



SCHULEN AUF DEM WEG ZUM 3E: ETOOLS, EMODERATION UND
EASSESSMENT

ERASMUS+ | 3E@SCHOOLS | 2021-1-PT01-KA220-SCH-000027715

ONLINE-PRAKTIKEN IM ZUSAMMENHANG MIT DER COVID-19-PANDEMIE

der Fall von 4 Schulen in Portugal, Österreich, Schweden und der Türkei



Co-funded by
the European Union



Diese Publikation wurde vom ERASMUS+ Projektkonsortium des Erasmus+ Projekts SCHOOLS TOWARDS THE 3E: ETOOLS, EMODERATION AND EASSESSMENT entwickelt

ERASMUS+ | 3E@SCHOOLS | 2021-1-PT01-KA220-SCH-000027715 koordiniert von Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita, Portugal.

Gefördert von der Europäischen Union. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind jedoch nur die des Autors/der Autoren und spiegeln nicht unbedingt die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können dafür verantwortlich gemacht werden.



Kontakt: <https://3e-erasmus.eu>

Diese Veröffentlichung ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International



Co-funded by
the European Union

INDEX

EINLEITUNG	2
METHODOLOGIE	4
ÖSTERREICH	7
GRUNDSÄTZE UND ORGANISATION	7
NATIONALER BILDUNGSANSATZ WÄHREND DER PANDEMIE.....	10
SCHULISCHE ANSÄTZE ZUR UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS WÄHREND DER PANDEMIE.....	13
PORTUGAL	18
GRUNDSÄTZE UND ORGANISATION	18
NATIONALER BILDUNGSANSATZ WÄHREND DER PANDEMIE.....	20
SCHULISCHE ANSÄTZE ZUR UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS WÄHREND DER PANDEMIE.....	23
SCHWEDEN	25
GRUNDSÄTZE UND ORGANISATION	25
NATIONALER BILDUNGSANSATZ WÄHREND DER PANDEMIE.....	27
SCHULISCHE ANSÄTZE ZUR UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS WÄHREND DER PANDEMIE.....	31
TURKEI	33
GRUNDSÄTZE UND ORGANISATION	33
NATIONALER ANSATZ WÄHREND DER PANDEMIE	35
SCHULISCHE ANSÄTZE ZUR UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS WÄHREND DER PANDEMIE.....	35
UMFRAGEERGEBNISSE	39
CHARAKTERISIERUNG DER TEILNEHMER.....	39
ETOOLS	41
Geräte, die während COVID-19 besessen/erworben wurden.....	41
Nützlichkeit von Bildungsdienstleistungen während der Pandemie	43
Nützlichkeit von E-Tools während der Pandemie	48
EMODERATION	51
Einsatz von Moderationsstrategien in digitalen Umgebungen	51

Einsatz von Moderationsstrategien in digitalen Umgebungen während Lockdowns	52
Die wichtigsten Aspekte der Moderationsaktivitäten	53
Spezifische Schulungen im Bereich E-Moderation	57
Fähigkeiten, um ein guter E-Moderator zu sein	58
E-BEWERTUNG	60
Häufigkeit von eAssessment-Aktivitäten zur Bewertung des Lernens der SchülerInnen	60
eAssessment-Aktivitäten für formative/summative Bewertung	61
Häufigkeit der eAssessment-Aufgaben	63
Häufigkeit von Rückkopplungsmechanismen	64
ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN	66
LITERATURVERZEICHNIS	71

Abbildung 1 - Teilnehmer an der Umfrage	39
Tabelle 2 - Unterrichtsniveau	39
Tabelle 3 - Teilnehmer Unterrichtsfach	40
Abbildung 4 - Verteilung des Besitzes und Erwerbs von Desktop-Computern.....	41
Abbildung 5 - Verteilung des Scannerbesitzes und des Erwerbs	41
Abbildung 6 - Verteilung von Smartphones mit Internetzugang Besitz und Erwerb	41
Abbildung 7 - Verteilung des Druckerbesitzes und des Erwerbs	41
Abbildung 8 - Verteilung des Laptop-Besitzes und -Erwerbs.....	41
Abbildung 9 - Verteilung des Tablet-Besitzes und -Erwerbs.....	41
Abbildung 10 - Verteilung des Eigentums und Erwerbs von E-Book-Readern.....	41
Abbildung 11 - Nutzen von Bildungsdiensten während der Pandemie	43
Abbildung 12 - Nützlichkeit von E-Tools während der Pandemie	48
Abbildung 13 - Einsatz von Moderationsstrategien in digitalen Umgebungen	51
Abbildung 14 - Einsatz von Moderationsstrategien in digitalen Umgebungen während des Lockdowns.	52
Abbildung 15 - Bedeutung des Feedbacks für die Arbeit der SchülerInnen	53
Abbildung 16 - Bedeutung der Klärung von studentischen Zweifeln	54
Abbildung 17 - Bedeutung der Überwachung der kollaborativen Arbeit der SchülerInnen.....	55
Abbildung 18 - Spezifische Schulungen im Bereich der E-Moderation.....	57
Tabelle 19 - Fähigkeiten, um ein guter E-Moderator zu sein.....	58
Abbildung 20 - Häufigkeit von eAssessment-Aktivitäten zur Bewertung des Lernens der SchülerInnen..	60
Abbildung 21 – eAssessment-Aktivitäten für formative/summative Bewertung.....	61
Abbildung 22 - Häufigkeit von eAssessment-Aufgaben.....	63
Abbildung 23 - Häufigkeit von Feedbackmechanismen.....	64

EINLEITUNG

Die COVID-19-Pandemie hatte tiefgreifende Auswirkungen auf die Bildungssysteme weltweit und schränkte die Bildungsmöglichkeiten für Innen auf allen Ebenen erheblich ein, insbesondere für SchülerInnen aus armen Verhältnissen, marginalisierten Gruppen und Menschen mit Behinderungen. Die Auswirkungen der Pandemie waren sowohl direkt durch gesundheitliche Probleme als auch indirekt durch wirtschaftliche Not, Ernährungsunsicherheit, häusliche Gewalt und andere gesellschaftliche Probleme zu spüren. Dies führte zu Problemen, von denen weltweit über 1,7 Milliarden Lernende betroffen waren, darunter fast alle SchülerInnen in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen.

Obwohl sich bis zum 27. Mai 2021, ein Jahr nach der ersten Entdeckung in Wuhan, China, nur etwa 2 % der Weltbevölkerung (168 Millionen Menschen) mit dem Virus infiziert hatten und nur 2 % der Infizierten (3,5 Millionen) daran starben (Weltgesundheitsorganisation, 2021a), waren die breiteren Auswirkungen der Pandemie erheblich.

Die Pandemie führte zu einer Reihe von politischen Reaktionen, die darauf abzielten, die Ausbreitung des Virus einzudämmen, wobei soziale Distanzierungsmaßnahmen die Arbeit, den Geschäftsbetrieb und gesellschaftliche Zusammenkünfte, einschließlich der Bildung, erheblich beeinträchtigten. Die Umstellung vom Präsenz- auf Fernunterricht behinderte das pädagogische Engagement und führte zu verstärktem Rückzug und Schulabbrüchen. Trotz der Bemühungen, die Bildung durch alternative Methoden fortzusetzen, variierten ihre Wirksamkeit und Reichweite, was sich je nach den sozialen Umständen unterschiedlich auf die SchülerInnen auswirkte.

Darüber hinaus verschärften die indirekten Auswirkungen der Pandemie die Herausforderungen für Familien, die die Bildung von Kindern unterstützen. Wirtschaftliche Abschwünge führten zu erhöhter Ernährungsunsicherheit und psychischen Problemen, was die Bildungsmöglichkeiten weiter beeinträchtigte. Die Lernumgebung zu Hause, die oft mit anderen familiären Pflichten geteilt wird, und begrenzte Ressourcen, einschließlich Konnektivität und digitale Geräte, trugen zur Belastung bei. Die anhaltende Unsicherheit der Pandemie schuf einen stressigen und traumatischen Hintergrund, der vom Bildungsfokus und -engagement ablenkte.

Die Pandemie hat auch die Fähigkeiten von Bildungssystemen und Schulen überlastet und Führungskräfte und Administratoren überfordert, die bereits mit den gleichen Stressfaktoren konfrontiert sind wie Schüler- und LehrerInnen. Diese Belastung verringerte ihre Fähigkeit, Bildungsprogramme effektiv zu verwalten und zu verbessern, was sich auf den Routinebetrieb und die Aufstiegsbemühungen in den Schulen auswirkte.

Umfragen der UNESCO, UNICEF und der Weltbank zeigen erhebliche Unterschiede bei den Aussagen zu Bildung in Bezug auf den wirtschaftlichen Status der Länder. Bis Ende September 2020 waren Schulen in Ländern mit hohem Einkommen für durchschnittlich 27 Tage geschlossen, während diese Zahl in Ländern mit mittlerem Einkommen auf 40 Tage, in Ländern mit niedrigem mittlerem Einkommen auf 68 Tage und in Ländern mit niedrigem Einkommen auf 60 Tage anstieg.

Als die Schulen wieder geöffnet wurden, hatten die meisten Länder keine Pläne, den Wissensstand und die Fähigkeiten der SchülerInnen systematisch zu bewerten, und nationale Bewertungen wurden im Allgemeinen auf Eis gelegt. Der Zeitpunkt und die Methoden der Wiedereröffnung der Schulen waren sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb der Länder sehr unterschiedlich. Einige Länder boten sowohl Präsenz- als auch Fernunterrichtsoptionen an, die es den SchülerInnen ermöglichten, ihre bevorzugte Bildungsform zu wählen, während andere keine solche Wahl boten. Der Grad des Präsenzunterrichts nach der Wiedereröffnung der Schulen variierte ebenfalls. Während einige Schulen und Länder Strategien zur Bewältigung von Lernverlusten bei der Rückkehr der SchülerInnen einführten, war dies keine universelle Praxis.

Diese Studie wird speziell die Online-Bildungspraktiken untersuchen, die während der COVID-19-Pandemie eingeführt wurden, wobei der Schwerpunkt auf vier verschiedenen Schulsystemen in Portugal, Österreich, Schweden und der Türkei liegt. Ziel ist es zu verstehen, wie sich diese unterschiedlichen Bildungskontexte durch die Integration von Online-Lernen an die Herausforderungen der Pandemie angepasst haben. Jedes dieser Länder repräsentiert einen einzigartigen Bildungsansatz in Bezug auf kulturelle, wirtschaftliche und technologische Bereitschaft, der ihre Anpassungsstrategien beeinflusst.

METHODOLOGIE

Diese Studie zielt darauf ab, zu untersuchen, wie Online-Bildungspraktiken während der COVID-19-Pandemie eingesetzt wurden, indem die Erfahrungen von vier Schulen in Portugal, Österreich, Schweden und der Türkei analysiert werden. Die für diese Arbeit angewandte Methodik ist so strukturiert, dass sie ein umfassendes Verständnis der unterschiedlichen Bildungsstrategien gewährleistet, die während der Pandemie entstanden sind und von den sozioökonomischen und kulturellen Kontexten der einzelnen Länder beeinflusst wurden.

Diese Studie besteht aus drei Komponenten:

- a) Beschreibung der Bildungseinrichtung des Sekundarbereichs (ISCED 2-3).
- b) Der institutionelle Ansatz, den jedes Land in der Partnerschaft in Bezug auf den Fernunterricht während der Pandemie verfolgt hat und der sich auf zwei Ebenen (national und schulisch) erstreckt.

Die verwendete Methodik ist die qualitative Forschung durch die Behandlung von dokumentarischen, interpretativen, explorativen und deskriptiven Daten. Bei den Datenquellen werden die auf den Websites der nationalen Behörden/Bildungsregionen des Konsortiumsmitgliedslandes enthaltenen Informationen sowie nationale und internationale Berichte berücksichtigt. Es wurde ein Protokoll erstellt, um die zu sammelnden Informationen zu identifizieren und auszuwählen.

- c) Erstellung einer Umfrage, die es ermöglicht, zu bewerten, welche eTools, eModeration und eAssessment-Strategien von den Lehrenden angewendet wurden und welche sie für am erfolgreichsten hielten.

Um die Online-Bildungspraktiken, die während der COVID-19-Pandemie in vier verschiedenen Bildungsumgebungen eingeführt wurden, systematisch zu untersuchen, verwendet diese Arbeit einen methodischen Ansatz, der mehrere wichtige Schritte umfasst, um eine gründliche Datenerfassung, Analyse und Verbreitung der Ergebnisse zu gewährleisten:

1. Charakterisierung des Bildungssystems

Zunächst werden in dieser Arbeit die Sekundarschulsysteme (ISCED 2-3) jedes an der Studie beteiligten Landes charakterisiert. Diese Charakterisierung wird ein grundlegendes Verständnis dafür vermitteln, wie jedes Bildungssystem strukturiert ist und wie es auf die Herausforderungen der Pandemie reagiert hat. Dieser Meilenstein war entscheidend, um die nachfolgenden Ergebnisse zu kontextualisieren und sicherzustellen, dass Vergleiche zwischen verschiedenen Systemen aussagekräftig und fundiert sind.

2. Entwicklung des Erhebungsinstruments

Um detaillierte Daten über den Übergang zum Online-Lernen zu sammeln, wurde ein Fragebogen entwickelt. Dieser Fragebogen konzentrierte sich auf die Erfassung der Strategien, die Schulen und LehrerInnen während der Pandemie für eTools, eModeration und eAssessment verwendet haben. Die Umfrage versuchte auch zu klären, welche dieser Strategien von PädagogInnen als am effektivsten angesehen wurden und warum. Dieser Schritt ist wichtig, um die praktischen Aspekte des Onlinelehrens und -Lernens während der Pandemie zu verstehen und Best Practices zu identifizieren. Die Umfrage wurde zunächst auf Englisch erstellt und dann für jede Partnersprache übersetzt. Alle Übersetzungen dieser Umfrage sind im Anhang enthalten. Nach diesem Prozess wurde ein Pilotprojekt durchgeführt.

3. Strategie der Datenerhebung

Die Umfrage wurde an einer breiten Stichprobe von LehrerInnen in den vier Ländern durchgeführt, um sicherzustellen, dass unterschiedliche Perspektiven erfasst werden. Dazu gehören sowohl qualitative als auch quantitative Fragen, um umfassende Daten über die Erfahrungen der Pädagogen und die Wirksamkeit verschiedener Online-Lehrstrategien zu sammeln.

4. Analytischer Ansatz

Sobald die Daten gesammelt sind, wird eine detaillierte Analyse durchgeführt. Dies umfasst sowohl eine qualitative Analyse, um die Textdaten zu interpretieren und die Nuancen jedes Bildungskontexts zu verstehen, als auch eine quantitative Analyse, um die Prävalenz und Wirksamkeit verschiedener Strategien zu messen. Dieser duale Ansatz ermöglicht ein tieferes Verständnis der Daten und ermöglicht es der Studie, Muster und Abweichungen bei der Einführung von Online-Bildungspraktiken zu identifizieren.

