schularten bei Berufsschulen mit ca. 20,9 % im ersten und ca. 12 % im zweiten Projektjahr, sowie bei Fach- und Berufsoberschulen (ca. 16 %/3,8 %) und Wirtschaftsschulen (ca. 13 %/2,7 %). Die geringste Beteiligungsquote weisen die Berufsfachschulen mit ca. 2 % bzw. 0,6 % auf, wobei diese Schulart ca. 55 % aller beruflichen Schulen³ stellen.

¹ Basis sind die Zahlen der Bildungsstatistik „Bayerns Schulen in Zahlen 2021/2022“, herausgegeben von dem Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Dezember 2022

² Für das Schuljahr 2022/2023 liegen zum Zeitpunkt der Berichterstellung keine aktuellen Daten zur Anzahl von Schulen vor. Daher wird auf die Daten des Schuljahres 2021/2022 zurückgegriffen.

³ Inklusive Wirtschaftsschulen, die im Bericht der StMUK unter „Allgemein bildende Schulen“ einsortiert werden

2 Methodische Anlage der Begleitung

2.1 Anlage im Mixed-Methods-Approach

Nach der Pandemie war die Datenlage, wie Schulen den Distanzunterricht bis dato handhabten, undurchsichtig und der Gesetzgeber sah in der Ermöglichung von Distanzunterricht nur die vier grundlegenden konzeptionellen Vorgaben (siehe Kapitel 1.2 Ziele des Projekts) sowie die Beschränkung auf maximal 10 % des Unterrichtsvolumens vor. Die Schullandschaft der beruflichen Schulen in Bayern ist sehr heterogen und von vielen unterschiedlichen Gestaltungsfaktoren beeinflusst, die keinen natürlichen Rahmen schaffen. So sind mit Abendklassen, Berufsschulen in unterschiedlichen Blockbeschulungsformen und Vollzeitschulen sämtliche denkbaren Ausgestaltungsformen vorhanden. Die Sichtung der ersten Anzeigen/Anträge für Distanzunterricht bestätigt, dass sich wenige der Konzepte gleichen und vor allen Dingen auf Besonderheiten der Schul(-art) abgestimmt sind. Die Diversität zeigt sich nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der jeweiligen Schularten. Ferner gibt es keine Daten über die Ausstattung der Schulen, kaum Daten wie diese während der Pandemie agierten und wenige bis keine Informationen über Schülerschaft und Bildungspartner. Vor diesem Hintergrund wurde das Forschungsdesign im Ansatz Mixed-Methods angelegt.

Mixed-Methods definiert Kuckartz (2014, S. 33) als eine Zusammensetzung von Methoden des qualitativen und quantitativen Spektrums im selben Forschungsvorhaben. Demnach werden während der Forschungsarbeit sowohl qualitative und quantitative Daten gesammelt, deren Erhebung und (Weiter-)Verwendung je nach Design und Aufbau unterschiedlich miteinander kombiniert werden. Mit einer zu Beginn unklaren Ausgangslage, wie sie in diesem Projekt vorliegt, aber mit dem Auftrag, Aussagen über die heterogene Gesamtheit der bayrischen beruflichen Schulen zu treffen, liegt ein Zusammenspiel unterschiedlicher Methoden nahe (Kuckartz, 2014, S. 34).

Um in einer ersten Bestandsaufnahme die angesprochenen Informationslücken zu klären und in Erfahrung zu bringen, wie Schulen mit Distanzunterricht umgehen, wird ein qualitativer Ansatz gewählt. Zum einen dient hierzu die qualitative Dokumentenanalyse der Konzeptanträge bzw. -anzeigen, zum anderen wurden die Schulen mit Wunsch nach wissenschaftlicher Begleitung als Basis herangezogen. Für diese wurde das Konzept der Lernenden- und Lehrenden-Workshops im Sinne der Qualitativen Zwischenevaluation (QZE, siehe unten) aufgelegt, um unterschiedliche Konzepte, Schulen und deren Arbeitsprozesse näher kennenzulernen

und Bedarfe als auch Probleme bei den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrerinnen und Lehrern zu identifizieren. Die qualitative Vorgehensweise ermöglicht einen tiefen Einblick in das Schulgeschehen und lässt Schlüsse auf grundlegende Rahmenbedingungen zu, um für eine spätere, bayernweite bzw. alle DU-Schulen abdeckende quantitative Befragung relevante Themenschwerpunkte setzen zu können.

Der darauf aufbauende Fragebogen, demnach das quantitative Element der Forschungsarbeit, dient nicht nur der Bestätigung der qualitativen Ergebnisse, sondern versucht Zusammenhänge zwischen der Konzeptgestaltung, der Nutzung von Elementen des QmbS, als auch Stimmungsbilder und verfolgte Kompetenzschwerpunkte herzustellen und Rückschlüsse auf Wechselwirkungen zuzulassen.

2.2 Qualitative Elemente der Begleitung

2.2.1 Grundlegende Anlage der qualitativen Erhebung

Ein erstes Element der wissenschaftlichen Begleitung stellt die qualitative Erhebung dar, wobei generell Workshops und im Speziellen die Qualitative Zwischenevaluation (QZE) als qualitative Methode genutzt wurde. Die QZE hat ihre Ursprünge im angelsächsischen Raum, wo sie als Teaching Analysis Poll (TAP) bekannt ist. Sie kommt insbesondere an Hochschulen zum Einsatz und dient dort der Zwischenevaluation laufender Lehrveranstaltungen, wodurch Lehrende noch während des laufenden Semesters direkte Rückmeldung erhalten. Die QZE wird nicht durch die lehrende Person, sondern durch externe Personen, zumeist Mitarbeitende der Hochschuldidaktik bzw. der Evaluations- oder QM-Abteilung der jeweiligen Hochschule, durchgeführt (Frank, Fröhlich & Lahm, 2011, S. 311). Nach landläufiger Vorstellung wird sich insbesondere bei vorhandenem Unmut Dritten gegenüber eher geöffnet, als es den Dozierenden persönlich mitzuteilen.

Sobald die Dozentin bzw. der Dozent den Raum verlassen hat, sollen die Studierenden in Kleingruppen während der Lehrveranstaltung zunächst die folgenden drei Fragen diskutieren und schriftlich beantworten:

1. Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?
2. Was erschwert Ihr Lernen?
3. Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte? (Frank & Kaduk, 2017)

Idealerweise münden die in der zweiten Frage erarbeiteten Punkte direkt in Verbesserungsvorschläge, die die Frage 3 beantwortet wissen möchte. Es können jedoch auch generelle Verbesserungsvorschläge vorgebracht werden, die nicht in Zusammenhang mit den in Frage 2 gefundenen Punkten stehen. Nach der Arbeit in den Gruppen werden die Antworten im Plenum erörtert. Ebenso findet eine Überprüfung der Mehrheitsfähigkeit statt. Die mehrheitsfähigen Ergebnisse werden schließlich zusammengefasst, ggf. anonymisiert und abschließend der Lehrperson zeitnah nach der QZE präsentiert. Insbesondere die Antworten zum letzten Punkt, welche Verbesserungsvorschläge die Studierenden sehen, werden gemeinsam mit der extern evaluierenden Person und der Dozentin bzw. dem Dozenten besprochen. Die Hochschul-Lehrkraft wiederum bespricht mit den Studierenden in einer nachfolgenden Lehrveranstaltung, wie die Lehre im noch laufenden Semester verbessert werden kann (Frank et al., 2011, S. 311–312). Der große Vorteil der QZE spiegelt sich insbesondere in der zeitlichen Einbindung im laufenden Semester wider. Statt eine Veranstaltung summativ am Ende eines Semesters zu evaluieren und damit wertvolle Rückmeldungen „auf die lange Bank zu schieben“, erhält die Lehrperson bereits während des Semesters direkte Rückmeldung, die sich – je nach Vorschlag – direkt in der nächsten Veranstaltung umsetzen lassen kann. Die Studierenden können wiederum direkt davon profitieren, weswegen es sich lohnt, sich aktiv und konstruktiv an der QZE zu beteiligen. Insofern stellt die QZE ein wirksames Instrument studentischer Beteiligung dar. Die Studierenden erleben Wertschätzung, weil deren Anliegen gehört werden. Überdies betrachtet entsteht so ein Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, der über die eigentlichen Inhalte der Lehre hinausgeht, den Lernprozess einschließt und die Eigenverantwortung der Studierenden für diesen Prozess fördert (Jahn & Baldioli, 2014).

2.2.2 Qualitative Befragung der Schülerinnen und Schüler

Die grundlegende Anlage der Qualitativen Zwischenevaluation wurde nun auf das Projekt DU bzw. auf die qualitativen Elemente der Begleitung übertragen. Im Zuge dessen wurden die zugrundeliegenden Fragen kontextuell angepasst und dementsprechend auf den Distanzunterricht zentriert. Folgende Fragen wurden den Lernenden in den Workshops gestellt:

1. Wodurch lernt ihr im Distanzunterricht am meisten?

2. Was erschwert euer Lernen im Distanzunterricht?
3. Welche Verbesserungsvorschläge habt ihr für den Distanzunterricht?

Für die direkte Ansprache der Lernenden wurde sich darauf geeinigt, das förmliche „Sie“ durch das „Du“ zu ersetzen. Als unbekanntes, externes Evaluationsteam, das mit den Lernenden ins Gespräch kommen möchte, erscheint dies einen einfacheren Zugang zu bieten. Neben den drei aus der QZE übernommenen Fragen wurde noch eine vierte Frage aufgenommen:

4. Welche Veränderung habt ihr bei euch durch den Distanzunterricht festgestellt?

Ursprünglich war diese Frage optional geplant. Es war von persönlichem Interesse, bei den Schülerinnen und Schülern nachzuhaken, ob sich durch den Distanzunterricht etwaige Veränderungen, positiv wie negativ, einstellen würden. Die vierte Frage wurde letztlich in allen Workshops gestellt und von den Lernenden auch beantwortet. Ansonsten wurden in Bezug auf den ursprünglichen QZE-Prozess keine erwähnenswerte Änderung vorgenommen.

Nach einem Erstgespräch mit den Verantwortlichen des Distanzunterrichtskonzepts der jeweiligen Schulen, in welchem diese ihr Distanzunterrichtskonzept erläutert haben und überprüft wurde, ob eine wissenschaftliche Begleitung sowohl für das Projekt DU als auch für die Schule sinnvoll und zielführend ist, wurde ein Termin für die Workshops vereinbart. In der Regel wurden ganze Klassen evaluiert, die Distanzunterricht durchgeführt haben. Es gab jedoch auch vereinzelt Distanzunterrichtskonzepte, die sich nicht an den Schulklassen, sondern nach einzelnen Fächern bzw. Lehrkräften orientierten. Aus diesem Grund wird im Folgenden nicht von der Evaluation von Klassen bzw. Distanzunterricht per se, sondern von der Evaluation von Distanzunterrichtskonzepten gesprochen. Die Mehrheit der Workshops fand vor Ort an den Schulen statt. In seltenen Fällen, wenn beispielsweise eine Anreise nicht möglich war oder anderweitige organisatorische Hürden vorlagen, wurden die Workshops virtuell per Zoom durchgeführt. Die Arbeit in Kleingruppen wurde dabei über die Einteilung in Breakoutrooms organisiert.

Es oblag der Schule, die Lernenden in der Zeit der Workshops vom regulären Unterricht zu befreien und Räumlichkeiten zu organisieren. Je zu evaluierendes Distanzunterrichtskonzept wurde eine Workshopdauer von 45 Minuten anberaumt. Zu Beginn stellte sich das Projektteam vor und erläuterte die Durchführung (ca. fünf Minuten). Daraufhin sammelten die Schülerinnen und Schüler in drei- bis sechsköpfigen Kleingruppen analog per Flipchart-Papier ihre Antworten zu den obigen Fragen. Hierfür wurden zehn bis max. 15 Minuten festgelegt. Anschließend wurde das Flipchart-Papier eingesammelt und sichtbar neben den Fragen an der Tafel oder

wahlweise an der Wand aufgehangen. Für die Diskussion der Antworten der Schülerinnen und Schüler werden ca. 20 bis 25 Minuten veranschlagt, wobei nachträgliche Kommentare mit einer anderen Farbe vom Projektteam notiert werden können. Einzelne Antworten können einer Mehrheitsüberprüfung unterzogen werden, wenn es sich um individuelle Meinungen, die nicht die generelle Meinung aller Lernenden widerspiegelt, handelt. Im Anschluss an die Workshops wurden die Antworten auf den Flipchart-Papieren maschinell in einem Protokoll zusammengefasst. Durch das Übertragen in ein digitales Dokument soll Anonymität gewährleistet werden, ansonsten könnten prinzipiell anhand des persönlichen Schriftstils Rückschlüsse auf die Verfasserin bzw. den Verfasser gezogen werden. Das Protokoll besteht aus drei Spalten. In der ersten Spalte werden die unveränderten Antworten der Schülerinnen und Schüler vermerkt, in der zweiten Spalte finden sich, sofern vorhanden, vom Projektteam angefertigte Notizen bzw. Anmerkungen zu den jeweiligen Antworten. In der rechten Spalte werden Abstimmungsergebnisse der Mehrheitsüberprüfung notiert. Anders als bei der ursprünglichen Idee der QZE, wurden in den vorliegenden Workshops auch die individuellen Meinungen gehört und über die letzte Spalte in das Protokoll übernommen. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden zudem geclustert. Je Frage, können die Antworten entweder den „Lehrenden“, den „Schülerinnen und Schülern“ selbst oder den „Rahmenbedingungen“ zugeordnet werden. Die Zuteilung zu den Clustern folgt keiner gegebenen Systematik und ist abhängig von der Einschätzung des Protokollverfassenden. So stellte eine häufige Antwort „Ablenkungen“ auf die zweite Frage dar. Diese entstehen vornehmlich durch äußere Rahmenbedingungen wie z. B. Smartphones. Allerdings könnte auch argumentiert werden, dass es letztlich die Schülerinnen und Schüler selbst sind, die sich ablenken lassen. Für jeden einzelnen 45-minütigen Workshop bzw. für jedes einzelne Distanzunterrichtskonzept wurde ein eigenes Protokoll erstellt. Alle Protokolle wurden schließlich in einem Schulprotokoll gesammelt. Abschließend wurde ein Rückmeldegespräch mit den Schulen vereinbart, in welchem die zentralen Ergebnisse der Workshops anhand der Protokolle den Verantwortlichen des Distanzunterrichtskonzepts der Schule vorgestellt wurden. Alle Protokolle wurden per Mail im Anschluss an die Gespräche versendet. Den Verantwortlichen bzw. der Schule obliegt es schließlich, wie es die Ergebnisse mit den Kolleginnen und Kollegen kommuniziert und welche Verbesserungsvorschläge umgesetzt werden.

2.2.3 Qualitative Befragung der Lehrkräfte

Nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern war deren Einstellung gegenüber dem Distanzunterricht von Interesse, sondern auch bei den für den Distanzunterricht an der Schule verantwortlichen Lehrkräften, weswegen auch für diese eine qualitative Erhebung angeboten wurde. Anders als bei den Workshops für die Lernenden wurde sich im Hinblick auf die gestellten Fragen jedoch nicht mehr minutiös an der QZE orientiert. Die Fragen an die Lehrkräfte lauten folgendermaßen:

1. Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihrem Distanzunterricht?
2. Was hilft Ihnen bei der Planung und Durchführung von Distanzunterricht?
3. Welche Herausforderungen begegnen Ihnen bei der Planung und Durchführung von Distanzunterricht?
4. Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für zukünftigen Distanzunterricht?
5. Welche Veränderungen haben Sie bei sich durch den Distanzunterricht festgestellt?

Die Fragen 2, 3 und 4 heben zumindest in Teilen auf die QZE ab. Da diese Fragen jedoch die Lehrperson adressieren, deren Aufgabe es ist, Distanzunterricht zu planen, durchzuführen und ggf. zu evaluieren, sind hier andere Ergebnisse als bei den Schülerinnen und Schülern zu erwarten. Verbesserungsvorschläge richten sich eher an übergeordnete Stellen wie z. B. die Schulleitung oder das Bildungssystem generell. Mit der Frage 1 geht es darum, die speziellen Kompetenzerwartungen, die die Lehrkräfte mit ihrem persönlichen Distanzunterrichtskonzept verfolgen, zu eruieren. Auch die Lehrkräfte werden nach etwaigen Veränderungen, die sich im Zuge der Umstellung auf Distanzunterricht ergeben haben, befragt. Ansonsten ist der Prozess nahezu identisch zu den Lernenden-Workshops, wobei Workshops vor Ort eher die Ausnahme bilden und hauptsächlich auf den virtuellen Raum ausgewichen wurde. Nachdem die Ergebnisse maschinell anonymisiert wurden, wurde ein Gespräch mit den Verantwortlichen der Schule anberaumt und die Protokolle schließlich per Mail verschickt.

2.3 Quantitative Elemente der Begleitung

2.3.1 Konstruktion der Befragungsinstrumente

Das zweite Element der wissenschaftlichen Begleitung stellt die quantitative Erhebung dar und wird in Form eines standardisierten Online-Fragebogens abgebildet.

Auf Grundlage der qualitativen Erhebungen, die detaillierte und subjektive Erkenntnisse über die Einstellungen zum Distanzunterricht ermittelt und für die individuelle Rückmeldung an die jeweilige Schule vorgesehen ist, soll sich durch das quantitative Element der Begleitung, dem standardisierten Online-Fragebogen, über alle bayerischen beruflichen Schulen hinweg ein genereller Überblick über die verschiedenen Verfahrensweisen in und um den Distanzunterricht verschafft werden. Die Entwicklung des Fragebogens sieht ein mehrstufiges Vorgehen vor, wobei die erste Ausgangsbasis die Literaturarbeit bildet. Der Fragebogen möchte nicht nur ein Bild der verschiedenen Gestaltungs- und Durchführungsmöglichkeiten nachzeichnen, sondern auch in Erfahrung bringen, ob und wie der Distanzunterricht mit Präsenzunterricht hin zu Blended Learning verzahnt werden kann, ob und wie der Distanzunterricht die Selbstständigkeit bzw. das selbstorganisierte Lernen sowie die Digitalkompetenzen fördert und inwieweit die Schulentwicklung Teil der Planungen für den Distanzunterricht ist. Damit wurden für die quantitative Befragung Schwerpunkte gesetzt, die sich aus den vorlaufenden Arbeiten ergeben.

Ebenso wie bei den qualitativ angelegten Workshops, werden auch für die quantitative Erhebung Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrkräfte befragt. Zusätzlich ist ein Fragebogen für die Schulleitungen vorgesehen, die in vielen Fällen das Distanzunterrichtskonzept ihrer Schule initiiert haben. In Teilen decken sich die Fragen für die verschiedenen Zielgruppen, jedoch wurden für jeden Fragebogen Fokusbereiche geschaffen, die spezielle Erkenntnisgewinne adressieren. In den Fragebögen wurden sowohl Single- als auch Multiple-Choice-Antwortmöglichkeiten verwendet. Die meisten Items werden jedoch durch eine Likert-Skala abgebildet. Die befragten Personen sollen angeben, inwieweit sich die getätigte Aussage auf einer fünfstufigen Skala von „Trifft zu (1)“ bis hin zu „Trifft nicht zu (5)“ bewahrheitet. Dazwischen besteht die Möglichkeit, die Aussage als neutral zu werten. Die Möglichkeit, keine Angabe zu machen, wurde nicht geschaffen. Ebenso finden sich aus erhebungsökonomischen Gründen keine Möglichkeiten der Freitexteingabe. Es wurde sich im Sinne des Mixed-Method-Ansatzes darauf geeinigt, die subjektiven Rückmeldungen der Lernenden wie auch Lehrenden aus den Workshops der jeweiligen Schule vorzubehalten, während über die breitaufgestellte, quantitative Erhebung numerische Werte ausfindig gemacht werden sollen. Die Bearbeitungszeit sollte bei den Schülerinnen und Schülern nicht länger als 10 Minuten dauern, die Lehrkräfte ebenso wie die Schulleitungen werden max. 15 Minuten beansprucht. Die angezielte maximale Länge stellte eine Herausforderung dar. Zwar lassen sich durch das gesetzte Zeitlimit nicht alle Forschungsbereiche voll umfänglich erheben, jedoch ist die Abbruchquote bei längeren Online-

Umfragen erfahrungsgemäß höher. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Fragebögen während der Unterrichtszeit ausgefüllt werden, weswegen alle Zielgruppen zeitlich nicht über Gebühr beansprucht werden sollen. Das Festlegen dieses Zeitlimits macht eine Verdichtung der Fragen auf spezielle Fokusbereiche erforderlich.

2.3.2 Standardisierter Online-Fragebögen für Lehrkräfte

Bei dem Fragebogen für die Lehrkräfte sollen in einem Block 1.1 generelle Gestaltungsmöglichkeiten des Distanzunterrichts erhoben werden. Neben den Fächern, für die Distanzunterricht angeboten wird, interessiert auch der Rhythmus, in welchem die Distanzunterrichtstage geplant sind, ob überwiegend synchron oder asynchron gelernt wird, wie die Lernenden in den Distanzunterricht eingebunden wurden, welcher vorgegebene zeitliche Rahmen zugrunde lag, welche Intention das Distanzunterrichtsvorhaben verfolgt und inwieweit das Distanzunterrichtsangebot verpflichtend war. Insbesondere die Konstruktion der Fächerauswahl stellte eine erhebliche Herausforderung dar, schließlich können bei mehr als 300 anerkannten Ausbildungsberufen allein an der Berufsschule niemals alle Fächer in einer Liste festgehalten werden. Hinzu kommen die anderen beruflichen Schularten, die ebenfalls eine breite Fächerauswahl und von der berufsschulischen Gliederung abweichende Struktur besitzen. Aus diesem Grund wurde sich darauf geeinigt, eine eigene Typisierung vorzunehmen. Innerhalb der drei Bereiche „Allgemeinbildende Fächer“, die für alle beruflichen Schularten gelten, „Fachrichtungen“, die speziell für Fach- und Berufsoberschulen (FOS und BOS) gelten und „Berufsbezogenen Fächern“, die abgesehen von FOS und BOS für alle anderen beruflichen Schulen gelten, sollen die Lehrkräfte mittels Mehrfachauswahl angeben, welche Fächer sie in Distanz unterrichten. Die berufsbezogenen Fächer versuchen wiederum, die „großen“ Fachbereiche, sprich gewerblich-technisch, sozial und kaufmännisch, abzudecken. Die Basis für die Konstruktion dieses Fragenblocks lieferte die Gesamtübersicht der Distanzunterrichtsanträge sowie die begleiteten Distanzunterrichtsprojekte der Schulen.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus stellte die Gesamtübersicht der Distanzunterrichtsanträge zur Verfügung und aktualisierte die Ansicht laufend über das Schuljahr hinweg. In der Gesamtübersicht sind neben Regierungsbezirk, Schulart, Schulname, Datum des Antrags, beantragter prozentualer Anteil des Distanzunterrichts, Startdatum und Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner auch die zeitliche Verteilung sowie die Art der Maßnahme (pädagogisch-didaktisch oder organisatorisch) vermerkt. Darüber hinaus sind die

Schulen angehalten, wie bereits oben angemerkt, ihr Distanzunterrichtskonzept in einer Kurzbeschreibung zu erläutern. Die Analyse der Gesamtübersicht offenbarte, dass der Distanzunterricht in der Praxis sehr unterschiedlich gestaltet werden kann. Zwar gilt es, die vier zentralen Grundsätze zu beachten, siehe oben, jedoch sind diese nicht so einschränkend, als dass am Ende eine überschaubare Schematisierung von Distanzunterricht vorgenommen werden kann. Durch die nähere Zusammenarbeit mit ausgewählten Schulen im Rahmen der Workshops wurde deutlich, dass es kaum möglich ist, das gesamte Distanzunterrichtskonzept einer einzelnen Schule in all seinen Facetten in der Kurzbeschreibung festzuhalten. Dieser Fragenblock versucht, so weit möglich, die verschiedenen Varianten einzugrenzen und am Ende ein Bild der Distanzunterrichtsgestaltungsmöglichkeiten nachzeichnen zu können.

Der Block 1.2 für die Lehrkräfte hebt auf die Durchführung des Distanzunterrichts ab. Während sich der Block 1.1 noch eher mit der Gestaltung auf der Mesoebene, d. h. Schulebene beschäftigt, adressiert Block 1.2 vornehmlich die mikrodidaktische Planung des Distanzunterrichts. Die Grundlage für die Konstruktion dieses Blocks bildete in erster Linie die Fachliteratur zu mediengestütztem Unterricht. Eine zentrale Quelle stellte in diesem Zusammenhang der DigCompEdu Bavaria dar. Der DigCompEdu Bavaria ist ein medienbezogenes Kompetenzmodell für Bildungsprofessionals, das sich an der ursprünglichen europaweiten Version DigCompEdu orientiert, aber an die speziellen Bedürfnisse und Gegebenheiten bayerischer beruflicher Schulen angepasst wurde (Mebis Infoportal, 2022). Das Kompetenzmodell hebt speziell auf die Kompetenzen von Bildungsprofessionals ab, wohingegen der DigComp (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022), der mittlerweile in der vierten Iteration vorhanden ist, die „normalen“, nicht als lehrende Personen tätige, Bürgerinnen und Bürger anspricht. Grundlegend für die einzelnen Items des Fragebogens war insbesondere die Kompetenzdimension 3 „Lehren und Lernen“, die die vier Bereiche „Lehren“, „Lernbegleitung“, „Kollaboratives Lernen“ sowie „Selbstgesteuertes Lernen“ ausweist. Wie bereits erwähnt, ist auch die Verzahnung des Distanzunterrichts mit dem Präsenzunterricht von besonderem Interesse, weswegen auch spezielle Items zu Blended Learning vorhanden sind. Weitere zugrundgelegte Quellen hierfür bilden das TPACK-Modell (Archambault & Crippen, 2009) sowie die Veröffentlichungen von Ojstersek (2009), Wilbers (2020) und Reinmann-Rothmeier (2008). Parallel zur Literaturarbeit wurde sich an den Ergebnissen der qualitativen Erhebung orientiert.

Block 2 und 3 möchte besondere, durch den Distanzunterricht verfolgte Kompetenzen erheben. Gemäß Fachliteratur (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Gebhardt; Hew & Brush, 2007; Voogt & Roblin, 2012) können insbesondere die Digitalkompetenz und die Selbstkompetenz,

respektive Selbstständigkeit, durch einen digitalgestützten Unterricht, wozu insbesondere der Distanzunterricht zählt, gefördert werden. Diese These bestätigte sich durch die qualitativen Workshops an den Schulen. Über den standardisierten Fragebogen soll nun ein globales Bild gezeichnet werden, sodass diese Annahme mittels Empirie auch für bayerische berufliche Schulen evident und schließlich kommunizierbar gemacht werden kann. Die Grundlage für die Formulierung der Items lieferte wiederum der DigCompEdu Bavaria, der in der 6. Kompetenzdimension „Förderung der Medienkompetenz der Lernenden“ spezielle Kompetenzen ausweist, die die Schülerinnen und Schüler durch einen digitalisierten, medienbezogenen Unterricht entwickeln sollen. So sollen insbesondere „Basiskompetenzen“, die auf die Auseinandersetzung mit Medienangeboten abheben, das „Suchen und Verarbeiten“, das „Kommunizieren und Kollaborieren“, das „Produzieren und Präsentieren“ sowie das „Analysieren und Reflektieren“ durch einen digitalisierten Unterricht gefördert werden (Mebis Infoportal, 2022). Die im DigCompEdu Bavaria aufgeführten Zielkompetenzen der Lernenden korrespondieren mit dem Konzept zur Medienbildung der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz [KMK], 2017, S. 16–19). Generell sollte zwischen Medienkompetenz und Digitalkompetenz unterschieden werden. Zwar werden beide Begriffe im Zusammenhang mit der Digitalisierung verwendet, jedoch können sie höchst unterschiedlich definiert werden. Baacke (1996, S. 114) versteht beispielsweise unter Medienkompetenz die Fähigkeit, Medien zu nutzen, zu verstehen, zu beurteilen und zu gestalten. Die Medienkompetenz schließt sowohl digitale als auch analoge Medien ein. Digitalkompetenz hingegen ist als weitreichender zu verstehen, da dieser Begriff alle Kompetenzen einschließt, die mit Blick auf die Digitalisierung der Wirtschaft und Gesellschaft vonnöten sind (Wilbers, 2020, S. 153). In diesem Verständnis bildet die Medienkompetenz lediglich einen Aspekt der übergeordneten Digitalkompetenz ab. Im Fragebogen wird letztlich der Terminus Digitalkompetenz verwendet, da er umfänglicher ist. Neben den Kompetenzen aus der 6. Kompetenzdimension, finden sich zudem Items zu den Dimensionen 3.2 „Lernbegleitung“, 3.3 „Kollaboratives Lernen“ und 5.2 „Differenzierung“. Auch für die Gestaltung dieses Blocks spielten die Erkenntnisse aus der qualitativen Erhebung eine nicht minder wichtige Rolle.

Für die Gestaltung der Items zur Selbstständigkeit wurde Bezug auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) genommen, der die Selbstständigkeit in den vier Teilbereichen „Eigenständigkeit“, „Verantwortung“, „Reflexivität“ und „Lernkompetenz“ konkretisiert (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen [BLK-DQR], 2013, S. 16). Bezugnehmend auf die Unterteilung in die vier Aspekte, wird Selbstständigkeit als Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, eigenständig und verantwortlich zu handeln,

das eigene sowie das Handeln anderer Personen zu reflektieren sowie die Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln (BLK-DQR, 2013, S. 14). Selbstständigkeit kann ebenso wie der Begriff Digitalkompetenz höchst unterschiedlich verwendet werden. Gängige Begriffe, die entweder synonym oder als Über- bzw. Unterbegriff von Selbstständigkeit verstanden werden, sind zum Beispiel „Selbstkompetenz“, „Selbstverantwortlichkeit“, „Selbstorganisation“ etc. Ohne diese Begriffe weiter zu vertiefen bzw. abzugrenzen, wird sich im Folgenden ausschließlich an der Nomenklatur und dem Verständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens orientiert. Neben dem DQR wurde auch die Kompetenzdimension 3.4 „Selbstgesteuertes Lernen“ des DigCompEdu als Grundlage für die Items verwendet, ebenso wie die Ergebnisse der qualitativen Workshops.