5. Berichterstattung und Wissensverbreitung

Die letzte Phase der Methodik besteht darin, die Ergebnisse in einem detaillierten Bericht zusammenzustellen. In diesem Bericht werden die verwendeten Methoden, die gesammelten Daten, die durchgeführte Analyse und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen dargelegt. Es wird so konzipiert, dass es für ein breites Publikum zugänglich ist, darunter Pädagogen, politische Entscheidungsträger und akademische Forscher. Der Bericht wird auf der Projektwebsite veröffentlicht und in mehrere Sprachen übersetzt, um sicherzustellen, dass er ein breites Publikum erreicht.

ÖSTERREICH

GRUNDSÄTZE UND ORGANISATION

In Österreich basiert das Bildungswesen noch auf einer Reform von Kaiserin Maria Theresia aus dem Jahr 1774, die später zum Kaiserlichen Volksschulgesetz von 1869 weiterentwickelt wurde und den Schulunterricht für Sechs- bis Achtjährige zur Pflicht machte. 1924 wurde die allgemeinbildende Sekundarschule eingeführt und ab 1962 gilt für alle österreichischen Kinder von sechs bis 14 Jahren Schulpflicht. Im Jahr 2009 wurde ein neuer Mittelschultyp eingeführt und die LehrerInnenausbildung wurde im Laufe der Jahre kontinuierlich reformiert.

Die Idee des österreichischen Schulsystems ist es, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, ihre kritischen Fähigkeiten zu verbessern und ihnen Möglichkeiten zur Entwicklung individueller Fähigkeiten sowie des Allgemeinwissens zu bieten. Die Tests wurden in den letzten Jahren reformiert, um mehr schüler- und kompetenzorientierte Tests einzuführen.

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist verantwortlich für die Gestaltung, Umsetzung und Koordination aller Politiken im österreichischen Bildungssystem. Alle Bundesländer in Österreich haben ihre eigenen Verzeichnisse, die dann die Richtlinien und Änderungen auf regionaler Ebene umsetzen.

STRUKTUR

Die Schulpflicht dauert 9 Jahre und umfasst vier Jahre Primarschule, vier Jahre Sekundarstufe I und ein Jahr Sekundarstufe II. Darüber hinaus müssen junge Erwachsene dann entweder weiter zur Schule gehen oder einen Beruf erlernen, bis sie 18 Jahre alt sind.

Das österreichische Bildungssystem gliedert sich wie folgt:

Kindergarten und Vorschule (ISCED 0)

Der Kindergarten in Österreich ist kostenlos und zwei Jahre Kindergarten sind verpflichtend. Die Vorschulerziehung ist optional, aber ebenfalls kostenlos. Der Kindergarten beginnt frühestens mit drei Jahren und kann bis zum sechsten Lebensjahr oder bis zum Beginn der Grundschulbildung dauern.

Grundschule (ISCED 1)

Die Volksschule ist in Österreich für alle Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren verpflichtend, kostenlos und dauert vier Jahre. Auf dieser Ebene gibt es keine unterschiedlichen Schultypen, und die SchülerInnen werden je nach Bezirk oder Gemeinde, in der sie leben, in Schulen geschickt.

Sekundarschule (Sekundarstufe I) (ISCED 2)

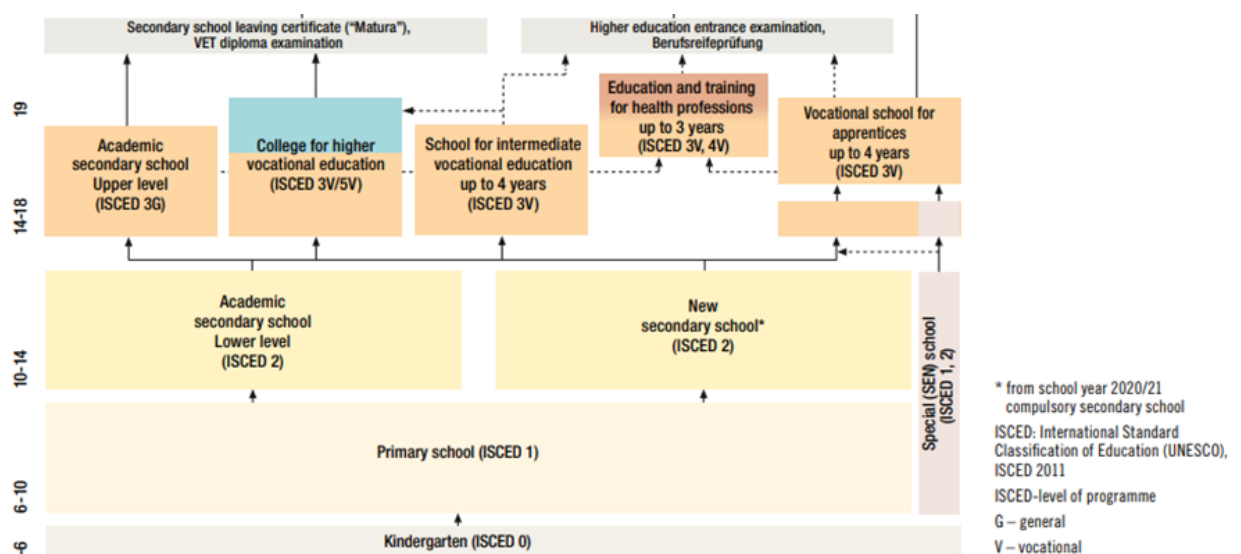
Auf dieser Stufe können die SchülerInnen zwischen zwei Schultypen wählen. Das Gymnasium und die Mittelschule. Beide dauern vier Jahre, sind kostenlos und für Kinder obligatorisch. Die Lehrpläne unterscheiden sich geringfügig, aber beide Arten zielen darauf ab, die SchülerInnen auf die nächste Stufe vorzubereiten.

Sekundarstufe II (ISCED 3G, 3V/5V, 3V, 4V)

Die Sekundarstufe II besteht aus einem Jahr Schulpflicht (neuntes Schuljahr) und zwei, drei oder vier weiteren Schuljahren, je nach gewählter Schulform. Vor dem Verlassen der Sekundarstufe I müssen sich die Schülerinnen und Schüler in Österreich entscheiden, welche Schulform sie anschließend besuchen möchten. Sie können das Gymnasium (vier Jahre) fortsetzen oder eine berufsbildende höhere Schule (drei oder fünf Jahre) oder eine mittlere Berufsschule (bis zu vier Jahre) besuchen. Nach Abschluss des neunten Schuljahres können die Schülerinnen und Schüler auch die Ausbildung für Gesundheitsberufe (bis zu drei Jahre) oder einen Beruf erlernen und die Berufsschule für Auszubildende (bis zu vier Jahre) besuchen.

Sowohl das Gymnasium als auch die berufsbildenden Schulen bieten den SchülerInnen eine Matura an, die zum Besuch der Universität berechtigt. Alternativ können die Studierenden nach Abschluss einer der anderen Optionen eine Hochschuleaufnahmepprüfung ablegen, die auch den Zugang zum kostenlosen Hochschulsystem ermöglicht.

Die folgende Grafik zeigt die Struktur des österreichischen Bildungssystems:



GRUNDLEGENDE STATISTISCHE INFORMATIONEN

Table 1:
Key data on education and population statistics, 2010/11, 2017/18 and 2018/19

	2018/19		2017/18		2010/11	
	All	of which females %	All	of which females %	All	of which females %
Children in kindergartens ¹	239 469	48.6	236 075	48.6	217 709	49.1
Children in 1st classes of Primary schools	86 255	47.8	86 461	48.0	81 488	48.4
Students in grade 9	90 748	50.4	91 464	49.7	97 873	50.5
Students in graduation (Matura) classes of secondary schools ²	46 850	56.5	47 381	56.7	45 834	56.8
of which in VET courses	2 701	72.0	2 657	72.7	1 828	77.5
New entrants at universities and Fachhochschulen ³	70 877	56.9	70 842	56.3	68 197	57.0
Students at universities and Fachhochschulen ⁴	376 700	54.5	382 945	54.0	339 930	54.2
Students in degree programmes ⁵	340 086	53.9	346 680	53.3	316 806	53.7
Graduates from universities and Fachhochschulen ⁶	36 540	58.5	35 458	57.6	36 166	57.2
Births ⁷	85 535	48.8	87 633	48.4	78 742	48.8
Resident population ⁷	8 837 707	50.8	8 795 073	50.8	8 387 742	51.3
Resident population with completed secondary education ^{7,8}	5 777 993	48.7	5 739 039	48.5	5 239 900	47.8
Proportion in % of age cohort						
Children in kindergartens ¹	93.4	93.8	93.4	93.8	90.7	91.0
Graduates from (upper) secondary schools ⁹	48.1	55.8	47.5	55.6	42.9	49.3
Resident population with completed secondary education ^{7,8,10}	86.3	83.5	85.9	83.1	83.8	79.3
Proportion of higher education graduates ^{8,11}	21.2	23.7	20.9	23.5	16.7	18.0

1 Children aged 3 to 5 years (age as at September 1) in public and private nurseries, kindergartens, day-homes and mixed-age child care institutions and as a share of the same age group of the population.

2 Students in graduation classes of secondary schools with Matura school leaving certificate (higher education entrance qualification), school year; including VET courses.

3 New entrants in university degree programmes, Fachhochschule degree programmes, University Colleges of Teacher Education and at private universities; respective academic year.

4 Total of all students in degree programmes and course students.

5 Students in degree programmes at universities, universities of applied sciences, universities of teacher education, and private universities, winter terms.

6 First degrees of students (diploma, bachelor); respective academic year.

7 Calendar years 2018, 2017 and 2010; births: live births; resident population: annual average.

8 Microcensus annual average.

9 As 2, without VET courses, in relation to the average of the corresponding age group (arithmetic mean of the 18 to 19 year old resident population).

10 Proportion of persons aged 25 to 64 years with at least completed secondary education in relation to the resident population of the same age group.

11 Proportion of persons aged 25 to 64 years with completed higher education or equivalent study programmes (Universities, Fachhochschul courses, University Colleges of Teacher Education) in relation to the labour force of the same age group.

n.a. – Not available.

Adaptiert von file:///C:/Users/mueller/Downloads/stat_tb_2019_e.pdf, 12. September 2023.

**Table 10 (continued):
Teaching staff by school type and federal province, school year 2018/19¹**

Type of school ²	Salzburg		Styria		Tyrol		Vorarlberg		1
	All	female %	All	female %	All	female %	All	female %	
Total for all types of schools (incl. statutes)	8 519	69.3	15 385	71.8	10 864	67.2	6 574	69.6	26 0
All mainstream schools	8 314	69.5	15 097	71.8	10 725	67.1	6 493	69.6	24 9
General schools (incl. statutes)	6 349	75.7	11 671	77.5	8 178	72.8	5 188	75.5	20 6
Compulsory schools, total	4 682	81.2	8 434	82.1	6 515	76.1	4 313	79.3	12 8
Primary schools	2 100	91.9	4 146	92.0	3 033	87.7	1 946	89.7	6 6
New secondary schools	2 069	71.7	3 816	73.0	2 925	65.5	1 836	68.8	3 9
Special (SEN) schools and classes	374	86.0	221	86.4	336	80.5	407	85.9	2 0
Pre-vocational schools	138	50.0	252	54.9	221	52.5	124	48.1	2
Academic secondary schools	1 557	60.6	3 077	65.0	1 582	58.6	849	56.2	6 9
Other general schools (statutes)	110	54.5	160	71.3	81	79.0	26	76.9	7
Schools and Colleges for vocational education (incl. statutes)	2 170	50.6	3 714	53.9	2 686	50.4	1 386	47.7	5 4
Vocational schools for apprentices³	347	36.6	615	33.7	499	33.3	289	29.4	8
Schools for intermediate & Colleges for higher voc. ed., total	1 728	52.4	2 972	57.4	2 129	53.6	1 042	51.4	4 2
Technical and crafts schools and colleges (in a narrower sense) ⁴	588	28.4	1 042	29.8	651	26.2	345	24.9	1 8
Schools and Colleges of tourism	134	50.0	44	43.2	167	56.9	64	52.6	2
Schools and Colleges of business administration	332	62.3	569	68.0	497	59.4	307	60.9	1 0
Schools and Colleges of management and the service industries	360	78.4	526	82.7	378	79.0	210	76.3	5
Schools and Colleges for social professions	9	72.0	35	80.1	-	-	-	-	-
Schools and Colleges for agriculture and forestry ⁵	191	42.4	479	64.9	244	58.6	60	45.0	-
Educational colleges ⁶	114	83.3	276	77.9	192	72.4	56	75.0	4
Other technical and vocational schools (statutes)	95	69.8	127	70.5	58	81.0	55	72.7	3

1 Not including staff on maternity or educational leave; including part-time staff ("head count").

In comparisons with previous years please note that figures published up to and including the school year 2007/08 included staff on leave.

2 Not including Schools for medical services and Federal sports academies (Intermediate schools for teacher training).

3 Not including teachers at Vocational schools for agriculture and forestry for apprentices.

4 Including teachers at Schools of clothing and arts & crafts.

5 Including teachers at Vocational schools for agriculture and forestry for apprentices.

6 Until 2015/16: Higher colleges for teacher training.

Due to factoring in allocating teaching staff to types of schools, some rounding differences may occur in totals for types of schools.

voc. ed. – Vocational education.

Source: Statistics Austria – Education documentation

NATIONALER BILDUNGSANSATZ WÄHREND DER PANDEMIE

Ab 16. März 2020 begann für österreichische Schülerinnen und Schüler ein neunwöchiger (erster) Lockdown inklusive Fernunterricht, meist über Online-Lernplattformen und Online-Lerntools. Weder LehrerInnen noch Kinder waren darauf vorbereitet. Auf die Hilfe der Eltern war man stark angewiesen. Daher wurden in den ersten zwei Wochen nur bekannte Themenbereiche wiederholt und vertieft. Lehrende und Lernende wurden in einer Art Crashkurs an die Kommunikationsplattform Microsoft Teams herangeführt. Neuer Lernstoff wurde erst ab der dritten Woche vermittelt. Moderner, krisenangepasster Unterricht wurde zunächst nur von motivierten Lehrkräften in Eigeninitiative durchgeführt. Das Angebot zum Schulbesuch, das für Kinder galt, deren Eltern sich aus beruflichen Gründen nicht um sie kümmern konnten, wurde nur von 1 % angenommen. Mitte Mai begann der Präsenzunterricht wieder, jedoch mit Maskenpflicht und Schichtbetrieb, d.h. die Klasse wurde in zwei Teile geteilt und man ging nur jeden zweiten Tag zur Schule, während man den anderen Tag weiterhin im Homeschooling

verbrachte. Zudem gab es strenge Hygienemaßnahmen und eine Maskenpflicht im gesamten Schulbereich. Nach den Pfingstferien fiel die Maskenpflicht. Der Schulbeginn im September verlief unter Einhaltung von Hygienemaßnahmen und Abstandsregelungen normal bis in die Herbstferien. Die neu eingeführte Corona-Ampel änderte sich je nach Infektionszahlen und gab Auskunft über die Masken- und Fernunterrichtssituation. Ab 3. November 2020 gingen Österreichs Schulen wieder in den Fernunterricht.

Bis 2022 gab es weitere Schulschließungen und andere österreichspezifische Regelungen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Maßnahmen während der Covid-19-Pandemie

- Schule während des Lockdowns: Während der Lockdown-Phasen kam es auch zu weit verbreiteten Schulschließungen. Der Unterricht wurde auf Fernunterricht umgestellt.
- Masken im Unterricht: In den oberen Klassen galt (FFP2-) Maskenpflicht und in den unteren Stufen waren auch im Unterricht Masken vorgeschrieben.
- Aussetzung mehrtägiger Schulveranstaltungen mit Übernachtungen.
- Vorübergehende Schließung von Klassen bei hohen Infektionszahlen
- Umfassende Testungen (Antigentest täglich + 2 mal PCR) mit Verifizierung durch den sogenannten Ninja Pass. Der Ninja Pass war ein Testpass für österreichische SchülerInnen. Die Tests wurden an Schulen durchgeführt; Der Pass diente als Zugangsnachweis zu allen Bereichen, in denen Kinder und Jugendliche ein negatives Testergebnis vorlegen mussten.
- Hybridsystem: In den Phasen mit höheren Fallzahlen wurde häufig auf hybriden Unterricht umgestellt, bei dem die SchülerInnen abwechselnd in der Schule und von zu Hause aus unterrichtet wurden, um die Klassengröße und damit das Infektionsrisiko zu reduzieren.
- Möglichkeit, dem Unterricht für gefährdete Kinder/Jugendliche gegen Vorlage eines fachärztlichen Attests fernzubleiben.
- Corona-Ampeln in Schulen: Die Corona-Ampeln zielten darauf ab, bei lokalen Corona-Ausbrüchen die Notwendigkeit von Eingriffen in das Bildungssystem zu minimieren. Die jeweilige Ampelfarbe wurde vom regionalen Gesundheitsamt festgelegt und definierte die Vorsichtsmaßnahmen und Regeln, die in der jeweiligen Region galten, um die Ausbreitung von Corona bestmöglich einzudämmen.

Die Ampelregeln wurden in den einzelnen Schulstufen unterschiedlich definiert. An Grundschulen, Mittelschulen und in den Oberstufen galten unterschiedliche Regeln. Dies wird im Kapitel Schulansätze zur Unterstützung des Unterrichts während der Pandemie ausführlicher erörtert.

Ab Herbst 2020 wurde ein neues Konzept eingeführt, bei dem Hygiene und Prävention im Vordergrund standen. Händewaschen, Abstand halten und Lüften sollten einen weiteren Lockdown verhindern.

Im Kampf gegen COVID-19 wurden ab Dezember 2020 Schnelltests in Schulen eingeführt. An Grundschulen wurden sogenannte Gurgeltests eingesetzt, in anderen Schulstufen wurden Antigentests eingesetzt.

Covid-19-Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Fernunterricht

Aufgrund der Covid-19-Pandemie und des damit verbundenen eingeschränkten Betriebs an Schulen wurde die für Bundesschulen angeschaffte IT-Ausrüstung leihweise und zeitlich begrenzt an Schülerinnen und Schüler weitergegeben, die nicht über die entsprechende Ausstattung verfügten. Damit sollte allen SchülerInnen die Teilnahme am Unterricht durch "Fernunterricht" ermöglicht werden.

Es gab auch eine Quarantäne- und Isolationsregel: Personen, die positiv auf Covid-19 getestet wurden oder engen Kontakt zu infizierten Personen hatten, mussten sich in Quarantäne oder Isolation begeben, um die Ausbreitung des Virus zu verhindern.

Nutzung digitaler Medien

Die Covid-19-Pandemie hat die Notwendigkeit der Digitalisierung in Schulen weltweit besonders deutlich gemacht, da der Unterricht vielerorts aufgrund von Schulschließungen auf Online- und Distanzunterricht umgestellt werden musste. Auch in Österreich wurde in dieser Phase versucht, die Digitalisierung in den Schulen voranzutreiben.

Es gab kein verpflichtendes Online-Tool der Bundesregierung oder des Bundesministeriums, das Lehrkräfte während der Corona-Pandemie nutzen mussten. Die Bereitschaft der Lehrenden, mit digitalen Medien zu arbeiten, stieg in dieser Zeit.

Die meisten sind/waren gut mit digitalen Geräten ausgestattet und die Mehrheit der LehrerInnen hatte einen Highspeed-Internetzugang. Ein großer Teil der Bevölkerung hielt es nicht für gerechtfertigt, private finanzielle Mittel für die Lehre mit digitalen Medien ausgeben zu müssen. Die Regierung reagierte darauf und versuchte, dem durch Reformen und Steuererleichterungen entgegenzuwirken.

In über der Hälfte der Schulen wurde der Online-Unterricht mit zusätzlichen Lernmaterialien kombiniert. Über drei Viertel der Lehrkräfte unterrichteten per Videokonferenz. Hierfür wurden hauptsächlich Tools wie Zoom, MS Teams und Google Meeting verwendet. Diese Tools ermöglichten den Unterricht in Echtzeit und boten die Möglichkeit der direkten Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Nur in wenigen Schulen gaben die Schulleiter den LehrerInnen konkrete Anweisungen für den Fernunterricht und nutzten selbst ausgewählte Apps, Lernplattformen und Websites. Die meisten LehrerInnen empfanden den Fernunterricht als stressiger und hatten eine höhere Arbeitsbelastung. Zudem hatten viele Schwierigkeiten, Beruf und Privatleben zu trennen. Die LehrerInnen erhielten Schulungen zum Umgang mit digitalen Tools und zur Erstellung effektiver Online-Lektionen.

Die Pandemie hat gezeigt, dass die Digitalisierung in der Bildung ein wichtiger Schritt in Richtung Flexibilität und Resilienz ist. Es wird erwartet, dass diese Digitalisierungstrends in Schulen in der Zeit nach Covid-19 weiter an Bedeutung gewinnen und die Art und Weise, wie Bildung vermittelt wird, weiterhin beeinflussen werden.

Psyche und Schulleben

Während der Corona-Pandemie entstand eine Situation, in der die normale schulische Situation des Präsenzunterrichts abgeschafft und durch Maßnahmen wie Lockdowns und Homeschooling auf verschiedene Weise verändert wurde. So fehlte es an Interaktion mit Schulkollegen und an Struktur des Präsenzunterrichts. Darüber hinaus wirkten sich die Auswirkungen der Corona-Pandemie auch auf andere Personen als Studierende, wie z.B. deren Eltern, in Form von Homeoffice oder erhöhtem Stress durch Zukunfts- und Lebenssorgen der Studierenden aus. Diese neuartigen Umstände bedeuteten auch Veränderungen in den Auswirkungen und der Bedeutung der in den vorherigen Abschnitten aufgeführten Variablen, die das Lehren und Lernen der SchülerInnen beeinflussen.

SCHULISCHE ANSÄTZE ZUR UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS WÄHREND DER PANDEMIE

Zu Beginn des Jahres 2020 haben sich wichtige Bereiche für die österreichische Gesellschaft verändert. Dazu gehörten das Schul- und Bildungssystem und der Arbeitsalltag von mehr als 128.000 LehrerInnen in Österreich. Aufgrund des neuen Virus (SARS-CoV-2) war das Sommersemester 2020 in Österreich anders als alle bisherigen Semester und eines, in dem alle Bildungseinrichtungen viele neue Herausforderungen bewältigen mussten.

Während der Corona-Pandemie mussten sich die österreichischen Schulen auf viele verschiedene Vorschriften und Unterrichtsmethoden einstellen, die von der Bundesregierung vorgegeben wurden. Zwischen 2020 und 2022 gab es in Österreich vier Lockdowns mit Ausgangsbeschränkungen. Während der Lockdowns waren nur Fernunterricht oder Homeschooling möglich. Zwischen den Lockdowns waren je nach Infektionszahlen Klasseneinteilungen und Präsenzunterricht unter strengen Hygienemaßnahmen möglich. Für die Klasseneinteilung wurden die Schulklassen in zwei gleich große Gruppen eingeteilt. Während einer Schulwoche war Gruppe A montags und dienstags in der Schule und Gruppe B war mittwochs und donnerstags in der Schule. Am Freitag waren alle SchülerInnen für den Online-Unterricht zu Hause. An den freien Tagen mussten die SchülerInnen Arbeitsaufgaben erledigen und konnten bei Bedarf Hilfe von LehrerInnen erhalten. Es war auch möglich, den Präsenzunterricht für die Schülergruppe zu Hause über das Internet zu streamen. In der Schule wurden die SchülerInnen alle 48 Stunden getestet und das Tragen von FFP2-Masken war Pflicht.

Zu Beginn der Pandemie gab es keine Richtlinien, die die LehrerInnen für den Fernunterricht verwenden konnten. Aufgrund der begrenzten Kenntnisse des Fernunterrichts gab es große Unterschiede in der Umsetzung. Die Unterschiede reichten von den Bundesländern über Schulen und Schulstufen bis hin zu den einzelnen LehrerInnen. Darüber hinaus war auch der Fernunterricht sehr variabel, denn ein wesentlicher Aspekt war die digitale Ausstattung und das Wissen der Betroffenen. Obwohl die digitale Grundbildung seit Jahren in den österreichischen Lehrplänen verankert ist, gab und gibt es immer noch große Defizite bei der Umsetzung. Einige

Schulen und Haushalte waren besser ausgestattet, andere hatten fast keine Möglichkeiten, Fernunterricht einzuführen.

Auch die Schulung der Lehrkräfte über den Einsatz digitaler Medien im Unterricht – oder in diesem Fall im Fernunterricht – war teilweise unzureichend. Erst durch die COVID-19-Pandemie erhielt das österreichische Bildungssystem einen Schub in Richtung Digitalisierung, der Lehrende und SchülerInnen auf das digitale Leben vorbereiten sollte, das in Zukunft immer präsenter wird. Viele Expertinnen und Experten sind sich einig, dass die COVID-19-Pandemie die effektivste digitale Fortbildungsmaßnahme für Lehrkräfte in Österreich war.

Da das Bundesministerium keine genauen Richtlinien für den Fernunterricht vorgab, konnten Lehrkräfte an österreichischen Schulen frei wählen, wie sie den Fernunterricht mit ihrer Klasse organisieren wollten. Ziel des Fernunterrichts während des ersten Lockdowns war es vor allem, bereits erlernte Inhalte zu wiederholen und zu festigen. Nach einer langen Einarbeitungsphase durften Lehrkräfte neue Lehr- und Lerninhalte einführen. Wichtig war, dass die Lehrkräfte die Lerninhalte so wählten, dass die SchülerInnen in keiner Weise überfordert wurden und eine angepasste Wissensvermittlung gewährleistet werden konnte.

Die Mehrheit der Lehrkräfte wählte eine Kombination aus digitalen und analogen Lernangeboten. Die Aufgaben wurden meist über Microsoft Teams, LMS (Learning Management System) oder Schoolfox an die SchülerInnen übermittelt. Dies konnten Lernpakete oder Online-Sequenzen sein. Viele LehrerInnen verwendeten einen Wochenplan, der den SchülerInnen online zugesandt wurde. Die SchülerInnen mussten dann die Arbeitsaufgaben in Büchern oder auf Arbeitsblättern basierend auf dem Plan erledigen und die Ergebnisse an die LehrerInnen zurücksenden. Eine große Herausforderung für die LehrerInnen war die korrekte Bewertung der eingereichten Arbeitsblätter. Oft kam es vor, dass einzelne Studierende die Ergebnisse von MitschülerInnen einfach kopierten oder online kopierte Texte zurückschickten. Die LehrerInnen mussten viel Zeit damit verbringen, die Arbeitsblätter genau zu überprüfen, um alle SchülerInnen richtig einschätzen zu können. Umgekehrt war es für viele SchülerInnen auch ein viel höheres Arbeitspensum, denn in jedem Fach mussten plötzlich Arbeitsaufträge erledigt werden, die teilweise mehr Zeit in Anspruch nahmen als die vorgegebene Unterrichtsstunde und rechtzeitig an die jeweiligen LehrerInnen zurückgeschickt werden mussten. Lehrkräfte nutzten auch häufig digitale Dienste wie Online-Sequenzen, Sprachnachrichten oder Lernvideos.

Die österreichischen Schulen waren besonders schlecht auf den ersten Lockdown und den damit verbundenen Distanzunterricht vorbereitet. Zu Beginn waren die LehrerInnen auf sich allein gestellt, um ihren Unterricht per Fernunterricht zu organisieren. Viele nutzte verschiedene digitale Lernplattformen wie LMS (Learning Management System), Microsoft Teams und Zoom oder kommunizierte mit den SchülerInnen per E-Mail. Weil es in den Schulen oft keine einheitlichen Regelungen für den Distanzunterricht gab, mussten die SchülerInnen plötzlich auf vielen verschiedenen Online-Plattformen mit den LehrerInnen kommunizieren. Dies führte zu einiger Verwirrung bei den SchülerInnen, da viele verschiedene Tools gleichzeitig verwendet werden mussten. Eine weitere Herausforderung zu Beginn des Fernunterrichts war die hohe Anzahl an Arbeitsaufträgen, die die Lernenden bearbeiten und hochladen mussten, da zu

diesem Zeitpunkt die Lehrkräfte noch wenige Videokonferenzen abhielten und die Erledigung der Arbeitsaufträge laut Stundenplan mehr als die Unterrichtszeit in Anspruch nahm. Die Schulen wiesen die Lehrkräfte an, die Lehrinhalte zu reduzieren und primär bereits absolvierte Inhalte zu wiederholen, da aufgrund der Umstände ein hohes Lerntempo nicht zu erwarten war. Zusammenfassend können wir sagen, dass die Schulen in Österreich zu Beginn der Pandemie noch sehr unvorbereitet auf digitalen Online-Unterricht und Distanzunterricht waren. Zu dieser Zeit wurde das österreichische Bildungssystem auch von Bildungsexperten dafür kritisiert, dass es zuvor viel zu wenig in digitale Ausstattung und Ausbildung investiert habe. Viele Lehrkräfte hatten noch nie mit digitalen Lernplattformen oder digitalen Tools im Unterricht gearbeitet und mussten sich für den Unterricht komplett umschulen.

Nach den anfänglichen Schwierigkeiten zu Beginn der Pandemie wurden in Schulen Schulungen zu digitalen Lernplattformen und Online-Tools organisiert, die meisten davon von IT-LehrerInnen oder LehrerInnen, die bereits mit den entsprechenden Tools gearbeitet hatten, vorgestellt wurden. Ziel dieser schulinternen Fortbildungen war es, einheitliche Lernwerkzeuge zu nutzen, sodass in allen Unterrichtsfächern eine Lernplattform zum Einsatz kommt. Dadurch mussten Schüler- und LehrerInnen nicht mit mehreren Anwendungen gleichzeitig arbeiten. Die meisten Schulen verwendeten Microsoft Teams oder LMS (Learning Management System) für den Unterricht.

Eine weitere Herausforderung in der Onlinelehre war die digitale Ausstattung von Studierenden und Lehrenden. Es kam oft vor, dass der Internetzugang nicht verfügbar war oder die Internetverbindung nicht gut funktionierte. Besonders betroffen waren Familien mit mehreren schulpflichtigen Kindern. Viele Schulen stellten einzelnen SchülerInnen, die zu Hause keine gute elektronische Ausrüstung hatten, kostenlose und gebrauchte Notebooks zur Verfügung. Während der Pandemie in Österreich gab es auch einige positive Veränderungen im Umgang mit der Digitalisierung. Laut einer Studie der Arbeiterkammer Österreich hatten zu Beginn der Pandemie 16 Prozent der Studierenden kein Gerät, um am Fernunterricht teilzunehmen, nach der Pandemie waren es nur noch 2 Prozent.