Ehe in einem letzten Block die soziodemographischen Daten der Lehrkräfte abgefragt werden, wird in einem vierten Block auf die Schulentwicklung eingegangen. Ziel der Schulentwicklung bzw. des Qualitätsmanagements ist die systematische und zukunftsorientierte Entwicklung der Schule (Wilbers, 2014). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung, zählt auch die generelle Digitalisierungsstrategie bzw. speziell die Etablierung von Distanzunterricht zu Aspekten der systematischen Entwicklung der Schule. Neben den Schulleitungen sind es häufig Mitarbeitende der Schulentwicklung, die diese Strategien anstoßen und fördern wollen. Um die Ansichten rund um die Schulentwicklung bzw. deren Handeln in Bezug auf den Distanzunterricht zu erheben, wurden hierzu spezifische Items in den Fragenblock eingebunden. Ein von Hall und Hord (2011, S. 82–84) entwickelter Fragebogen zu verschiedenen Stufen der Besorgnis (stages of concern) bildete die Basis, wobei die Items um den Kontext Distanzunterricht zentriert wurden. Hall und Hord gehen von sieben Stufen der Besorgnis aus, die im Zusammenhang mit einer Innovation entstehen und diese entsprechend beschreiben. Die „Besorgnis“ ist in diesem speziellen Kontext die Etablierung von Distanzunterricht. In den frühen Phasen der Einführung des Distanzunterrichts haben die Lehrkräfte, die den Distanzunterricht durchführen, gemäß Hall und Hord eher selbstbezogene Bedenken wie z. B. die Sorge, ein neues Tool nicht erlernen zu können und dass sich dies später auf ihre Arbeitsleistung auswirken könnte. Je besser sich die Lehrkräfte im Distanzunterricht zurechtfinden, desto eher verlagern sich die Bedenken auf andere, allgemeinere Effekte, z. B. wie sich der Distanzunterricht auf die Schülerinnen und Schüler oder die Zusammenarbeit im Kollegium auswirken könnte. Auf die Stufe der Unbesorgtheit (Unconcerned) folgen die Stufen Informativ (Informational), Persönlich (Personal), Management, Konsequenz (Consequence), Zusammenarbeit (Collaboration) und schließlich Neuausrichtung (Refocusing). All diese Stufen finden sich als Items im Fragebogen.

Vier weitere Items beziehen sich auf das Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern, das ebenfalls in Verbindung zur Schulentwicklung steht. Mit dem Qualitätsmanagement steht den beruflichen Schulen ein Instrumentarium zur Verfügung, das sich mit der schulischen Qualitätsarbeit befasst. Der beruflichen Einzelschule obliegt es gemäß dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), schulische Prozesse eigenverantwortlich zu gestalten und Rechenschaft nach außen abzulegen. In Bayern sind – meist variierend über die Trägerstrukturen – verschiedene Formen des Qualitätsmanagements an beruflichen Schulen implementiert, vor allem das Qualitätsmanagement an beruflichen (QmbS an staatlichen Schulen), das Nürnberger Qualitätsmanagement an Schulen (NQS) und QSE (München), aber auch weitere Systeme. Die Frageformulierung hatte diesem Umstand Rechnung zu tragen.

Über die Items soll eruiert werden, ob der Distanzunterricht im Medienkonzept berücksichtigt ist; ob Schulentwicklungs- und Qualitätsmanagementprozesse genutzt wurden, um den Distanzunterricht im Kollegium vorzustellen und zu diskutieren; ob etablierte Feedback-Instrumente genutzt wurden, um den Distanzunterricht weiterzuentwickeln; und ob unterstützende Strukturen für Schulen in Bayern wie beispielsweise QmbS-Beraterinnen und -berater, mBdB, iBdB oder Schulentwicklungskoordinatorinnen und -koordinatoren bei der Konzeption und Evaluation genutzt wurden.

Die Items zu den soziodemographischen Daten wurden so formuliert, dass sie keine Rückschlüsse auf die einzelne Schule oder gar einzelne Lehrkräfte zulassen. Unter anderem wurde nach dem Regierungsbezirk, dem Personalaufwandsträger, der Schulart, dem Berufsbe-
reich/Fachbereich bzw. der Ausbildungsrichtung, der Größe der Schule anhand der unterrichteten Schülerinnen und Schüler, dem Anteil der im Distanzunterricht eingesetzten Lehrkräfte, der Funktionsgruppe sowie dem zeitlichen Umfang der Beschäftigung gefragt.

2.3.3 Standardisierter Online-Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich in erster Linie durch eine einfachere Sprache und durch Umformulierung auf die Sichtweise der Lernenden vom Fragebogen für die Lehrkräfte. Genauso wie bei den qualitativen Workshops wird für die Ansprache der Schülerinnen und Schüler das informelle „Du“ statt „Sie“ verwendet. Aus dem Item „Unsere Schülerinnen und Schüler werden auf den Umgang mit der eingesetzten Hard- und Software

im Distanzunterricht (z. B. Lernmanagementsystem oder Kollaborationssoftware) im Präsenzunterricht vorbereitet“ des Lehrkräfte-Fragebogens wird aus Sicht der Lernenden das Item „Ich fühle mich im Umgang mit der eingesetzten Hard- und Software im Distanzunterricht gut vorbereitet“. Selbstredend entfällt beim Lernenden-Fragebogen der Block zur Schulentwicklung. Ein besonderer Fokus liegt dafür auf den Blöcken zur entwickelten Kompetenz. Bleibt der Block zu Digital- und Sozialkompetenz noch weitestgehend ähnlich zum Lehrkräfte-Fragebogen, unterscheiden sich die Items des Blocks zur Selbstständigkeit stark zwischen den beiden Fragebögen. Den Schülerinnen und Schülern werden an dieser Stelle detailliertere Fragen gestellt, ob und inwieweit durch Distanzunterricht die Selbstständigkeit entwickelt werden kann. Im Lehrkräfte-Fragebogen sind es lediglich sechs Items hierzu, im Lernenden-Fragebogen dagegen 19 Items. Ansonsten bleibt die Literaturbasis annähernd dieselbe. Vordergründig wird sich an den Inhalten des DigCompEdu und am DQR orientiert. Auch die Erkenntnisse der vorlaufenden qualitativen Erhebung werden konsultiert. Bei den soziodemographischen Daten werden ebenfalls weniger Fragen gestellt. Relevant ist lediglich, wie alt die Schülerinnen und Schüler sind, welches Geschlecht sie haben, an welcher Schulart sie unterrichtet werden, welche Ausbildungsrichtung sie haben und was ihr bislang höchster Schulabschluss ist.

2.3.4 Standardisierter Online-Fragebogen für Schulleitungen

Neben den Lehrkräften und Lernenden werden auch Schulleitungen als dritte Zielgruppe befragt. Dies hat unter anderem praktische Gründe. So wäre es umständlicher in einem einzigen Fragebogen zwei Zielgruppen zu adressieren. Dies hätte durch Konditionalsätze geschehen müssen (Sofern Sie Lehrkraft sind, .../Sofern Sie Schulleitung sind, ...), die die Navigation durch den Fragebogen unter Umständen erschwert hätte. Generell haben Schulleitungen andere Aufgaben inne als Lehrkräfte. Zu deren Handlungsfeldern zählen Personalentscheidungen, Kooperationen, die Qualitätsentwicklung, die Schulkultur sowie die Organisation der Schule (Niedersächsisches Kultusministerium, 2022). Das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern stellt nicht die Hauptaufgabe dar. In Bezug auf Distanzunterricht sind sie jedoch häufig die Impulsgebenden, da sie für die Schul- bzw. Qualitätsentwicklung verantwortlich sind. Auch wenn Sie selbst nicht in Distanz unterrichten, so koordinieren sie in vielen Fällen das Distanzunterrichtskonzept ihrer Schule. Aus diesen beiden Gründen wurde sich dafür entschieden, einen dritten Fragebogen für Schulleitungen anzubieten. In Bezug auf die gestellten Fragen und deren Anzahl gibt es nahezu keine Änderungen im Vergleich zum Fragebogen für die Lehrkräfte. Es ändert sich in Teilen lediglich die Formulierung. Aus dem Item „Meinen Distanzunterricht nutze ich, um meine Schülerinnen und Schüler erworbene Kompetenzen aus

dem Präsenzunterricht vertiefen zu lassen“ des Lehrkräfte-Fragebogens wird im Fragebogen für die Schulleitung das Item „Unser Distanzunterricht wird genutzt, um erworbene Kompetenz aus dem Präsenzunterricht vertiefen zu lassen“ – aus der ersten Person, Singular wird demnach die erste Person, Plural. Des Weiteren entfallen im Block „Soziodemographische Daten“ Fragen zur Funktionsgruppe, zur zeitlichen Beschäftigung und zur Funktion im Qualitätsmanagement, da diese bei Schulleitungen bereits bekannt sind.

2.3.5 Vorgehen bei der Entwicklung und Durchführung der Befragung

In Absprache mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK), wurden die beiden Fragebögen für Lehrkräfte und Lernende parallel ab November/Dezember 2022 entwickelt. In den einleitenden Texten wurde zielgruppengerecht auf die zweijährige Projektphase in den Schuljahren 2021/2022 sowie 2022/2023 hingewiesen, welche dazu dient, den Distanzunterricht an bayerischen beruflichen Schulen weiter zu professionalisieren. Zudem wurde genannt, wie lange das Ausfüllen des Fragebogens dauert, dass die Befragung anonym ist und dass sich die Fragen explizit auf den geplanten Distanzunterricht während dieser Projektphase beziehen. Der Distanzunterricht, der während der COVID19-Pandemie angeboten wurde, sollte bei der Befragung ausgeblendet werden. In einem nächsten Schritt wurden die Fragen aus den Dokumenten in das Online-Umfrage-Tool „Unipark“ des Softwareanbieters „Tivian“ überführt. Unipark ist ein Programm zur Erstellung, Verwaltung und Durchführung von Umfragen sowie Befragungen. In erster Linie wird es in wissenschaftlichen Kontexten genutzt, aber auch öffentliche Einrichtungen sowie Non-Profit-Organisationen können Lizenzen hierfür erwerben (Unipark, o. J.). Ehe die Umfragen zur Bearbeitung durch die Schulen online freigeschaltet wurden, erfolgte ein Pretest. Die Schulen wurden bereits in einem Begleitschreiben des KMS vom 04.01.2023 auf eine finale, webbasierte wissenschaftliche Befragung hingewiesen (StMUK, 2023b, VI.3-BS9400.27/109/30). Das Projekt-DU-Team verschickte zum Start der Umfrage am 27.02.2023 eine Rundmail samt Zugangslinks zu den Befragungen an alle Distanzunterricht durchführenden Schulen. Wenige Tage später, am 03.03.2023, folgte dann das offizielle KMS hierzu, ebenfalls mit Verweis auf die Links zu den Befragungen (StMUK, 2023c, VI.3-BS9400.27/109/35). Während des offiziellen Erhebungszeitraums, der am 28.04.2023 endete, wurde nach den Osterferien eine Erinnerung für die zwei abschließenden Wochen des Befragungszeitraums an die Distanzunterricht durchführenden Schulen verschickt.

3 Ergebnisse der Befragung

3.1 Teilnehmende an der Befragung

Der Pool der Befragten für alle drei Fragebögen speist sich aus den Schulen, die Distanzunterricht durchführen bzw. durchgeführt haben und beim bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus gelistet sind. Hierbei handelt es sich um 127 Schulen aller Arten und Fachrichtungen. Der Aufruf zu Teilnahme als auch eine Erinnerung wurden an die hinterlegte Hauptansprechperson mit Bitte um Verteilung an der jeweiligen Schule gesendet.

Unter den Schulleitungen haben 85 Personen den Fragebogen geöffnet, 70 begonnen und 58 beendet. Nach einer Datenbereinigung fiel ein Datensatz aufgrund auffälliger Antwortmuster aus der Betrachtung. Somit ergibt sich bei 57 gültigen Datensätzen eine Abschlussquote von 81,4 %. Der größte Teil der Befragten entstammt dem Zweig der Berufsschulen (35 %), gefolgt von FOS/BOS (28 %), Fachschulen bzw. Fachakademien (26 %) und Berufsfachschulen (21 %). Kleine Anteile fielen auf die Wirtschaftsschulen (7 %) und die Berufsvorbereitung (5 %). Der Großteil der Schulleitungen gibt an, dass ihr Distanzunterrichtskonzept auf mehrere Berufsbereiche/Fachbereiche/Ausbildungsrichtungen übergreift. So sind nur vereinzelte Schulen vorhanden, die Distanzunterricht nur in einem Bereich durchführen (sechs Berufsschulen, sechs Berufsfachschulen, drei Fachober-/Berufsoberschulen und zehn Fachschulen/Fachakademien). Die Mehrheit der Schulen (60 %) entstammt staatlicher Trägerschaft, gefolgt von kommunalen Schulen (19 %), kirchlichen (12 %) und privaten (9 %) Trägern. Dabei sind 47 % der Schulleitungen an Schulen mit über 1000 Schülerinnen und Schüler eingesetzt (14 % Schulen über 2000 SuS). Ein Viertel der Schulleitungen leiten Schulen mit einer Schülerzahl zwischen 200 und 500 Lernenden, 18 % unter 200 SuS und 11 % Schulen mit einer Größe zwischen 501 und 1000 Lernenden. Auffällig ist die hohe Beteiligung von Schulen aus den Regierungsbezirken Oberbayern (32 %), Oberpfalz (21 %) und Mittelfranken (19 %). Auf die restlichen Regierungsbezirke entfallen jeweils zwischen 5 bis 9 Prozent kleinere Anteile der befragten Schulleitungen.

Bei den Lehrkräften haben 480 Personen den Fragebogen aufgerufen, 405 begonnen und 363 beendet. Nach Datenbereinigung aufgrund auffälliger Bearbeitungszeiten (unter drei Minuten - Leseaufwand zu groß) sowie Antwortmuster wurden drei Datensätze aus der Betrachtung ausgeschlossen. So ergibt sich eine Abschlussquote von knapp 89 %. Mit 44 % entstammt der größte Teil der befragten Lehrkräfte den Fach- und Berufsoberschulen, dem folgen die

Berufsschulen mit 32 %, Wirtschaftsschulen mit 15 %, Fachschulen bzw. Fachakademien mit 12 % und Berufsfachschulen mit 8 %. Ein kleiner Teil entstammt dem Bereich der Berufsvorbereitung (4 %). Je nach Schulart unterscheiden sich die Einsatzschwerpunkte der Lehrkräfte. So sind von 116 Berufsschullehrkräften 45 rein im wirtschaftlichen, 47 rein im technischen Bereich und 4 in der Ernährung eingesetzt. Bei 20 Lehrkräften zeigt sich das Einsatzprofil als Mischung. Im Vergleich hierzu sind an Fachober- und Berufsoberschulen die Lehrkräfte meist in mehreren Bereichen positioniert (107 von 158). 24 Lehrkräfte unterrichten ausschließlich im Bereich der Wirtschaft und Verwaltung, 12 im Sozialwesen, zehn im Bereich Technik und fünf nur im Zweig der Gesundheit. Bei den Berufsfachschulen ist die Hälfte im sozialen Bereich engagiert, acht bereichsübergreifend und einzelne rein in anderen Bereichen. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei Fachschulen bzw. Fachakademien ab, bei denen ebenfalls 14 Personen rein im sozialen Zweig beschäftigt sind, jedoch 20 Personen ausschließlich in technischen Fachrichtungen angesiedelt sind. Die übrigen acht sind wieder bereichsübergreifend, während eine Person „Sonstiges“ als einzige Angabe macht. Die Mehrheit der Lehrkräfte ist an Schulen staatlicher (78 %) oder kommunaler (16 %) Trägerschaft angestellt. Lehrkräfte von kirchlichen (4 %) und privaten (3 %) Trägern bilden nur einen kleinen Teil des Gesamtsamples. Ähnlich wie im Bereich der Schulleitungen entfallen die meisten Lehrerinnen und Lehrer auf Schulen mit über 1000 Schülerinnen und Schüler (ebenfalls 47 % hiervon 11 % an Schulen über 2000 SuS). Ein knappes Viertel des Lehrpersonals stammt von Schulen mit einer Schülerzahl zwischen 200 und 500 Lernenden und ein knappes Fünftel zwischen 501 und 1000 Lernenden. 11 % der Lehrkräfte sind an Schulen mit weniger als 200 SuS angestellt. Die regionale Verteilung des Lehrpersonals weist keine derart starken Differenzen auf wie bei den Schulleitungen, wobei immer noch der größte Teil auf die Regierungsbezirke Oberbayern (24 %), Oberpfalz (20 %) und Mittelfranken (18 %) entfällt. 14 % des Samples sind an Schulen in Unterfranken, 11% an Schulen in Niederbayern eingesetzt. Den kleinsten Anteil stellen die Regierungsbezirke Oberfranken (8 %) und Schwaben (5 %). Der Großteil der befragten Lehrkräfte ist keiner Funktionsgruppe zugeordnet (71 %). Dem folgen Fachbetreuungen bzw. Abteilungsleitungen mit 24 %. Die restlichen 5 % sind Seminarlehrkräfte oder Referendarinnen/Referendare.

Der Fragebogen für Schülerinnen und Schüler erreichte insgesamt 1924 Lernende, von denen 1780 diesen begonnen und schließlich 1597 beendet haben. In absoluten Zahlen erfolgte von allen drei Fragebögen hier die größte Datenbereinigung. So mussten aufgrund der Bearbeitungszeit unter drei Minuten sowie auffälliger Antwortmuster insgesamt 55 Datensätze aus der Betrachtung ausgeschlossen werden. Damit ergibt sich eine finale Abschlussquote von 86,6 %. Unter den befragten Schülerinnen und Schüler stammen 44 % von Berufsschulen, 27 %

von Fach- und Berufsoberschulen, jeweils 11 % aus Fachschulen/-akademien und Wirtschaftsschulen und 7 % aus Berufsfachschulen. Nur 1 % der Lernenden gaben „Sonstiges“ oder „Berufsvorbereitung“ an. Dabei sind an den Berufsschulen 287 SuS in rein wirtschaftlichen Ausbildungsberufen, 204 in gewerblich-technischen, 33 in der Gesundheit, 14 in der Ernährung und 12 im Sozialbereich. 69 der befragten Lernenden gaben ausschließlich „Sonstiges“ an, 52 haben eine Mehrfachauswahl getroffen. An Berufsfachschulen ist die überwiegende Mehrheit in der sozialen Ausbildungsrichtung (41 von 106 Personen), jeweils 16 in wirtschaftlichem Bereich und der Ernährung, 15 in gewerblich-technischer Ausrichtung. Der Rest teilt sich auf in elf Personen mit Mehrfachauswahl, vier mit Angabe „Sonstiges“ und drei Personen im Zweig der Gesundheit. Die 166 Schülerinnen und Schüler, die angegeben haben, sie besuchen Fachschulen bzw. Fachakademien, verteilen sich auf die Ausbildungsrichtung wie folgt: 109 Personen rein im sozialen Bereich, 39 im gewerblich-technischen Zweig, drei im wirtschaftlichen, eine Person in der Gesundheit. Der Rest sind fünf Angaben unter „Sonstiges“ und neun mit einer Mehrfachauswahl. Der größte Anteil der Schülerschaft Fachober- und Berufsoberschulen entstammen dem Zweig „Wirtschaft und Verwaltung“ mit 153 Angaben, gefolgt von „Technik“ mit 102 Angaben, Sozialwesen mit 76 und Gesundheit mit 22 Personen. 49 Schülerinnen und Schüler gaben „Sonstiges“ und eine Person gab Ernährung als Fachrichtung an. Sechs SuS aus FOS/BOS trafen eine Mehrfachauswahl. Die Mehrheit verfügt über einen mittleren Schulabschluss (57 %), während 18 % über eine Form von Hochschulzugangsberechtigung verfügen. 9 % verfügen über einen qualifizierenden, 6 % über einen Mittelschul- oder Hauptschulabschluss. Währenddessen besitzen 7 % (noch) keinen Abschluss und 2 % gaben „Sonstiges“ an. Die Hälfte der befragten Lernenden ist männlich, 48 % sind weiblich, 2 % gaben „Divers“ an. Die stärkste vertretene Altersgruppe sind Schülerinnen und Schüler zwischen 16 und 18 Jahren (40 %), gefolgt von 19 bis 21 Jahren (31 %) und 22 % die älter als 21 Jahren sind. In etwa 7,5 % sind jünger als 15 Jahre. Das deckt sich mit dem zu erwartenden Altersprofil in Bezug auf die Angaben zur jeweiligen Schulart.

3.2 Ausgestaltung des Distanzunterrichts an den beruflichen Schulen im Projekt

Direkt zu Beginn des Fragebogens sollen die Lehrkräfte angeben, welche Fächer sie im Distanzunterricht unterrichten, wobei die Option der Mehrfachauswahl besteht. Dieselbe (umformulierte) Frage wurde den Schülerinnen und Schülern sowie den Schulleitungen nicht gestellt. Die Ergebnisse verteilen sich über die vom Projektteam vorgenommene Schematisierung auf alle angegebenen Fächer. Es werden insbesondere die allgemeinbildenden Fächer in Dis-

tanz unterrichtet, wobei Deutsch (21 %), naturwissenschaftliche Fächer wie Mathematik, Chemie, Physik und Biologie (20 %) und Fremdsprachen (18 %) die meisten Nennungen auf sich vereinen konnten. Es folgen Politik und Gesellschaft bzw. Geschichte (16 %), Religionslehre oder Ethik (11 %) und kreative Fächer wie Kunst oder Gestaltung sowie Sport (5 %). Weil die Analyse der Gesamtübersicht der Anträge einen überproportionalen Anteil an Fach- und Berufsoberschulen im Vergleich zu den anderen beruflichen Schulen ergab, wurde bei der Fächerauswahl ein spezieller Bereich „Fachrichtungen“ für diese Schulart geschaffen. Dort werden insbesondere die wirtschaftlichen Fächer wie Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen, Volkswirtschaftslehre und Internationales Management in Distanz unterrichtet (14 %). Es folgen soziale Fächer wie Pädagogik/Psychologie oder Gesundheit (9 %) und technische Fächer (8 %). Die anderen beiden Antwortmöglichkeiten, Gestaltung (2 %) und fachpraktische Ausbildung (3 %), die explizit an Fachoberschulen angeboten wird, sind vergleichsweise unterrepräsentiert. Der dritte Bereich berufsbezogene Fächer, der für alle anderen beruflichen Schularten, abgesehen von Fach- und Berufsoberschulen, gilt, gliedert sich ähnlich wie die Fachrichtungen in die drei großen Bereiche kaufmännisch bzw. wirtschaftlich, gewerblich-technisch und sozial. Alle drei Fachrichtungen sind als berufsbezogen zu lesen, da sie speziell für den Beruf bzw. den Abschluss gelten. Auch innerhalb der berufsbezogenen Fächer werden am meisten die wirtschaftlichen Fächer wie z. B. Rechnungswesen, Logistik und Geschäftsprozesse in Distanz (19 %) unterrichtet, gleichauf mit den gewerblich-technischen Fächern (19 %). Am wenigsten Distanzunterricht findet in den sozialen Fächern wie z. B. Erziehung, Altenpflege, Körperpflege etc. (6 %) sowie in der Berufsvorbereitung, z. B. BVJ, BGJ, BIK etc. (4 %) statt. Das vorliegende Verhältnis zwischen wirtschaftlichen, gewerblich-technischen sowie sozialen berufsbezogenen Fächern lässt ansatzweise die Relation nach Berufsfeldern an Berufsschulen erkennen. So sind es im Bereich Wirtschaft 30 %, in der Fachrichtung Technik 38 % und im sozialen Bereich 13 % (StMUK, 2023a). An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass das StMUK, das die Zahlen veröffentlicht hat, eine andere Schematisierung der Berufsfelder vornimmt. So werden Gesundheit und Körperpflege, Ernährung- und Hauswirtschaft, Agrarwirtschaft sowie Bekleidung, Farb- und Raumgestaltung gesondert ausgewiesen. Für die Fach- und Berufsoberschulen existieren hierzu keine öffentlich zugänglichen Zahlen.

Bezüglich der Rhythmen von Distanzunterricht ist das Bild eindeutig. Knapp die Hälfte aller Lehrkräfte (48 %) gab an, dass Distanzunterricht vereinzelt im Jahr stattfand. Die Schulleitungen, denen dieselbe Frage gestellt wurde, bestätigen dies mit 53 %. Mit großem Abstand folgen regelmäßige fixe Wochentage (21 %) und regelmäßige wechselnde Wochentage (20 %). Ansonsten sind es nur wenige (Halb-)Tagesprojekte (5 %) oder Mehrtagesprojekte (12 %).

Sonstige Modelle, die sich nicht in den Antwortmöglichkeiten finden, können vernachlässigt werden (6 %). Im Vergleich zu den Schulleitungen zeigen sich, abgesehen von der Option „Vereinzelt im Schuljahr“, minimale Diskrepanzen. So geben 23 % der Schulleitungen an, dass an ihrer Schule Distanzunterricht in Form von Mehrtagesprojekten stattfindet (Lehrkräfte: 12 %). Regelmäßige feste und wechselnde Wochentage werden genauso wie bei den Lehrkräften nahezu gleich häufig angeboten (14 % und 12 %), stimmen jedoch mit den Angaben der Lehrkräfte nicht vollends überein (21 % und 20 %). Bei den (Halb-)Tagesprojekten stehen 5 % (Lehrkräfte) 4 % (Schulleitungen) gegenüber. Auch bei den Schulleitungen sind sonstige Modelle mit 5 % vernachlässigbar.

Die Ausgestaltung der zeitlichen Arbeitsphasen ist bei Lehrkräften wie auch Schulleitungen beinahe identisch. Über die Hälfte der Schulen sieht ein paritätisches Verhältnis von synchronen zu asynchronen Arbeitsphasen im Distanzunterricht vor (Lehrkräfte: 54 %, Schulleitungen: 55 %). Circa ein Drittel der Schulen nutzt überwiegend synchrone Arbeitsphasen (Lehrkräfte: 38 %, Schulleitungen: 38 %). Am wenigsten werden überwiegend asynchrone Arbeitsphasen angeboten (Lehrkräfte und Schulleitungen: 8 %).

Hinsichtlich der Einbindung der Lernenden in den Distanzunterricht, bei der eine Mehrfachauswahl möglich war, differieren teilweise die Ergebnisse zwischen Schulleitungen und Lehrkräften. Am häufigsten sahen die Schulleitungen eine äquivalente Abbildung des Präsenzunterrichts via Videokonferenzsystem (75 %). Die Lehrkräfte gaben hier rund 10 % weniger Stimmen ab (65 %). Nahezu genauso häufig wie die äquivalente Abbildung wurde eine Online-Besprechung von Aufträgen und Lösungen im Plenum, die vorher offline oder in Gruppenräumen bearbeitet wurden, genannt (Lehrkräfte: 71 %, Schulleitungen: 72 %). Während lediglich 23 % der Lehrkräfte individuelle Online-Gespräche mit den Lernenden angaben, waren es bei den Schulleitungen mit 42 % wesentlich mehr. Beinahe gleiche Ergebnisse liegen bei der Option „Offline-Bearbeitung von Aufträgen, Kommunikation per Chat oder Mail“, wo 28 % der Lehrkräfte und 26 % der Schulleitungen ihr Kreuz setzten.

In Bezug auf den zeitlichen Rahmen, der dem Distanzunterricht zugrunde lag, gab es ebenfalls unterschiedliche Meinungen. Über drei Viertel der Lehrkräfte (78 %) und knapp zwei Drittel der Schulleitungen (68 %) gaben an, dass im Distanzunterricht die Zeiten des Stundenplans mit seiner 45-, respektive 90-minütigen Taktung, eingehalten wurde. Das andere Drittel der Schulleitungen (30 %) gab an, dass sich nur teils am Stundenplan orientiert wird, während der andere Teil der Zeit frei eingeteilt werden kann. Nur ein Fünftel (19 %) der Lehrkräfte gab diese Form des zeitlichen Rahmens an. Einig sind sich jedoch Lehrkräfte und Schulleitungen darin,

dass der Stundenplan eine zentrale Planungshilfe darstellt, weswegen eine Nichteinhaltung der Zeiten des Stundenplans kaum angekreuzt wurde (Lehrkräfte: 3 %, Schulleitungen: 2 %). Laut obigen Grundsätzen gilt zwar, dass die Struktur des Stundenplans sowohl im Präsenzunterricht als auch im DU eingehalten werden sollen, jedoch besteht auch ein gewisser Spielraum, vor allem im Hinblick auf Hausaufgaben, die nicht im Stundenplan gekennzeichnet werden.