Während der COVID-19-Pandemie hat die Bundesregierung einen 8-Punkte-Plan zur Digitalisierung erstellt. Dieser Plan im Wert von 250 Millionen Euro soll eine Kombination aus moderner und digitaler Infrastruktur ermöglichen und auf die erfolgreiche Entwicklung der digitalen Bildung abzielen. Ziele dieses Plans sind unter anderem, alle Lehrkräfte auf den digital unterstützten Unterricht vorzubereiten und einen einheitlichen Prozess an den Schulen bezüglich der eingesetzten Lern- und Kommunikationssysteme zu implementieren. Diese sollen klare Strukturen ermöglichen und eine Transformation der infrastrukturellen Rahmenbedingungen bilden. Die acht Punkte des Plans werden im Folgenden kurz beschrieben.

Portal Digitale Schule

Das Digitale Schulportal als Teil des 8-Punkte-Plans für den digitalen Unterricht wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen der Arbeiten am Masterplan Digitalisierung in der Bildung konzipiert. Ziel der Initiative war es, bestehende Anwendungen zu bündeln, um Lehrer- und SchülerInnen übersichtliche und einfach zu bedienende Informationen zur Verfügung zu stellen und sie im Schulalltag auf vielfältige Weise zu unterstützen.

Einheitliche Kommunikationsprozesse:

Die Erfahrungen mit dem Distanzunterricht während der COVID-19-bedingten Schulschließungen zeigten, dass die unterschiedliche Nutzung diverser Lernplattformen und Kommunikationsmittel durch Lehrkräfte von SchülerInnen und Erziehungsberechtigten als nachteilig empfunden wurde. Daher wurde die Empfehlung ausgesprochen, die Lernmanagement- und Kommunikationssysteme auf eine Lösung pro Standort zu reduzieren. Das Distance Learning Service Portal bietet Hilfestellungen bei der Vereinheitlichung der Systeme.

MOOC für Fernunterricht:

Ein Massive Open Online Course (MOOC) bereitet Pädagogen auf den Unterricht im Fernunterricht unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien vor. Als virtuelles Format ist der MOOC eine Ergänzung und Erweiterung des umfangreichen Angebots an Pädagogischen Hochschulen. Der Fernunterricht MOOC wird als bundesweite Fortbildungsveranstaltung angeboten. Der Kurs findet in einer virtuellen Lernumgebung statt, an der eine unbegrenzte Anzahl von Personen teilnehmen kann.

Eduthek:

Als digitale Content-Plattform stellt die Eduthek vertiefende Übungsmaterialien für alle Schulformen und Unterrichtsfächer zur Verfügung. Die Eduthek bündelt inhaltliche Angebote über ein einheitliches Katalogsystem und stellt sie Lehrkräften und Studierenden mit umfassender Metadatenrecherche und Volltextsuche zur Verfügung. Es bietet übersichtlich aufbereitetes Lern- und Übungsmaterial für SchülerInnen aller Schulstufen zum Üben zu Hause und zur Vertiefung des Lernstoffs.

Gütesiegel für Lern-Apps:

Ziel ist es, Apps für mobiles Lernen sowie für den Einsatz im Fernunterricht zu evaluieren und zu zertifizieren. Das Gütesiegel soll Eltern, Lehrer- und SchülerInnen Orientierung und Hilfestellung bei der Auswahl innovativer Produkte geben, die bereits auf dem Markt sind. Die zertifizierten Apps können im Rahmen der Aktion "Freie Lehrbücher" auch als Lehrmittel nach eigener Wahl erworben werden.

Erweiterung der IT-Basisinfrastruktur der Schule:

Um die Vorteile der Digitalisierung in der Bildung voll auszuschöpfen und den Einsatz von IT in Schulen zu fördern, ist es unerlässlich, eine technische IT-Grundinfrastruktur bereitzustellen. Diese IT-Basisinfrastruktur umfasst eine Internetverbindung auf Glasfaserbasis am jeweiligen Schulstandort sowie eine leistungsfähige und ausreichende WLAN-Abdeckung in den einzelnen Klassenzimmern.

Digitale Geräte für Lernende:

Durch die Geräteinitiative "Digitales Lernen" werden Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse an teilnehmenden Schulen mit einem Notebook oder Tablet ausgestattet. Ziel der Initiative ist es, die pädagogischen und technischen Voraussetzungen für einen IT-gestützten Unterricht zu schaffen und den Studierenden den Zugang zu digitaler Bildung zu ermöglichen.

Digitale Geräte für Lehrende:

Im Rahmen der Geräteinitiative für SchülerInnen wurde den Pädagogen in den teilnehmenden digitalen Klassen eine bestimmte Anzahl von Geräten zur Verfügung gestellt. Dadurch wird sichergestellt, dass an der Schule eine ausreichende Anzahl von Geräten vorhanden ist, mit denen LehrerInnen in den Klassen unterrichten können.

PORTUGAL

GRUNDSÄTZE UND ORGANISATION

Das Bildungswesen in Portugal ist in Übereinstimmung mit den in der Verfassung der Republik (1976) verankerten demokratischen Grundsätzen organisiert und beinhaltet die Freiheit zu lehren und zu lernen sowie die Rechte der Bürger und den Pflichten des Staates in diesem Bereich. Dieselben Prinzipien bildeten die Grundlage des Bildungsgesetzes (1986), das die Ziele, Strukturen und Modi der Bildungsorganisation definiert.

Das Bildungsministerium (ME) ist die Regierungsbehörde, die für die Definition, Koordinierung, Umsetzung und Bewertung der nationalen Politik in Bezug auf das Bildungssystem (Vorschul-, Grund-, Sekundar- und außerschulische Bildung) sowie für die Verknüpfung der Bildungspolitik mit der Qualifikations- und Berufsbildungspolitik verantwortlich ist.

Das Schulnetzwerk ist in Schulgruppen (Agrupamentos) organisiert, die über eigene Verwaltungs- und Leitungsorgane verfügen.

STRUKTUR

Die Schulpflicht dauert 12 Jahre zwischen dem sechsten und 18. Lebensjahr (ISCED 3). Die öffentliche Bildung ist in der Regel ab dem Alter von vier Jahren kostenlos und universell.

Das portugiesische Bildungssystem ist wie folgt unterteilt:

Vorschulische Bildung (ISCED 0)

Die Vorschulerziehung erstreckt sich auf Kinder im Alter von drei Jahren bis zum obligatorischen Schulalter (sechs Jahre). Der Besuch der Vorschulerziehung ist freiwillig und erkennt den Vorrang der Rolle der Familie in der frühkindlichen Bildung an. Das Netzwerk der Einrichtungen wurde jedoch im Rahmen einer allgemeinen Richtlinie zur Verfügbarkeit von Diensten erweitert. Angebote für Kinder unter drei Jahren, mit besonderem Schwerpunkt auf Kinderbetreuung (ISCED 010) (Kindertagesstätte), sind nicht Teil des Bildungssystems.

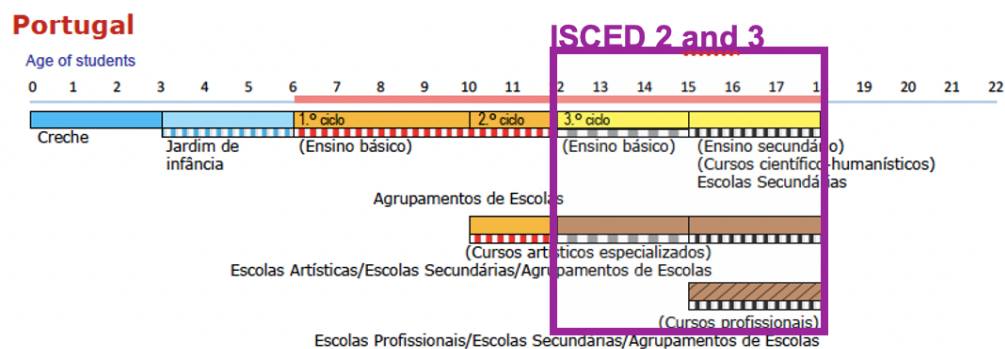
Grundbildung (ISCED 1 und 2)

Die Grundbildung ist universell, obligatorisch, kostenlos und dauert neun Jahre. Es ist in drei aufeinanderfolgende Zyklen unterteilt; Jeder muss die oben genannten Punkte aus globaler Sicht abschließen und darauf aufbauen: Der erste Zyklus (ISCED 1) entspricht den ersten vier Schuljahren (1. bis 4. Klasse). Der zweite Zyklus (ISCED 1) entspricht den folgenden zwei Jahren (fünftes und sechstes Jahr). Der dritte Zyklus (ISCED 2) dauert drei Jahre und entspricht der Sekundarstufe I (Klassen sieben bis neun).

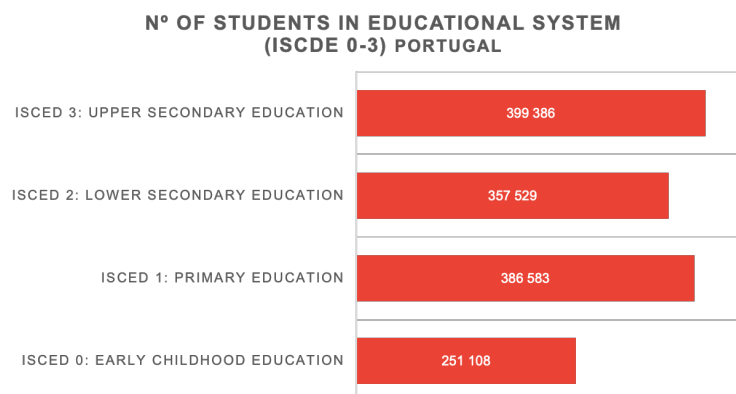
Oberstufe (ISCED 3)

Die Sekundarschulbildung dauert drei Jahre und entspricht den Klassen 10, 11 und 12 der Sekundarschule, die in verschiedenen Modalitäten organisiert sind. Einige zielen auf ein weiterführendes Studium ab, andere auf ein duales Zeugnis (akademisch und beruflich), wobei letzteres eine allgemeine, technische und eine praktikable Ausbildung kombiniert. Die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungswegen ist gewährleistet, ebenso wie der Zugang zur Hochschulbildung durch nationale Prüfungen.

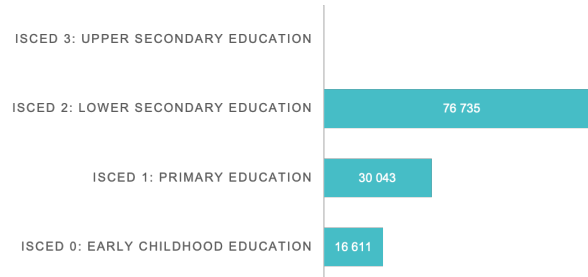
Die folgende Grafik zeigt die Struktur des portugiesischen Bildungssystems:



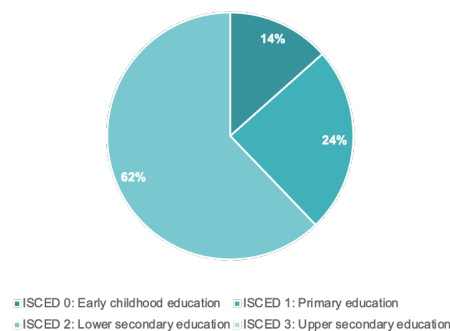
GRUNDLEGENDE STATISTISCHE INFORMATIONEN



Nº OF TEACHERS IN EDUCATIONAL SYSTEM (ISCDE 0-3) PORTUGAL



DISTRIBUTION OF % OF TEACHERS IN EDUCATIONAL SYSTEM (ISCDE 0-3) PORTUGAL



NATIONALER BILDUNGSANSATZ WÄHREND DER PANDEMIE

In Portugal überraschte das Auftreten der Coronavirus-Pandemie während des dritten Trimesters im Frühjahr 2020 die Behörden und veranlasste eine rasche Zusammenarbeit zwischen Zivilgesellschaft und politischen Entscheidungsträgern, um die Krise abzumildern. Eine Vielzahl von politischen Maßnahmen und gesetzgeberischen Maßnahmen wurde umgesetzt, um Schulen bei der Bewältigung der Herausforderungen der Pandemie zu unterstützen. Als das Virus seinen Höhepunkt erreichte, wurde nach und nach ein umfassendes Paket von Bildungsstrategien eingeführt, das in einem landesweiten Lockdown gipfelte, der am 19. März 2020 vom Ministerrat angekündigt wurde. Der Lockdown begann am 22. März, kurz nachdem die Schulen am 16. März, kurz vor dem Ende des zweiten Halbjahres, präventiv geschlossen worden waren. Diese Schließung erstreckte sich bis zum Ende des akademischen Jahres, eine Entscheidung, die in ganz Portugal breite Unterstützung fand.

Eine Umfrage unter 1.754 Eltern ergab, dass 92,5 % die Schließungsentscheidung der Regierung befürworteten (Benavente et al., 2020). Darüber hinaus blieb das Engagement der SchülerInnen seit Beginn der Schulschließungen konstant hoch, wobei die Teilnahmequoten zwischen 76 % und 100 % lagen. Insbesondere SekundarschülerInnen zeigten ein höheres Engagement, wahrscheinlich aufgrund ihrer größeren Unabhängigkeit und ihres breiteren Zugangs zu digitalen Ressourcen (ME/DGEEC, 2020).

Die folgende Tabelle gibt einen detaillierten Überblick über die verschiedenen politischen Maßnahmen und Instrumente, die Portugal im Frühjahr 2020 als Reaktion auf die COVID-19-Pandemie ergriffen hat. Da die Schulen aufgrund der abrupten Schulschließungen schnell auf Fernunterricht umstellten, waren diese Initiativen entscheidend für die Unterstützung von PädagogInnen, SchülerInnen und Familien. Die Tabelle enthält den Namen der einzelnen Maßnahmen, ihre Hauptmerkmale und die zuständigen Behörden und gibt einen Einblick, wie Portugal die durch die Pandemie verursachten Bildungsherausforderungen bewältigt hat:

POLICY MEASURES/INSTRUMENTS	DESCRIPTION
“APOIO ÀS ESCOLAS” [SCHULEN UNTERSTÜTZEN]	Diese Initiative des Bildungsministeriums umfasste die Schaffung eines umfassenden Online-Ressourcenportals durch die Generaldirektion Bildung und die Nationale Agentur für Qualifikation und Berufsbildung. Diese Website enthielt wichtige Informationen zu Prüfungsplänen, Richtlinien für die effektive Nutzung digitaler Plattformen und Protokolle für Fernbewertungen. Es gab auch einen kollaborativen Raum für LehrerInnen, um erfolgreiche Praktiken und Strategien auszutauschen.
LEITPRINZIPIEN FÜR DEN FERNUNTERRICHT	Um Konsistenz und Qualität bei der Umstellung auf Online-Bildung zu gewährleisten, verteilte die Generaldirektion Bildung ein Skript mit acht Leitsätzen. Diese Prinzipien wurden entwickelt, um Schulen bei der effektiven Umsetzung des Fernunterrichts zu unterstützen und einen strukturierten Ansatz für den Online-Unterricht zu bieten, um die Bildungskontinuität während der Pandemie zu gewährleisten.
TECHNOLOGISCHE ROADMAPS	Das Bildungsministerium entwickelte und verbreitete technologische Roadmaps, um Schulen bei der Integration und Nutzung von Microsoft- und Google-Plattformen zu unterstützen. Diese Roadmaps wurden an den Leitprinzipien für den Fernunterricht ausgerichtet und boten einen strategischen Rahmen, um Pädagogen und Administratoren bei der Einführung neuer Technologien für effektiven Online-Unterricht zu unterstützen.
FERNUNTERRICHTSPLAN	Dieser Plan wurde durch das Gesetzesdekret Nr. 14-G/2020 eingeführt und umfasste eine Reihe außergewöhnlicher und vorübergehender Maßnahmen zur Bewältigung der durch die Pandemie verursachten Bildungsstörungen. Es diente als strategisches Instrument für Schulen, um ihre Bildungsbemühungen zu organisieren und zu verwalten und die Fortsetzung des Lernens während der Schulschließungen sicherzustellen.