Die Frage, aus welchen Motiven heraus Distanzunterricht eingeführt wurde - pädagogisch-didaktisch oder organisatorisch – wurde sowohl über den Fragebogen als auch über die Gesamtübersicht eruiert. Neben den relativen Häufigkeiten müssen für die Einordnung auch die absoluten Werte berücksichtigt werden. Gemäß Gesamtübersicht und Umfrage war der Grund für die Einführung von Distanzunterricht zumeist pädagogisch-didaktischer Natur. Im Schuljahr 2021/2022 haben 105 Bildungseinrichtungen 299 Distanzunterrichtskonzepte eingereicht, von denen 206 pädagogisch-didaktischen Anlässen zugeordnet werden können. Dies entspricht einer Quote von 69 %. Im Schuljahr 2022/2023 waren es dagegen nur 56 Bildungseinrichtungen, die 27 organisatorische und 130 pädagogisch-didaktische Distanzunterrichtskonzepte eingereicht haben. Drei Schulen waren in dieser Betrachtung weder dem einen noch dem anderen Anlass zuordenbar. In relativen Werten ausgedrückt, bedeutet dies, dass in 81 % der Fälle pädagogisch-didaktische und in 17 % der Fälle organisatorische Gründe für die Einführung von Distanzunterricht vorlagen. Die Auswertung der Gesamtübersicht für das Schuljahr 2022/2023 deckt sich dadurch mit den Ergebnissen des Fragebogens, wo beide Zielgruppen, Schulleitungen und Lehrkräfte, 84 % pädagogisch-didaktische Gründe vorlagen sahen. Werden lediglich die prozentualen Werte verglichen, so ist zwischen den Schuljahren ein Anstieg von 12 % bei den pädagogisch-didaktischen Konzepten beobachtbar. Jedoch sind es, wie den absoluten Häufigkeiten zu entnehmen ist, wesentlich weniger Bildungseinrichtungen, die im zweiten Projektjahr Distanzunterricht beantragt haben. Ein möglicher Grund, warum sich im zweiten Projektjahr weniger Schulen beteiligt haben, wurde bereits in Kapitel 1.4 genannt.

Zum Ende des ersten Fragenblocks wurden Lehrkräfte und Schulleitungen per Mehrfachauswahl gefragt, inwieweit der Distanzunterricht verpflichtend für die Schülerinnen und Schüler war. Das Gros der Schulen führte Distanzunterricht verpflichtend für die Lernenden ein (Lehrkräfte: 96 %, Schulleitungen: 95 %). Distanzunterricht kann jedoch auch ein optionales Angebot, z. B. in Form von Förderunterricht oder von Online-Sprechstunden, darstellen. Während immerhin 14 % aller Schulleitungen diese Option wählten, sind es bei den Lehrkräften lediglich

6 %. Eine Wahlmöglichkeit zwischen Distanz- und Präsenzunterricht sahen 3 % der Lehrkräfte und 9 % der Schulleitungen.

Die nicht immer äquivalenten Angaben der Lehrkräfte und Schulleitungen lassen dennoch ein Muster für einen "typischen" Distanzunterricht an bayerischen beruflichen Schulen erkennen. So findet dieser zumeist verpflichtend und vereinzelt, ohne festen Rhythmus, während des Schuljahres statt. Synchrone und asynchrone Arbeitsphasen halten sich an diesen Distanzunterrichtstagen in etwa die Waage. In der Gesamtschau wird jedoch eher auf synchrone Arbeitsphasen gesetzt. Dies zeigt sich auch in der Einbindung der Lernenden. Entweder wird direkt der gesamte Präsenzunterricht durch ein Videokonferenzsystem abgebildet oder das Plenum wird lediglich zur Besprechung von Aufträgen und Lösungen in die Videokonferenz zugeschaltet, wohingegen die Aufträge offline oder in Breakout-Sessions bearbeitet werden. Der zeitliche Rahmen ist immer durch den Stundenplan gegeben, von dessen Zeitangaben in einzelnen Fällen abgerückt wird.

Für den Fragenblock zur mikrodidaktischen Ausgestaltung des Distanzunterrichts wurden Likert-Skalen verwendet, wobei auf einer fünfstufigen Skala angegeben werden soll, inwieweit die Aussage zutrifft (1: Trifft zu, 2: Trifft eher zu, 3: Neutral, 4: Trifft eher nicht zu, 5: Trifft nicht zu). Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler startet mit diesem Block, für Schulleitungen und Lehrkräfte stellte es den zweiten Fragenblock dar. Den Lehrkräften und Schulleitungen wurden dieselben Fragen gestellt, lediglich sprachlich an die Zielgruppe angepasst. Einzelne Fragen aus diesem zweiten Block wurden auch den Schülerinnen und Schülern gestellt. Die entsprechenden Items sind mit einem * gekennzeichnet (siehe unten). Ansonsten wurden den Lernenden weitestgehend andere Items als den Lehrkräften und Schulleitungen in diesem Fragenblock vorgelegt.

Zunächst werden die Erhebungsergebnisse der Lehrkräfte und Schulleitungen gegenübergestellt. Zur besseren Vergleichbarkeit wird sich vornehmlich an den Mittelwerten orientiert. Für die drei Items aus Lehrkräfte- und Schulleitungs-Fragebogen, die jeweils den Einsatz und Umgang der Hard- und Software sowie Blended Learning fokussieren, wurde zudem Cronbachs Alpha berechnet. Zumindest bei den Lehrkräften liegt der Wert für die interne Konsistenz dieser Gruppe von Variablen im Idealbereich. Bei den Schulleitungen hingegen sind die Werte inakzeptabel. Dies lässt sich - vermutlich - auf die im Vergleich zu den Lehrkräften geringe Stichprobengröße zurückführen. Die anderen vier Variablen lassen sich nicht zu Gruppen zusammenfassen, für die sich Cronbachs Alpha berechnen ließe.

Items zu Durchführung und Gestaltung Distanzunterricht	$\bar{x}$ LuL	α LuL	$\bar{x}$ SL	α SL
Unsere Schülerinnen und Schüler werden auf den Umgang mit der eingesetzten Hard- und Software im Distanzunterricht (z. B. Lernmanagementsystem oder Kollaborationssoftware) vorab im Präsenzunterricht vorbereitet.	1,82 Trifft eher zu	0,987	1,21 Trifft zu	0,616
Ich weiß, welche Hard- und Software ich einsetzen kann, um meine Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht kooperativ und kollaborativ arbeiten zu lassen. bzw. Unsere Lehrkräfte wissen, welche Hard- und Software sie einsetzen können, um die Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht kooperativ und kollaborativ arbeiten zu lassen.	1,47 Trifft zu		1,16 Trifft zu	
Der Einsatz der Hard- und Software für den Distanzunterricht (z. B. Lernmanagementsysteme oder Kollaborationssoftware) wird im Kollegium, den Fachbereichen, Fachschaften etc. abgestimmt.	2,08 Trifft eher zu		1,48 Trifft zu	
Mein/Unser Distanzunterricht ist mit Präsenzunterricht verknüpft. Ich greife Inhalte aus dem Distanzunterricht im Präsenzunterricht wieder auf oder umgekehrt.	1,46 Trifft zu	0,984	1,25 Trifft zu	0,328
Meinen Distanzunterricht nutze ich, um theoretische Grundlagen erarbeiten zu lassen. Bzw. Unser Distanzunterricht wird genutzt, um theoretische Grundlagen erarbeiten zu lassen.	2,39 Trifft eher zu		1,91 Trifft eher zu	

Meinen Distanzunterricht nutze ich, um im Präsenzunterricht erworbene Kompetenzen vertiefen zu lassen. Bzw. Unser Distanzunterricht wird genutzt, um erworbene Kompetenzen aus dem Präsenzunterricht vertiefen zu lassen.	2,02 Trifft eher zu		2,08 Trifft eher zu	
Meinen Distanzunterricht nutze ich überwiegend für Anwendung und Austausch. Bzw. Unser Distanzunterricht wird überwiegend für Anwendung und Austausch genutzt.	2,81 Neutral		2,75 Neutral	
Unsere Schülerinnen und Schüler werden im Präsenzunterricht auf selbstständiges Lernen im Distanzunterricht vorbereitet (Lernen lernen, Internetrecherche, Medienproduktion wie Podcasts oder Videos).	2,42 Trifft eher zu		1,94 Trifft eher zu	
An unserer Schule bin ich für den Distanzunterricht technisch (z. B. Hard- und Software, Bandbreite Internet, Arbeitsplatz für DU) hinreichend ausgestattet. Bzw. Unsere Schule ist für den Distanzunterricht technisch (z. B. Hard- und Software, Bandbreite Internet, Arbeitsplatz für DU) hinreichend ausgestattet.	2,14 Trifft eher zu		1,62 Trifft eher zu	
Der Distanzunterricht/Unser greift die Inhalte der Fach- und Berufspraxis (z. B. Praktika, fpA oder betriebliche Ausbildung) auf und führt dadurch zu einem vertieften Verständnis der Lerninhalte.	2,57 Neutral		2,16 Trifft eher zu	

Tabelle 6: Mittelwerte zu den Items zur Durchführung und Gestaltung des Distanzunterrichts (LuL & SL)

Besonders augenfällig ist, dass die Schulleitungen die Aussagen durchweg besser beurteilten als die Lehrkräfte. Einzig das Item, wonach der Distanzunterricht zur Vertiefung erworbener Kompetenzen aus dem Präsenzunterricht genutzt wird, wird von den Lehrkräften besser bewertet. Teilweise ist die Diskrepanz zwischen den Werten hoch, sodass in Einzelfällen auch andere Prädikate vergeben werden müssen. Die durchweg bessere Bewertung durch die Schulleitungen legt nahe, dass es Unterschiede zwischen dem theoretisch ausgearbeiteten Distanzunterrichtskonzept und der tatsächlichen Umsetzung des Distanzunterrichts in der Praxis gibt. Schulleitungen initiieren und planen in vielen Fällen das Distanzunterrichtskonzept, sind dann aber nicht mehr an der tatsächlichen Umsetzung beteiligt. Dennoch scheint es, dass für Schulleitungen eine gewisse Distanz von den realen Abläufen und Prozessen im Distanzunterricht existiert. Gestützt wird diese Vermutung durch die Items aus Lehrkräfte- und Schulleitungsfragebogen, die auch den Schülerinnen und Schülern vorgelegt wurden. Die Mittelwerte aus dem Lernenden-Fragebogen sind durchweg näher an den Werten der Lehrkräfte als an denen der Schulleitungen. Die größten Unterschiede (Diskrepanz $> 0,5$) zwischen Schulleitungen und Lehrkräften sind bei den Items „Der Einsatz der Hard- und Software für den Distanzunterricht (z. B. Lernmanagementsysteme oder Kollaborationssoftware) erfolgt im Kollegium, den Fachbereichen, Fachschaften etc.“, „Unsere Schülerinnen und Schüler werden im Präsenzunterricht auf selbstständiges Lernen im Distanzunterricht vorbereitet (Lernen lernen, Internetrecherche, Medienproduktion wie Podcasts oder Videos.)“ und „Unsere Schule ist für den Distanzunterricht technisch (z. B. Hard- und Software, Bandbreite Internet, Arbeitsplatz für DU) hinreichend ausgestattet.“ bzw. „An unserer Schule bin ich für den Distanzunterricht technisch (z. B. Hard- und Software, Bandbreite Internet, Arbeitsplatz für DU) hinreichend ausgestattet.“ auszumachen. Das letztgenannte Item ist zwar nicht vollends bedeutungsgleich zwischen Lehrkräften und Schulleitungen, dennoch bietet sich ein Vergleich zwischen den beiden Items an.

Zusammenfassend zeichnen die Ergebnisse ein recht positives Bild zur Ausgestaltung des Distanzunterrichts aus Sicht der Lehrkräfte und der Schulleitungen. Da keine Kontrollfragen in diesen Block eingebaut wurden, ist der durchgängige Mittelwert von < 3 als gewünschte Orientierung der Schulen an den ausgewiesenen Gestaltungsempfehlungen der Literatur zu verstehen, die die Basis zur Konstruktion dieses Fragenblocks bildeten. Auffällig sind lediglich die Items „Der Distanzunterricht greift die Inhalte der Fach- und Berufspraxis (z. B. Praktika, fpA

oder betriebliche Ausbildung) auf und führt dadurch zu einem vertieften Verständnis der Lerninhalte“ sowie „Meinen Distanzunterricht nutze ich überwiegend für Anwendung und Austausch“. Beide Items besitzen im Vergleich zu den anderen den niedrigsten Mittelwert und können über alle Lehrkräfte- und Schulleitungsfragebögen hinweg als „Neutral“ bewertet werden. Das erstgenannte Item lässt sich durch die hohe Zahl an in Distanz unterrichteten allgemeinbildenden Fächern erklären. Die dort behandelten Lerninhalte lassen sich in der Regel nur schwer mit der beruflichen Praxis vereinen. Demgegenüber ist das andere Item nicht direkt erklärbar. Distanzunterricht zur Anwendung des Gelernten oder zum Austausch zu nutzen ist durchaus eine Option. Es ist davon auszugehen, dass die Schulen insbesondere den Austausch, ob des sozialen Aspekts, in den Präsenzunterricht verlagern.

Die Ergebnisse des Fragebogens für die Lehrkräfte und Schulleitungen verdeutlichen, dass sich bereits Ansätze von Blended Learning in den Distanzunterrichtskonzepten finden. Dies schlägt sich insbesondere in den Items „Unser Distanzunterricht ist mit Präsenzunterricht verknüpft. Unsere Lehrkräfte greifen Inhalte aus dem Distanzunterricht im Präsenzunterricht wieder auf und umgekehrt“, „Unser Distanzunterricht wird genutzt, um theoretische Grundlagen erarbeiten zu lassen“ sowie „Unser Distanzunterricht wird genutzt, um erworbene Kompetenzen aus dem Präsenzunterricht vertiefen zu lassen“ nieder. Blended Learning zeichnet sich durch die Verzahnung von Präsenz- und Distanzunterricht aus. Alleine die Inhalte aus der jeweils anderen Lehrform im Präsenz- oder Distanzunterricht aufzugreifen, stellt noch kein anspruchsvolles Blended Learning dar, verspricht jedoch eine positive Entwicklung. Ebenso verhält es sich mit der Erarbeitung theoretischen Grundlagenwissens in Distanz und der Vertiefung von Inhalten aus dem Präsenzunterricht.

Neben den relativen Häufigkeiten einzelner Merkmalsausprägungen, sind auch bestimmte Kombinationen von Interesse. Konkret soll untersucht werden, ob Unterschiede zwischen den Schularten oder Fächern hinsichtlich der Gestaltung bestehen. Die Kombination zwischen Fächern und Gestaltung kann über den Lehrkräfte-Fragebogen ausfindig gemacht werden, da ausschließlich in diesem nach den in Distanz unterrichteten Fächern gefragt wurde. Bei der Kombination zwischen beruflichen Schularten und der Gestaltung wird auch der Fragebogen für die Schulleitungen zurate gezogen. Die relativen Häufigkeiten der Kombinationen wurden über Kontingenztafeln (Kreuztabellen) berechnet.

In Abgleich mit den jeweils singulären Merkmalsausprägungen, ergeben sich beim Verhältnis zwischen Fächern und Rhythmus keine bedeutenden Auffälligkeiten. Nahezu alle Fächer werden am meisten vereinzelt während des Schuljahres in Distanz unterrichtet (zwischen 43 und

55 %). Lediglich bei den sozial berufsbezogenen Fächern wird Distanzunterricht deutlich häufiger vereinzelt im Schuljahr angeboten (73 %). Bei der Gestaltung aus zeitlicher Sicht lässt sich festhalten, dass in nahezu allen Fächern synchrone und asynchrone Phasen ausgeglichen sind (zwischen 48 und 68 %). Lediglich bei den naturwissenschaftlichen Fächern wird überwiegend synchron gearbeitet (59 % überwiegend synchron vs. 31 % synchron und asynchron ausgeglichen). Analog dazu findet in den naturwissenschaftlichen Fächern eine häufigere äquivalente Abbildung des Präsenzunterrichts via Videokonferenzsystem statt (77 %). Bei den übrigen Fächern ist die Online-Besprechung von Aufträgen bzw. Lösungen im Plenum und die Bearbeitung der Aufträge offline oder in Gruppenräumen vorherrschend (zwischen 72 und 83 %). Eine Ausnahme bilden auch hier wieder die sozial berufsbezogenen Fächer, die genauso wie die naturwissenschaftlichen Fächer häufiger äquivalent zum Präsenzunterricht via Videokonferenzsystem abgebildet werden (73 %). Eine mögliche Erklärung, warum in den naturwissenschaftlichen Fächern vermehrt auf synchronen, virtualisierten Präsenzunterricht gesetzt wird, könnten Berechnungen darstellen. Das Szenario könnte wie folgt aussehen: Die Lehrkraft erläutert den Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht wie sie Integrale zu berechnen haben. Dazu teilt sie den Bildschirm ihres Laptops oder Tablets via MS-Teams und zeigt über die Anwendung OneNote handschriftlich die jeweiligen Schritte der Berechnung auf. Es ist anzunehmen, dass mathematische Berechnungen auch im digitalen Raum eher handschriftlich vorgenommen werden, da es langwieriger und komplizierter erscheint, die Berechnungen per Tastatur einzutippen. Die Schülerinnen und Schüler können schließlich von zu Hause aus per Einwahl in die laufende Videokonferenz die Berechnungsschritte verfolgen und entweder klassisch mit Zettel und Stift oder ebenfalls per digitaler Anwendung die Berechnung nachvollziehen und mitschreiben.

Über alle Fächer hinweg werden die Zeiten des Stundenplans größtenteils eingehalten. Eine vollkommen freie Zeiteinteilung ist mit 14 % noch am ehesten in den sozial berufsbezogenen Fächern beobachtbar. In diesen Fächern sind auch die meisten hybriden Modelle vorzufinden (32 %), in welchen sich teils am Stundenplan orientiert wird und teils die Zeit frei eingeteilt werden kann. Sozial berufsbezogene Fächer weisen auch bei der Frage, ob der Anlass des Distanzunterrichts pädagogisch-didaktisch oder organisatorisch war, abweichende Werte auf (41 %), genauso wie die gewerblich-technisch berufsbezogenen Fächer (30 %). Beide Fächer heben sich damit deutlich von den anderen Fächern ab, in welchen nur zwischen 6 und 16 % organisationsbedingter Distanzunterricht durchgeführt wird. Eine letzte vermeintliche Anomalie bei den sozial berufsbezogenen Fächern ist bei der Frage nach dem verpflichtenden Charakter von Distanzunterricht feststellbar. Zwar wird in diesem Fach zu 91 % verpflichtender

Distanzunterricht durchgeführt; mit 36 % bei der Option "Distanzunterricht optional" liegt aber auch hier wieder der Wert deutlich über dem der anderen Fächer (zwischen 0 und 12 %). Die Spezifika des Fachs lassen keine plausible Erklärung zu, warum dessen Ergebnisse im Vergleich zu den anderen Fächern derart divergieren. Mit 6 % sind die sozial berufsbezogenen Fächer ohnehin unterrepräsentiert, weswegen diesen Anomalien keine starke Bedeutung beigemessen werden sollte.

Bei der Kombination aus beruflicher Schulart und Gestaltung des Distanzunterrichts sind ebenfalls Besonderheiten beobachtbar. Bezüglich des Rhythmus zeigen sich z. T. deutliche Unterschiede zwischen den Schulen. Fixe Distanzunterrichtstage werden insbesondere an den Fachschulen und Fachakademien (33 %) sowie an den Berufs- und Fachoberschulen (29 %) angeboten. In Fachakademien und Fachschulen findet in der Regel Vollzeitunterricht statt, ebenso wie an Berufs- und Fachoberschulen. Ausnahmen bilden lediglich die Fachschulen, die auch Teilzeitunterricht anbieten sowie die 11. Klasse der Fachoberschulen, die zur Hälfte des Schuljahres aus Praktikumsblöcken besteht. Trotz einzelner Ausnahmen können diese vier beruflichen Schularten als Vollzeitschule betrachtet werden. An solchen Vollzeitschulen lassen sich fixe Distanzunterrichtstage einfacher in den Lehrplan einbauen als an Teilzeitschulen. Berufsschulen, die sowohl eine Teilzeit- als auch Blockbeschulung erlauben, bieten im Vergleich zu den vier genannten beruflichen Schulen weniger feste Wochentage in Distanz an (17 %). Im Fragebogen wurde nicht erhoben, ob an der Schule in Voll- bzw. Teilzeit oder in Blöcken unterrichtet wird.

Ein paritätisches Verhältnis aus synchronem und asynchronem Unterricht liegt am häufigsten an den Fachschulen, Fachakademien, Berufsfachschulen und Berufsschulen vor (zwischen 59 und 63 %). Überwiegend synchron wird hauptsächlich an den Fachober- und Berufsoberschulen (45 %) und Berufsfachschulen (37 %) unterrichtet. Die anderen beruflichen Schularten bewegen sich hier in einem Bereich zwischen 15 und 33 %. Ein tendenziell synchron gestalteter Distanzunterricht wird häufig durch eine äquivalente Abbildung des Präsenzunterrichts via Videokonferenzsystem realisiert. Bestätigt wird dies durch das Ergebnis der Fach- und Berufsoberschulen, die mit 67 % auch hier wieder die meisten Stimmen auf sich vereinen konnten. Die besondere Stellung der Fach- und Berufsoberschulen manifestiert sich auch im Zweck des Distanzunterrichts. Dort wird Distanzunterricht mit 92 % am häufigsten aus pädagogisch-didaktischen Gründen durchgeführt, an den Fachschulen und Fachakademien gerade einmal zu 60 %. Ansonsten ergeben sich keine nennenswerten Differenzen zwischen den beruflichen Schularten. Wenn Distanzunterricht eingeführt wird, sei es aus organisatorischen

oder pädagogisch-didaktischen Gründen, dann ist dieser in der Regel verpflichtend für die Schülerinnen und Schüler.

Nachfolgende Tabelle listet die Mittelwerte der Items zur Ausgestaltung des Distanzunterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler dar:

Items zu Gestaltung des Distanzunterrichts	Ø SuS
Ich fühle mich im Umgang mit der eingesetzten Hard- und Software im Distanzunterricht gut vorbereitet.*	1,79 Trifft eher zu
Ich bin für den Distanzunterricht technisch gut ausgestattet (mindestens Tablet, besser Notebook oder PC).	1,43 Trifft zu
Ich muss während des gesamten Distanzunterrichts über ein Videokonferenzsystem zugeschaltet sein.	2,52 Neutral
Wie wir untereinander oder gemeinsam mit der Lehrkraft über E-Mail, Chat, Forum oder Messenger kommunizieren, wird mit uns vorab besprochen.	1,71 Trifft eher zu
Ich hätte gerne regelmäßiger Distanzunterricht.	2,45 Trifft eher zu
Ich kann die Lehrkraft auch außerhalb der vorgesehenen Distanzunterrichtszeit erreichen (z. B. per Chat).	1,73 Trifft eher zu
Die Lehrkraft hat Schwierigkeiten beim Einsatz der Hard- und Software im Distanzunterricht.	3,48 Neutral

Es hilft mir, im Distanzunterricht zu zweit oder in Gruppen zu arbeiten.	2,66 Neutral
Im Distanzunterricht wird viel geübt.	2,53 Neutral
Im Distanzunterricht spricht hauptsächlich die Lehrkraft.	2,01 Trifft eher zu
Die Lehrkraft gestaltet den Distanzunterricht anders als den Distanzunterricht.	2,33 Trifft eher zu
Im Distanzunterricht werden Inhalte aus dem Präsenzunterricht aufgegriffen oder umgekehrt.*	1,97 Trifft eher zu

Im Distanzunterricht wird mir viel theoretisches Wissen vermittelt.*	2,29 Trifft eher zu
Im Distanzunterricht findet eine Vertiefung der in Präsenz vermittelten Inhalte statt.*	2,59 Neutral
Im Distanzunterricht unterstützen mich von der Lehrkraft bereitgestellte Videos beim Lernen.	2,83 Neutral
Der Distanzunterricht greift Inhalte aus praktischen Phasen (z. B. Praktikum, Arbeit im Betrieb) auf.*	3,21 Neutral

Tabelle 7: Mittelwerte zu den Items zur Gestaltung des Distanzunterrichts (SuS)

Den Schülerinnen und Schülern wurden in diesem Block zur Gestaltung bzw. Durchführung größtenteils andere Fragen als den Schulleitungen und den Lehrkräften gestellt. Über alle Items dieses Blocks hinweg betrachtet, sind die Mittelwerte tendenziell schlechter als bei den Lehrkräften und bei den Schulleitungen einzustufen. Insgesamt sieben Mittelwerte spiegeln eine neutrale Sichtweise der Lernenden wider, acht Mal stimmten die Lernenden eher zu. Einzig bei der technischen Ausstattung gab es kaum Probleme, wie der Mittelwert von 1,43 verdeutlicht.

Auffällig ist das Item „Die Lehrkraft hat Schwierigkeiten beim Einsatz der Hard- und Software im Distanzunterricht“, dessen Mittelwert bei 3,48 liegt. Da das Item tendenziell negativ formuliert ist, muss der Wert invers gelesen werden, was bedeutet, dass die Lehrkräfte laut Meinung der Lernenden nur wenige Probleme im Umgang mit der Hard- und Software haben. Über 50 % der Schülerinnen und Schüler kreuzten diese Aussage mit „Trifft eher nicht zu“ bzw. „Trifft nicht zu“ an, 24 % hatten zu diesem Item eine neutrale Sichtweise und lediglich 22 % sahen mittlere bis große Schwierigkeiten beim Einsatz von Hard- und Software aufseiten der Lehrkräfte. Das Ergebnis widerspricht ein Stück weit den Beobachtungen bzw. Diskussionsergebnissen der Workshops, in denen des Öfteren auf die vermeintlich ungenügende Digitalkompetenz der Lehrkräfte zu sprechen kam. In den meisten Fällen drehte sich das Gespräch lediglich

um einzelne Lehrkräfte, die sich laut Schülerinnen und Schülern nur schwer in und mit der Technik zurechtfinden.

Ebenfalls interessant ist der Mittelwert von 2,45 des Items „Ich hätte gerne regelmäßiger Distanzunterricht“. Zwar wird diesem Mittelwert das Prädikat „Trifft eher zu“ vergeben, er grenzt jedoch an eine neutrale Sichtweise. Es ist nicht zu verhehlen, dass dieses Item auch darauf abzielt, die generelle Einstellung gegenüber dem Distanzunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler festzustellen. In einzelnen Workshops wurde abschließend die Königsfrage gestellt, ob Distanzunterricht allgemein für „gut“ oder „schlecht“ befunden wird. Die Ergebnisse fielen dabei ganz unterschiedlich aus. Wie zu erwarten, trägt die Gestaltung des Konzepts zu einem nicht unerheblichen Teil zum Gelingen des Distanzunterrichts bei. Die Vermutung liegt daher nahe, dass sich bei einem positiv bewerteten Konzept tendenziell mehr Distanzunterricht gewünscht wird, bei einem eher negativ bewerteten Konzept hingegen weniger Distanzunterricht. In diesem Sinne würde der Mittelwert von 2,45 verdeutlichen, dass es sowohl „gute“ als auch „weniger gute“ Distanzunterrichtskonzepte gibt.

Gleichermaßen augenfällig ist aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung das Item „Im Distanzunterricht unterstützen mich von der Lehrkraft bereitgestellte Videos beim Lernen“ mit einem Mittelwert von 2,83 und dem Prädikat „Neutral“. Das Ergebnis widerspricht ein Stück weit den Ergebnissen der qualitativen Workshops. Bei der ersten Frage, was das Lernen im Distanzunterricht unterstützt, wurden dort sehr häufig Videos genannt. In der Regel handelt es sich dabei um Lehr- bzw. Erklärvideos auf Streamingplattformen. Dass Videos mittlerweile das Medium der ersten Wahl sind, beweist Social-Media. Fraglich bleibt indes, ob auch zu Lehr-/Lernzwecken vermehrt auf diese Art von Medium gesetzt werden soll.

Bei den Items, die auf Blended Learning abheben und den Lehrkräften wie auch Schulleitungen ebenfalls gestellt wurden, finden sich keine bedeutenden Auffälligkeiten, die weitergehende Implikationen zulassen. Der Mittelwert von 1,97 des Items „Im Distanzunterricht werden Inhalte aus dem Präsenzunterricht aufgegriffen oder umgekehrt“ steht den Mittelwerten 1,46 bei den Lehrkräften und 1,25 bei den Schulleitungen gegenüber. Die Vermittlung von theoretischem Wissen im Distanzunterricht besitzt einen Mittelwert von 2,29 und liegt damit zwischen den Mittelwerten der Schulleitungen (1,91) und der Lehrkräfte (2,39). Der Mittelwert des Items „Im Distanzunterricht findet eine Vertiefung der in Präsenz vermittelten Inhalte statt“ beträgt 2,59 und weist die höchste Diskrepanz zu den Lehrkräften (2,02) und Schulleitungen (2,08) auf. Als einziger dieser drei Items spiegelt sich hier eine neutrale Sichtweise wider, während die anderen beiden Items mit „Trifft eher zu“ umschrieben werden können.

Genauso wie die Lehrkräfte, stehen die Schülerinnen und Schüler der Aussage, dass im Distanzunterricht Inhalte aus praktischen Phasen aufgegriffen werden, neutral gegenüber. Eine mögliche Erklärung hierfür wurde bereits bei der Diskussion der Lehrkräfte- und Schulleitungsfragebögen gegeben.

3.3 Im Distanzunterricht adressierte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler

3.3.1 Digital- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler

Im ersten Fragenblock zu den durch Distanzunterricht adressierten Kompetenzen, wurden die Schülerinnen und Schüler nach deren Digital- und Sozialkompetenzen befragt. Die Mittelwerte der jeweiligen Items können der folgenden Tabelle entnommen werden:

Items zu Digital- und Sozialkompetenzen	Ø SuS
Der Distanzunterricht bereitet mich auf die Arbeitswelt (Homeoffice/Remote-Work) oder das Studium vor.	2,60 Neutral
Im Distanzunterricht lerne ich, gezielt im Internet Informationen zu finden und mit Hilfe dieser zu lernen.	2,55 Neutral
Im Distanzunterricht arbeite ich online mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern zusammen.	2,41 Trifft eher zu
Im Distanzunterricht lerne ich, wie ich digitale Medien (z. B. Podcasts, Videos, Präsentationen, Texte) selbst erstelle.	3,08 Neutral
Durch den Distanzunterricht lerne ich, Informationen aus dem Internet kritisch zu hinterfragen.	3,01 Neutral
Durch den Distanzunterricht lerne ich, digitale Medien verantwortungsvoll und sinnvoll für mich und mit anderen zu nutzen.	2,49

	Trifft eher zu
Im Distanzunterricht lerne ich, mit meinen Lehrkräften und auch Mitschülerinnen und -schülern verschiedene Wege (z. B. Videobesprechung, Chat, Forum, E-Mail) zur Zusammenarbeit zu nutzen.	1,95 Trifft eher zu
Falls ich im Distanzunterricht alleine nicht weiterkomme, bitte ich die Lehrkraft oder meine Mitschüler und Mitschülerinnen um Unterstützung.	1,90 Trifft eher zu

Tabelle 8: Mittelwerte zu den Items zu Digital- und Sozialkompetenzen (SuS)

Zwar wird dem Item, ob der Distanzunterricht der Vorbereitung auf die spätere Arbeitswelt oder das Studium dient, mit einem Mittelwert von 2,6 lediglich das Prädikat "Neutral" vergeben, es sind jedoch klare Tendenzen ersichtlich, dass sich die meisten Lernenden dank des Distanzunterrichts vorbereitet fühlen. Über 50 % stimmten der Aussage zu bzw. eher zu. Die restlichen 50 % verteilen sich auf die Skalenwerte "Neutral", "Trifft eher nicht zu" und "Trifft nicht zu". Ähnlich verhält es sich mit dem zweiten Item dieses Blocks. Durch den Distanzunterricht fühlen sich gut 50 % der Lernenden in der Lage bzw. eher in der Lage, gezielt im Internet nach Informationen zu recherchieren und mit diesen zu lernen. Dem dritten Item "Im Distanzunterricht arbeite ich online mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern zusammen" kann bereits das Prädikat "Trifft eher zu" vergeben werden. Mit einem Mittelwert von 2,41 und knapp 60 % "Trifft zu"- bzw. "Trifft eher zu"-Entscheidungen sind es deutlich mehr Lernende, die online eher im Team als alleine arbeiten. Am schlechtesten in diesem Fragenblock wurde das Item zur Erstellung von digitalen Medien im Distanzunterricht mit einem Mittelwert von 3,08 bewertet. Auf alle fünf Antwortmöglichkeiten entfallen im Schnitt 20 %. Nahezu genauso verhält es sich mit dem folgenden Item, ob die Lernenden durch den Distanzunterricht lernen, Informationen aus dem Internet kritisch zu hinterfragen (Mittelwert: 3,02). Besser bewertet hingegen wird das Item, wonach die Lernenden durch den Distanzunterricht einen verantwortungsvollen Umgang mit den digitalen Medien lernen. Mit einem Mittelwert von 2,49 kann hier noch das Prädikat "Trifft eher zu" vergeben werden. Die letzten beiden Items, dass durch den Distanzunterricht verschiedene Wege zur Zusammenarbeit genutzt werden und dass um Unterstüt-

zung bei der Lehrkraft oder Mitschülerinnen und Mitschüler im Problemfall gebeten wird, besitzen in diesem Block den besten Mittelwert von 1,95 bzw. 1,90. Nahezu 70 % der Schülerinnen und Schüler kreuzten hier "Trifft zu" bzw. "Trifft eher zu" an. Alles in allem lässt sich festhalten, dass durch den Distanzunterricht Sozial- und Digitalkompetenzen gefördert werden können. Insbesondere die Online-Zusammenarbeit und die gegenseitige Unterstützung scheinen im Distanzunterricht bislang sehr gut zu funktionieren. Zwar nicht vollends negativ bewertet, aber dennoch ausbaufähig sind die Kompetenzen zur eigenständigen Produktion digitaler Medien sowie das kritische Hinterfragen von im Internet gefundenen Informationen. Vor dem Hintergrund von Lernsituationen böte es sich an, vermehrt auf digitale Handlungsprodukte zu setzen. So könnten die Schülerinnen und Schüler selbstständig Lernvideos oder Podcasts zu einem bestimmten Thema zu produzieren, die schließlich im Plenum vorgestellt und besprochen werden. Solche Produktionen können auch als Teil von Projekten stattfinden. Die Kompetenz zum kritischen Hinterfragen von Online-Informationen könnte u. a. über den Medienführerschein hergestellt werden. Die Entwicklung dieser Kompetenz sollte keinesfalls eine einmalige Sache bleiben, die einmal entwickelt ewiglich gilt, sondern in nahezu jeden Distanzunterricht integriert werden, wo nach Informationen recherchiert werden muss. Anfangs könnte die Lehrkraft noch eine Linksammlung zusammenstellen, wo sich auch ominöse Webseite finden, die es zu filtern gilt. Später kann den Lernenden die selbstständige Recherche vollends überlassen werden.

3.3.2 Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler

Die Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler einerseits und die Lehrkräfte andererseits beinhalten jeweils einen Fragenblock zur Selbstständigkeit. Bei den Schülerinnen und Schülern umfasst der Fragenblock 19 Fragen, bei den Lehrkräften 6 Fragen.

In den qualitativen Workshops äußerten sich die Schülerinnen und Schüler auf die Frage, welche Veränderungen sie bei sich festgestellt hätten, zu Fragen der Motivation, Eigenverantwortung, Selbstorganisation, Selbstständigkeit u. a. im positiven wie im negativen Sinne - also zum Beispiel, dass der Distanzunterricht ihre Motivation steigern oder ihnen es aber auch sehr schwerfalle, sich im Distanzunterricht zu motivieren. Die Lehrkräfte äußerten auf die Frage, welche Ziele sie mit ihrem Distanzunterricht verfolgten, dass sie die Erhöhung der Eigenständigkeit, die Förderung des selbstständigen Lernens oder auch die Förderung der Studierfähigkeit adressierten.

Der DigCompEdu Bavaria nennt innerhalb des Kompetenzbereiches 3 „Lehren und Lernen“ unter 3.4 das „[s]elbstgesteuerte Lernen“, innerhalb des Kompetenzbereiches 4 „Lerndiagnose und Feedback“ unter 4.3 „Feedback und Planung“, innerhalb des Kompetenzbereiches 5 „Schülerorientierung“ unter 5.3 die „Schüleraktivierung“ – allesamt Teilkompetenzen mit einem Schwerpunkt auf der Selbständigkeit der Lernenden (Mebis Infoportal, 2022).

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) subsumiert „Selbständigkeit“ in ihrer Darstellung von Handlungskompetenz in der Dimension „Selbstkompetenz“ als Eigenschaft einer Persönlichkeit. „Lernkompetenz“, als die „die Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen [...]“, als einen von drei „immanenten Bestandteilen“ der drei Kompetenzen „Fachkompetenz“, „Selbstkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2018, S. 15–16).

Das Kompetenzstrukturmodell des Deutschen Qualifizierungsrahmens (DQR) subsumiert „Selbständigkeit“ innerhalb der „Personalen Kompetenz“ mit folgender Präzisierung (BLK-DQR, 2013):

Selbständigkeit	
Eigenständigkeit	Fähigkeit und das Bestreben, in unterschiedlichen Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen und ohne fremde Hilfe zu handeln
Verantwortung	Fähigkeit und Bereitschaft, selbstgesteuert zur Gestaltung von Prozessen, unter Einbeziehung der möglichen Folgen, beizutragen
Reflexivität	Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln
Lernkompetenz	Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben

Tabelle 9: Kompetenzbereiche von Selbstständigkeit (BLK-DQR, 2013)

Die Fragen an die Schülerinnen und Schüler adressieren unterschiedliche Facetten der Selbstständigkeit. Die Mittelwerte der jeweiligen Items können der folgenden Tabelle entnommen werden:

Schülerinnen und Schüler

Items zu Selbstständigkeit	Ø SuS
Ich finde es gut, dass mir meine Schule Distanzunterricht ermöglicht.	1,85 Trifft zu
Im Distanzunterricht selbständig zu arbeiten, motiviert mich.	2,52 Neutral
Ich bin durch den Distanzunterricht selbstständiger geworden.	2,54 Neutral
Ich arbeite im Distanzunterricht ohne extra Aufforderung durch die Lehrkraft mit.	2,31 Trifft eher zu
Es bereitet mir Schwierigkeiten im Distanzunterricht selbständig zu arbeiten.	3,43 Neutral
Im Distanzunterricht benötige ich klare Arbeitsanweisungen von der Lehrkraft.	2,49 Trifft eher zu
Ich lasse mich im Distanzunterricht leicht ablenken.	2,79 Neutral

In Phasen des selbstständigen Arbeitens im Distanzunterricht kann ich mir meine Zeit gut einteilen.	2,0 Trifft eher zu
Ich wende in selbständigen Phasen des Distanzunterrichtes Strategien zum Lernen an. (z. B. Anfertigen von Notizen, Internetrecherche, aufmerksames Lesen).	2,39 Trifft eher zu
Im Distanzunterricht hilft es mir, auf meine eigene Weise zu lernen.	2,06 Trifft eher zu
Für selbständige Phasen im Distanzunterricht helfen mir durch die Lehrkraft vorgegebene Abgabetermine.	2,10 Trifft eher zu
Ich weiß, wie ich im Distanzunterricht Ablenkungen vermeide (z. B. ordentlicher Arbeitsplatz, ruhige Umgebung, Smartphone weglegen).	2,30 Trifft eher zu
Im Distanzunterricht denke ich viel über mein Vorgehen nach und überlege, was ich besser machen könnte.	2,76 Neutral
Der Distanzunterricht hilft mir, mich besser zu organisieren.	2,58 Neutral
Im Distanzunterricht erhalte ich zu meinen Lernergebnissen regelmäßig Feedback durch die Lehrkraft.	2,86 Neutral

Mir helfen Rückmeldungen der Lehrkraft zu meinen Lernergebnissen im Distanzunterricht.	2,23 Trifft eher zu
Im Distanzunterricht fällt es mir schwer, aufmerksam zu sein.	3,07 Neutral
Die Mitarbeit im Distanzunterricht fällt mir schwer.	3,36 Neutral
Mein näheres Umfeld (z. B. Ausbildungsbetrieb, Praktikumsbetrieb, Eltern) beeinträchtigt mein Lernen im Distanzunterricht.	3,73 Trifft eher nicht zu

Tabelle 10: Mittelwerte zu den Items zur Selbstständigkeit (SuS)

Der Mittelwert von 1,85 bei dem Item „Ich finde es gut, dass mir meine Schule Distanzunterricht ermöglicht“ zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler insgesamt positiv auf Distanzunterricht blicken. 58 % geben die Antwort, dass die Aussage zutreffe. Nicht außer Acht zu lassen dabei sind die 5 %, für die das eher nicht zutrifft, und 6 %, für die das nicht zutrifft, also doch jede(r) zehnte(r) Schüler(in). Weniger deutlich wird die positive Tendenz bei den Items „Im Distanzunterricht selbständig zu arbeiten, motiviert mich.“ (2,52), „Ich bin durch den Distanzunterricht selbstständiger geworden.“ (2,54), „Ich arbeite im Distanzunterricht ohne extra Aufforderung durch die Lehrkraft mit.“ (2,31) und „Der Distanzunterricht hilft mir, mich besser zu organisieren.“ (2,58). Einem Anteil von um die 50 % der Schülerinnen und Schüler, die sich als motiviert erachten, ohne extra Aufforderung durch die Lehrkraft arbeiten und einschätzen, dass sich ihre Selbständigkeit durch den Distanzunterricht steigert und es ihnen bei der Selbstorganisation voranbringt, steht ein Anteil von bis zu 25 % entgegen, der die Fragen mit „Trifft eher nicht zu“ oder „Trifft nicht zu“ beantwortet. Das Ergebnis des Items „Es bereitet mir Schwierigkeiten, im Distanzunterricht selbständig zu arbeiten.“ bestätigt dieses Bild, für 26 % trifft das nicht zu, für 27 % eher nicht, aber andererseits trifft es für 10 % zu und für 16 % eher zu. Klare Arbeitsanweisungen von der Lehrkraft benötigen andererseits nicht nur die besagten ca. 25 %, die sich im Distanzunterricht bei selbständigem Arbeiten schwertun, sondern es trifft bei einem Mittelwert von 2,49 für 27 % zu und 26 % eher zu. Vorgegebene Abgabetermine durch die

Lehrkraft für selbständige Phasen im Distanzunterricht erachten noch mehr Schülerinnen und Schüler als hilfreich, 36 % beantworten das Item als zutreffend und 33 % als eher zutreffend, nur für 4 % trifft das nicht zu und 7 % eher nicht zu. Es lässt sich zusammenfassen, dass ein Anteil von 50 bis über 70 % der Schülerinnen und Schüler diese Strukturhilfe für ihren Lernprozess positiv befürworten.

Ablenkungen am häuslichen Arbeitsplatz im Distanzunterricht waren in den Workshops mit den Schülerinnen und Schülern bei allen Durchläufen ein Thema auf die Frage, was ihr Lernen im Distanzunterricht erschwere. Das Item „Ich lasse mich im Distanzunterricht leicht ablenken.“ beantworten bei einem Mittelwert von 2,79 sodann 23 % mit „Trifft zu“ und 20 % mit „Trifft eher zu“, aber auch 17 % mit „Trifft eher nicht zu“ und 14 % mit „Trifft nicht zu“. Die Ablenkung stellt sich demnach nicht nur dem prozentualen Anteil den Schülerinnen und Schülern als Herausforderung, die per se Schwierigkeiten mit selbständigem Lernen im Distanzunterricht haben, sondern insgesamt 43 %. 15 % der Antworten mit „Trifft zu“ und 19 % mit „Trifft eher zu“ bei dem Item „Im Distanzunterricht fällt es mir schwer, aufmerksam zu sein.“ bestätigen dieses Ergebnis – wenn auch mit einem Mittelwert von 3,07 nicht in der Deutlichkeit. Das ergänzende Item zur Mitarbeit „Die Mitarbeit im Distanzunterricht fällt mir schwer.“ weist mit 3,36 einen ähnlichen Mittelwert auf. Der Mittelwert von 2,30 des Items „Ich weiß, wie ich im Distanzunterricht Ablenkungen vermeide (z. B. ordentlicher Arbeitsplatz, ruhige Umgebung, Smartphone weglegen).“ zeigt, dass ein Großteil zumindest weiß, wie sie diese vermeiden könnten. Die Ablenkungen können persönlicher Natur sein wie z. B. die Beschäftigung mit Social Media oder auch durch das nähere Umfeld bedingt. Bei dem zugehörigen Item „Mein näheres Umfeld (z. B. Ausbildungsbetrieb, Praktikumsbetrieb, Eltern) beeinträchtigt mein Lernen im Distanzunterricht.“ wird deutlich, dass das für einen Großteil der Lernenden - für 40 % trifft es nicht zu, für 20 % eher nicht – nicht die Ursache der Ablenkung darstellt. Nicht unberücksichtigt sollte hier dennoch bleiben, dass hier 7 % „Trifft zu“ und 10 % „Trifft eher zu“ angekreuzt haben.

Die zwei folgenden Items „In Phasen des selbständigen Arbeitens im Distanzunterricht kann ich mir meine Zeit gut einteilen.“ und „Ich wende in selbständigen Phasen des Distanzunterrichtes Strategien zum Lernen an. (z. B. Anfertigen von Notizen, Internetrecherche, aufmerksames Lesen).“ mit dem Fokus auf der Einschätzung durch die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit, den Lernprozess zu gestalten, erhalten Mittelwerte von 2,09 und 2,39. Schätzen sich nur insgesamt 12 % so ein, dass sie ihre Zeit nicht (4 %) oder eher nicht (8 %) gut einteilen können, sind es bei der Einschätzung zum Einsatz von Lernstrategien 7 % bzw. 11 %, also die Werte wieder näher an dem vermuteten Anteil von einem Viertel der Schülerinnen und

Schüler, die sich nicht als selbständig einschätzen. Sehr positiv – zweitbester Mittelwert (2,06) des Fragenblocks - wird das Item „Im Distanzunterricht hilft es mir, auf meine eigene Weise zu lernen.“ beantwortet, für ganze 41 % trifft das zu und noch für 26 % eher zu, bei nur 5 und 7 %, die es als nicht oder eher nichtzutreffend beantworten.

Die eigene Reflexionsaktivität hinsichtlich des Lernprozesses dagegen wird zurückhaltender eingeschätzt bei einem Mittelwert von 2,76 des Items „Im Distanzunterricht denke ich viel über mein Vorgehen nach und überlege, was ich besser machen könnte.“. Unterstützt werden können die Schülerinnen und Schüler durch Rückmeldungen der Lehrkraft. Der vierte Grundsatz des im Juli 2020 verschickten KMS des Bayerischen Kultusministeriums zur Sicherung der Unterrichtsqualität im Distanzunterricht sieht vor, dass „die Lehrkräfte [[z]ur Sicherung des Lernfortschritts] kontinuierliches, zeitnahes und individuelles Feedback [geben].“ (StMUK, 2020, VI-BO9200-1-7a. 421 48). Und auch der DigCompEdu fordert unter Punkt 4.3 „Feedback und Planung“ „[d]igitale Medien zu nutzen, um den Lernenden gezielt und zeitnah individuelles Feedback zu geben, auch in Form eines Peer-Feedbacks.“ (Mebis Infoportal, 2022). Die Schülerinnen und Schüler bewerten sodann das Item „Im Distanzunterricht erhalte ich zu meinen Lernergebnissen regelmäßig Feedback durch die Lehrkraft.“ bei einem Mittelwert von 2,23 mit 31 % als zutreffend und mit 33% als eher zutreffend ein, also 64 % mit Zustimmung bei nur 5 % nichtzutreffend und 8 % eher nichtzutreffend. Der Mittelwert des Items „Im Distanzunterricht erhalte ich zu meinen Lernergebnissen regelmäßig Feedback durch die Lehrkraft.“ fällt dagegen auf 2,86 ab. Ein Großteil der Lernenden bewertet also Feedback als hilfreich, aber nur für 17 % trifft es zu und 24 % trifft es eher zu, dass sie regelmäßig Feedback erhalten. Es zeigt sich hier folglich eine deutliche Diskrepanz.

Nach den relativen Häufigkeiten einzelner Merkmalsausprägungen wird der Frage nachgegangen, ob die Items abhängig vom Alter der Schülerinnen und Schüler oder der Schulart unterschiedlich beantwortet werden. Diese relativen Häufigkeiten der Kombinationen wurden über Kontingenztafeln (Kreuztabellen) berechnet. Für die Auswertung nach Alter ist zu bemerken, dass die Samples sehr unterschiedlich sind. Bei einem Sample von nur 7 bei den Schülerinnen und Schülern, die jünger als 13 sind, stellt sich die Frage der Validität. Daher wird auf dieses Sample in der Betrachtung nicht weiter eingegangen. Die anderen Samples sind als valide einzuschätzen. Im Weiteren wird nicht jedes Item im Detail betrachtet, sondern gezielt Auffälligkeiten, die sich aus dem Abgleich der Merkmalsausprägungen und den Mittelwerten ergeben.

Beim ersten Item "Ich finde es gut, dass mir meine Schule Distanzunterricht ermöglicht." zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler, die älter sind als 21, bei einem Mittelwert von 1,81 mit 62,57 % zwar am häufigsten das Item als zutreffend auswählen, der niedrigste Mittelwert (1,71) und die deutlichste Abweichung vom gesamten Mittelwert (1,85) aber bei den Schülerinnen und Schülern im Alter von 13 bis 15 vorliegt. Das Item "Ich bin durch den Distanzunterricht selbstständiger geworden." beantworten die Schülerinnen und Schüler, die älter als 21 sind, am zurückhaltendsten mit einem Mittelwert von 2,7 (2,54). Die Schülerinnen und Schüler im Alter 13 bis 15 schätzen sich mit einem Mittelwert von 2,08 (2,31) am ehesten so ein, dass sie ohne extra Aufforderung durch die Lehrkraft mitarbeiten. Die Mittelwerte des Items "Im Distanzunterricht benötige ich klare Arbeitsanweisungen von der Lehrkraft." zeigen zwischen den Altersstufen "13 bis 15" (2,40) und "Älter als 21" (2,55) eine Abweichung; die zweitjüngste Gruppe wünscht sich die klaren Arbeitsanweisungen noch einmal etwas deutlicher. Im Gesamtsample zeigt das Item "Ich lasse mich im Distanzunterricht leicht ablenken." einen Mittelwert von 2,79, wobei sich die Gruppe 13 bis 15 am wenigsten betroffen (2,98) einschätzt und die Gruppe 19 bis 21 am ehesten (2,66). Bezüglich des Einsatzes von Lernstrategien zeigt sich der Mittelwert von 2,08 bei den 16- bis 18-Jährigen positiv abweichend im Vergleich zu 2,39. Beim Item "Distanzunterricht denke ich viel über mein Vorgehen nach und überlege, was ich besser machen könnte." sind es die 13- bis 15-Jährigen mit einem Mittelwert von 2,51 zu 2,76. Analog dazu das Item "Der Distanzunterricht hilft mir, mich besser zu organisieren.", hier liegt der Mittelwert dieser Altersgruppe bei 2,26 im Unterschied zu 2,58. Warum sich die jüngeren Altersgruppen bei diesen Fragen besser einschätzen, lässt sich nicht beantworten. Weiterhin stimmt diese Altersgruppe am ehesten zu, regelmäßig Feedback von den Lehrkräften zu erhalten (2,51 zu 2,86), die 19- bis 21-Jährigen lediglich mit einem Mittelwert von 2,99. Im Abgleich des Items "Mir helfen Rückmeldungen der Lehrkraft zu meinen Lernergebnissen im Distanzunterricht." zeigen sich kaum Unterschiede. Im Distanzunterricht aufmerksam zu sein, fällt den Altersgruppen "13 bis 15" (2,98) und "19 bis 21" (2,93) schwerer als den Altersgruppen "16 bis 18" (3,16) und "Älter als 21" (3,18). Mit einem Mittelwert von 4 zu 3,73 sehen sich die Schülerinnen und Schüler beim Item "Mein näheres Umfeld (z. B. Ausbildungsbetrieb, Praktikumsbetrieb, Eltern) beeinträchtigt mein Lernen im Distanzunterricht." am wenigsten betroffen, die älter sind als 21. Insgesamt zeigen sich in der Kreuztabelle in diesem Fragenblock kaum Auffälligkeiten. Das schon diskutierte Feedback der Lehrkräfte bewerten alle Altersgruppen gleichermaßen als hilfreich, wobei es die älteren Schülerinnen und Schüler es im Vergleich weniger zu erhalten scheinen.

Für die Auswertung nach Schulart wird das Sample der Berufsvorbereitung mit 3 und das Sample "Sonstiges" mit 11 nicht in die Betrachtung einbezogen, da hier nicht von einem validen Wert ausgegangen werden kann. Die anderen Samples sind als valide einzuschätzen. Im Weiteren wird erneut nicht jedes Item im Detail betrachtet, sondern gezielt Auffälligkeiten, die sich aus dem Abgleich der Merkmalsausprägungen und den Mittelwerten ergeben.

Beim ersten Item "Ich finde es gut, dass mir meine Schule Distanzunterricht ermöglicht." zeigen sich die Berufsschule (1,79) und Berufsfachschule (1,7) zustimmender als Fachschule/-akademie (2,01) und Fach-/Berufsoberschule (2,01). Dieses Ergebnisbild zeigt sich erneut beim Item "Im Distanzunterricht selbständig zu arbeiten, motiviert mich." mit 2,33 bei Berufsschule, 2,12 bei Berufsfachschule, 2,8 bei Fachschule/-akademie und 2,72 bei Fach-/Berufsoberschule. Und es setzt sich fort bei den Items "Ich bin durch den Distanzunterricht selbstständiger geworden." (2,42/2,50/2,81/2,7) und "Ich arbeite im Distanzunterricht ohne extra Aufforderung durch die Lehrkraft mit." (2,21/1,98/2,42/2,45), wobei sich hier auch die Wirtschaftsschülerinnen und -schüler mit 2,4 und 2,18 positiver einschätzen im Vergleich zu den totalen Mittelwerten von 2,54 und 2,31. Die Mittelwerte des Items "Es bereitet mir Schwierigkeiten im Distanzunterricht selbständig zu arbeiten." (Fachschule/-akademie 3,29, Fach-/Berufsoberschule 3,34 einerseits und Berufsschule 3,47, Berufsfachschule 3,58) fügen sich stimmig in das Ergebnisbild. Und es wiederholt sich bei den Items "Im Distanzunterricht fällt es mir schwer, aufmerksam zu sein." (3,25/3,23/2,91/2,86) und "Die Mitarbeit im Distanzunterricht fällt mir schwer." (3,44/3,52/3,22/3,18). Insgesamt schätzen sich die Berufsschülerinnen und -schüler sowie auch Berufsfachschülerinnen und -schüler positiver ein als Schülerinnen und Schüler von Fachschule/-akademie und Fach-/Berufsoberschule, die Wirtschaftsschülerinnen und -schüler liegen bei den meisten Items zwischen diesen beiden Gruppen. Hier lässt sich lediglich mutmaßen, ob sich an den weiterführenden, beruflichen Schulen die Schülerinnen und -schüler selbstkritischer zeigen. Die Werte des Items "Im Distanzunterricht erhalte ich zu meinen Lernergebnissen regelmäßig Feedback durch die Lehrkraft." bestätigen die schon dargestellten Ergebnisse. Berufsschule (2,73), Berufsfachschule (2,64) und Wirtschaftsschule (2,52) schätzen das zutreffender ein als Fachschule/-akademie und Fach-/Berufsoberschule (3,18).

Lehrkräfte

Die Items bei dem Fragebogen der Lehrkräfte erfragen, inwieweit selbständiges Lernen sich in deren Distanzunterricht wiederfindet.

Items zu Selbstständigkeit	ø LuL
Ich weiß, welche Methoden und Medien ich einsetzen kann, um Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht selbständig arbeiten zu lassen.	1,6 Trifft eher zu
Meine Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich im Unterricht eigenständig Inhalte.	1,99 Trifft eher zu
Mein Distanzunterricht fördert generell die Eigenverantwortung und das selbständige Lernen der Schülerinnen und Schüler.	1,98 Trifft eher zu
In meinem Distanzunterricht bearbeiten die Schülerinnen und Schüler eigenständig Übungen.	1,72 Trifft eher zu
Für meinen Distanzunterricht integriere ich gezielt Methoden der Selbst- und Fremdreflexion, um die Reflexionskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern.	2,82 Neutral
Für den Distanzunterricht übertrage ich meinen Schülerinnen und Schüler mehr Verantwortung als im Präsenzunterricht.	2,49 Trifft eher zu

Tabelle 11: Mittelwerte zu den Items zur Selbstständigkeit (LuL)

Die Antworten und der Mittelwert von 1,6 des Items „Ich weiß, welche Methoden und Medien ich einsetzen kann, um Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht selbständig arbeiten zu lassen.“ zeigen, dass die Lehrkräfte sich sehr gut einschätzen hinsichtlich des Methoden- und Medieneinsatz für selbständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler. Die Werte der Umsetzung des selbständigen Arbeitens der Lernenden unterscheiden sich nur unwesentlich, wobei die Lehrkräfte bei einem Mittelwert von 1,72 etwas mehr auf eigenständige Übungen setzen

im Vergleich zum eigenständigen Erarbeiten von Inhalten mit einem Mittelwert von 1,99. Die Lehrkräfte beurteilen ihren Distanzunterricht überwiegend so, dass er generell Eigenverantwortung und das eigenständige Lernen der Schülerinnen und Schüler fördert. Zurückhaltender geben sie sich bei der Frage, ob sie mehr Verantwortung an die Lernenden übertragen als im Präsenzunterricht. Den höchsten Mittelwert erzielt das Item „Für meinen Distanzunterricht integriere ich gezielt Methoden der Selbst- und Fremdrelexion, um die Reflexionskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern.“

Vergleicht man die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit denen der Lehrkräfte, sind folgende Punkte zu konstatieren und für die Handlungsempfehlungen zu berücksichtigen:

- Die Lehrkräfte setzen im Distanzunterricht auf selbständiges Lernen. Dabei gehen sie davon aus, dass ihr Distanzunterricht Eigenverantwortung und selbständiges Lernen fördert. Bei den Lernenden zeigt sich zwar, dass ein großer Teil der Lernenden die Fragen zu selbständigem Lernen positiv einschätzt mit Werten zwischen 50 bis zu knapp unter 70 %, aber 26 % Schwierigkeiten für sich sehen bei einem vergleichsweise auffällig hohen Mittelwert von 3,43.
- Zudem benötigt bzw. befürwortet ein sehr großer Teil der Lernenden Strukturhilfen und Reflexionsunterstützung für das selbständige Lernen. Klare Arbeitsanweisungen benötigen 53 %, Abgabetermine helfen 69 %. Rückmeldungen helfen 64 %. Die Lehrkräfte andererseits übertragen mehr Verantwortung als im Präsenzunterricht. Ob das mit dementsprechenden Strukturhilfen einhergeht, wurde nur bei Methoden zur Selbst- und Fremdrelexion erfragt. Bei der Frage danach zeigt sich, dass 8 % für sich das als nichtzutreffend einschätzen, 20 % als eher nicht und weitere 30 % die Frage neutral belassen. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass nur 40 % die Frage positiv beantworten. Das könnte ein Hinweis sein, dass entsprechende Strukturhilfen durch die Lehrkräfte unzureichend gegeben sind.
- Weiterhin nicht abgefragt wurde bei den Lehrkräften, wie sie der Herausforderung der durch die Schülerinnen und Schüler mit 43 % als zutreffend oder eher zutreffend eingeschätzten Ablenkungspotenzial begegnen. Hier zeigt sich eine Leerstelle im Fragenbogen für die Lehrkräfte. Der Punkt ist deshalb trotzdem für die Handlungsempfehlungen aufzunehmen, da sich auf Seiten der Lernenden mit einem Mittelwert von 2,79 bei dem Item „Ich lasse mich im Distanzunterricht leicht ablenken.“ die Schwierigkeit deutlich zeigt.