FACEBOOK-SEITE	Eine spezielle Facebook-Seite wurde eingerichtet, um als Drehscheibe für Konsultationen und den Austausch von Dokumenten zwischen Schulen zu dienen. Diese Plattform erleichterte die Kommunikation in Echtzeit und die gemeinsame Nutzung von Ressourcen und verbesserte die Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen und Schulverwaltungen im ganzen Land.
INKLUSIVE BILDUNG IM FERNUNTERRICHT	Spezielle Richtlinien wurden verbreitet, um integrative Bildungspraktiken in der Fernunterrichtsmodalität zu unterstützen. Diese Richtlinien halfen den Schulen, effektiv mit multidisziplinären Unterstützungsteams zusammenzuarbeiten und sicherzustellen, dass alle SchülerInnen, einschließlich derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, während des Fernunterrichts angemessene Unterstützung und Ressourcen erhielten.
YOUTUBE-PARTNERSCHAFT	Das Ministerium ging eine Partnerschaft mit YouTube ein und startete Kanäle, die Bildungsinhalte für SchülerInnen aller Klassenstufen, von der Vorschule bis zur Sekundarstufe, anboten. Diese Initiative trug dazu bei, den Zugang zu Bildungsmaterialien zu erweitern und vielfältige Lernmöglichkeiten außerhalb des traditionellen Klassenzimmers zu bieten.
WEBINARE	Das Bildungsministerium hat eine Reihe von Webinaren gefördert, um LehrerInnen bei der Verbesserung ihrer digitalen Kompetenz und der Beherrschung von Online-Lehrmitteln zu unterstützen. Diese Webinare konzentrierten sich auf den Austausch effektiver digitaler Tools und Strategien für den Fernunterricht und zielten darauf ab, LehrerInnen mit den notwendigen Fähigkeiten auszustatten, um ansprechenden und effektiven Online-Unterricht durchzuführen.
#ESTUDOEMCASA [#STUDIERN ZU HAUSE]	Dieses Fernsehprogramm wurde in Zusammenarbeit mit Rádio Televisão Portuguesa (RTP) ins Leben gerufen und von der Calouste Gulbenkian Foundation unterstützt. Sie strahlte täglich Bildungsinhalte aus, die in 30-minütigen Themenblöcken gestaltet und von LehrerInnenteams entwickelt wurden. Das Programm umfasste einen umfassenden Lehrplan, der darauf abzielte, das Lernen der SchülerInnen während des gesamten Schuljahres zu konsolidieren und zu entwickeln, und war so strukturiert, dass es je nach Bildungsbedarf nacheinander oder unabhängig voneinander verwendet werden konnte.

UNTERSTÜTZUNGSBRIGADE "WIR SIND MIT DEN SCHULEN DRAN"

Eine multidisziplinäre "Unterstützungsbrigade" wurde eingerichtet, um Schulen bei der Gestaltung und Umsetzung ihrer Fernunterrichtspläne zu unterstützen. Diese Brigade bestand aus über hundert Bildungsexperten, darunter Experten für Lehrplanmanagement, Botschafter für verschiedene Bildungsinitiativen und Koordinatoren aus dem Schulbibliotheksnetzwerk. Ihre Aufgabe war es, Schulen bei der Umstellung auf Online-Bildung gezielt zu unterstützen.

PARTNERSCHAFT MIT DER PORTUGIESISCHEN POST UND NATIONALEN PFADFINDERN

An dieser Zusammenarbeit waren die portugiesische Post und die nationalen Pfadfinder beteiligt, um sicherzustellen, dass gefährdete SchülerInnen zu Hause Unterrichtsmaterialien erhielten. Diese Initiative war besonders wichtig für SchülerInnen, die möglicherweise keinen angemessenen Zugang zu digitalen Lernressourcen hatten, um sicherzustellen, dass sie während der Pandemie in Verbindung blieben und in ihren Lernbemühungen unterstützt wurden.

SCHULISCHE ANSÄTZE ZUR UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS WÄHREND DER PANDEMIE

Während der Pandemie waren portugiesische Schulen gezwungen, Lösungen zu finden, um die Ausbildung ihrer SchülerInnen fortzusetzen. Die Schulen versuchten, sich über die verschiedenen Möglichkeiten zu informieren und vielfältige Lösungen zu finden. Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita begann mit der Anwendung von Teams in der Grund- und Sekundarstufe und der Anwendung von Google Classroom auf den ersten Zyklus der Grundbildung "Grundschulbildung".

Im Laufe der Zeit und mit den in der Zwischenzeit gesammelten Erfahrungen drehte sich alles um Teams, nachdem man andere Plattformen wie Moodle ausprobiert hatte, die aber von einigen LehrerInnen stark befürwortet wurden.

Microsoft Teams wurde bevorzugt für seine Benutzerfreundlichkeit und Kommunikation sowie für die schrittweise Integration neuer Funktionen, die auf anderen Plattformen bereits vorhanden waren.

Dieser ganze Prozess wurde von mir an meiner Schule geleitet, ich habe mich am Lernen beteiligt und LehrerInnen in den verschiedenen Bereichen der Ausbildung geschult und unterstützt. Wenn Schulungen auf diesen Plattformen in Schulungszentren stattfinden und Schulen und LehrerInnen unterstützt werden, beherrschen in unseren Schulen praktisch alle die verschiedenen Lösungen, insbesondere Teams.

So wurde Microsoft Teams während der gesamten Pandemie zum Favoriten der LehrerInnen, und auch nach dem Ende der Pandemie wird es weiterhin bei unzähligen Veranstaltungen wie Arbeitsbesprechungen, Gruppenbesprechungen, Bewertungen und Unterstützung von Prüfungen für SchülerInnen eingesetzt. Die Verwendung von Teams unterstützt weiterhin den Unterricht, als Ergänzung oder sogar als Ressourcenzentrum, für die Bereitstellung von Arbeit und die Ausführung von Aufgaben.

Der Unterricht während der Pandemie wurde über die Microsoft Teams-Plattform durchgeführt, nach einem ähnlichen Zeitplan wie der Präsenzunterricht in der Schule.

Die SchülerInnen kannten die Uhrzeit des Unterrichts und ob sie mit den Videokonferenzen synchronisiert waren, in denen auch andere Multimedia-Ressourcen verwendet wurden, sowie verschiedene digitale Tools, Videos, Quizzes, Aufgaben und kollaborative Tools zum Teilen von Mathematik und Zeichnen.

Die Möglichkeit, die Klassen aufzuzeichnen, war eine weitere, die es ermöglichte, das Material im Laufe der Zeit auf eine andere Art und Weise zu sehen.

Die Klassen waren auch asynchron und ermöglichten die Ausführung und Lieferung vorgeschlagener Aufgaben zu zuvor geplanten Terminen.

Ein Problem, das während der gesamten Pandemie bemängelt wurde, war der Mangel an Laptops und Internet für die Lernenden, um zu lernen, wobei viele von ihnen über Tablets, aber vor allem über Smartphones am Unterricht teilnahmen.

Derzeit gibt es verschiedene Programme, die unseren SchülerInnen diese Mittel zur Verfügung stellen, wie z. B. Laptops und Internetzugangsroutern, die zunächst SchülerInnen mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten zur Verfügung gestellt und dann auf alle SchülerInnen ab der Grundschule ausgeweitet wurden. Auch die LehrerInnen profitierten von diesem digitalen Medienpaket.

Darüber hinaus haben unsere Schulen während der Pandemie immer gearbeitet und Zimmer für SchülerInnen mit Zugangsschwierigkeiten und auch für SchülerInnen bereitgestellt, deren Eltern als Militärpersonal oder Gesundheitspersonal an den Bemühungen zur Bekämpfung der Pandemie beteiligt waren. Unsere Schulen boten auch Mahlzeiten an und bieten weiterhin Mahlzeiten zum Mitnehmen für viele SchülerInnen an, die nur in der Schule essen.

Nach der Pandemie wird Teams bleiben, solange dieses Tool kostenlos für Schulen und die Bildungsgemeinschaft von Microsoft verfügbar ist.

SCHWEDEN

GRUNDSÄTZE UND ORGANISATION

Fast die Hälfte der schwedischen Bevölkerung ist in irgendeiner Form an organisierter Bildung beteiligt. Die gesamte Bildung, von der Vorschulklasse bis zur Hochschulbildung, ist kostenlos. Schweden hat im Verhältnis zum BIP eine der höchsten öffentlichen Ausgaben für Bildung in der EU. Schweden hat ein dezentralisiertes Bildungssystem, das von Zielen und Lernergebnissen gesteuert wird, die auf zentraler Ebene definiert sind. Die Regierung trägt die Gesamtverantwortung und setzt den Rahmen für die Bildung auf allen Ebenen.

Ein übergeordnetes Ziel des Bildungssystems in Schweden ist es, die Grundlagen der SchülerInnen für lebenslanges Lernen zu stärken. Dies kommt zum Beispiel in den Lehrplänen der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II zum Ausdruck.

Die Gemeinden sind zuständig für die Vorschule, die Vorschulklassen, die Pflichtschule, die Sekundarstufe II, die Sonderschule, die kommunale Erwachsenenbildung, die Bildung für Erwachsene mit geistiger Beeinträchtigung und Schwedisch für Zuwanderer. Der Staat ist für die Sonderschule und die Sami-Schule zuständig. Es gibt auch subventionierte unabhängige Schulen, die öffentliche Zuschüsse erhalten. Die subventionierten Schulen können keine Studiengebühren erheben.

Schweden verfügt über ein umfassendes System der Erwachsenenbildung, das aus kommunaler und liberaler Erwachsenenbildung besteht. Die Hochschulbildung und die höhere Berufsausbildung sind kostenlos, und schwedische Staatsbürger haben bis zu ihrem 56. Lebensjahr Anspruch auf postsekundäre Studienbeihilfen. Das Studienförderungssystem ist für alle gleich und wird grundsätzlich unabhängig von der finanziellen Situation der Eltern oder der Familie gewährt.

Das öffentliche Schulsystem für Kinder und Jugendliche umfasst:

- Vorschule
- Vorschulklasse
- Obligatorische Schule
- Sekundarstufe II
- Bildung für Schülerinnen und Schüler mit schweren geistigen Beeinträchtigungen
- Schulen für SchülerInnen mit Hörbehinderung
- Samische Schule

Das schwedische Parlament bestimmt die Gesetze und die Regierung legt Vorschriften für Schulen fest. Schwedische Schulen sind ziel-/lernergebnisorientiert und die Regierung steuert die Bildung, indem sie Ziele/Lernergebnisse im Bildungsgesetz festlegt. Diese Ziele/Lernergebnisse beziehen sich auf Lehr- und Stundenpläne. Innerhalb des vom Parlament und der Regierung festgelegten Rahmens setzen die Gemeinden die Steuerungsdokumente um,

damit ihre SchülerInnen die für eine bestimmte Schulstufe festgelegten Ziele/Lernergebnisse erreichen.

STRUKTUR

Die Vorschule ist stark subventioniert und ab etwa einem Jahr verfügbar. Mehr als 90 Prozent der Kinder besuchen die Vorschule.

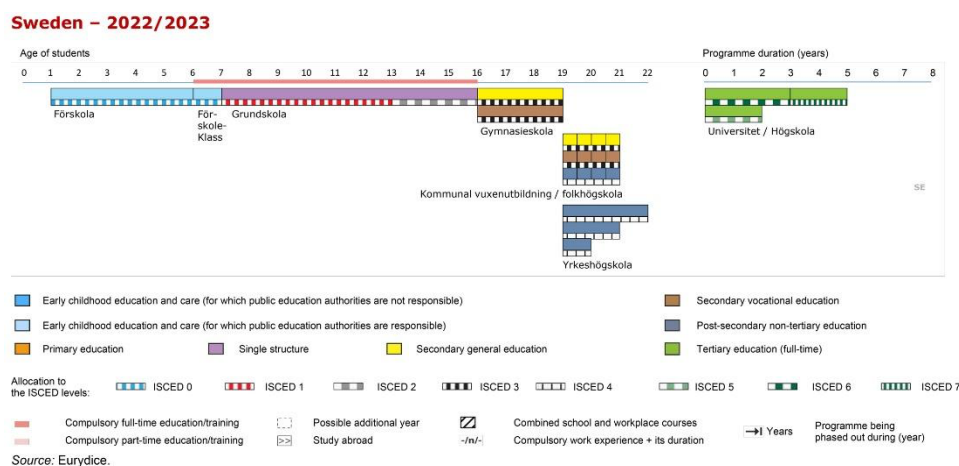
Die Vorschulklasse ist seit 2018 für alle Kinder ab dem Jahr, in dem sie sechs Jahre alt werden, verpflichtend.

Die Pflichtschule beginnt dann mit sieben Jahren und endet mit 16 Jahren.

Die Sekundarstufe II besteht aus 18 nationalen Programmen und fünf Einführungsprogrammen für SchülerInnen, die nicht für ein nationales Programm in Frage kommen. Zu den nationalen Programmen gehören 12 berufsbildende Programme und sechs Vorbereitungsprogramme für die Hochschulbildung. Die SchülerInnen beginnen in der Regel mit 16 Jahren mit der Sekundarstufe II und schließen die Sekundarstufe II mit 19 Jahren ab.

SchülerInnen, die die Sekundarstufe II nicht abgeschlossen haben, können die **kommunale Erwachsenenbildung** oder **Volkshochschulen** besuchen. Schülerinnen und Schüler, die die Sekundarstufe II abgeschlossen haben, können sich je nach Wahl des nationalen Programms der Sekundarstufe II und der Kurse im Rahmen individueller Optionen auch an **Universitäten, Fachhochschulen und/oder höheren Berufsbildungseinrichtungen** bewerben.