3.4 Einbettung der Schulprojekte in Schulentwicklung und Qualitätsmanagement

Die Ergebnisse dieses Fragenblocks stammen aus den Fragebögen, die durch Lehrkräfte und die Schulleitungen beantwortet wurden. Im Folgenden werden die Ergebnisse vorgestellt und die Sichtweisen der Lehrkräfte und der Schulleitungen vergleichend nebeneinandergelegt. Der erste Teil dieses Blocks adressiert die von Hall & Hord (2011) abgeleiteten Stufen der Besorgnis bezüglich Distanzunterricht, ergänzt durch Beobachtungen der qualitativen Projektarbeit (Unsicherheit bei der Planung von Distanzunterricht) sowie Interessen des Ministeriums (Entgrenzung der Arbeitszeit, Austausch im Kollegium). Cronbachs Alpha ergibt trotz der Fragen-erweiterung mit einem Wert von 0,992 bei den Lehrkräften eine exzellente Reliabilität und ist bezüglich der Stimmung unter Lehrkräften aussagekräftig. Bei den Schulleitungen liegt das Alpha mit 0,75 zwar niedriger, aber im akzeptablen Bereich.

Auf die Frage, ob Lehrkräfte über die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Distanzunterricht besorgt sind, ergibt sich mit einem Mittelwert von 3,1 eine neutrale Haltung. Ein deutlicheres Bild zeigt sich bei den Schulleitungen, wo ein Mittelwert von 3,68 eine klare Tendenz dazu aufweist, dass keine Besorgnis bezüglich der Einstellung der Schülerinnen und Schüler besteht.

Die Ergebnisse zur Frage, ob eine Diskussion über die Durchführung bzw. das Angebot von Distanzunterricht erfolgen sollte (Lehrkräfte), deckt sich mit den Ergebnissen der Frage an die Schulleitungen, ob das Kollegium das Konzept befürwortet. So ist festzustellen, dass mit Mittelwerten von jeweils 2,86, zwar grundsätzliche indifferente Haltung besteht, jedoch eine leichte Tendenz zur Option der Diskussion bzw. der fehlenden Befürwortung geht. Im Vergleich dazu ist bei den Lehrkräften der Wunsch nach einer Überarbeitung des derzeitigen Distanzunterrichtskonzepts eher weniger gegeben (Mittelwert 3,28). Mit einem Mittelwert von 3,11 zeigt sich ein ähnliches Bild bei den Schulleitungen. Insgesamt besteht unter den Personen der Leitungsebene eine leichte Tendenz dazu, dass die 10 %-Regel ausreichend für die Planung der Distanzunterrichtskonzepte sei (Mittelwert 2,84).

Den Anforderungen, die Distanzunterricht an die Lehrkräfte stellt, sehen sich die Lehrkräfte mit deutlicher Tendenz gewachsen, in dem sie eher verneinen, dass sie besorgt über die Anforderungen wären (Mittelwert 3,84). Das deckt sich mit der Frage, ob Unsicherheit bei der richtigen Herangehensweise, Distanzunterricht zu planen besteht (Mittelwert 3,72). Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei den Schulleitungen ab, wo ein Mittelwert von 3,75 andeutet, dass sie sich keine Sorgen machen, ob sie die Anforderungen von Distanzunterricht bewältigen

können. Ebenso sind sie der Ansicht, dass eher keine Unsicherheit bei der Planung von Distanzunterricht bestünde (Mittelwert 3,46). So bereitet es aus Sicht der Führungsebene auch tendenziell keine Probleme, Distanzunterricht parallel zu Präsenzunterricht anzubieten bzw. organisatorisch umzusetzen (3,33). Abweichend davon (Mittelwert 2,44), würden die befragten Schulleitungen gerne wissen, wie sie die Digitalkompetenzen des Kollegiums noch weiterfördern können.

Der Aussage, ob Schulleitungen besorgt über eine zunehmende Entgrenzung der Arbeitszeit der eingesetzten Lehrkräfte im Zuge des Distanzunterrichts sind, liegt mit einem Mittelwert von 2,91 eine neutrale Haltung vor. Die Kollegien teilen die Einschätzung der Führungsebene (Mittelwert 3,02) und stehen dieser Frage neutral gegenüber. Anzumerken sei, dass dennoch gut ein Drittel der befragten diese Befürchtung hegen.

Bezüglich der Fragen über Auswirkung auf bestehende Rollen und Tätigkeitsprofile herrscht bei Lehrkräften und Schulleitungen überwiegend eine neutrale Haltung, jedoch leichte Tendenzen in unterschiedliche Richtungen. So liegt das Mittel des befragten Lehrpersonals bei 2,85, mehr darüber wissen zu wollen, wie Distanzunterricht den eigenen Unterricht oder die Verwaltungstätigkeiten verändern wird, während die Daten der Schulleitungen ein Mittel von 3,09 aufweisen. Diesen Zahlen steht innerhalb der Führungsebene ein Mittelwert von 2,35, entsprechend eine zustimmende Haltung, gegenüber, dass Informationsbedarf über zukünftige Erfordernisse für den Einsatz von Distanzunterricht besteht.

Diskrepanzen ergeben sich in der Betrachtung der Ergebnisse bezüglich Kollaboration. Während die Hälfte der Lehrkräfte den Wunsch nach Arbeitsgruppen und der gemeinsamen Erstellung von Distanzunterricht verneinen (Mittelwert 3,42), würden Schulleitungen tendenziell genau jene bilden wollen (Mittelwert 2,7). Ob im Kollegium sich über Distanzunterricht Austausch stattfindet, stehen die Lehrkräfte neutral gegenüber (2,97), während die Schulleiterinnen und Schulleiter bestätigen, dass Austausch stattfindet. Diese sind jedoch der tendenziell der Meinung, dass der Austausch über die Integration von Plattformen, Methoden und Medien in den Distanzunterricht intensiver sein könnte (2,74).

Der zweite Teil des Fragenblock „Schulentwicklung“ widmet sich vornehmlich der Integration und Nutzung bestehender Strukturen des Qualitätsmanagements der Schule. Diese Fragen sind abgeleitet aus dem Leitfaden für „Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen“ und orientieren sich an der gängigen Nutzung in Bezug auf Digitalisierung. Mit Werten von 0,762 bei

den Lehrkräften und 0,797 bei den Schulleitungen liegt Cronbachs Alpha im akzeptablen, fast guten Bereich.

Hierbei besteht bezüglich der Nutzung des bzw. der Arbeit mit Methoden des Qualitätsmanagements unter Schulleitungen und Lehrkräften größtenteils Einigkeit. So liegt der Mittelwert des befragten Lehrpersonals bei 2,17 und 2,54 bei den Schulleitungen. Somit wird die Aussage, Distanzunterricht sei im Schulentwicklungsprogramm verankert, tendenziell bejaht. Mittelwerte von 2,06 bei den Lehrkräften und 2,25 bei den Schulleitungen bedeuten auch eine überwiegende Zustimmung, dass Distanzunterricht im Medienkonzept der Schule berücksichtigt sei. Dass Prozesse der Schulentwicklung bzw. des Qualitätsmanagements genutzt wurden, um das Distanzunterrichtsprojekt an das Kollegium zu kommunizieren und zu diskutieren, stimmen die Lehrerinnen und Lehrer (Mittelwert 2,56) sowie die Schulleiterinnen und Schulleiter (Mittelwert 2,47) zu. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Nutzung von etablierten Feedback-Instrumenten des jeweiligen schulischen Qualitätsmanagements, mit einem Mittelwert von 2,36 bei den Lehrkräften und 2,35 bei den Schulleitungen. Bei der Einbindung externer Unterstützungsangebote zur Konzeption und Evaluation von Distanzunterricht sind Lehrkräfte tendenziell neutraler Haltung (3,12). Die Schulleitungen verneinen diese Aussage eher (3,35).

Wird der Vergleich zwischen den Schularten gezogen, ist auffällig, dass bezüglich der Nutzung von Instrumenten des Qualitätsmanagements Schulleitungen der FOS/BOS häufiger bejahend antworten, als dies bei anderen der Fall ist. Je nach Frage liegt die Zahl der zustimmenden Antworten stets bei 75 % und mehr (Ausnahme Nutzung von unterstützenden Strukturen), während die Schulleitungen anderer Schularten meistens im Bereich von 50 bis 70 % zustimmen antworten. So könnte hier die Vermutung aufgestellt werden, dass FOSen/BOSen bei der Implementierung und Nutzung des Qualitätsmanagements sich bereits in einem fortgeschrittenen Stadium befinden. Wird der Vergleich zu den Lehrkräften gezogen, kann dieser Eindruck nicht bestätigt werden. So wird innerhalb der FOS/BOS verhältnismäßig ähnlich oft den Antworten (eher) zugestimmt, wie es bei den anderen Schularten der Fall ist. Wiederum auffällig ist, sobald Lehrkräfte eine Funktion im Qualitätsmanagement wahrnehmen, den Aussagen zur Schulentwicklung (eher) zugestimmt wird, als wenn diese nicht eingebunden sind. Ebenso zeigt sich auch, dass bei Lehrpersonal mit QM-Funktion deutlicher bejaht wird (häufiger Auswahl „Trifft zu“) als ohne (häufiger Auswahl „Trifft eher zu“).

Mit einer der letzten Fragen wurde nach der relativen Beteiligung des Kollegiums am Distanzunterrichtskonzept gefragt. So sind nach Angaben der Schulleitungen vornehmlich kleinere

Teile des Kollegiums (44 % der Angaben Beteiligung unter 25%) oder die überwiegende Mehrheit (32 %) im Distanzunterricht eingesetzt. Mit stärkerer Ausprägung gibt fast jede zweite Lehrkraft an, dass das Kollegium flächendeckend im Distanzunterricht eingesetzt ist (47 %).

Abschließend sei zur Einordnung und der Vergleichbarkeit der Ergebnisse angemerkt, dass, wie in Kapitel 3.1 ersichtlich, sich die Herkunft der Rückläufer aus Sicht der Schulart zwischen den Fragebögen der Lehrkräfte und der Schulleitungen unterscheidet.

4 Diskussion

Mit einer (gültigen) Stichprobengröße von 57 Schulleitungs-Fragebögen, 360 Lehrkräfte-Fragebögen und 1542 Lernenden-Fragebögen konnte ein beachtlicher Datensatz geschaffen werden. Zwar liegen keine belastbaren Zahlen zum Gesamtsample, sprich zu allen Lehrkräften, Schulleitungen und Lernenden vor, die mit ihrer Schule im Distanzunterrichtsgeschehen innerhalb der zweijährigen Projektphase involviert waren, dennoch muss davon ausgegangen werden, dass es zahlreiche verpasste Gelegenheiten bzw. unbeantwortete Fragebögen gab. Die Anweisung, als die Erhebung startete, lautete, dass die Links zu den Fragebögen breit unter dem Lehrkräftekollegium und der Schülerschaft gestreut werden sollen. Es ist anzunehmen, dass nicht alle Schulen dieser Bitte nachgekommen sind. Demzufolge kann es durchaus sein, dass von einer beruflichen Schule viele Datensätze generiert werden konnten, wohingegen an einer anderen Schule die Fragebögen kaum beantwortet wurden. Eine Bereinigung der Datensätze im Hinblick auf diese Problematik war nicht möglich, weil die Fragebögen so gestaltet waren, dass Rückschlüsse auf einzelne Schulen oder gar Lehrkräfte nicht möglich waren.

Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass einzelne Schulen Distanzunterricht angeboten haben, ohne dies bei der Schulaufsicht vorab anzuzeigen. Die Bürokratie hinter dem Prozess der Anzeige könnte auf einzelne Schulen abschreckend gewirkt haben, sodass gar nicht erst ein Antrag gestellt wurde, aber dennoch Distanzunterricht durchgeführt wurde. Fraglich bleibt, wie umfangreich und konzeptionell aufbereitet solche „unerkannt“ durchgeführten Distanzunterrichtskonzepte waren – ob es sich nur um eine organisatorische Angelegenheit handelte oder ob doch pädagogisch-didaktische Motive zugrunde lagen. Diese nicht angezeigten Distanzunterrichtskonzepte wurden jedenfalls nicht in der Gesamtübersicht aufgenommen und demnach wurden diese Schulen auch nicht über den Verteiler erreicht.

Zahlreiche der in den Fragebögen gestellten Fragen beruhen auf Selbstberichten der Lehrkräfte, Schulleitungen und Lernenden, insbesondere die Items der Likert-Skalen. Mit diesem Umstand können dreierlei Probleme einhergehen. Zuvorderst kann davon ausgegangen werden, dass nicht alle befragten Personen die Fragebögen gewissenhaft bearbeitet haben. Zwar wird im Eingangstext darauf hingewiesen, dass sich explizit Zeit und Ruhe zur Beantwortung genommen werden soll, ob dies tatsächlich immer der Fall war, ist jedoch nicht abschließend belegbar. Mit der Elimination einzelner Samples, die auffällige Antwortmuster oder eine zu

kurze Bearbeitungszeit aufweisen, wurde bereits eine Bereinigung der Datensätze vorgenommen. Dennoch ist es möglich, dass trotz aufmerksamen Auges weitere für die Auswertung irrelevante Samples übersehen wurden. Ein Indiz dafür, dass die Fragestellung nicht immer aufmerksam durchgelesen wurde, belegt die Kombination aus Fach-/Berufsoberschule und den Fächern. Für diese beiden beruflichen Schulen wurde mit den Fachrichtungen ein eigener Bereich innerhalb der Fächer ausgewiesen. Werden die Merkmalsausprägungen Fach-/Berufsoberschulen und die Variablen für die Fächer ins Verhältnis gesetzt, dann finden sich immer noch ein paar Lehrkräfte aus diesen Schularten, die bei den berufsbezogenen Fächern, die eigentlich für die anderen beruflichen Schularten reserviert waren, ihre Kreuze gesetzt haben (Wirtschaftlich berufsbezogen: 3 %, Gewerblich berufsbezogen: 1 %). Die relative Häufigkeit ist zwar verschwindend gering, verdeutlicht aber dennoch eine nicht immer gegebene sorgfältige Bearbeitung des Fragebogens. Ein weiterer Aspekt, der Einfluss auf das Ergebnis nehmen kann, sind erwartbare Angaben. In den Frageblöcken des Schulleitungs- und Lehrkräfte-Fragebogens zur Gestaltung des Distanzunterrichts finden sich beispielsweise keine Kontrollfragen oder negativ formulierten Items. Die Items wurden in erster Linie anhand der Literatur entwickelt, die Handlungsempfehlungen für einen "guten" Distanzunterricht nennt. Trotz aller Anonymität und fehlender Vergleichsmöglichkeiten möchten sich Lehrkräfte oder Schulleitungen nicht in einer schlechteren Position als ihre Kolleginnen und Kollegen wähnen, weswegen manche Angaben gegebenenfalls beschönigt wurden. Ferner kann in Einzelfällen davon ausgegangen werden, dass Verzerrungen (Biases) in diesen Selbsteinschätzungsfragebögen vorlagen. Insbesondere das Item "Die Lehrkraft hat Schwierigkeiten beim Einsatz der Hard- und Software im Distanzunterricht" könnte hiervon betroffen zu sein, obwohl es in der quantitativen Befragung tendenziell positiv bewertet wurde, d. h. den Lehrkräften wird ein eher souveräner Umgang mit Hard- und Software zugesprochen. Die der quantitativen Befragung vorangegangene qualitative Erhebung offenbarte, dass viele Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkräfte für nicht digital kompetent befinden. Bei tiefergehender Diskussion wurde jedoch deutlich, dass die Kritik zumeist einer einzigen Lehrkraft galt und diese vermeintliche Inkompetenz nicht pauschal für das gesamte Kollegium ausgesprochen werden kann. Dennoch könnten die gemachten, negativen Erfahrungen so stark gewichten, dass sie übergeneralisiert und damit auf alle Lehrkräfte der Schule übertragen werden. Auch wenn die Ergebnisse des Fragebogens ein tendenziell positives Bild zu diesem Item zeichnen, könnten die wenigen Lernenden, die die Lehrkräfte nicht souverän im Umgang mit der eingesetzten Hard- und Software sehen, von dieser Verzerrung betroffen sein. Dieses beispielhafte, negativ formulierte

Item verdeutlicht zudem obiges Problem, wonach manche Items nicht sorgfältig gelesen und dadurch falsch verstanden worden sein könnten.

Ein nächstes Problem könnte der Zeitfaktor spielen. Sowohl bei der qualitativen als auch bei der quantitativen Erhebung verstrich des Öfteren viel Zeit zwischen der Durchführung des Distanzunterrichts und der darauffolgenden Evaluation in Form der Workshops oder des Fragebogens. So fand an einer gewerblich-technischen Berufsschule, die sich eine wissenschaftliche Begleitung wünschte, der Distanzunterricht bereits vereinzelt in den Monaten November 2022 bis Januar 2023 statt, der qualitative Workshop zur Evaluation des Distanzunterrichts hingegen erst im Mai 2023. Die Hintergründe sind organisatorischer Natur und sollen an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Wenn so viel Zeit zwischen Durchführung und Evaluation verstreicht, dann fällt es den Zielgruppen schwer, sich nochmal den Distanzunterricht von „damals“ vor Augen zu führen und entsprechende Aussagen in Fragebogen und Workshop tätigen zu können.

Schließlich muss bei einer gegebenen zehnminütigen Bearbeitungszeit der Fragebögen davon ausgegangen werden, dass nicht alle Facetten des jeweiligen Distanzunterrichtskonzepts untersucht werden können. Bei der Entwicklung der Fragebögen lautete die Maxime, die Zielgruppen nicht über Gebühr zu beanspruchen, gleichzeitig aber so viel wie möglich über den Distanzunterricht in Erfahrung bringen zu können. Insofern mussten einzelne Fokusbereiche geschaffen werden, was im Gegenzug bedeutete, Fragen zu streichen. Insbesondere die Items, die in Zusammenhang mit Blended Learning stehen, hätten noch weiter differenziert werden können. So hätte z. B. auch interessiert, welcher Art von digitalen Medien und Anwendungen sich bedient wurde. Um die Auswertung der Fragebögen möglichst auswertungsökonomisch zu gestalten, wurden keine Freitexteingaben integriert. Diese hätte neben einer deskriptiven Statistik auch eine qualitative Inhaltsanalyse bei der Auswertung erforderlich gemacht.

Trotz der aufgezählten Einschränkungen kann die vorliegende Erhebung jedoch als hinreichend genug betrachtet werden, ein Bild des Distanzunterrichts an bayerischen Schulen aufzuzeigen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung zu reflektieren.

5 Handlungsempfehlungen zur Stärkung des Distanzunterrichts an beruflichen Schulen in Bayern

Der vorliegende Bericht mündet in abschließende Handlungsempfehlungen. Diese werden auf drei Ebenen eingeordnet, nämlich die Systemebene (Makroebene), die Ebene der einzelnen beruflichen Schule (Mesoebene) und die Unterrichtsebene (Mikroebene).

5.1 Handlungsempfehlungen zur Stärkung des Distanzunterrichts an bayerischen beruflichen Schulen auf der Systemebene (Makroebene)

Bezüglich der Rahmenbedingungen ist zunächst festzustellen, dass der gegebene formale Rahmen einerseits und der Entwicklungsstand andererseits dazu geführt hat, dass sich die Schulen stark an etablierten Strukturen der Unterrichtsarbeit orientiert haben. Die starke Orientierung an vorhandenen Stundenplänen und das starke Gewicht synchroner Phasen sind sowohl Folge des gegebenen Rahmens als auch Orientierungshilfen für die Verankerung des Distanzunterrichts. Es ist zu erwarten, dass der Distanzunterricht diese Strukturen verändern kann, so dass es angezeigt ist, in einer nächsten Entwicklungsstufe diese Strukturen auch zu verlassen. Dazu ist der formale Rahmen anzupassen und insbesondere der gesetzte Anteil an Distanzunterricht zu flexibilisieren.

Insbesondere die persönlichen Gespräche mit den Verantwortlichen der Schulen offenbarten, dass das Maximum von 10 % als zu restriktiv empfunden wird. Zudem wurde ersichtlich, dass sich die Schulen schwertaten, den Distanzunterrichtsanteil zu berechnen. Dass Schlupflöcher ausgenutzt wurden oder die Berechnung zugunsten eines höheren Distanzunterrichts beschönigt wurde, kann nicht ausgeschlossen werden. Ungeachtet dessen wünschen sich viele Schulen mehr als 10 %, wobei es vollkommen irrelevant war, in welchem Rhythmus diese Schulen Distanzunterricht durchführten. Sie berufen sich dabei auf die Vorteile des Distanzunterrichts, die nur durch eine gewisse Regelmäßigkeit und Routine ihr volles Wirkpotenzial entfalten können. So sei laut deren Aussage eine ordnungsgemäße Vorbereitung auf ein Studium oder ein etwaiges späteres Homeoffice kaum möglich, wenn nur alle drei Wochen ein Unterrichtstag in Distanz stattfindet. Selbst bei einer Erhöhung des Distanzunterrichtsanteils sollte die herausragende Position des Präsenzunterrichts unangetastet bleiben, was auch vom StMUK so gefordert wird. Dennoch scheint die Ratio 90 % Präsenzunterricht zu 10 % Distanzunterricht sehr

einschränkend zu sein, weswegen für eine Ausweitung des Distanzunterrichts plädiert wird. Generell sind Überlegungen anzustellen, ob eine Festlegung auf einen bestimmten Prozentwert sinnvoll ist. Einem ausgeklügelten Distanzunterrichtskonzept, das den Präsenzunterricht nach wie vor in den Mittelpunkt stellt, nicht stattzugeben, weil es über einem willkürlich festgelegten Prozentwert liegt, wäre vor dem Anspruch einer zunehmenden Digitalisierung der Berufsbildungslandschaft in Bayern nicht per se sinnvoll.

Mit einer zunehmenden Erhöhung des Anteils asynchronen Lernens – auch als Teil von Blended Learning – gerät das sich an Präsenzstunden orientierte Arbeitsmodell von Lehrkräften unter Druck. Hier sind in einem nächsten Entwicklungsschritt neue Modelle der Anrechnung zu finden.

Weiterhin ist auffällig, dass Spezifika der Schularten stark bei der Implementation eines didaktisch motivierten Distanzunterrichts durchschlagen. Vor diesem Hintergrund ist ein ‚standardisiertes‘ Modell des Distanzunterrichts als normative Vorgabe nicht zielführend. Es sollte der Austausch der Schulen einer Schulart untereinander, flankierende Personalentwicklung, die Einbettung in die Unterstützungsstrukturen sowie das Qualitätsmanagement forciert werden. Die Erhebung offenbarte, dass weiterhin großer Teil des Distanzunterrichts synchron abgebildet werden. Das aktualisierte Rahmenkonzept zu Distanzunterricht in Bayern schreibt vor, dass ein ausgewogenes Angebot an synchronen und asynchronen Lernszenarien unterbreitet werden soll (Bayerische Staatsregierung, 2022). Es gibt jedoch zahlreiche Gründe, warum im Distanzunterricht vermehrt auf einen asynchronen Unterricht gesetzt werden sollte. Zuvorderst steht die Kompetenzentwicklung. Der Distanzunterricht bzw. ein durch digitale Medien angereicherter Unterricht möchte insbesondere Selbst- und Digitalkompetenzen fördern (Ebner, Hager, Köppel & Seitle, 2023, S. 43). Dies ist jedoch bei einem traditionellen Frontalunterricht, der lediglich virtuell durch ein Videokonferenzsystem synchron abgebildet wird, nur unzureichend möglich. Die nachfolgende Überzeichnung verdeutlicht die Problematik eines rein synchronen Distanzunterrichts: Im per Videokonferenzsystem realisierten Frontalunterricht in Distanz spricht die Lehrkraft die meiste Zeit in die Kamera, während die Lernenden zu Hause in einer rezipierenden Rolle tätig sind. Die einzige Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, aufmerksam zuzuhören und ggf. parallel ein Arbeitsblatt auszufüllen. Eigenständiges Arbeiten, Verantwortungsbewusstsein, Reflexivität, Lernkompetenz – allesamt Aspekte, die Selbstkompetenz kennzeichnen, werden auf diese Weise kaum tangiert. Ebenso kann es nicht als Entwicklung einer Digitalkompetenz verstanden werden, wenn sich die Schülerinnen und Schüler lediglich in die laufende Videokonferenz einwählen können. Eine nahezu in jedem

Workshop vorgebrachte Antwort auf die Frage, was das Lernen im Distanzunterricht erschwert, war „Ablenkung“. Zu Hause in den eigenen vier Wänden, häufig im Schutz einer ausgeschalteten Kamera, ist die Verlockung groß, sich unterrichtsfremden Tätigkeiten zu widmen. Das Smartphone ist in greifbarer Nähe, der Fernseher oder die Spielekonsole in Sichtweite und diverse Streamingplattformen direkt am Endgerät verfügbar. Einzelne Rückfragen der Lehrkraft können damit abgetan werden, dass die Internetverbindung gerade schlecht ist. Selbst wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler „erwischt“ wurde, fallen die Konsequenzen anders aus als im Präsenzunterricht. Ein ermahnender Blick hat nicht dieselbe Wirkung wie von Angesicht zu Angesicht im Klassenzimmer.

Demgegenüber steht der asynchrone Unterricht, in welchem die Schülerinnen und Schüler beispielsweise selbstständig im Internet nach Informationen recherchieren und die Erkenntnisse schließlich in einer Online-Präsentation festhalten sollen, die überdies kollaborativ zu entwickeln ist. Anders als in obigem, plakativem Beispiel, lassen sich durch solch einen asynchron gestalteten Unterricht Digital- und Selbstkompetenzen wesentlich besser entwickeln. Diesen Umstand belegen Chi und Wylie (2014; 2018) mit einer Studie zu dem von ihnen entwickelten ICAP-Modell, das besagt, dass konstruktiv-interaktive Lernaktivitäten tiefergehende Lernprozesse bei den Lernenden auslösen als es passive oder aktive Lernaktivitäten vermögen. Aufseiten der Lehrkraft geht dies mit einer Veränderung der Rolle einher. Sind diese im Frontalunterricht noch in ihrer angestammten Rolle als „lehrende“ Person tätig, übertragen sie bei einem asynchronen Unterricht die Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler. In dieser neuen Rolle sind die Lehrkräfte eher als Coaches tätig, die den Schülerinnen und Schülern beratend zur Seite stehen. Das Verlassen der bekannten und sicheren Rolle entspricht gleichzeitig dem nicht nur bildlich gesprochenen Verlassen der Komfortzone, denn die Lehrenden stehen plötzlich nicht mehr „vor“, sondern eher „neben“ den Lernenden. Prinzipiell dürfte ein zunehmend selbstgesteuerter Unterricht kein vollkommenes Neuland für die Lehrkräfte an beruflichen Schulen sein. Ein handlungsorientierter Unterricht, der häufig in Form von Lernsituationen zum Einsatz kommt, ist an den Berufsschulen längst das Mittel der ersten Wahl. Berufsschulen sind sogar angehalten, die Lernfelder der didaktischen Jahresplanung auf Lernsituationen herunterzubrechen. Auch an anderen beruflichen Schularten ist die Handlungsorientierung längst eine Option. Jene Handlungsorientierung zeichnet sich durch einen höheren Grad der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler aus, im Vergleich zum traditionellen Unterricht. Auch im Distanzunterricht darf den Lernenden durchaus mehr Selbststeuerung

überlassen werden, weswegen die Handlungsempfehlung lautet, Distanzunterricht eher asynchron als synchron zu gestalten, um auf diese Weise entsprechende Kompetenzen bei den Lernenden entwickeln und fördern zu können.

Nr.	Handlungsempfehlungen auf der Systemebene
1	Aus didaktischer Sicht ist der Distanzunterricht den unterschiedlichen Zielen und den Rahmenbedingungen den vielfältigen Schularten, Schulen, Fächer, Lern- bzw. Berufsbereichen an beruflichen Schulen anzupassen. Normative Vorgaben sollten sich auf übergreifende pädagogisch-didaktische Zielvorgaben konzentrieren, aber kein ‚Standardmodell‘ als Referenz vorgeben.
2	Die Schulen sollten angeregt und unterstützt werden, in stärkerem Umfang Modelle des Distanzunterrichts zu entwickeln, die vorhandene Strukturen verlassen und den Innovationsgrad erhöhen. Dabei sollten Formen des Innovationsmanagement – zum Beispiel die Arbeit mit Ideenwettbewerben, Innovationsclustern oder Inkubatoren – gestärkt werden.
3	Distanzunterricht sollte nicht getrennt betrachtet werden. Berufliche Schulen sollten stärker angeregt werden, Distanz- und Präsenzunterricht gemeinsam zu denken und handlungsorientiert zu gestalten.
4	Der Distanzunterrichtsanteil soll variabler bemessen werden, denn dieser ist so facettenreich wie die beruflichen Schulen. Zeitliche Beschränkungen müssen variabel genug sein, um dies ausreichend zu würdigen. Anhand des Konzepts soll entschieden werden, wie hoch der Distanzunterrichtsanteil ist.
5	Das Reglement in Bezug auf die Durchführung von asynchronem Distanzunterricht soll nachgeschärft werden, insbesondere in Bezug auf die Regelungen der Arbeitszeit der Lehrkräfte. Der Austausch von Schulen auf ‚Augenhöhe‘ ist zu stärken.

6	Die weitere Entwicklung der Distanzunterrichtskonzepte sollte mit einer Fortbildung von Lehrkräften verbunden werden, die modernen Standards entspricht. Dabei sollte die Arbeit an den eigenen Konzepten und die Integration von Peers – vor allem aus Schulen mit Erfahrungen im Distanzunterricht – eine gewichtige Rolle spielen. Thematisch sollten vor allem Methoden der Entwicklung der Selbständigkeit von Schülerinnen und Schülern und Reflexionsanlässe adressiert werden.
7	Die Verbindung der schulischen Entwicklungsarbeiten zum Distanzunterricht zum Qualitätsmanagement und zu den vorhandenen Unterstützungsstrukturen sollte systemisch gestärkt werden.

Tabelle 12: Handlungsempfehlungen auf der Systemebene (Makroebene)

5.2 Handlungsempfehlungen zur Stärkung des Distanzunterrichts an bayerischen beruflichen Schulen auf der Ebene einzelner Schulen (Mesoebene)

Auf der Ebene der einzelnen Schule sollte der Distanzunterricht als Teil einer Schulentwicklung betrachtet werden.

Die Vorteile der Arbeit in Teams oder Gruppen sind einschlägig bekannt. In Bezug auf Distanzunterricht lassen sich einige Vorteile benennen, die zugleich häufig genannte Verbesserungsvorschläge adressieren. So eignet sich die gemeinsame Arbeit schon zu Beginn dazu, gemeinsame Plattformen, Tools und Methoden zu bestimmen, um über einzelne Unterrichtsstunden bzw. Fächer hinaus ein einheitliches Vorgehen zu etablieren. „Rüstzeiten“, um die Schülerinnen und Schüler auf das geplante Vorgehen einzustellen, werden durch wiederkehrende Muster reduziert. So müssen die Lehrkräfte nicht individuell für ihren Unterricht den Aufbau erklären, sondern berufen sich auf die allgemeine Handhabung an der Schule. Auch der Aspekt, die Arbeitsbelastung zu reduzieren, ist nicht zu vernachlässigen. Die Planung, der Aufbau der Strukturen als auch die Erstellung der Materialien können zeitintensiv sein. Hier eine Arbeitsteilung zu schaffen und Material zu teilen, kann ausgleichend wirken und die Belastung der Lehrkräfte verringern. Ferner lassen sich Planungs- und Logikschwächen, oft auch einfach blinde Flecken, durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen getreu dem Motto „Vier Augen sehen besser als zwei“ vermeiden. So treten nicht nur weniger „böse“ Überraschungen bei der Durchführung auf, sondern die Unterrichtsqualität insgesamt verbessert sich (Nr. 4).

An dieser Stelle bietet es sich an, der kollegialen Hospitation als Handlungsempfehlung Raum zu geben. Eine mächtige Methode des Individualfeedbacks ist sie vielseitig und dennoch zielgerichtet einsetzbar. Das Evaluationsziel bestimmt die Person, die das Feedback erhält und basiert auf den Beobachtungen der gewählten Kollegin bzw. des gewählten Kollegen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2020, S. 27–29). Die Expertise einer Person, die die Rahmenbedingungen der Schule als auch die Arbeit als Lehrkraft kennt, kann helfen fest- bzw. eingefahrene Muster kenntlich zu machen und zu lösen. Unabhängig davon hilft die Sicht einer zweiten Person, „blinde Flecken“ im Unterricht als auch beim Ausprobieren neuer Methoden zu beleuchten, die der durchführenden Lehrkraft selbst nicht auffallen können. Eine Schulleitung bzw. das QmbS-Team kann die kollegiale Hospitation durch Beobachtungsmaterial (ggf. speziell für Distanzunterricht) unterstützen. Neben der Würdigung und Honorierung der Durchführung dieser Form des Feedbacks, kann auch ein gewisser Grad an Verbindlichkeit hilfreich sein. Die Evaluationsstrategie der Schule kann Individualfeedback in verschiedenen Formen und Ausprägungen verpflichtend vorsehen (ISB, 2020, S. 31). Der Austausch und die Reflektion der eigenen Arbeit sind Teil der professionellen Ausübung des Lehrberufes (Nr. 5).

So wie es keine perfekte Welt gibt, so gibt es auch keinen perfekten (Distanz-)Unterricht. Ein transparenter Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen ist zentral für ein realistisches Bild der eigenen Arbeit als auch gegenüber den Kolleginnen und Kollegen. Ob für die Bewertung der Evaluationsergebnisse oder die Ausweitung auf andere Fachbereiche bzw. Abteilungen: ein geschöntes Bild ebenso wie überzogene Erwartungen verklären die Realität. Ergebnisse sollten transparent im Kollegium geteilt werden. Vor allem etwaige Hürden auf dem Weg zur Umsetzung und bei der Durchführung und wie damit umgegangen wurde, sind für ein realistisches Bild relevant. Von Kolleginnen und Kollegen sollten nicht die gleichen Fehler gemacht werden, sondern gemeinsam von den jeweiligen Erfahrungen profitiert werden. Auch fällt es leichter, die Beteiligung des Kollegiums auf eine nachhaltige Art und Weise auszuweiten. Wird nur von den Erfolgen berichtet, um andere Lehrkräfte zum Distanzunterricht zu bewegen, ohne über Stolpersteine zu sprechen, fällt das bei den ersten Schwierigkeiten vor die eigenen Füße. Die mühevolle Überzeugungsarbeit ist dahin, wenn der Eindruck entsteht, die Erfahrungsberichte waren nicht ehrlich oder realistisch.

Nr.	Handlungsempfehlungen auf der Schulebene
1	Begreifen Sie die Entwicklung von Distanzunterricht als Teil der Schulentwicklung, arbeiten Sie mit abgrenzbaren Pilotbereichen in der Schule und verhindern sie die Einkapselung der erworbenen Konzepte und Kompetenzen durch einen systematischen Austausch in der Schule.
2	Binden Sie den Distanzunterricht in das Qualitätsmanagement ein, suchen Sie den Austausch zu erfahrenen Schulen und nutzen Sie die bayerischen Unterstützungsstrukturen für Schulen.
3	Arbeiten Sie im Team oder in Gruppen bei der Planung, Erstellung, ggf. Durchführung und der Evaluation Ihres Distanzunterrichtskonzepts.
4	Binden Sie die Instrumente des Qualitätsmanagements, zum Beispiel das Individualfeedback, für die Entwicklung des Distanzunterrichts ein.
5	Machen Sie Erfolge als auch Fehler sichtbar. Teilen Sie ihre Schlussfolgerungen und wie Sie Hürden gemeistert haben.

Tabelle 13: Handlungsempfehlungen auf der Schulebene (Mesoebene)

5.3 Handlungsempfehlungen zur Stärkung des Distanzunterrichts an bayerischen beruflichen Schulen auf der Unterrichtsebene (Mikroebene)

In nahezu jedem Workshop mit den Schülerinnen und Schülern wurden Aspekte der Bequemlichkeit als Antwort auf die Frage, was das Lernen im Distanzunterricht unterstützt, vorgebracht. Dies ist zweifelsohne ein nicht ausblendbarer Vorteil von Distanzunterricht, schließlich entfallen lange Fahrtwege, es kann länger geschlafen werden und generell muss sich nicht für die Schule „fertig“ gemacht werden. Unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten ist dieser Punkt jedoch vernachlässigbar. Der Distanzunterricht ermöglicht neue Formen des Lehrens und Lernens und demzufolge auch die Entwicklung neuer Kompetenzen. Die Anträge der Schulen für Distanzunterricht sollten entsprechend auf pädagogisch-didaktischen Gründen fußen. Wie den eingangs geschilderten Bestimmungen zu entnehmen ist, sind in Ausnahmefällen auch „organisatorische“ Gründe für die Durchführung von Distanzunterricht möglich, z. B. wegen Schwangerschaft oder Renovierungsarbeiten am Schulgebäude. Diese Option sollte

weiterhin bestehen bleiben, schließlich legt der § 19 BaySchO fest, dass auch außerordentliche Umstände die Durchführung von Distanzunterricht rechtfertigen. Sollte der Anlass organisatorische Gründe bilden, dann lautet die Handlungsempfehlung, gleichzeitig pädagogisch-didaktische Zielszenarien in das Distanzunterrichtskonzept einzubauen. In jedem Fall sollte der Präsenzunterricht nicht eins zu eins auf den Distanzunterricht übertragen werden. Die quantitative wie auch qualitative Erhebung bestätigt die Notwendigkeit, die Schülerinnen und Schüler systematisch auf den Distanzunterricht vorzubereiten. Die Vorbereitung umfasst mehrerlei Aspekte. Die wohl grundlegendste Prämisse für Distanzunterricht ist die technische Ausstattung. Zu Beginn der Pandemie stellte dies noch eine der größten Hürden dar. Inzwischen können Schülerinnen und Schüler an vielen Schulen bei Bedarf auf Leihgeräte der Schule oder auf eigene Geräte (BYOD) zurückgreifen. Die Besuche vor Ort zeigen jedoch, dass von dieser Möglichkeit nur selten Gebrauch gemacht wird, selbst wenn Bedarf besteht. Das hat Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte. Hier konsequent abzufragen, welche Geräte vorhanden sind und die Arbeitsaufträge bearbeitet werden, ist elementar. Andernfalls läuft eine Lehrperson Gefahr, dass Methoden nicht durchführbar sind bzw. Arbeitsaufträge nicht erledigt werden, weil einige Lernende nur ein Smartphone zur Verfügung haben.

Die Schülerinnen und Schüler sollen jedoch nicht nur mit einem geeigneten digitalen Endgerät ausgestattet sein, sondern auch mit der vorhandenen Hard- und Software umgehen können, d. h. sie sollen nicht nur PC, Laptop, Tablet und Smartphone bedienen können, sondern auch die verwendeten Programme. Neben den bekannten Office-365-Anwendungen schließt dieses Knowhow auch weitere Programme wie z. B. Simulationstools ein. Dabei kann nicht davon ausgegangen, dass junge Menschen sozusagen automatisch digitalkompetent sind, weil sie vermeintlich durch soziale Medien sozialisiert wurden. Diese stark pauschalisierte Aussage ist empirisch nicht haltbar (Monitor Lehrerbildung, 2021), weswegen eine Einführung vorab im Präsenzunterricht in die digitalen Anwendungen genauso unerlässlich ist, wie eine Vorbereitung auf das selbstständige Arbeiten mit selbigen.

Neben der Festlegung der technischen Rahmenbedingungen, gilt es auch die Schülerinnen und Schüler in das Distanzunterrichtskonzept einzuführen und ggf. zu sensibilisieren. Genauso wie im Präsenzunterricht sollen die Kompetenzerwartungen transparent gemacht werden und der Prozess des Distanzunterrichts offengelegt werden. Dies kann z. B. durch einführendes Informationsmaterial geschehen. In jedem Fall sollte genügend Zeit zwischen der Bekanntgabe und der Durchführung des Distanzunterrichts liegen.

Darüber hinaus müssen die Kommunikationswege von vornherein bestimmt werden, wobei auch auf die Wünsche der Lernenden eingegangen werden soll. Die Workshops offenbarten, dass sich die Schülerinnen und Schüler eine Verschlankung der Systemlandschaft wünschen, d. h. für die Durchführung von Distanzunterricht soll sich auf wenige Systeme beschränkt werden. Zudem soll für jedes System vorab dessen Zweck bestimmt werden. MS Teams beispielsweise kann als Videokonferenzsystem und zur Distribution von Materialien genutzt werden. Digitale Systeme und Anwendungen sollen sich nicht alleine auf den Distanzunterricht beschränken, ebenso lässt sich der Präsenzunterricht damit anreichern. Wenn dieser bereits schrittweise digitalisiert wird, fällt die Umstellung auf Distanzunterricht wesentlich einfacher, da er dank bekannter Systeme und Anwendungen kein vollkommenes Neuland darstellt.

Ebenso wichtig wie eine umfassende Einführung in den Distanzunterricht, ist eine regelmäßige Rückmeldung zu den Ergebnissen der Lernenden wie auch zur Fortentwicklung des Lernprozesses. Nicht selten fühlen sich Lernende in Distanz alleine gelassen, weswegen regelmäßige Rückmeldungen der Lehrkraft von zentraler Bedeutung sind. Dafür bieten sich darüber hinaus Elemente der Selbstreflexion sowie des Peer-Feedbacks an.

Präsenzunterricht und Distanzunterricht sollen nicht als gegenüberstehende Kontrahenten betrachtet werden. Vielmehr sollen zeitgemäße Modelle generisch sein und eine Dichotomisierung gar nicht erst zulassen. Es wird ein komplexer Baukasten benötigt, der auf Basis einer überschaubaren Anzahl an didaktisch relevanten Kategorien ein Set an Heuristiken anbietet, die kombiniert ausgestaltet, vielfältige, kreative und didaktische Entscheidungen zulässt. Diese Entscheidungen sollen weniger Entweder-oder-, sondern mehr Sowohl-als-auch-Charakter besitzen (Reinmann, 2021, S. 8). Besagter Sowohl-als-auch-Charakter lässt sich auch mit Blended Learning umschreiben, der systematischen Kombination zweier unterschiedlicher Lernformen – in diesem Fall Präsenz- und Distanzunterricht (Rennie & Smyth, 2020, S. 22). Im Vergleich zu beruflichen Schulen besitzt Blended Learning an Hochschulen eine ungleich längere Tradition (Reinmann-Rothmeier, 2008, S. 11) und in betrieblichen Lernwelten ist diese Lehr-/Lernform seit mehreren Jahren die beliebteste (mmb Institut - Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH, 2019). Tradition und Beliebtheit in anderen Kontexten legitimiert selbstverständlich noch nicht den Einsatz an beruflichen Schulen. Dennoch sind die Potenziale für berufliche Schulen nicht von der Hand zu weisen. Problematisch für eine flächendeckende Etablierung von Blended Learning an beruflichen Schulen sind die vorliegenden Rahmenbedingungen. Während das Handlungsregime in Universitäten und in der betrieblichen Weiterbildung den jeweiligen Institutionen obliegt, besitzen berufliche Schulen kaum freie

Hand, um Blended Learning systematisch einzugliedern. Das Limit von 10 % erlaubt allenfalls einfache Blended-Learning-Szenarien. Eine weitere Problematik stellt die Gliederung beruflicher Schulen, insbesondere Berufsschulen, in Teilzeit- und Blockbeschulung dar. Während sich für letztere Blended Learning anbieten würde, ist bei Teilzeitschulen fraglich, inwieweit sich der Distanzunterricht in das enge getaktete Korsett aus Präsenzunterricht und Ausbildungszeit im Betrieb zusätzlich einpassen lässt. Ebenso gilt es, im Übrigen nicht nur für Blended Learning, sondern generell auch für Distanzunterricht, zu klären, wie die Arbeitszeit der Lehrkräfte insbesondere im asynchronen Distanzunterricht zu berechnen ist. Anders als in anderen Berufen berechnet sich die Arbeitszeit der Lehrkräfte nicht nach der Wochenarbeitszeit von beispielsweise 40 Stunden, sondern nach der Unterrichtszeit. Zum anderen gilt die Handlungsempfehlung, den Distanzunterricht nicht als eigenständige Entität zu planen, sondern direkt in Kombination mit Präsenzunterricht und demzufolge als Blended-Learning-Szenario.

Selbstredend kann die Empfehlung, einen ausschließlich asynchron gestalteten Distanzunterricht anzubieten, nicht pauschal für alle beruflichen Schulen ausgesprochen werden. Zu den beruflichen Schulen zählen auch die Wirtschaftsschulen, deren Schülerschaft im Vergleich zu den anderen beruflichen Schularten die jüngste darstellt. So ist vermutlich für Schülerinnen und Schüler aus einer 7. Klasse ein anderes Maß an Selbstständigkeit wie in der Fachschule anzunehmen. Nichtsdestotrotz existieren Möglichkeiten, sich einer zunehmend selbstständigen Arbeitsweise schrittweise anzunähern, z. B. durch kleinere, zeitlich begrenzte Gruppenarbeiten in Breakout-Sessions. In diesen Gruppenarbeiten bearbeiten die Lernenden selbstständig kleinere Arbeitsaufträge im Team, die anschließend im Plenum besprochen werden können. Insofern gilt, zusätzlich zur oben ausgesprochenen Handlungsempfehlung, dass das Maß an Selbstständigkeit sowie Digitalkompetenz im Rahmen eines asynchron gestalteten Distanzunterrichts an die vorhandene Kompetenz der Schülerinnen und Schüler angepasst werden sollte. Generell sollte der Distanzunterricht, ungeachtet der beruflichen Schulart, nicht radikal von jetzt auf gleich "asynchronisiert" werden. Synchrone Phasen haben nach wie vor ihre Funktion. Sie sind insbesondere nötig, um anfangs in einen Auftrag einzuführen, Zwischenschritte abzugleichen oder Lösungen zu besprechen.

Mit der Empfehlung, den Distanzunterricht tendenziell asynchron zu gestalten, geht neben der veränderten Rolle der Lehrkraft auch eine Änderung der Arbeitsaufträge wie auch Arbeitsmaterialien einher. Besonders in den Workshops wurde deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler eine präzisere Formulierung der Arbeitsaufträge wünschten. Anders als im Präsenzunterricht, ist im Distanzunterricht keine zeitnahe Reaktion auf Rückfragen der Lernenden zu

erwarten. Insofern müssen die Arbeitsaufträge so gestellt werden, dass keine Fragen bei der Bearbeitung offenbleiben. Des Weiteren sollten die Arbeitsaufträge an verbindliche Deadlines gebunden sein. Dass manche Lernende prokrastinieren und den Auftrag buchstäblich in letzter Minute bearbeiten, ist kein offenes Geheimnis. Statt diesen Umstand zu pathologisieren, sollte es viel mehr als Teil der Kompetenzentwicklung verstanden werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch den Distanzunterricht ihr Lernen selbstständig organisieren können. Nimmt die Prokrastination bei einem ersten Auftrag ggf. noch ein glimpfliches Ende, könnte der (nicht vorhandene) Plan bei einem zweiten Auftrag scheitern. Der nächste Auftrag wird schließlich frühzeitig bearbeitet und als Teil des Lernprozesses konnten entsprechende Lehren aus dem vorangegangenen Scheitern gezogen werden. Dabei ist es irrelevant, welcher Rhythmus dem Distanzunterricht zugrunde liegt. Deadlines können sowohl wenige Minuten als auch mehrere Tage umfassen. Zur Einstellung von Upload-Terminen sollen die bereits vorhandenen und bekannten Systeme und Anwendungen genutzt werden.

Selbst eine optimale Gestaltung der Arbeitsaufträge schützt nicht vor einem der größten Probleme, die immer wieder herausgestellt wurden: Ablenkungen. Selbstredend können die Lernenden ebenfalls im Präsenzunterricht abgelenkt werden, im Distanzunterricht scheint es jedoch "schneller" zu passieren, wie das überspitzte Beispiel von oben verdeutlicht. Ein Heilmittel gegen häusliche Ablenkungen wird es vermutlich niemals geben, schließlich ist der Einflussbereich der Lehrkraft außerhalb des Klassenzimmers begrenzt. Statt (unmöglichem) reaktivem Vorgehen, sollten präventive Maßnahmen durch die Lehrkraft ergriffen werden, z. B. indem über die Herausforderung von Ablenkungen mit den Lernenden gesprochen wird. Die Schülerinnen und Schüler sollen reflektieren, wie sie arbeits- und lernförderlich mit Ablenkungen umgehen können.

Eine nächste Handlungsempfehlung lautet, den Distanzunterricht bzw. genauer gesagt die digitalen Medien zur Binnendifferenzierung, wonach gezielt homogene Kleingruppen gefördert werden können, aber auch zur Individualisierung sowie Personalisierung des Lernens zu nutzen (Wilbers, 2021). Exemplarisch sei hier eine erweiterte Ich-kann-Liste, die mittels Forms-Verzweigungen gestaltet werden kann, zu nennen. Genauso wie bei einem regulären Test prüfen die Schülerinnen und Schüler mithilfe von MS Forms ihren aktuellen Kenntnisstand zu einem bestimmten Thema. Sollten die Fragen falsch beantwortet werden, erhalten die Schülerinnen und Schüler über Verzweigungen Hilfe in Form von Bildern, Videos oder weiterführenden Links. Eine weitere Möglichkeit stellt das Office-365-Tool Planner dar, das als individualisiertes Kanban-Board gestaltet werden kann. Mittels Planner lassen sich Gruppen bilden,

denen verschiedene Aufgaben zugeteilt werden können. Darüber hinaus können auch einzelnen Lernenden Aufgaben zugewiesen werden. Der große Vorteil des Planners ist das Ablesen des Fortschritts, wodurch die Lehrkraft zum Teil individuell auf einzelne Schülerinnen und Schüler eingehen und auf diese Weise eine Differenzierung herstellen kann (Albert, Ebersberger, Leppert, Seitle & Traub, 2021). Ein ebenso probates und bereits etabliertes Mittel, um zwischen den Lernenden differenzieren zu können, ist das Einbinden von QR-Codes, die auf weiterführende Aufgaben verlinken. In diesem Sinne lautet eine weitere Handlungsempfehlung, die Potenziale der digitalen Medien zu nutzen, um eine Binnendifferenzierung oder auch Individualisierung oder Personalisierung herzustellen.

Die letzte Handlungsempfehlung ist stark generalisiert, denn sie betrifft nicht nur den Distanzunterricht oder Blended Learning allein. Dennoch soll sie nicht unausgesprochen bleiben: Es soll sich ausprobiert werden und Fehler dürfen gemacht werden. Entscheidend ist, wie mit Fehlern und Misserfolgen umgegangen wird. Es sollte sich selbst nicht unnötig schwer gemacht werden, indem versucht wird, möglichst viel auf einmal zu machen. So wie sich die Schülerinnen und Schüler an die neue Form der Arbeit gewöhnen und entsprechende Kompetenzen aufbauen müssen, sollten auch Lehrkräfte sich selbst die Zeit einräumen, sich an die Besonderheiten des Distanzunterrichts zu gewöhnen. Ein kontinuierlicher Fortschritt ist gesünder, baut Selbstvertrauen auf und bietet mehr Spielraum für Anpassungen, als radikal die eigene Arbeitsweise auf links zu drehen, um möglichst innovativ zu sein.

Nr.	Handlungsempfehlungen für die Konzeptentwicklung
1	Entwerfen Sie den Distanzunterricht primär mit Blick auf pädagogisch-didaktische Ziele und allenfalls sekundär mit Blick auf organisatorische Ziele.
2	Übertragen Sie den Aufbau und den Ablauf des Präsenzunterrichts nicht eins zu eins auf den Distanzunterricht.
3	Planen Sie den Distanzunterricht nicht als singuläre, in sich abgeschlossene Einheit, sondern direkt in Kombination mit dem Präsenzunterricht hin zu einem Blended-Learning-Szenario.
4	Gestalten Sie den Distanzunterricht eher asynchron als synchron. Steigern Sie den asynchronen Anteil Ihres Distanzunterrichts dabei schrittweise, um zu Beginn die

	Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern sowie die Selbstständigkeit und Digitalkompetenz im Verlauf stärker zu fördern.
5	Passen Sie das Distanzunterrichtskonzept an die vorhandenen Digital- und Selbstkompetenzen der Lernenden an.
6	Berücksichtigen Sie – zum Beispiel in der didaktischen Jahresplanung – eine sukzessive Entwicklung der Digital- und Selbstkompetenzen der Lernenden.
7	Erheben Sie im Vorfeld die technischen Bedingungen der Lernenden im Detail.
8	Entwickeln Sie das Distanzunterrichtskonzept auch mit Blick auf Ihre persönliche Inanspruchnahme in einem überschaubaren Rahmen, reflektieren Sie die Erfolge mit Instrumenten aus dem Qualitätsmanagement, verbreitern Sie das Konzept stufenweise in der Folgezeit und suchen Sie frühzeitig den kollegialen Austausch.

Nr.	Handlungsempfehlungen für die Unterrichtsgestaltung
1	Sensibilisieren Sie die Lernenden für den anstehenden Distanzunterricht, erläutern Sie die Relevanz der Mehrwerte und führen Sie die Lernenden mit gebührendem Vorlauf ein.
2	Thematisieren Sie mit den Lernenden die Herausforderung von Ablenkungen und einem reflektierten wie arbeits- und lernförderlichen Umgang damit.
3	Bereiten Sie die Lernenden schon im Präsenzunterricht auf selbstständiges Lernen vor.
4	Führen Sie die Lernenden im Präsenzunterricht in die digitalen Anwendungen ein, die im Distanzunterricht genutzt werden.
5	Machen Sie die im Distanzunterricht verfolgten Kompetenzerwartungen den Lernenden transparent und legen Sie den Prozess des Distanzunterrichts offen.
6	Formulieren Sie die Arbeitsaufträge für den asynchronen Distanzunterricht möglichst präzise.

7	Verbinden Sie die Arbeitsaufträge im asynchronen Distanzunterricht mit Deadlines. Nutzen Sie für dafür die vorhandenen Systeme und Anwendungen.
8	Nutzen Sie die im Distanzunterricht verwendeten digitalen Medien zur Binnendifferenzierung, Individualisierung oder Personalisierung.
9	Bestimmen Sie die im Distanzunterricht genutzten Kommunikationskanäle vorab, ggf. zusammen mit den Lernenden.
10	Beschränken Sie sich auf wenige Systeme und Anwendungen, die im Distanzunterricht genutzt werden sollen. Setzen Sie diese Systeme und Anwendungen auch im Präsenzunterricht – wo möglich – ein.
11	Geben Sie im Distanzunterricht den Lernenden (regelmäßig) Rückmeldung zu ihren Ergebnissen und zu ihrem Lernfortschritt. Integrieren Sie Elemente der Selbstreflexion und des Peer-Feedbacks.
12	Bleiben Sie in Sachen digitalen Unterrichts regelmäßig auf dem aktuellen Stand.
13	Probieren Sie sich aus! Beginnen Sie dabei mit kleinen Schritten. So fällt es leichter, sich auf die Besonderheiten des Distanzunterrichts einzustellen.

Tabelle 14: Handlungsempfehlungen für die Konzeptentwicklung und Unterrichtsgestaltung (Mikroebene)

6 Fazit

Die beruflichen Schulen in Bayern haben während der beiden Schuljahre mit Engagement die neuen Möglichkeiten des Distanzunterrichts genutzt. Gleichwohl sollten auf der Systemebene, der Schulebene und der Unterrichtsebene weitere Anstrengungen unternommen werden, die weitere Entwicklung zu fördern.

7 Literaturverzeichnis

- Albert, J., Ebersberger, S., Leppert, S., Seitle, J. & Traub, J. (2021). Beschreibung innovativer MS-Teams-Anwendungen. In Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.), PERLEN 4.0 - Neue Lernkultur durch personalisiertes Lernen an der Berufsschule. Werkstattbericht aus dem Schulversuch (1. Aufl.).
- Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 Online Distance Educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 9(1), 71–88. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ904584>
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: [s.n.]; Klinkhardt, 1996.
- Bayerische Staatskanzlei. (2020). Bayerische Schulordnung. BaySchO.
- Bayerische Staatskanzlei. (2023) [Duplikat] Bayerische Schulordnung. BaySchO.
- Bayerische Staatsregierung (Hrsg.). (2022). Distanzunterricht in Bayern – aktuelles Rahmenkonzept. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/28207_Rahmenkonzept-Distanzunterricht-Stand-01.08.22.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020). Grundsätze für den Distanzunterricht. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2021). Distanzunterricht in Zeiten des Präsenzunterrichts. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). (2023a). Bayerns Schulen in Zahlen 2021/2022. Verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/download/4051_Bayerns_Schulen_in_Zahlen_2021-2022_Onlineausgabe_KORRIGIERT_S-22.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2023b). Distanzunterricht in Zeiten des Präsenzunterrichts: Informationen für das zweite Jahr der Projektphase. München.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2023c). Projektphase zum Distanzunterricht in Zeiten des Präsenzunterrichts: Informationen zur wissenschaftlichen Begleitung. München.
- Bertelsmann Stiftung. (2020). Digitalisierung in der beruflichen Bildung – drängender denn je! <https://doi.org/10.11586/2020015>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2021, 23. Juni). "Wir wollen wieder in die Schule" – Schule als sozialen Ort (wieder)entdecken. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/gesundheit/coronavirus/317803/wir-wollen-wieder-in-die-schule-schule-als-sozialen-ort-wieder-entdecken/#footnote-target-18>
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.). (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur - Zuordnungen - Verfahren - Zuständigkeiten.
- Chi, M. T. H., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M. et al. (2018). Translating the ICAP Theory of Cognitive Engagement Into Practice. Cognitive Science. <https://doi.org/10.1111/cogs.12626>
- Chi, M. T. H. & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. Educational Psychologist, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Ebner, P., Hager, A., Köppel, J. & Seitle, J. (2023). Blended Learning in der Berufsbildung - eine systematische Literaturanalyse (9). Verfügbar unter: https://www.wipaed.rw.fau.de/files/2023/05/BL-LR_final.pdf
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.). (2020). Die Deutsche Schule. "Langsam vermisste ich die Schule ...": Schule während und nach der Corona-Pandemie: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4231>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Gebhardt, E. Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report. Springer.

- Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3+4).
<https://doi.org/10.3217/zfhe-6-03/25>
- Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lernen im Fokus von Lehrveranstaltungsevaluation. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/316623124_Lernen_im_Fokus_von_Lehrveranstaltungsevaluation_Teaching_Analysis_Poll_TAP_und_Bielefelder_Lernzielorientierte_Evaluation_BiLOE
- Gerholz, K.-H., Schlottmann, P., Faßhauer, U., Gillen, J. & Bals, T. (2022). Erfahrungen und Perspektiven digitalen Unterrichtens und Entwickelns an beruflichen Schulen (Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V. (BvLB), Hrsg.). Berlin.
- Goethe-Universität Frankfurt a. M. (2021, 21. Juni). Studie zeigt: Distanzunterricht genauso effektiv wie Sommerferien. Verfügbar unter: <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/forschung/studie-zeigt-distanzunterricht-genauso-effektiv-wie-sommerferien/>
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2011). *Implementing change. Patterns, principles, and potholes* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement-A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 746289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- Hew, K. F. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223–252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander Marius, Schneider, J. A. et al. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20579/pdf/Gruber_et_al_2020_COVID-19_und_aktuelle_Herausforderungen.pdf

- Jahn, D. & Baldioli, C. (2014). Die Qualitative Zwischenevaluation (QZE). Während des Semesters ein wertvolles Feedback aus Sicht der Studierenden erhalten (Fortbildungszentrum Hochschullehre der FAU Erlangen-Nürnberg, Hrsg.).
- König, C. & Frey, A. (2022). The Impact of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement—A Meta-Analysis. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 41(1), 16–22. <https://doi.org/10.1111/emip.12495>
- Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Linz: Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2017). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.
- Lohr, A., Sailer, M., Schultz-Pernice, F., Vejvoda, J., Murböck, J., Heitzmann, N. et al. (2021, März). Digitale Bildung an bayerischen Schulen vor und während der Corona-Pandemie (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2021/Downloads/Bi-174-001_Digitale-Bildung-an-bayerischen-Schulen-vor-und-w%C3%A4hrend-der-Corona-Pandemie_17.03.2021.pdf
- Mebis Infoportal (Hrsg.). (2022). DigCompEdu Bavaria. Digitale und medienbezogene Lehrkompetenzen. Verfügbar unter: <https://www.mebis.bayern.de/infoportal/basics/strategienrahmenkonzepte/digcompedu-bavaria-digitale-und-medienbezogene-lehrkompetenzen/>
- Mmb Institut - Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH (Hrsg.). (2019). Auf dem Weg zum Assisted Learning? Digitale Lernanwendungen werden informeller und intelligenter. Ergebnisse der 13. Trendstudie "mmb Learning Delphi". Essen. Verfügbar unter: https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2018-2019.pdf
- Bertelsmann Stiftung; Centrum für Hochschulentwicklung; Robert Bosch Stiftung; Stifterverband. (2021). Lehrkräfte vom ersten Semester an für die digitale Welt qualifizieren (Monitor Lehrerbildung, Hrsg.). Verfügbar unter: https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor-Lehrerbildung_Digitale-Welt_Policy-Brief-2021.pdf

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2022). Berufsbild Schulleitung. Verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/180161/Broschuere_Berufsbild_Schulleitung_.pdf
- Ojstersek, N. (2009). Betreuungskonzepte beim blended learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung (Medien in der Wissenschaft, Bd. 41, 2., aktualisierte Aufl.). Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre. Ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/02/Impact_Free_35.pdf
- Reinmann-Rothmeier, G. (2008). Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen (3. Aufl.). Lengerich: Pabst.
- Rennie, F. & Smyth, K. (2020). Digital learning. The key concepts (Routledge Key Guides, Second edition). London, New York: Routledge, Taylor et Francis Group.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2020). QmbS: Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern. Ein Handbuch zur schulischen Qualitätsarbeit. Band 4: Individualfeedback.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2018). Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Unipark (Hrsg.). (o. J.). Online-Umfrage einfach erstellen. Verfügbar unter: <https://www.unipark.com/>
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Vuorkari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. 2022. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR JRC128415). Luxemburg: Europäische Kommission. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication->

detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-280137285 <https://doi.org/10.2760/115376>

Warnecke, T. & Burchard, A. (2021). Deutschland schloss Schulen etwas kürzer als andere Länder. OECD-Studie zur Bildung in der Pandemie, Der Tagesspiegel. Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/oecd-studie-zur-bildung-in-der-pandemie-deutschland-schloss-schulen-etwas-kuerzer-als-andere-laender/27617694.html>

Wilbers, K. (2014). Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen: Entwicklung nach Zeiten des Aufbruchs und Aufbaus. *Berufsbildung - Zeitschrift für Theorie und Praxis in Betrieb und Schule*, 68(149), 3–6.

Wilbers, K. (2020). *Wirtschaftsunterricht gestalten* (5. Aufl.). Berlin: epubli.

Wilbers, K. (2021). Personalisiertes Lernen in der Berufsbildung: Konzept und Reformleitbild. In Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.), *PERLEN 4.0 - Neue Lernkultur durch personalisiertes Lernen an der Berufsschule. Werkstattbericht aus dem Schulversuch* (1. Aufl., S. 27–32).

Wilbers, K. (2022). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden*. epubli. <https://doi.org/10.25656/01:24386>

Wrase, M. (2020). Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Die Deutsche Schule. "Langsam vermisste ich die Schule ...": Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 105–116). Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

8 Anhang

8.1 Quantitative Befragung – Schülerinnen und Schüler

Distanzunterricht in Bayern Fragebogen: Schülerinnen und Schüler

Block 1: Gestaltung Distanzunterricht

n = 1542

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Ich fühle mich im Umgang mit der eingesetzten Hard- und Software im Distanzunterricht gut vorbereitet.				
1	Trifft zu	790	51%	1,78
2	Trifft eher zu	433	28%	
3	Neutral	212	14%	
4	Trifft eher nicht zu	80	5%	
5	Trifft nicht zu	25	2%	
Ich bin für den Distanzunterricht technisch gut ausgestattet (mindestens Tablet, besser Notebook oder PC).				
1	Trifft zu	1159	75%	1,42
2	Trifft eher zu	217	14%	
3	Neutral	90	6%	
4	Trifft eher nicht zu	49	3%	
5	Trifft nicht zu	25	2%	
Ich muss während des gesamten Distanzunterrichts über ein Videokonferenzsystem zugeschaltet sein.				
1	Trifft zu	481	31%	2,55
2	Trifft eher zu	326	21%	
3	Neutral	343	22%	
4	Trifft eher nicht zu	183	12%	
5	Trifft nicht zu	205	13%	
Wie wir untereinander oder gemeinsam mit der Lehrkraft über E-Mail, Chat, Forum oder Messenger kommunizieren, wird mit uns vorab besprochen.				
1	Trifft zu	803	52%	1,74
2	Trifft eher zu	453	29%	
3	Neutral	186	12%	
4	Trifft eher nicht zu	77	5%	
5	Trifft nicht zu	19	1%	

Ich hätte gerne regelmäßiger Distanzunterricht.				
1	Trifft zu	655	43%	2,42
2	Trifft eher zu	219	14%	
3	Neutral	273	18%	
4	Trifft eher nicht zu	148	10%	
5	Trifft nicht zu	243	16%	
Ich kann die Lehrkraft auch außerhalb der vorgesehenen Distanzunterrichtszeit erreichen (z. B. per Chat).				
1	Trifft zu	767	50%	1,76
2	Trifft eher zu	466	30%	
3	Neutral	223	14%	
4	Trifft eher nicht zu	67	4%	
5	Trifft nicht zu	15	1%	
Die Lehrkraft hat Schwierigkeiten beim Einsatz der Hard- und Software im Distanzunterricht.				
1	Trifft zu	73	5%	3,48
2	Trifft eher zu	258	17%	
3	Neutral	376	24%	
4	Trifft eher nicht zu	511	33%	
5	Trifft nicht zu	318	21%	
Es hilft mir, im Distanzunterricht zu zweit oder in Gruppen zu arbeiten.				
1	Trifft zu	423	28%	2,67
2	Trifft eher zu	307	20%	
3	Neutral	373	24%	
4	Trifft eher nicht zu	221	14%	
5	Trifft nicht zu	214	14%	
Im Distanzunterricht wird viel geübt.				
1	Trifft zu	290	19%	2,56
2	Trifft eher zu	484	31%	
3	Neutral	451	29%	
4	Trifft eher nicht zu	234	15%	
5	Trifft nicht zu	79	5%	
Im Distanzunterricht spricht hauptsächlich die Lehrkraft.				
1	Trifft zu	549	36%	2,05
2	Trifft eher zu	529	34%	
3	Neutral	323	21%	
4	Trifft eher nicht zu	99	6%	
5	Trifft nicht zu	35	2%	

Die Lehrkraft gestaltet den Distanzunterricht anders als den Präsenzunterricht.				
1	Trifft zu	373	24%	2,37
2	Trifft eher zu	530	35%	
3	Neutral	375	24%	
4	Trifft eher nicht zu	205	13%	
5	Trifft nicht zu	52	3%	
Im Distanzunterricht werden Inhalte aus dem Präsenzunterricht aufgegriffen oder umgekehrt.				
1	Trifft zu	576	38%	1,94
2	Trifft eher zu	577	38%	
3	Neutral	299	19%	
4	Trifft eher nicht zu	58	4%	
5	Trifft nicht zu	24	2%	
Im Distanzunterricht wird mir viel theoretisches Wissen vermittelt.				
1	Trifft zu	400	26%	2,28
2	Trifft eher zu	527	34%	
3	Neutral	433	28%	
4	Trifft eher nicht zu	131	9%	
5	Trifft nicht zu	45	3%	
Im Distanzunterricht findet eine Vertiefung der in Präsenz vermittelten Inhalte statt.				
1	Trifft zu	262	17%	2,62
2	Trifft eher zu	465	30%	
3	Neutral	476	31%	
4	Trifft eher nicht zu	251	16%	
5	Trifft nicht zu	80	5%	
Im Distanzunterricht unterstützen mich von der Lehrkraft bereitgestellte Videos beim Lernen.				
1	Trifft zu	287	19%	2,81
2	Trifft eher zu	393	26%	
3	Neutral	382	25%	
4	Trifft eher nicht zu	273	18%	
5	Trifft nicht zu	201	13%	
Der Distanzunterricht greift Inhalte aus praktischen Phasen (z. B. Praktikum, Arbeit im Betrieb) auf.				
1	Trifft zu	178	12%	3,18
2	Trifft eher zu	282	18%	
3	Neutral	469	31%	
4	Trifft eher nicht zu	303	20%	
5	Trifft nicht zu	303	20%	

Block 2: Digital- und Sozialkompetenz

n = 1542

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Der Distanzunterricht bereitet mich auf die Arbeitswelt (Homeoffice/Remote-Work) oder das Studium vor.				
1	Trifft zu	406	26%	2,55
2	Trifft eher zu	411	27%	
3	Neutral	362	24%	
4	Trifft eher nicht zu	182	12%	
5	Trifft nicht zu	178	12%	
Im Distanzunterricht lerne ich, gezielt im Internet Informationen zu finden und mit Hilfe dieser zu lernen.				
1	Trifft zu	422	27%	2,54
2	Trifft eher zu	408	27%	
3	Neutral	320	21%	
4	Trifft eher nicht zu	220	14%	
5	Trifft nicht zu	165	11%	
Im Distanzunterricht arbeite ich online mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern zusammen.				
1	Trifft zu	490	32%	2,38
2	Trifft eher zu	393	26%	
3	Neutral	343	22%	
4	Trifft eher nicht zu	212	14%	
5	Trifft nicht zu	102	7%	
Im Distanzunterricht lerne ich, wie ich digitale Medien (z. B. Podcasts, Videos, Präsentationen, Texte) selbst er- stelle.				
1	Trifft zu	292	19%	3,08
2	Trifft eher zu	290	19%	
3	Neutral	313	20%	
4	Trifft eher nicht zu	287	19%	
5	Trifft nicht zu	355	23%	
Durch den Distanzunterricht lerne ich, Informationen aus dem Internet kritisch zu hinterfragen.				
1	Trifft zu	233	15%	3,03
2	Trifft eher zu	299	19%	
3	Neutral	452	29%	
4	Trifft eher nicht zu	291	19%	
5	Trifft nicht zu	263	17%	

Durch den Distanzunterricht lerne ich, digitale Medien verantwortungsvoll und sinnvoll für mich und mit anderen zu nutzen.				
1	Trifft zu	386	25%	2,52
2	Trifft eher zu	453	29%	
3	Neutral	371	24%	
4	Trifft eher nicht zu	173	11%	
5	Trifft nicht zu	155	10%	
Im Distanzunterricht lerne ich, mit meinen Lehrkräften und auch Mitschülerinnen und -schülern verschiedene Wege (z. B. Videobesprechung, Chat, Forum, E-Mail) zur Zusammenarbeit zu nutzen.				
1	Trifft zu	628	41%	1,95
2	Trifft eher zu	531	34%	
3	Neutral	258	17%	
4	Trifft eher nicht zu	82	5%	
5	Trifft nicht zu	42	3%	
Falls ich im Distanzunterricht alleine nicht weiterkomme, bitte ich die Lehrkraft oder meine Mitschüler und Mitschülerinnen um Unterstützung.				
1	Trifft zu	701	46%	1,95
2	Trifft eher zu	449	29%	
3	Neutral	221	14%	
4	Trifft eher nicht zu	97	6%	
5	Trifft nicht zu	69	4%	

Block 3: Selbstständigkeit

n = 1542

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Ich finde es gut, dass mir meine Schule Distanzunterricht ermöglicht.				
1	Trifft zu	887	58%	1,87
2	Trifft eher zu	243	16%	
3	Neutral	234	15%	
4	Trifft eher nicht zu	78	5%	
5	Trifft nicht zu	99	6%	
Im Distanzunterricht selbständig zu arbeiten, motiviert mich.				
1	Trifft zu	503	33%	2,51
2	Trifft eher zu	333	22%	
3	Neutral	319	21%	
4	Trifft eher nicht zu	195	13%	
5	Trifft nicht zu	191	12%	
Ich bin durch den Distanzunterricht selbstständiger geworden.				
1	Trifft zu	459	30%	2,54
2	Trifft eher zu	339	22%	
3	Neutral	374	24%	
4	Trifft eher nicht zu	179	12%	
5	Trifft nicht zu	188	12%	
Ich arbeite im Distanzunterricht ohne extra Aufforderung durch die Lehrkraft mit.				
1	Trifft zu	519	34%	2,28
2	Trifft eher zu	428	28%	
3	Neutral	335	22%	
4	Trifft eher nicht zu	157	10%	
5	Trifft nicht zu	102	7%	
Es bereitet mir Schwierigkeiten im Distanzunterricht selbständig zu arbeiten.				
1	Trifft zu	161	10%	3,42
2	Trifft eher zu	248	16%	
3	Neutral	316	21%	
4	Trifft eher nicht zu	412	27%	
5	Trifft nicht zu	402	26%	

Im Distanzunterricht benötige ich klare Arbeitsanweisungen von der Lehrkraft.				
1	Trifft zu	410	27%	2,49
2	Trifft eher zu	400	26%	
3	Neutral	398	26%	
4	Trifft eher nicht zu	205	13%	
5	Trifft nicht zu	119	8%	
Ich lasse mich im Distanzunterricht leicht ablenken.				
1	Trifft zu	359	23%	2,79
2	Trifft eher zu	304	20%	
3	Neutral	394	26%	
4	Trifft eher nicht zu	259	17%	
5	Trifft nicht zu	220	14%	
In Phasen des selbstständigen Arbeitens im Distanzunterricht kann ich mir meine Zeit gut einteilen.				
1	Trifft zu	598	39%	2,10
2	Trifft eher zu	442	29%	
3	Neutral	307	20%	
4	Trifft eher nicht zu	125	8%	
5	Trifft nicht zu	64	4%	
Ich wende in selbständigen Phasen des Distanzunterrichtes Strategien zum Lernen an. (z. B. Anfertigen von Notizen, Internetrecherche, aufmerksames Lesen)				
1	Trifft zu	431	28%	2,44
2	Trifft eher zu	411	27%	
3	Neutral	405	26%	
4	Trifft eher nicht zu	175	11%	
5	Trifft nicht zu	115	7%	
Im Distanzunterricht hilft es mir, auf meine eigene Weise zu lernen.				
1	Trifft zu	637	41%	2,10
2	Trifft eher zu	394	26%	
3	Neutral	312	20%	
4	Trifft eher nicht zu	112	7%	
5	Trifft nicht zu	83	5%	
Für selbständige Phasen im Distanzunterricht helfen mir durch die Lehrkraft vorgegebene Abgabetermine.				
1	Trifft zu	546	36%	2,12
2	Trifft eher zu	503	33%	
3	Neutral	312	20%	
4	Trifft eher nicht zu	104	7%	
5	Trifft nicht zu	69	4%	

Ich weiß, wie ich im Distanzunterricht Ablenkungen vermeide (z. B. ordentlicher Arbeitsplatz, ruhige Umgebung, Smartphone weglegen).				
1	Trifft zu	518	34%	2,30
2	Trifft eher zu	422	27%	
3	Neutral	319	21%	
4	Trifft eher nicht zu	172	11%	
5	Trifft nicht zu	105	7%	
Im Distanzunterricht denke ich viel über mein Vorgehen nach und überlege, was ich besser machen könnte.				
1	Trifft zu	275	18%	2,72
2	Trifft eher zu	410	27%	
3	Neutral	461	30%	
4	Trifft eher nicht zu	243	16%	
5	Trifft nicht zu	147	10%	
Der Distanzunterricht hilft mir, mich besser zu organisieren.				
1	Trifft zu	402	26%	2,58
2	Trifft eher zu	379	25%	
3	Neutral	382	25%	
4	Trifft eher nicht zu	203	13%	
5	Trifft nicht zu	166	11%	
Im Distanzunterricht erhalte ich zu meinen Lernergebnissen regelmäßig Feedback durch die Lehrkraft.				
1	Trifft zu	264	17%	2,86
2	Trifft eher zu	365	24%	
3	Neutral	426	28%	
4	Trifft eher nicht zu	274	18%	
5	Trifft nicht zu	204	13%	
Mir helfen Rückmeldungen der Lehrkraft zu meinen Lernergebnissen im Distanzunterricht.				
1	Trifft zu	471	31%	2,25
2	Trifft eher zu	503	33%	
3	Neutral	354	23%	
4	Trifft eher nicht zu	127	8%	
5	Trifft nicht zu	82	5%	
Im Distanzunterricht fällt es mir schwer, aufmerksam zu sein.				
1	Trifft zu	234	15%	3,09
2	Trifft eher zu	297	19%	
3	Neutral	391	25%	
4	Trifft eher nicht zu	324	21%	
5	Trifft nicht zu	290	19%	

Die Mitarbeit im Distanzunterricht fällt mir schwer.				
1	Trifft zu	185	12%	3,36
2	Trifft eher zu	235	15%	
3	Neutral	347	23%	
4	Trifft eher nicht zu	378	25%	
5	Trifft nicht zu	388	25%	
Mein näheres Umfeld (z. B. Ausbildungsbetrieb, Praktikumsbetrieb, Eltern) beeinträchtigt mein Lernen im Distanzunterricht.				
1	Trifft zu	106	7%	3,76
2	Trifft eher zu	158	10%	
3	Neutral	341	22%	
4	Trifft eher nicht zu	311	20%	
5	Trifft nicht zu	615	40%	

Block 4: Soziodemographische Daten

n = 1542

CODE	ANTWORTOPTION	n	%
Wie alt bist du/sind Sie?			
1	jünger als 13	8	1%
2	13 bis 15	108	7%
3	16 bis 18	619	40%
4	19 bis 21	473	31%
5	älter als 21	334	22%
Welches Geschlecht hast du bzw. haben Sie?			
1	Männlich	778	50%
2	Weiblich	738	48%
3	Divers	26	2%
An welcher Schulart bist du bzw. sind Sie?			
1	Berufsvorbereitung (z. B. BVJ, BGJ, BIK, BIK/V, DK-BS, "Neustart")	3	0%
2	Berufsschule	671	44%
3	Berufsfachschule	106	7%
4	Fachschule/Fachakademie	166	11%
5	Fach-/Berufsoberschule	409	27%
6	Wirtschaftsschule	176	11%
7	Sonstiges	11	1%
Welche Ausbildungsrichtung hast du bzw. haben Sie?			
1	Wirtschaftlich/Wirtschaft & Verwaltung	610	40%
1	Gewerblich-technisch/Technik	406	26%
1	Sozial/Sozialwesen	283	18%
1	Ernährung	37	2%
1	Gesundheit	100	6%
1	Sonstiges	218	14%
Was ist dein/Ihr höchster, bereits vorhandener, Bildungsabschluss?			
1	Mittelschul- oder Hauptschulabschluss	99	6%
2	Qualifizierender Mittelschul- oder Hauptschulabschluss	139	9%
3	Mittlerer Schulabschluss	872	57%
4	Fachhochschulreife	98	6%
5	Fachgebundene Hochschulreife	54	4%
6	Allgemeine Hochschulreife	131	8%
7	Noch keinen Abschluss	114	7%
8	Sonstiges	35	2%

8.2 Quantitative Befragung – Lehrkräfte

Distanzunterricht in Bayern Fragebogen: Lehrkräfte

Block 1.1: Gestaltung Distanzunterricht

n = 360

CODE	ANTWORTOPTION	n	%
Allgemeinbildende Fächer (alle Schularten)			
1	Naturwissenschaft (z. B. Mathematik, Biologie, Chemie, Physik)	71	20%
1	Deutsch	77	21%
1	Fremdsprache	65	18%
1	Politik & Gesellschaft, Geschichte	57	16%
1	Religionslehre oder Ethik	38	11%
1	Kreativ oder Sport (z. B. Kunst, Gestaltung etc.)	17	5%
1	Wirtschaftliche Fächer (z. B. BWR, VWL, Internationales Management etc.)	51	14%
1	Soziale Fächer (z. B. Pädagogik & Psychologie, Gesundheit etc.)	31	9%
1	Technische Fächer (z. B. Technisches Zeichnen, IT, Agrarwirtschaft, Umwelttechnologie etc.)	29	8%
1	Gestaltung	8	2%
1	Fachpraktische Ausbildung (an Fachoberschulen)	12	3%
1	Wirtschaftlich berufsbezogen (z. B. Rechnungswesen, Logistik, Geschäftsprozesse)	70	19%
1	Sozial berufsbezogen (z. B. Erziehung, Altenpflege, Körperpflege etc.)	22	6%
1	Gewerblich-technisch berufsbezogen (z. B. Metall-, Bau-, Holztechnik, Hauswirtschaft, Ernährung etc.)	69	19%
1	Berufsvorbereitung (z. B. BVJ, BGJ, BIK, BIK/V, DK-BS, "Neustart")	13	4%
Wie häufig bzw. in welchem Rhythmus fand der Distanzunterricht statt?			
1	Wechselnder Wochentag (regelmäßig)	71	20%
1	Fester Wochentag (regelmäßig)	76	21%
1	(Halb-)Tagesprojekt	19	5%
1	Mehrtagesprojekt	44	12%
1	Vereinzelte im Schuljahr	172	48%
1	Sonstiges	22	6%
Wie haben Sie die Arbeitsphasen im Distanzunterricht aus zeitlicher Sicht gestaltet?			
1	Überwiegend synchrone Arbeitsphasen	134	38%
2	Synchrone und asynchrone Arbeitsphasen ausgeglichen	189	54%
3	Überwiegend asynchrone Arbeitsphasen	29	8%

Wie waren die Lernenden in Ihren Distanzunterricht eingebunden?			
1	Äquivalente Abbildung des Präsenzunterrichts via Videokonferenzsystem	233	65%
1	Individuelle Online-Gespräche mit den Lernenden	82	23%
1	Online-Besprechung von Aufträgen und Lösungen im Plenum, Bearbeitung der Aufträge offline oder in Gruppenräumen (z. B. Breakout-Session)	257	71%
1	Offline-Bearbeitung von Aufträgen, Kommunikation per Chat oder Mail	100	28%
Welcher zeitliche Rahmen lag dem Distanzunterricht zugrunde?			
1	Einhaltung der Zeiten des Stundenplans	279	78%
2	Teils Orientierung am Stundenplan, teils freie Zeiteinteilung	69	19%
3	Kein fester Stundenplan	11	3%
Warum hat Ihre Schule Distanzunterricht eingeführt?			
1	Organisatorisch (z. B. Baulärm, schwangere Lehrkraft, Lehrkraft an mehreren Schulen, externe Experten)	57	16%
2	Pädagogisch-didaktisch (Förderung von Digital-, Medienkompetenz etc.)	299	84%
Wie wurden die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme eingebunden?			
1	Verpflichtender Distanzunterricht	346	96%
1	Wahlmöglichkeit zwischen Distanzunterricht und Präsenzunterricht	12	3%
1	Distanzunterricht als optionales Angebot (z. B. Förderunterricht, Online-Sprechstunde etc.)	21	6%

Block 1.2: Durchführung Distanzunterricht

n = 360

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Unsere Schülerinnen und Schüler werden auf den Umgang mit der eingesetzten Hard- und Software im Distanzunterricht (z. B. Lernmanagementsystem oder Kollaborationssoftware) vorab im Präsenzunterricht vorbereitet.				
1	Trifft zu	174	51%	1,83
2	Trifft eher zu	98	29%	
3	Neutral	30	9%	
4	Trifft eher nicht zu	31	9%	
5	Trifft nicht zu	8	2%	
Ich weiß, welche Hard- und Software ich einsetzen kann, um meine Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht kooperativ und kollaborativ arbeiten zu lassen.				
1	Trifft zu	220	62%	1,47
2	Trifft eher zu	115	32%	
3	Neutral	15	4%	
4	Trifft eher nicht zu	5	1%	
5	Trifft nicht zu	2	1%	
Der Einsatz der Hard- und Software für den Distanzunterricht (z. B. Lernmanagementsystem oder Kollaborationssoftware) erfolgt im Kollegium, den Fachbereichen, Fachschaften etc. abgestimmt.				
1	Trifft zu	152	43%	2,05
2	Trifft eher zu	99	28%	
3	Neutral	56	16%	
4	Trifft eher nicht zu	32	9%	
5	Trifft nicht zu	16	5%	
Mein Distanzunterricht ist mit Präsenzunterricht verknüpft. Ich greife Inhalte aus dem Distanzunterricht im Präsenzunterricht wieder auf oder umgekehrt.				
1	Trifft zu	268	75%	1,41
2	Trifft eher zu	57	16%	
3	Neutral	13	4%	
4	Trifft eher nicht zu	9	3%	
5	Trifft nicht zu	9	3%	
Der Distanzunterricht greift die Inhalte der Fach- und Berufspraxis (z. B. Praktika, fpA oder betriebliche Ausbildung) auf und führt dadurch zu einem vertieften Verständnis der Lerninhalte.				
1	Trifft zu	96	28%	2,60
2	Trifft eher zu	61	18%	
3	Neutral	105	31%	
4	Trifft eher nicht zu	33	10%	
5	Trifft nicht zu	42	12%	
Meinen Distanzunterricht nutze ich, um theoretische Grundlagen erarbeiten zu lassen.				
1	Trifft zu	88	25%	2,40
2	Trifft eher zu	120	34%	
3	Neutral	80	23%	
4	Trifft eher nicht zu	47	13%	
5	Trifft nicht zu	18	5%	

Meinen Distanzunterricht nutze ich, um im Präsenzunterricht erworbene Kompetenzen vertiefen zu lassen.				
1	Trifft zu	121	34%	2,03
2	Trifft eher zu	138	39%	
3	Neutral	61	17%	
4	Trifft eher nicht zu	21	6%	
5	Trifft nicht zu	10	3%	
Meinen Distanzunterricht nutze ich überwiegend für Anwendung und Austausch.				
1	Trifft zu	38	11%	2,81
2	Trifft eher zu	95	27%	
3	Neutral	129	37%	
4	Trifft eher nicht zu	70	20%	
5	Trifft nicht zu	17	5%	
Unsere Schülerinnen und Schüler werden im Präsenzunterricht auf selbständiges Lernen im Distanzunterricht vorbereitet (z. B. Lernen lernen, Internetrecherche, Medienproduktion wie Podcasts oder Videos).				
1	Trifft zu	95	27%	2,42
2	Trifft eher zu	110	31%	
3	Neutral	69	20%	
4	Trifft eher nicht zu	60	17%	
5	Trifft nicht zu	18	5%	
An unserer Schule bin ich für den Distanzunterricht technisch (z. B. Hard - und Software, Bandbreite Internet, Arbeitsplatz für DU) hinreichend ausgestattet.				
1	Trifft zu	152	43%	2,16
2	Trifft eher zu	98	28%	
3	Neutral	35	10%	
4	Trifft eher nicht zu	37	10%	
5	Trifft nicht zu	33	9%	

Block 2: Selbstständigkeit

n = 360

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Ich weiß, welche Methoden und Medien ich einsetzen kann, um Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht selbständig arbeiten zu lassen.				
1	Trifft zu	182	51%	1,61
2	Trifft eher zu	139	39%	
3	Neutral	32	9%	
4	Trifft eher nicht zu	3	1%	
5	Trifft nicht zu	1	0%	
Meine Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich im Unterricht eigenständig Inhalte.				
1	Trifft zu	138	39%	1,97
2	Trifft eher zu	131	37%	
3	Neutral	57	16%	
4	Trifft eher nicht zu	26	7%	
5	Trifft nicht zu	6	2%	
Mein Distanzunterricht fördert generell die Eigenverantwortung und das selbständige Lernen der Schülerinnen und Schüler.				
1	Trifft zu	118	33%	1,99
2	Trifft eher zu	155	44%	
3	Neutral	57	16%	
4	Trifft eher nicht zu	21	6%	
5	Trifft nicht zu	5	1%	
In meinem Distanzunterricht bearbeiten die Schülerinnen und Schüler eigenständig Übungen.				
1	Trifft zu	177	50%	1,69
2	Trifft eher zu	138	39%	
3	Neutral	22	6%	
4	Trifft eher nicht zu	14	4%	
5	Trifft nicht zu	6	2%	
Für meinen Distanzunterricht integriere ich gezielt Methoden der Selbst- und Fremdreflexion, um die Reflexionskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern.				
1	Trifft zu	50	14%	2,82
2	Trifft eher zu	92	26%	
3	Neutral	112	32%	
4	Trifft eher nicht zu	71	20%	
5	Trifft nicht zu	29	8%	
Für den Distanzunterricht übertrage ich meinen Schülerinnen und Schüler mehr Verantwortung als im Präsenzunterricht.				
1	Trifft zu	83	23%	2,49
2	Trifft eher zu	123	35%	
3	Neutral	72	20%	
4	Trifft eher nicht zu	50	14%	
5	Trifft nicht zu	28	8%	