Die folgende Grafik zeigt die Struktur des schwedischen Bildungssystems:



GRUNDLEGENDE STATISTISCHE INFORMATIONEN

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Number of pupils in preschool	513,038
Number of teachers in preschool	12,979
Number of teachers in primary school	110,668
Pupils per teacher in primary school	12.2

UPPER SECONDARY EDUCATION

Number of teachers in upper secondary school	36,002
Share of students in upper secondary schools with a foreign background	29%
Number of female students in upper secondary schools	169,451

HIGHER EDUCATION

Number of incoming international students	23,882
Most popular field of study	Law and social sciences
Number of new doctoral students	3,082

NATIONALER BILDUNGSANSATZ WÄHREND DER PANDEMIE

Der schwedische Umgang mit der Pandemie in Bezug auf Schulen unterscheidet sich von dem anderer europäischer Länder dadurch, dass viele Bildungseinrichtungen offen blieben. Die schwedische Regierung hat verschiedene Empfehlungen umgesetzt, um die Auswirkungen von Covid-19 auf die Bildung abzumildern und gleichzeitig die Ausbreitung des Virus so weit wie möglich zu reduzieren.

Schwedische Gesetze

Als sich Covid-19 auszubreiten begann, hatte die schwedische Regierung nicht das Recht, alle Schulen zu schließen. Das liegt daran, dass das Recht auf Bildung viele andere Gesetze übertrumpft. Denn Chancengleichheit bei Bildung ist ein Erfolgsfaktor für das spätere Leben.

Während die schwedische Regierung darauf abzielte, die Schulpflicht offen zu halten, hätte eine Situation eintreten können, die ihre Schließung erforderlich machen würde. Daher wurde im März 2020 ein neues Gesetz verabschiedet, das der Regierung das Recht einräumt, Schulen und andere Bildungsaktivitäten vorübergehend zu schließen, wenn sich die Situation verschlechtern sollte. Verantwortliche Schulorganisatoren erhielten zudem das Recht, den Bildungsbetrieb vorübergehend einzustellen, wenn bestimmte Kriterien erfüllt waren, z. B. wenn sich Covid-19 lokal ausbreiten sollte oder wenn eine große Anzahl von LehrerInnen krankheitsbedingt nicht unterrichten konnte.

Pflichtschule (Primar- und Sekundarschule)

Alle Pflichtschulen wurden während der Pandemie offen gehalten. Die Regierung erklärte, dass dies auf lange Sicht die beste Lösung sei, da die SchülerInnen die Stabilität erhalten würden, die sie zum Lernen benötigten. Die Entscheidung wurde zum Teil auch aufgrund der Art des Virus getroffen, bei der Kinder sowohl weniger von dem Virus betroffen sein als auch es in geringerem Maße übertragen werden sollen als Erwachsene. Die Gesundheitsbehörde teilte mit, dass Länder, die sich in einem fortgeschritteneren Stadium der Pandemie befanden, zu diesem Zeitpunkt noch keine Viruscluster im Zusammenhang mit Schulen gesehen hätten. Ab der

Gesetzesänderung im März 2020 konnten die Regierung oder die für die Schulen verantwortlichen Organisatoren jedoch beschließen, sie bei Bedarf zu schließen.

Grund- und Sekundarschulen mussten auch eine Reihe neuer Empfehlungen und Routinen einhalten, die die Ausbreitung von Covid-19 so weit wie möglich einschränken sollten. Zu den neuen Empfehlungen gehörten vorbeugende Maßnahmen für eine gute Händehygiene, verstärkte Reinigungsmaßnahmen, eine gute Belüftung der Schulen sowie ein Lüften der Klassenzimmer zwischen den Unterrichtsstunden, dass die SchülerInnen mehr draußen sein müssen, Maßnahmen zur Vermeidung von Menschenansammlungen und zur kontinuierlichen Information von Kindern, SchülerInnen, Eltern und Mitarbeitern über die aktuelle Situation. Die Schulen wurden gebeten, keine großen Versammlungen von SchülerInnen abzuhalten, wenn dies nicht notwendig war, und Tische und Stühle in den Klassenzimmern zu verteilen, um sicherzustellen, dass die SchülerInnen so weit wie möglich Abstand voneinander halten konnten. Die Gesundheitsbehörde empfahl den Schulen, die Unterrichts-, Pausen- und Mittagszeiten zu staffeln, damit sich nicht eine große Anzahl von SchülernInnen gleichzeitig mischt.

Diese Empfehlungen wurden je nach Anzahl der Fälle in der Region auch durch unterschiedliche lokale Empfehlungen ergänzt. Sie wurden auch in verschiedenen Zeiten der Pandemie geändert, abhängig von der Häufigkeit der Covid-19-Fälle und neuen Erkenntnissen über das Virus.

Auch wenn in den Pflichtschulen keine vollständige Umstellung auf Fernunterricht stattfand, war dies je nach Ausbreitung des Virus immer eine Möglichkeit. Das bedeutete, dass sich LehrerInnen und SchülerInnen auf ein mögliches Szenario vorbereiten mussten, in dem Schularbeiten aus der Ferne erledigt werden mussten.

Auch in den Pflichtschulen gab es ein hohes Maß an Abwesenheit sowohl bei Schüler- als auch bei LehrerInnen, da die Empfehlungen besagten, dass jeder mit Symptomen, die Covid-19 sein könnten, zu Hause bleiben und unter Quarantäne gestellt werden musste. Ein weiterer Grund für die Quarantäne war, wenn eine Person im selben Haushalt eine bestätigte Covid-19 Infektion hatte.

Während die meisten Grundschulen am Schullernen festhielten, gab es in vielen Sekundarschulen Phasen, in denen sie auf Fernunterricht umstellten. Im Januar 2021, als die Covid-19-Fälle rapide anstiegen, hatten sich zwei Drittel aller Schulorganisatoren dafür entschieden, fast alle ihre Sekundarschulen ganz oder teilweise auf Fernunterricht umzustellen. Der Fernunterricht deckte den größten Teil der Ausbildung in diesen Schulen ab. Im Februar desselben Jahres nutzte die Hälfte der Schulorganisatoren Fernunterricht in ihren Schulen. Studien zeigten auch, dass ein kleinerer Teil der Ausbildung zu dieser Zeit aus Fernunterricht bestand, etwa die Hälfte. Die Zahl der Schulen, die Fernunterricht durchführten, sank fortan weiter.

Sekundarstufe II

Ab dem 18. März 2020 empfahl die schwedische Gesundheitsbehörde, dass die gesamte Sekundarstufe II auf Online- oder Fernunterricht umgestellt werden sollte. Dies war während

des restlichen Frühjahrssemesters bis zum 15. Juni 2020 der Fall. Zu Beginn des Herbstsemesters wurde von den SchülerInnen erwartet, dass sie für ihren Unterricht wieder in der Schule waren, aber unter bestimmten Umständen konnten die Schulen für bestimmte Zeit wieder auf Online-Kurse umstellen.

Ende 2020 wurde den gymnasialen Schulen erneut empfohlen, auf Online- oder Fernunterricht umzustellen. Diesmal wurden einige Ausnahmen festgelegt, da SchülerInnen in einigen Programmen oder SchülerInnen, die im Falle von Fernunterricht als gefährdeter galten, in der Schule sein durften.

Ab dem 25. Januar 2021 wurde den Schulen geraten, wieder in den Schulunterricht zurückzukehren, indem sie Schulklassen mit Fernklassen kombinierten. Während eines bestimmten Zeitraums sollten die SchülerInnen zwischen 20 und 80 Prozent ihres Unterrichts online und den Rest in der Schule erhalten. Die empfohlene Mischung aus Präsenz- und Online-Unterricht war nach dem 2. April 2021 nicht mehr die Norm, als die Schulen wieder den gesamten Unterricht in der Schule durchführen konnten.

Vor dem Herbstsemester 2021 wurde die Möglichkeit für Schulen, ihre Kurse online durchzuführen, um überfüllte Flure und Klassenzimmer oder öffentliche Verkehrsmittel zu vermeiden, abgeschafft.

Abgesagte nationale Prüfungen

Obwohl die Schulen geöffnet blieben, wurde von der schwedischen Nationalen Agentur für Bildung die Entscheidung getroffen, die nationalen Prüfungen sowohl 2020 als auch 2021 abzusagen. Alle nationalen Prüfungen wurden abgesagt, mit Ausnahme der Prüfungen der 3. Klasse in der Grundschule und der 4. Klasse in der Pflichtschule für SchülerInnen mit Lernbehinderungen. Diese Tests konnten bestehen bleiben, da sie über einen bestimmten Zeitraum verteilt werden konnten. Für alle anderen Tests mussten sich große Gruppen von SchülerInnen im selben Raum befinden, und das Risiko einer Verbreitung von Covid-19 wurde als zu hoch eingestuft. Die hohe Abwesenheit von Schüler- und LehrerInnen bedeutete auch, dass die Tests nicht so durchgeführt werden konnten, wie sie sollten.

Erwachsenenbildung

Auch die kommunale Erwachsenenbildung, die berufliche Erwachsenenbildung und Hochschuleinrichtungen (z. B. Universitäten) boten seit Mitte März 2020 auf Empfehlung der schwedischen Gesundheitsbehörde Fernunterricht an. Diese Empfehlungen wurden bis zum 1. Juni 2021 beibehalten.

Digitale Plattformen und digitale Tools waren in schwedischen Schulen bereits vor der Pandemie weit verbreitet. Diese vorhandenen Tools und Lehrstrategien wurden genutzt, um einen möglichst reibungslosen Übergang zum Fernunterricht zu ermöglichen.

Kommunale ErwachsenenbildungslehrerInnen wurden auch von den Empfehlungen der schwedischen Gesundheitsbehörde für Arbeitsplätze in Schweden erfasst, die vorschrieben,

dass jeder, der die Möglichkeit dazu hatte, von zu Hause aus arbeiten sollte. Diese Empfehlungen wurden bis zum 29. September 2021 beibehalten, und danach konnten die Menschen sukzessive wieder an ihre Arbeitsplätze zurückkehren.

Um die Auswirkungen der Pandemie auf Arbeitsplätze und Unternehmen abzumildern, beschloss die Regierung, höhere staatliche Zuschüsse für die Erwachsenenbildung zu gewähren. Die Stipendien sollten das Studium im ganzen Land erleichtern. Dies sollte finanzielle Sicherheit bieten und den erhöhten Bedarf an Ausbildung und Übergang für diejenigen decken, die während der Pandemie arbeitslos wurden.

Herausforderungen für arbeitsbasiertes Lernen

Programme und Lehrstellen am Arbeitsplatz durften weiterhin durchgeführt werden, solange die Arbeitsplätze in der Lage waren, Studenten aufzunehmen, auch wenn Fernunterricht empfohlen wurde. Aufgrund der Herausforderungen, mit denen viele Unternehmen während der Pandemie konfrontiert waren, waren viele Arbeitsplätze jedoch nicht in der Lage, Studenten oder Auszubildende einzustellen. Dies konnte verschiedene Gründe haben. Ein Grund dafür war, dass viele Geschäftsinhaber ein hohes Maß an Unsicherheit darüber erlebten, ob ihr Unternehmen überleben würde. Andere Gründe waren, dass die Mitarbeiter zu beschäftigt waren, etwa im Gesundheitswesen. Minderjährige dürfen auch nicht an Arbeitsplätzen arbeiten, wenn die Gefahr besteht, schweren Infektionskrankheiten ausgesetzt zu sein. Aufgrund dieser Faktoren konnten Schulorganisatoren eine Berufsausbildung für SchülerInnen im Schulgebäude organisieren, wenn sie keine geeigneten Arbeitsplätze fanden.

SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen

Einige Ausnahmen von den Empfehlungen wurden gemacht, um SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen oder SchülerInnen zu unterstützen, die aus anderen Gründen mit dem Fernunterricht nicht gut zurechtkamen. Gefährdete SchülerInnen durften sich im Schulgebäude aufhalten, um Unterstützung zu erhalten, damit sie nicht Gefahr liefen, in ihrem Studium ins Hintertreffen zu geraten.

Unterstützungsmaßnahmen für Lehrkräfte, Schulleiter und Schulorganisatoren

Die schwedische Nationale Bildungsagentur wurde damit beauftragt, Schulorganisatoren, Schulleitern und LehrerInnen Unterstützung und Richtlinien zur Verfügung zu stellen, um sicherzustellen, dass sie von verschiedenen Lösungen, digitalen Innovationen und Praktiken profitieren konnten, die im ganzen Land erfolgreich waren. Die Agentur veröffentlichte Ratschläge zur Auslegung der neuen Gesetzgebung zum Coronavirus und der damit verbundenen Empfehlungen der schwedischen Gesundheitsbehörde. Um LehrerInnen und Schulorganisatoren zu unterstützen und zu inspirieren, veröffentlichten sie auch Filme, Podcasts und Radiosendungen. Die Plattform skola hemma (Heimunterricht, <https://skolahemma.se/>) wurde ins Leben gerufen und entwickelt, um den Bedürfnissen der Schulen während der Pandemie gerecht zu werden. Dort konnten LehrerInnen und Schulorganisatoren Unterstützung

bei der Planung, Inspiration und Wissen über Bildung im Zusammenhang mit der Pandemie finden.

Die schwedische Nationale Agentur für Bildung stellte auch Richtlinien für die Benotung und Bewertung von LehrerInnen zur Verfügung. Damit sollte sichergestellt werden, dass der Bewertungsprozess so zuverlässig wie möglich ist.

SCHULISCHE ANSÄTZE ZUR UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS WÄHREND DER PANDEMIE

Wie bereits erwähnt, blieben die schwedischen Schulen während der Pandemie hauptsächlich geöffnet. In der Pflichtschule wurde der Fernunterricht nur in kürzeren Zeiträumen durchgeführt, während die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung in längeren Zeiträumen auf Online-Lernen umgestellt wurden. Da alle Organisationen und Institutionen verpflichtet waren, Menschenansammlungen zu vermeiden, entschieden sich viele Schulen für den Fernunterricht für SchülerInnen der Klassen 7 bis 9, um die SchülerInnen, die in der Schule blieben, in verschiedenen Klassenzimmern trennen zu können. Da jedoch sowohl Lehrer- als auch SchülerInnen nicht richtig auf das Onlinelehren und -lernen vorbereitet waren, traten mehrere Probleme auf, wenn der Unterricht online abgehalten werden sollte. An der Alviksskolan wurden einige Workshops zur Verwendung von Teams organisiert, und auch Treffen mit Kollegen und Eltern wurden auf Onlinesitzungen verlegt. Die meisten LehrerInnen kamen jeden Tag in die Schule, saßen aber am Ende allein in ihren Klassenzimmern.

Da öffentliche Schulen in Stockholm bereits O365-Tools verwendeten, mussten sich die LehrerInnen nicht an neue Tools anpassen, sondern nur ihr Wissen über die bereits vorhandenen vertiefen. Da die SchülerInnen der Klassen 7-9 ihren eigenen Schullaptop hatten, konnten sie ihn mit nach Hause nehmen und die meisten von ihnen wussten, wie man in Teams und der Online-Schulplattform navigiert. Doch selbst wenn sowohl Lehrer- als auch SchülerInnen täglich digitale Geräte nutzten, stellten sie bald fest, dass der Fernunterricht anders war. Dies erforderte, dass die LehrerInnen den Umgang mit den O365-Tools schnell gründlicher verstehen mussten, was anfangs viel Stress verursachte.

Aufgrund des strengen Gesetzes, das besagte, dass jeder, der das geringste Symptom von Covid-19 hatte, zu Hause bleiben sollte, fehlten viele SchülerInnen während dieser Zeit. Um sich Wissen anzueignen und dem Lehrplan zu folgen, mussten sie von zu Hause aus arbeiten. LehrerInnen wurden oft angewiesen, ihre Unterrichtspläne und -materialien online hochzuladen, damit alle SchülerInnen darauf zugreifen konnten. Gleichzeitig beschlossen einige Schulen, abwechselnde Stundenpläne für die verschiedenen Jahrgangsstufen zu erstellen, damit die SchülerInnen abwechselnd in die Schule gehen konnten, um sich mit ihren LehrerInnen zu treffen und Tests abzulegen.

In Stockholm hatte jede Schule die Möglichkeit zu entscheiden, wie sie die Herausforderungen der Pandemie angehen und wie sie die Bildung für ihre SchülerInnen durchführen wollte. Das bedeutete, dass alle Schulen unterschiedliche Lösungen hatten, die an ihre lokalen

Gegebenheiten angepasst waren. Daraus entwickelte sich eine Art Blended-Learning-Umgebung, in der von den LehrerInnen erwartet wurde, dass sie sowohl Präsenzunterricht als auch Online-Unterricht anbieten. Eine Frage, die während der Zeiten des Fernunterrichts unter den LehrerInnen breit diskutiert wurde, war die nach der Bewertung. Viele LehrerInnen waren der Meinung, dass die Texte, die die SchülerInnen zu Hause schrieben, nicht zur Bewertung verwendet werden konnten. Es war unmöglich zu wissen, ob die SchülerInnen Hilfe von Eltern, Freunden oder Google erhalten hatten, wenn sie zu Hause Aufgaben erledigten. Dieses Problem führte zu weniger Prüfungen während der Zeiten des Fernunterrichts, aber zu mehr Tests, wenn die SchülerInnen wieder in die Schule zurückkehrten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die schwedischen Erfahrungen mit dem Fernunterricht recht begrenzt sind, da die Schulen während des größten Teils der Pandemie geöffnet blieben. Auch wenn die Schulen gezwungen waren, sich auf eine häufigere Nutzung digitaler Tools einzustellen, war es sowohl für Schüler- als auch für LehrerInnen von Vorteil, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten im Umgang mit ihnen zu entwickeln.

TURKEI

GRUNDSÄTZE UND ORGANISATION

Das türkische Bildungssystem ist organisiert auf der Grundlage von:

- Verfassung der Türkischen Republik
- Gesetze zur Regelung der Bildung
- Regierungsprogramme
- Entwicklungspläne
- Nationale Bildungsräte

Das Bildungswesen in der Türkei wird weitgehend vom Staat überwacht. Es ist darauf ausgelegt, geschickte Fachleute für alle Bereiche der Nation in allen Lebensbereichen hervorzubringen. Das System ist in drei verschiedene Stufen unterteilt. Jede Stufe dauert vier Jahre und alle SchülerInnen sind verpflichtet, alle diese Phasen zu besuchen. Die Schulpflicht beginnt im Alter von 6 und endet mit 18 Jahren. Öffentliche Schulen sind kostenlos und alle Bücher werden den SchülerInnen ebenfalls kostenlos zur Verfügung gestellt. Das Nationale Bildungsministerium ist verantwortlich für alle öffentlichen und privaten Schulen, Vorschriften und Entwicklungen der Methoden und LehrerInnen. Die 3 Stufen des türkischen Bildungssystems sind wie folgt;

KINDERGARTEN – VORSCHULERZIEHUNG

Der Kindergartenunterricht ist nicht obligatorisch, aber es ist die staatliche Politik, so viele SchülerInnen wie möglich einzuschreiben. Die Vorschulbildung umfasst die fakultative Bildung von Kindern zwischen 36 und 66 Monaten, die noch nicht in der Grundschulpflicht sind. Vorschulklassen sind entweder staatlich geförderte oder private Schulklassen mit geeigneter körperlicher Kapazität. In öffentlichen Schulen findet der Unterricht im Allgemeinen morgens und nachmittags im Schichtbetrieb statt. Die Anzahl der Kinder in einer Klasse ändert sich von Schule zu Schule, aber maximal 25 Kinder sind mit einer Lehrkraft erlaubt. Es gibt auch private Kindergärten und Kindertagesstätten.

PRIMARSTUFE

Die Grundschulbildung ist für alle Jungen und Mädchen im Alter von 5.5 Jahren obligatorisch und wird in öffentlichen Schulen kostenlos erteilt. Diese Schulen bieten acht (4+4) Jahre Bildung.

Türkisch, Mathematik, Sozialkunde, Naturwissenschaften, Staatsbürgerkunde und Menschenrechte, die Geschichte der türkischen Republik und Atatürks Reformen, eine Fremdsprache (Englisch oder Deutsch), Einzel- und Gruppenaktivitäten, religiöse Kultur und

Ethik, Kunst/Handwerk, Musik, Sport, Verkehrssicherheit und Erste Hilfe sind Fächer der Primarstufe. Es gibt 34.656 SchülerInnen in Grundschulen. Auch Privatschulen haben Grundschulen. Nach 8 Jahren gehen erfolgreiche SchülerInnen für weitere 4 Jahre in die Sekundarstufe. Der Zweck der Grundschulbildung besteht darin, sicherzustellen, dass jedes Kind die grundlegenden Kenntnisse, Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Gewohnheiten erwirbt, um ein guter Bürger zu werden, im Einklang mit den nationalen moralischen Konzepten erzogen und auf das Leben und die nächste Bildungsstufe parallel zu seinen Interessen und Fähigkeiten vorbereitet wird.

SEKUNDARSTUFE

Die Sekundarschulbildung ist für vier Jahre obligatorisch und umfasst allgemeine, berufliche und technische Gymnasien (Lycées, Lise auf Türkisch) mit vierjähriger Ausbildung. Allgemeine Gymnasien bereiten die SchülerInnen auf höhere Bildungseinrichtungen vor. Einige der Sekundarschulen und die privaten Sekundarschulen haben Fremdsprachenvorbereitungsklassen. Diese Art von privaten Lycées hat eine doppelte Sprachausbildung. Berufs- und Fachhochschulen bieten Fachunterricht mit dem Ziel der Ausbildung von qualifiziertem Personal. Zu den technischen Lyzeen gehören spezielle Formationen wie Elektrizität, Elektronik, Chemie, Maschinen, Motoren, Gebäude usw. Die meisten Gymnasien sind im Besitz des Staates und bieten kostenlose Bildungsmöglichkeiten. Um den Kindern mit begrenzten finanziellen Mitteln gleiche Chancen zu bieten, gibt es auch staatliche Gymnasien mit Internaten. Diese Schulen sind kostenlos und die SchülerInnen werden nach den Ergebnissen ihrer Prüfungen eingestuft. Es gibt auch viele private Gymnasien, die natürlich von den Eltern bezahlt werden. Absolventen der Gymnasien können Universitäten besuchen, wenn sie die Aufnahmeprüfungen bestehen.

HOCHSCHULBILDUNG

Die Hochschulbildung ist in der Türkei nicht obligatorisch. Die Studierenden müssen eine zweistufige Hochschulaufnahmeprüfung (TYT-AYT) bestehen. Je nachdem, welche Bewertung man aus der Prüfung erhält, kann man eine Abteilung und eine Universität wählen. Universitäten, Fakultäten, Institute, Hochschulen, Konservatorien, Berufshochschulen, Polizei- und Militärakademien und Hochschulen sowie angewandte Forschungszentren gelten als Hochschuleinrichtungen. Universitäten, Fakultäten und Institute von vierjährigen Hochschulen werden per Gesetz gegründet, während die zweijährigen Berufsschulen, Abteilungen und Abteilungen vom Hochschulrat (YÖK) gegründet werden

NATIONALER ANSATZ WÄHREND DER PANDEMIE

Während die Länder nach und nach die Schulen schlossen, um die Ausbreitung des Virus zu minimieren, wurden nach Angaben der UNESCO ab dem 23. März 2021 Schulen in 124 Ländern vollständig oder regional geschlossen. Um die Nachhaltigkeit der Bildung zu gewährleisten, wurde in vielen Ländern Fernunterricht eingesetzt und die Bildung über verschiedene Plattformen durchgeführt (Kuyurtar, 2021).

In der Türkei wurden alle Schulen im ganzen Land am 11. März 2020, dem Datum des ersten Falls, geschlossen. Ursprünglich war eine kurzfristige Schließung geplant, aber aufgrund der raschen Ausbreitung der Pandemie gaben sowohl das Ministerium für Nationale Bildung (MoNE) als auch der Hochschulrat (YÖK) bekannt, dass die Schulen im Frühjahrssemester nicht für den Präsenzunterricht geöffnet werden konnten (Eken et al., 2020).

Im März 2020 erklärte die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2020) Covid-19 zur Pandemie. Bald begannen Schulen auf der ganzen Welt im Rahmen von Maßnahmen zur Verhinderung der Ausbreitung des Virus allmählich zu schließen. Als natürliche Folge der Reaktion auf die Schulschließungen waren fast 90 % der weltweiten Schülerschaft betroffen, und es wurde deutlich, dass die Bildungssysteme auf eine solche Krise weitgehend unvorbereitet waren (UNESCO, 2020a). Die Covid-19-Pandemie war die größte Störung der Bildungssysteme in der Geschichte und betraf laut einem Bericht der Vereinten Nationen vom August 2020 (UN, 2020:2) fast 1,6 Milliarden SchülerInnen in mehr als 190 Ländern auf allen Kontinenten. In der Türkei lag die Zahl der von der Aussetzung des Präsenzunterrichts betroffenen Studierenden an diesen Tagen bei etwa 25 Millionen (UNESCO, 2020b).

Das nationale Bildungsministerium hatte seit 2012 ein Programm namens EBA (Education, IT Network) entwickelt, um die akademische Entwicklung der Grund- und SekundarschülerInnen zu unterstützen. Das Ministerium hatte mit der Ankündigung der Pandemie die IT-Infrastruktur der EBA für den Fernunterricht gestärkt und mit Zoom verknüpft. Mit Hilfe von EBA konnten LehrerInnen Online-Unterricht geben, Hausaufgaben machen und Online-Materialien erstellen und diese für alle LehrerInnennutzungen hochladen.

Das nationale Bildungsministerium wählte einige professionelle LehrerInnen aus jedem Fach aus und richtete ein Studio für sie ein. Sie gaben Unterricht und zeichneten ihn auf, und der Unterricht wurde auf EBA TV für die SchülerInnen übertragen, die weder Computer noch Internet hatten.

SCHULISCHE ANSÄTZE ZUR UNTERSTÜTZUNG DES UNTERRICHTS WÄHREND DER PANDEMIE

In den Pandemie Jahren waren die Schulen geschlossen und der Unterricht fand nicht von Angesicht zu Angesicht statt, sondern aus der Ferne. Nicht alle LehrerInnen wussten, wie Fernunterricht sein sollte und wie er geplant werden konnte. Anfangs war es daher schwierig, Fernunterrichtsanwendungen wie Zoom, Microsoft Teams usw. zu verwenden. Die LehrerInnen waren mit ihnen nicht vertraut. Alle nationalen Bildungsdirektionen der Städte gaben den LehrerInnen Schulungen zur Nutzung der Programme und Web 2.0-Tools, um den Unterricht angepasster zu gestalten und die SchülerInnen während des Unterrichts online zu halten. Die LehrerInnen, die nichts von den Programmen wussten, besuchten diese Kurse und bildeten sich so weiter.

Alle Schuldirektionen wollten digitale Unterrichtspläne und koordinierten die Stunden des Unterrichts über die EBA-Plattform. Ausgebildete Manager legten die Kurspläne wöchentlich fest und gaben sie in die EBA ein, die mit Zoom verknüpft war. Mit den Links, die von den LehrerInnen gegeben wurden, konnten die SchülerInnen am Unterricht teilnehmen. Die LehrerInnen luden Hausaufgaben und Entwürfe in die EBA hoch und die SchülerInnen konnten sie herunterladen. Wenn ein SchülerInnen keinen Computer hatte und nicht am Unterricht teilnehmen konnte, konnte er/sie in die Schule kommen und einen Computer aus dem Unterricht benutzen. Die Schulen wurden nicht vollständig geschlossen, Manager und Assistenten waren in Schichten an den Schulen.

Im September 2020 wurden die Schulen mit Halbfernunterricht eröffnet. Jede Klasse wurde in zwei Gruppen geteilt. Eine Gruppe kam Montag und Dienstag, die andere Gruppe kam Donnerstag und Freitag. Die Schüler- und LehrerInnen trugen während des Unterrichts Masken, was für alle obligatorisch war. Mittwoch war Online-Bildungstag und alle SchülerInnen waren bei diesen Online-Tagen zuhause. Die Schuldirektion konnte die Anwesenheit der Lehrer- und SchülerInnen zum Online-Unterricht der EBA verfolgen.

Bis September 2021 fand der Unterricht von Angesicht zu Angesicht statt, aber Lehrer- und SchülerInnen nutzen EBA weiterhin für Hausaufgaben und Online-Kurse.

Türkisches Ministerium für nationale Bildungspolitik während der Covid-19-Pandemie

Unmittelbar nachdem am 11. März 2020 der erste offizielle Fall in der Türkei registriert wurde, stellte das Ministerium für Nationale Bildung (MoNE) unter Berücksichtigung der Empfehlungen des Wissenschaftlichen Ausschusses und des Gesundheitsministeriums schnell auf Fernunterricht auf allen Ebenen um. Als die Ausbreitung der Pandemie zunahm, wurde der Fernunterricht, der ursprünglich bis Ende April stattfinden sollte, später bis Ende Mai verlängert, sodass etwa 18 Millionen SchülerInnen physisch vom schulischen Umfeld getrennt waren (Özer, 2020a).

Am 23. März 2020 kündigte das MoNE an, dass der Fernunterrichtsprozess über die türkische Radio- und Fernsehgesellschaft (TRT) und die digitale Bildungsplattform des Ministeriums, das Education Information Network (EBA), durchgeführt wird. Um sicherzustellen, dass der Zugang zu Bildung nicht unterbrochen wird, hatet das Ministerium sofort damit begonnen, die Infrastruktur der EBA zu stärken und Kursinhalte mit den bestehenden Mitarbeitern des

Ministeriums zu produzieren. Diese Inhalte wurden SchülerInnen der Primar- und Sekundarstufe durch EBA und TRT zur Verfügung gestellt (Eken et al., 2020; Özer, 2020b; Özer & Suna, 2020, S. 184). Um zu verhindern, dass SchülerInnen, die zu Hause keinen Internet- oder Computerzugang hatten, in der Bildung zurückfielen, konnten die SchülerInnen den Unterricht asynchron auf TRT-Kanälen verfolgen. Darüber hinaus wurden während der Pandemie informative Programme wie "Kommunikation mit Spielen", "Krisenmanagement", "Wie kann man die Immunität von Kindern zu Hause erhöhen", "Stress und Angst reduzieren" für Eltern ausgestrahlt (Eken et al., 2020).