Block 3: Digitalkompetenz

n = 360

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Meine Schülerinnen und Schüler sollen durch den Distanzunterricht auf das Studium oder die Arbeitswelt (Home-office/Remote-Work) vorbereitet werden.				
1	Trifft zu	124	35%	2,22
2	Trifft eher zu	103	29%	
3	Neutral	75	21%	
4	Trifft eher nicht zu	36	10%	
5	Trifft nicht zu	18	5%	
Die Schülerinnen und Schüler sollen in meinem Distanzunterricht gezielt Informationen im Internet finden und verarbeiten können.				
1	Trifft zu	80	22%	2,46
2	Trifft eher zu	125	35%	
3	Neutral	81	23%	
4	Trifft eher nicht zu	51	14%	
5	Trifft nicht zu	20	6%	
Die Schülerinnen und Schüler sollen in meinem Distanzunterricht digitale Inhalte und Medienprodukte produzieren können.				
1	Trifft zu	84	24%	2,59
2	Trifft eher zu	106	30%	
3	Neutral	66	19%	
4	Trifft eher nicht zu	70	20%	
5	Trifft nicht zu	29	8%	
Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in meinem Distanzunterricht kritisch mit digitalen Medien sowie mit den Potentialen und Risiken der Digitalisierung auseinandersetzen.				
1	Trifft zu	44	12%	2,95
2	Trifft eher zu	94	26%	
3	Neutral	95	27%	
4	Trifft eher nicht zu	78	22%	
5	Trifft nicht zu	44	12%	
Durch meinen Distanzunterricht habe ich die Möglichkeit, digital asynchrone Kommunikation wie auch kooperative und kollaborative Zusammenarbeit zu fördern.				
1	Trifft zu	95	27%	2,30
2	Trifft eher zu	121	34%	
3	Neutral	93	26%	
4	Trifft eher nicht zu	27	8%	
5	Trifft nicht zu	18	5%	

Mein Distanzunterricht fördert die Medienkompetenz durch multimediales Arbeiten und Lernen.				
1	Trifft zu	102	29%	2,15
2	Trifft eher zu	151	43%	
3	Neutral	61	17%	
4	Trifft eher nicht zu	28	8%	
5	Trifft nicht zu	13	4%	
Mein Distanzunterricht erweitert die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und der Individualisierung des Lernens.				
1	Trifft zu	61	17%	2,63
2	Trifft eher zu	117	33%	
3	Neutral	101	28%	
4	Trifft eher nicht zu	46	13%	
5	Trifft nicht zu	30	8%	

Block 4: Schulentwicklung

n = 360

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Ich bin besorgt über die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu Distanzunterricht.				
1	Trifft zu	51	14%	3,10
2	Trifft eher zu	74	21%	
3	Neutral	82	23%	
4	Trifft eher nicht zu	91	25%	
5	Trifft nicht zu	61	17%	
Ich würde gerne die Möglichkeit, ob wir Distanzunterricht anbieten/durchführen, diskutieren.				
1	Trifft zu	58	16%	2,86
2	Trifft eher zu	88	25%	
3	Neutral	107	30%	
4	Trifft eher nicht zu	56	16%	
5	Trifft nicht zu	49	14%	
Ich bin besorgt, dass ich nicht in der Lage bin, alles zu bewältigen, was Distanzunterricht von mir abverlangt.				
1	Trifft zu	19	5%	3,83
2	Trifft eher zu	53	15%	
3	Neutral	47	13%	
4	Trifft eher nicht zu	90	25%	
5	Trifft nicht zu	149	42%	
Ich bin besorgt darüber, dass durch den Distanzunterricht die Entgrenzung der Arbeitszeit (z. B. durch asynchrone Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern) zunimmt.				
1	Trifft zu	57	16%	3,02
2	Trifft eher zu	95	27%	
3	Neutral	61	17%	
4	Trifft eher nicht zu	75	21%	
5	Trifft nicht zu	70	20%	
Ich würde gerne wissen, wie sich mein Unterricht oder meine Verwaltungstätigkeit durch Distanzunterricht verändern soll.				
1	Trifft zu	44	12%	2,85
2	Trifft eher zu	100	28%	
3	Neutral	116	33%	
4	Trifft eher nicht zu	52	15%	
5	Trifft nicht zu	41	12%	
Ich würde den Ansatz von unserem Distanzunterrichtskonzept an unserer Schule gerne überarbeiten.				
1	Trifft zu	43	12%	3,28
2	Trifft eher zu	48	14%	
3	Neutral	95	27%	
4	Trifft eher nicht zu	104	29%	
5	Trifft nicht zu	64	18%	

Ich würde gerne Arbeitsgruppen bilden und Einheiten für den Distanzunterricht gemeinsam erstellen.				
1	Trifft zu	27	8%	3,42
2	Trifft eher zu	77	22%	
3	Neutral	74	21%	
4	Trifft eher nicht zu	77	22%	
5	Trifft nicht zu	101	28%	
Ich würde mich gerne mit meinen Kolleginnen und Kollegen darüber austauschen, wie sie die unterschiedlichen Plattformen (z. B. Mebis, MS Teams etc.) in ihren Distanzunterricht integrieren.				
1	Trifft zu	42	12%	2,97
2	Trifft eher zu	99	28%	
3	Neutral	94	26%	
4	Trifft eher nicht zu	70	20%	
5	Trifft nicht zu	52	15%	
Ich bin unsicher, ob meine Herangehensweise Distanzunterricht zu planen, richtig ist.				
1	Trifft zu	12	3%	3,72
2	Trifft eher zu	49	14%	
3	Neutral	69	19%	
4	Trifft eher nicht zu	125	35%	
5	Trifft nicht zu	102	29%	
Im Kollegium erfolgt ein Austausch über Methoden und Medien für den Distanzunterricht.				
1	Trifft zu	57	16%	2,59
2	Trifft eher zu	132	37%	
3	Neutral	87	24%	
4	Trifft eher nicht zu	59	17%	
5	Trifft nicht zu	21	6%	
Das Distanzunterrichtsprojekt ist in unserem Schulentwicklungsprogramm (z. B. Ziele mit Bezug zu SQV-Zielen, Ziele im Qualitätsbereichen, Jahresziele, Qualitätsmatrix, Portfolio) verankert.				
1	Trifft zu	134	38%	2,16
2	Trifft eher zu	88	25%	
3	Neutral	94	26%	
4	Trifft eher nicht zu	22	6%	
5	Trifft nicht zu	18	5%	
Das Distanzunterrichtsprojekt ist in unserem Medienkonzept berücksichtigt.				
1	Trifft zu	131	37%	2,06
2	Trifft eher zu	103	29%	
3	Neutral	97	27%	
4	Trifft eher nicht zu	15	4%	
5	Trifft nicht zu	9	3%	

Wir haben unsere Schulentwicklungs- bzw. Qualitätsmanagementprozesse genutzt, um das Distanzunterrichtsprojekt im Kollegium vorzustellen bzw. zu diskutieren.				
1	Trifft zu	78	22%	2,56
2	Trifft eher zu	100	28%	
3	Neutral	105	29%	
4	Trifft eher nicht zu	45	13%	
5	Trifft nicht zu	28	8%	
Wir haben die in unserem Qualitätsmanagement bzw. in der Schulentwicklung etablierten Feedback-Instrumente, zum Beispiel das Schülerfeedback, genutzt, um den Distanzunterricht weiterzuentwickeln.				
1	Trifft zu	101	28%	2,36
2	Trifft eher zu	110	31%	
3	Neutral	87	25%	
4	Trifft eher nicht zu	30	8%	
5	Trifft nicht zu	27	8%	
Wir haben unterstützende Strukturen, zum Beispiel QmbS Berater*innen, mBdB, iBdB, Schulentwicklungskoordinator*innen, bei der Konzeption und/oder der Evaluation des Distanzunterrichts genutzt.				
1	Trifft zu	42	12%	3,12
2	Trifft eher zu	63	18%	
3	Neutral	130	37%	
4	Trifft eher nicht zu	45	13%	
5	Trifft nicht zu	72	20%	

Block 5: Soziodemographische Daten

n = 360

CODE	ANTWORTOPTION	n	%
In welchem Regierungsbezirk liegt Ihre Schule?			
1	Niederbayern	40	11%
2	Oberbayern	85	24%
3	Schwaben	17	5%
4	Oberpfalz	71	20%
5	Oberfranken	29	8%
6	Mittelfranken	66	18%
7	Unterfranken	52	14%
Bei welchem Personalaufwandsträger sind Sie angestellt?			
1	Staatlich	279	78%
2	Kommunal	56	16%
3	Privat (nicht kirchlich)	11	3%
4	Kirchlich	13	4%
5	Sonstiges	1	0%
An welcher Art von Schule unterrichten Sie?			
1	Berufsvorbereitung (z. B. BVJ, BGJ, BIK, BIK/V, DK-BS, "Neustart")	13	4%
1	Berufsschule	116	32%
1	Berufsfachschule	30	8%
1	Fachschule/Fachakademie	43	12%
1	Fach-/Berufsoberschule	158	44%
1	Wirtschaftsschule	54	15%
In welchem/r Berufsbereich/Fachbereich/Ausbildungsrichtung sind Sie an Ihrer Schule tätig?			
1	Wirtschaftlich/Wirtschaft & Verwaltung	177	49%
1	Gewerblich-technisch/Technik	143	40%
1	Sozial/Sozialwesen	111	31%
1	Ernährung	18	5%
1	Gesundheit (nur FOS/BOS)	35	10%
1	Sonstiges	96	27%
Wie viele Schülerinnen und Schüler (ungefähre Kopfzahl Teil- und Vollzeit) besuchen Ihre Schule?			
1	1 bis 200	39	11%
2	201 bis 500	81	23%
3	501 bis 1.000	69	19%
4	1.001 bis 2.000	130	36%
5	größer 2.000	41	11%

Bitte schätzen Sie grob: Wie hoch ist der Anteil der Lehrkräfte im Kollegium, die im Distanzunterricht eingesetzt sind?			
1	< 10 %	68	19%
2	11 bis 25 %	62	17%
3	26 bis 50 %	31	9%
4	51 bis 75 %	33	9%
5	> 75 %	166	46%
Welcher Funktionsgruppe gehören Sie an?			
1	Fachbetreuung/Abteilungsleitung	88	24%
2	Seminarlehrkraft	8	2%
3	Lehrkraft	254	71%
4	Referendar/Referendarin	10	3%
In welchem zeitlichen Umfang sind Sie beschäftigt?			
1	76 - 100 %	272	76%
2	50 – 75 %	64	18%
3	< 50 %	24	7%
Nehmen Sie eine Funktion im Qualitätsmanagement wahr?			
1	QM-Beauftragte/Mitglied QM-Team o. Ä.	68	19%
2	keine offizielle Funktion im QM	292	81%

8.3 Quantitative Befragung – Schulleitungen

Distanzunterricht in Bayern Fragebogen: Schulleitungen

Block 1.1: Gestaltung Distanzunterricht

n = 57

CODE	ANTWORTOPTION	n	%
Wie häufig bzw. in welchem Rhythmus fand der Distanzunterricht statt?			
1	Wechselnder Wochentag (regelmäßig)	7	12%
1	Fester Wochentag (regelmäßig)	8	14%
1	(Halb-)Tagesprojekt	2	4%
1	Mehrtagesprojekt	13	23%
1	Vereinzelte im Schuljahr	30	53%
1	Sonstiges	3	5%
Wie werden die Arbeitsphasen im Distanzunterricht aus zeitlicher Sicht gestaltet?			
1	Überwiegend synchrone Arbeitsphasen	20	38%
2	Synchrone und asynchrone Arbeitsphasen ausgeglichen	29	55%
3	Überwiegend asynchrone Arbeitsphasen	4	8%
Wie waren die Lernenden in den Distanzunterricht eingebunden?			
1	Äquivalente Abbildung des Präsenzunterrichts via Videokonferenzsystem	43	75%
1	Individuelle Online-Gespräche mit den Lernenden	24	42%
1	Online-Besprechung von Aufträgen und Lösungen im Plenum, Bearbeitung der Aufträge offline oder in Gruppenräumen (z. B. Breakout-Session)	41	72%
1	Offline-Bearbeitung von Aufträgen, Kommunikation per Chat oder Mail	15	26%
Welcher zeitliche Rahmen lag dem Distanzunterricht zugrunde?			
1	Einhaltung der Zeiten des Stundenplans	39	68%
2	Teils Orientierung am Stundenplan, teils freie Zeiteinteilung	17	30%
3	Kein fester Stundenplan	1	2%
Warum haben Sie an Ihrer Schule Distanzunterricht eingeführt?			
1	Organisatorisch (z. B. Baulärm, schwangere Lehrkraft, Lehrkraft an mehreren Schulen, externe Experten)	9	16%
2	Pädagogisch-didaktisch (Förderung von Digital-, Medienkompetenz etc.)	48	84%
Wie wurden die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme eingebunden?			
1	Verpflichtender Distanzunterricht	54	95%
1	Wahlmöglichkeit zwischen Distanzunterricht und Präsenzunterricht	5	9%
1	Distanzunterricht als optionales Angebot (z. B. Förderunterricht, Online-Sprechstunde etc.)	8	14%

Block 1.2: Durchführung Distanzunterricht

n = 57

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Unsere Schülerinnen und Schüler werden auf den Umgang mit der eingesetzten Hard- und Software im DU (z. B. Lernmanagementsystem oder Kollaborationssoftware) vorab im Präsenzunterricht vorbereitet.				
1	Trifft zu	48	84%	1,21
2	Trifft eher zu	6	11%	
3	Neutral	3	5%	
4	Trifft eher nicht zu	0	0%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unsere Lehrkräfte wissen, welche Hard- und Software sie einsetzen können, um die Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht kooperativ und kollaborativ arbeiten zu lassen.				
1	Trifft zu	48	84%	1,16
2	Trifft eher zu	9	16%	
3	Neutral	0	0%	
4	Trifft eher nicht zu	0	0%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Der Einsatz der Hard- und Software für den Distanzunterricht (z. B. Lernmanagementsystem oder Kollaborationssoftware) erfolgt im Kollegium, den Fachbereichen, Fachschaften etc. abgestimmt.				
1	Trifft zu	35	61%	1,47
2	Trifft eher zu	18	32%	
3	Neutral	3	5%	
4	Trifft eher nicht zu	1	2%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unser Distanzunterricht ist mit Präsenzunterricht verknüpft. Unsere Lehrkräfte greifen Inhalte aus dem Distanzunterricht im Präsenzunterricht wieder auf und umgekehrt.				
1	Trifft zu	46	81%	1,23
2	Trifft eher zu	9	16%	
3	Neutral	2	4%	
4	Trifft eher nicht zu	0	0%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unser Distanzunterricht greift die Inhalte der Fach- und Berufspraxis (z. B. Praktika, fpA oder betriebliche Ausbildung) auf und führt dadurch zu einem vertieften Verständnis der Lerninhalte.				
1	Trifft zu	17	30%	2,16
2	Trifft eher zu	21	38%	
3	Neutral	13	23%	
4	Trifft eher nicht zu	2	4%	
5	Trifft nicht zu	3	5%	

Unser Distanzunterricht wird genutzt, um theoretische Grundlagen erarbeiten zu lassen.				
1	Trifft zu	20	35%	1,91
2	Trifft eher zu	25	44%	
3	Neutral	9	16%	
4	Trifft eher nicht zu	3	5%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unser Distanzunterricht wird genutzt, um erworbene Kompetenzen aus dem Präsenzunterricht vertiefen zu lassen.				
1	Trifft zu	16	28%	2,07
2	Trifft eher zu	27	47%	
3	Neutral	9	16%	
4	Trifft eher nicht zu	4	7%	
5	Trifft nicht zu	1	2%	
Unser Distanzunterricht wird überwiegend für Anwendung und Austausch genutzt.				
1	Trifft zu	4	7%	2,75
2	Trifft eher zu	21	37%	
3	Neutral	21	37%	
4	Trifft eher nicht zu	7	12%	
5	Trifft nicht zu	4	7%	
Unsere Schülerinnen und Schüler werden im Präsenzunterricht auf selbständiges Lernen im Distanzunterricht vorbereitet (z. B. Lernen lernen, Internetrecherche, Medienproduktion wie Podcasts oder Videos).				
1	Trifft zu	17	30%	1,91
2	Trifft eher zu	29	51%	
3	Neutral	10	18%	
4	Trifft eher nicht zu	1	2%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unsere Schule ist für den Distanzunterricht technisch (z. B. Hard- und Software, Bandbreite Internet, Arbeitsplatz für DU) hinreichend ausgestattet.				
1	Trifft zu	35	61%	1,60
2	Trifft eher zu	15	26%	
3	Neutral	4	7%	
4	Trifft eher nicht zu	1	2%	
5	Trifft nicht zu	2	4%	

Block 2: Selbstständigkeit

n = 57

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Unsere Lehrkräfte wissen, welche Methoden und Medien sie einsetzen können, um unsere Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht selbständig arbeiten zu lassen.				
1	Trifft zu	28	49%	1,53
2	Trifft eher zu	28	49%	
3	Neutral	1	2%	
4	Trifft eher nicht zu	0	0%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unsere Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich im Distanzunterricht eigenständig Inhalte.				
1	Trifft zu	19	33%	1,86
2	Trifft eher zu	28	49%	
3	Neutral	9	16%	
4	Trifft eher nicht zu	1	2%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unser Distanzunterricht fördert die Eigenverantwortung und das selbständige Lernen bei den Schülerinnen und Schülern.				
1	Trifft zu	27	47%	1,65
2	Trifft eher zu	23	40%	
3	Neutral	7	12%	
4	Trifft eher nicht zu	0	0%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Im Distanzunterricht bearbeiten unsere Schülerinnen und Schüler eigenständig Übungen.				
1	Trifft zu	29	51%	1,63
2	Trifft eher zu	20	35%	
3	Neutral	8	14%	
4	Trifft eher nicht zu	0	0%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Für den Distanzunterricht integrieren unsere Lehrkräfte gezielt Methoden der Selbst- und Fremdreflexion, um die Reflexionskompetenz zu fördern.				
1	Trifft zu	9	16%	2,40
2	Trifft eher zu	21	37%	
3	Neutral	22	39%	
4	Trifft eher nicht zu	5	9%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Für den Distanzunterricht übertragen wir den Schülerinnen und Schülern mehr Verantwortung als im Präsenzunterricht.				
1	Trifft zu	21	37%	1,84
2	Trifft eher zu	26	46%	
3	Neutral	8	14%	
4	Trifft eher nicht zu	2	4%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	

Block 3: Digitalkompetenz

n = 57

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Unsere Schülerinnen und Schüler sollen durch den Distanzunterricht auf das Studium oder die Arbeitswelt (Home-office/Remote-Work) vorbereitet werden.				
1	Trifft zu	32	56%	1,70
2	Trifft eher zu	13	23%	
3	Neutral	10	18%	
4	Trifft eher nicht zu	1	2%	
5	Trifft nicht zu	1	2%	
Unsere Schülerinnen und Schüler sollen in unserem Distanzunterricht gezielt Informationen im Internet finden und verarbeiten können.				
1	Trifft zu	16	28%	2,05
2	Trifft eher zu	23	40%	
3	Neutral	17	30%	
4	Trifft eher nicht zu	1	2%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unsere Schülerinnen und Schüler sollen in unserem Distanzunterricht digitale Inhalte und Medienprodukte produzieren können.				
1	Trifft zu	18	32%	2,07
2	Trifft eher zu	22	39%	
3	Neutral	12	21%	
4	Trifft eher nicht zu	5	9%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unsere Schülerinnen und Schüler sollen sich in unserem Distanzunterricht kritisch mit digitalen Medien sowie mit den Potentialen und Risiken der Digitalisierung auseinandersetzen.				
1	Trifft zu	9	16%	2,35
2	Trifft eher zu	26	46%	
3	Neutral	15	26%	
4	Trifft eher nicht zu	7	12%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unser Distanzunterricht fördert digital asynchrone Kommunikation wie auch kooperative und kollaborative Zusammenarbeit.				
1	Trifft zu	21	37%	1,84
2	Trifft eher zu	26	46%	
3	Neutral	8	14%	
4	Trifft eher nicht zu	2	4%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	

Unser Distanzunterricht fördert die Medienkompetenz durch multimediales Arbeiten und Lernen.				
1	Trifft zu	33	58%	1,47
2	Trifft eher zu	21	37%	
3	Neutral	3	5%	
4	Trifft eher nicht zu	0	0%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Unser Distanzunterricht erweitert die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und der Individualisierung des Lernens.				
1	Trifft zu	15	26%	1,95
2	Trifft eher zu	33	58%	
3	Neutral	6	11%	
4	Trifft eher nicht zu	3	5%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	

Block 4: Schulentwicklung

n = 57

CODE	ANTWORTOPTION	n	%	Ø
Ich würde gerne wissen, wie ich die Digitalkompetenz meiner Lehrkräfte für den Distanzunterricht fördern kann.				
1	Trifft zu	13	23%	2,44
2	Trifft eher zu	19	33%	
3	Neutral	13	23%	
4	Trifft eher nicht zu	11	19%	
5	Trifft nicht zu	1	2%	
Ich bin besorgt über die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu Distanzunterricht.				
1	Trifft zu	3	5%	3,68
2	Trifft eher zu	4	7%	
3	Neutral	15	26%	
4	Trifft eher nicht zu	21	37%	
5	Trifft nicht zu	14	25%	
Ich möchte wissen, was der Einsatz von Distanzunterricht in der unmittelbaren Zukunft erfordern wird.				
1	Trifft zu	16	29%	2,35
2	Trifft eher zu	17	31%	
3	Neutral	13	24%	
4	Trifft eher nicht zu	5	9%	
5	Trifft nicht zu	4	7%	
Der Umfang von bis zu 10 Prozent der Unterrichtszeit für Distanzunterricht reicht für die Planungen des Konzepts aus.				
1	Trifft zu	15	26%	2,84
2	Trifft eher zu	11	19%	
3	Neutral	10	18%	
4	Trifft eher nicht zu	10	18%	
5	Trifft nicht zu	11	19%	
Die organisatorische Umsetzung von Distanzunterricht parallel zu Präsenzunterricht bereitet mir Probleme.				
1	Trifft zu	6	11%	3,33
2	Trifft eher zu	11	19%	
3	Neutral	9	16%	
4	Trifft eher nicht zu	20	35%	
5	Trifft nicht zu	11	19%	

An meiner Schule befürworten nicht alle Lehrkräfte das Distanzunterrichtskonzept.				
1	Trifft zu	8	14%	2,86
2	Trifft eher zu	16	28%	
3	Neutral	15	26%	
4	Trifft eher nicht zu	12	21%	
5	Trifft nicht zu	6	11%	
Ich bin besorgt, dass ich nicht in der Lage bin, alles zu bewältigen, was Distanzunterricht von mir als Schulleitung abverlangt.				
1	Trifft zu	5	9%	3,75
2	Trifft eher zu	5	9%	
3	Neutral	12	21%	
4	Trifft eher nicht zu	12	21%	
5	Trifft nicht zu	23	40%	
Ich bin besorgt darüber, dass durch den Distanzunterricht die Entgrenzung der Arbeitszeit (z. B. durch asynchrone Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern) für unsere Lehrkräfte zunimmt.				
1	Trifft zu	8	14%	2,91
2	Trifft eher zu	18	32%	
3	Neutral	13	23%	
4	Trifft eher nicht zu	7	12%	
5	Trifft nicht zu	11	19%	
Ich würde gerne wissen, wie sich meine Verwaltungstätigkeit durch Distanzunterricht verändern soll.				
1	Trifft zu	9	16%	3,09
2	Trifft eher zu	11	19%	
3	Neutral	16	28%	
4	Trifft eher nicht zu	8	14%	
5	Trifft nicht zu	13	23%	
Ich würde den Ansatz von unserem Distanzunterrichtskonzept gerne überarbeiten.				
1	Trifft zu	3	5%	3,11
2	Trifft eher zu	13	23%	
3	Neutral	23	40%	
4	Trifft eher nicht zu	11	19%	
5	Trifft nicht zu	7	12%	
Ich würde gerne im Kollegium Arbeitsgruppen bilden, die gemeinsam Einheiten für den Distanzunterricht erstellen.				
1	Trifft zu	11	19%	2,70
2	Trifft eher zu	14	25%	
3	Neutral	17	30%	
4	Trifft eher nicht zu	11	19%	
5	Trifft nicht zu	4	7%	

Ich würde mir im Kollegium mehr Austausch darüber wünschen, wie die vorhandenen Plattformen (z. B. Mebis, MS Teams etc.) in den Distanzunterricht integriert werden können.				
1	Trifft zu	7	12%	2,74
2	Trifft eher zu	19	33%	
3	Neutral	17	30%	
4	Trifft eher nicht zu	10	18%	
5	Trifft nicht zu	4	7%	
Ich bin unsicher, ob unsere Herangehensweise Distanzunterricht zu planen, richtig ist.				
1	Trifft zu	1	2%	3,46
2	Trifft eher zu	13	23%	
3	Neutral	11	19%	
4	Trifft eher nicht zu	23	40%	
5	Trifft nicht zu	9	16%	
Im Kollegium erfolgt ein Austausch über Methoden und Medien für den Distanzunterricht.				
1	Trifft zu	9	16%	2,21
2	Trifft eher zu	31	54%	
3	Neutral	13	23%	
4	Trifft eher nicht zu	4	7%	
5	Trifft nicht zu	0	0%	
Das Distanzunterrichtsprojekt ist in unserem Schulentwicklungsprogramm (z. B. Ziele mit Bezug zu SQV-Zielen, Ziele im Qualitätsbereichen, Jahresziele, Qualitätsmatrix, Portfolio) verankert.				
1	Trifft zu	16	28%	2,54
2	Trifft eher zu	15	26%	
3	Neutral	12	21%	
4	Trifft eher nicht zu	7	12%	
5	Trifft nicht zu	7	12%	
Das Distanzunterrichtsprojekt ist in unserem Medienkonzept berücksichtigt.				
1	Trifft zu	22	39%	2,25
2	Trifft eher zu	15	27%	
3	Neutral	8	14%	
4	Trifft eher nicht zu	5	9%	
5	Trifft nicht zu	6	11%	
Wir haben unsere Schulentwicklungs- bzw. Qualitätsmanagementprozesse genutzt, um das Distanzunterrichtsprojekt im Kollegium vorzustellen bzw. zu diskutieren.				
1	Trifft zu	11	19%	2,47
2	Trifft eher zu	23	40%	
3	Neutral	14	25%	
4	Trifft eher nicht zu	3	5%	
5	Trifft nicht zu	6	11%	

Wir haben die in unserem Qualitätsmanagement bzw. in der Schulentwicklung etablierten Feedback-Instrumente, zum Beispiel das Schülerfeedback, genutzt, um den Distanzunterricht weiterzuentwickeln.				
1	Trifft zu	16	28%	2,35
2	Trifft eher zu	21	37%	
3	Neutral	9	16%	
4	Trifft eher nicht zu	6	11%	
5	Trifft nicht zu	5	9%	
Wir haben unterstützende Strukturen, zum Beispiel QmbS-Berater*innen, mBdB, iBdB, Schulentwicklungskoordinator*innen, bei der Konzeption und/oder der Evaluation des Distanzunterrichts genutzt.				
1	Trifft zu	6	11%	3,35
2	Trifft eher zu	12	21%	
3	Neutral	10	18%	
4	Trifft eher nicht zu	14	25%	
5	Trifft nicht zu	15	26%	

Block 5: Soziodemographische Daten

n = 57

CODE	ANTWORTOPTION	n	%
In welchem Regierungsbezirk liegt Ihre Schule?			
1	Niederbayern	4	7%
2	Oberbayern	18	32%
3	Schwaben	5	9%
4	Oberpfalz	12	21%
5	Oberfranken	3	5%
6	Mittelfranken	11	19%
7	Unterfranken	4	7%
Wer ist der Personalaufwandsträger für Ihre Schule?			
1	Staatlich	34	60%
2	Kommunal	11	19%
3	Privat (nicht kirchlich)	5	9%
4	Kirchlich	7	12%
5	Sonstiges	0	0%
An welcher Schulart wird der Distanzunterricht durchgeführt?			
1	Berufsvorbereitung (z. B. BVJ, BGJ, BIK, BIK/V, DK-BS, "Neustart")	3	5%
1	Berufsschule	20	35%
1	Berufsfachschule	12	21%
1	Fachschule/Fachakademie	15	26%
1	Fach-/Berufsoberschule	16	28%
1	Wirtschaftsschule	4	7%
In welchem/r Berufsbereich/Fachbereich/Ausbildungsrichtung wird der Distanzunterricht an Ihrer Schule durchgeführt?			
1	Wirtschaftlich/Wirtschaft & Verwaltung	32	56%
1	Gewerblich-technisch/Technik	29	51%
1	Sozial/Sozialwesen	24	42%
1	Ernährung	7	12%
1	Gesundheit (nur FOS/BOS)	8	14%
1	Sonstiges	15	26%

Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen Ihre Schule? (Kopfzahl Teil- und Vollzeit)			
1	1 bis 200	10	18%
2	201 bis 500	14	25%
3	501 bis 1.000	6	11%
4	1.001 bis 2.000	19	33%
5	größer 2.000	8	14%
Wie hoch ist der Anteil der Lehrkräfte im Kollegium, die im Distanzunterricht eingesetzt sind?			
1	< 10 %	13	23%
2	11 bis 25 %	12	21%
3	26 bis 50 %	11	19%
4	51 bis 75 %	3	5%
5	> 75 %	18	32%