Während des Pandemieprozesses war es möglich, die bildungspolitischen Schritte des MoNE unter einigen Unterüberschriften zu untersuchen (Kuyurtar, 2021; Özer, 2020a; Özer, 2020b; Özer und Suna, 2020):

- **EBA-Infrastrukturstärkungsarbeiten:** EBA, das seit dem Schuljahr 2011-2012 aktiv genutzt wird, ist ein digitales Bildungsportal, das lehrplanorientierte Kursinhalte und Lernmaterialien für SchülerInnen im Vorschul-, Primar-, Sekundar- und Oberschulbereich bereitstellt. Das Portal umfasst mehr als 5000 Bücher, Hunderttausende von pädagogischen Dokumentationen, Cartoons und Dokumente, auf die Lehrer- und SchülerInnen, und Eltern zugreifen können. Es ist auch ein dynamisches Portal, in dem LehrerInnen ihren SchülerInnen Bewertungsaufgaben zuweisen und Feedback geben können. Das MoNE investierte in die Stärkung der EBA-Infrastruktur, um insbesondere nach der Pandemie ein nachhaltiges Fernunterrichtsportal zu schaffen. Als Reaktion auf diese Investitionen hat sich EBA in sehr kurzer Zeit zu einer der am häufigsten angeklickten Websites in Internetsuchmaschinen entwickelt. Heute ist die EBA für 900 Millionen Menschen zugänglich und bietet mit ihrer gestärkten Infrastruktur weiterhin Dienstleistungen an (Özer, 2020b).
- **Kostenloser Internetzugang für Studenten:** Um den Zugang der Studenten zu EBA zu unterstützen, arbeitete das MoNE mit den größten GSM-Betreibern der Türkei zusammen, um den Studenten während der Pandemie bis zu 8 GB kostenlosen Internetdienst zur Verfügung zu stellen. So konnten die Studierenden während des Fernunterrichts an Online-Live-Vorlesungen und anderen Kursen teilnehmen (MoNE, 2020a).
- **Live-Kurse für SchülerInnen der 8. und 12. Klasse:** Das MoNE bot über EBA einen "Live-Kurs"-Service für die High School Entrance Examination (LGS) und die Higher Education Institutions Examination (YKS) an, die sehr wichtige Auswirkungen auf das akademische Leben von SchülerInnen der 8. und 12. Klasse haben. Auf diese Weise konnten SchülerInnen, die sich auf diese Prüfungen vorbereiteten, interaktiv am Unterricht teilnehmen und Feedback von ihren LehrerInnen erhalten. Gleichzeitig bot das Ministerium über den TRT-Kanal Inhalte wie Vorlesungsvideos für Studenten an, die sich am Wochenende auf die Prüfungen vorbereiten.
- **Überarbeitung der Inhalte der Aufnahmeprüfung für die High School** und automatische Einschreibung von SchülerInnen in High Schools: Die LGS, die normalerweise auf der Grundlage des Lehrplans der 8. Klasse erstellt wird, wurde im Schuljahr 2019-2020 aufgrund von Ungleichheiten beim Zugang zum Fernunterricht und der durch die Pandemie verursachten

widrigen Bedingungen auf die Fächer des ersten Semesters der 8. Klasse beschränkt (MoNE, 2020b). Andererseits beschloss das Ministerium aufgrund der Einschränkungen, die sich aus der sozialen Distanzierung ergaben, alle SchülerInnen der 8. Klasse automatisch in die Sekundarstufe einzuschreiben (Özer, 2020a).

- **Ausgleichstraining:** Nach Abschluss der Bildungspause wurde vor Beginn des neuen Schuljahres ein beschleunigtes Nachholprogramm auf EBA angeboten, dass es den SchülerInnen ermöglichte, die verpassten Fächer nachzuholen, um die erwarteten Ziele zu erreichen (MoNE, 2020a).

- **Unterstützung der beruflichen Entwicklung von LehrerInnen durch Fernunterricht:** Das MoNE hat in Zusammenarbeit mit der UNESCO ein Fortbildungsprogramm für LehrerInnen entwickelt. Das MoNE hat 17 Programme vorbereitet, die sich auf die Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten von LehrerInnen in verschiedenen Fächern konzentrieren, und erklärte, dass es erwartet, dass etwa 125.000 LehrerInnen an diesen beruflichen Weiterbildungsprogrammen teilnehmen werden (Özer, 2020b).

UMFRAGEERGEBNISSE

CHARAKTERISIERUNG DER TEILNEHMER

Die Gesamtzahl der Teilnehmer an der Umfrage betrug 198. Die folgende Grafik zeigt die Verteilung der Antworten in den einzelnen Partnerländern:

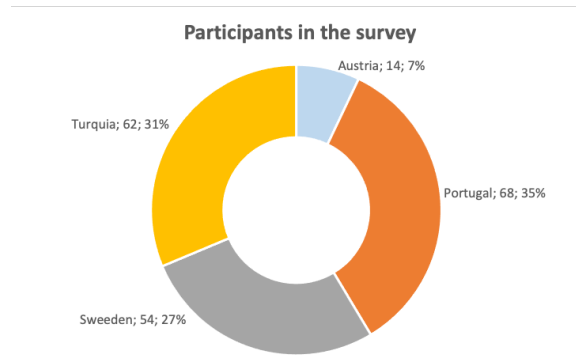


Diagramm 1- Teilnehmer an der Umfrage

In der Umfrage war Portugal mit 35 % am stärksten vertreten, gefolgt von der Türkei (31 %), Schweden (27 %) und Österreich (7 %).

Es war auch wichtig, die Verteilung der LehrerInnen auf die Unterrichtsstufen zu berücksichtigen, die in der folgenden Tabelle dargestellt ist:

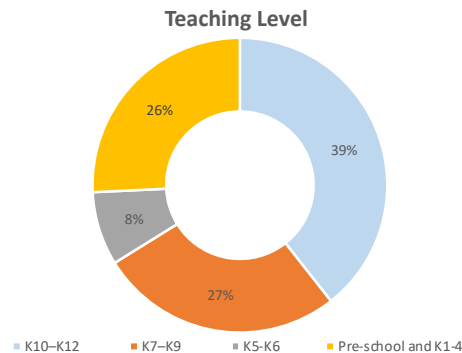


Diagramm 2- Unterrichtsniveau

Die Grafik konzentriert sich auf frühe Teenager und zeigt, dass 39 % der Lehrer- mit SchülerInnen im Alter von 13 bis 15 Jahren (K7-K9) gearbeitet haben, gefolgt von Vorschulen/Grundschulen (4-10), Gymnasien (16-18) und Vorteenagern (11-12) mit 27 %, 26 % bzw. 8 %.

In Bezug auf das Hauptfach des LehrerInnen ist die Verteilung in der folgenden Tabelle dargestellt:

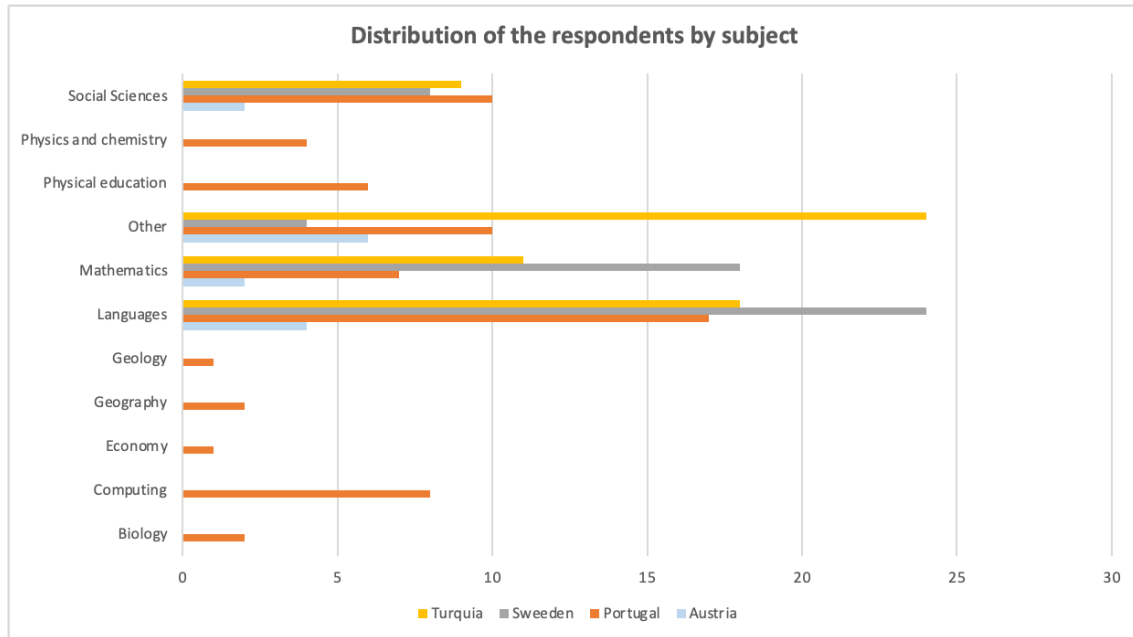


Diagramm 3- Teilnehmer Unterrichtsfach

ETOOLS

Geräte, die während COVID-19 besessen/erworben wurden

Als Antwort auf die Covid-19 Pandemie gab es einen Wechsel hin zu mehr Fernunterricht, der Änderungen in Bezug auf die verwendete Technologien und deren Beschaffung hervorrief. Es war wichtig herauszufinden welche Geräte im Moment von LehrerInnen besessen werden, zu welchen sie im schulischen Kontext Zugang haben und welche spezifisch während der Pandemie angeschafft wurden. Die folgenden Diagramme reflektieren die wichtigsten Ergebnisse dazu.

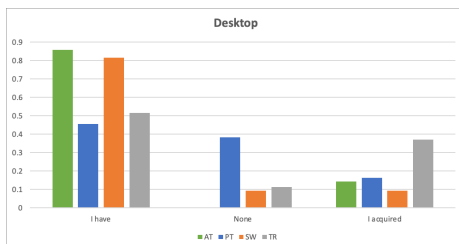


Chart 4- Verteilung von Desktop Computer Besitz und Anschaffung

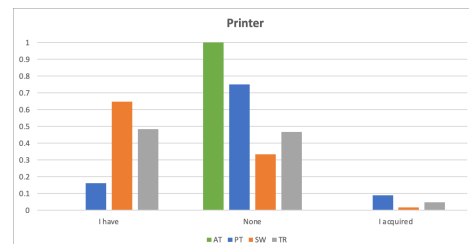


Chart 7- Verteilung von Drucker Besitz und Anschaffung

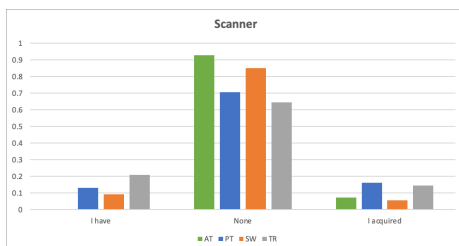


Chart 5- Verteilung von Scanner Besitz und Anschaffung

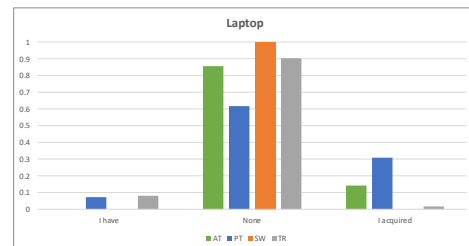


Chart 8- Verteilung von Laptop Besitz und Anschaffung

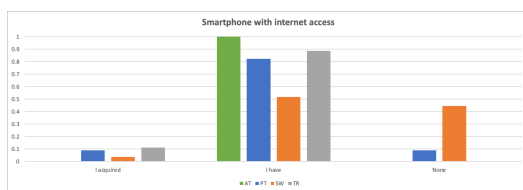


Chart 6- Verteilung von Smartphone mit Internetzugang Besitz und Anschaffung

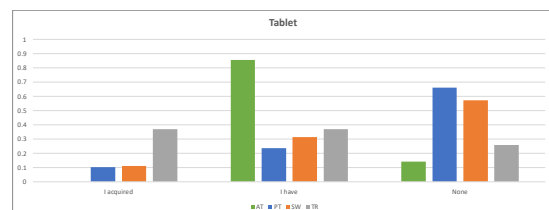


Chart 9- Verteilung von Tablet Besitz und Anschaffung

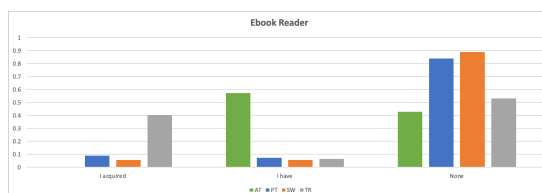


Chart 10- Verteilung von ebook reader Besitz und Anschaffung

In Bezug auf die Trends bei der Gerätebeschaffung während COVID-19 können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Laptops: In allen Ländern gab es einen deutlichen Anstieg der Laptop-Anschaffungen, wobei Österreich und Schweden besondere Zuwächse verzeichneten. Dies deutet auf eine universelle Verlagerung zu mobilen und flexiblen Arbeits- und Lernlösungen als Reaktion auf die Pandemie hin.

Tablets und Smartphones: Die Türkei verzeichnete ein erhebliches Wachstum bei den Übernahmen von Smartphones und Tablets, was auf einen starken Trend hin zur mobilen Konnektivität hindeutet. Auch in Schweden gab es einen deutlichen Anstieg der Tablet-Käufe. Portugal verzeichnete einen ausgewogenen Anstieg sowohl bei Laptops als auch bei Tablets, was den Trend zur Vielseitigkeit des Fernzugriffs unterstützt.

In Bezug auf die Nutzungsmuster der Technologie:

Smartphones: Die Türkei und Portugal berichten von einer extrem hohen Nutzung von Smartphones, was darauf hindeutet, dass diese Geräte nicht nur für die Kommunikation, sondern auch für das Lernen und das persönliche Management von zentraler Bedeutung sind. Schweden weist auch eine hohe Smartphone-Nutzung auf, was dem Trend zu mehr Mobilität entspricht.

Laptops: In Österreich und Schweden gehören Laptops zu den am häufigsten verwendeten Geräten, was ihre Rolle bei der Unterstützung von Remote-Arbeit und Bildung widerspiegelt. Dies steht im Einklang mit den Akquisitionstrends, bei denen Laptops während der Pandemie sehr gefragt waren.

Desktops: Obwohl die Nutzung von Desktops rückläufig ist, sind sie in Österreich für arbeitsbezogene Aktivitäten und Bildung immer noch relativ verbreitet, was auf eine anhaltende Präferenz für traditionelle Computerumgebungen hindeutet.

Insgesamt gibt es eine klare Präferenz für mobile Geräte wie Smartphones und Laptops gegenüber stationären Geräten wie Desktops und Druckern. Diese Verschiebung ist wahrscheinlich auf den Bedarf an Flexibilität und Fernzugriffsmöglichkeiten während der Pandemie zurückzuführen. Die Pandemie hat das Technologieerwerbs- und Nutzungsverhalten erheblich beeinflusst und den Übergang zu mobiler Technologie und digitalen Lösungen beschleunigt.

Nützlichkeit von Bildungsdienstleistungen während der Pandemie

Die folgende Grafik zeigt die wahrgenommene Nützlichkeit verschiedener Bildungsdienste während der Pandemie:

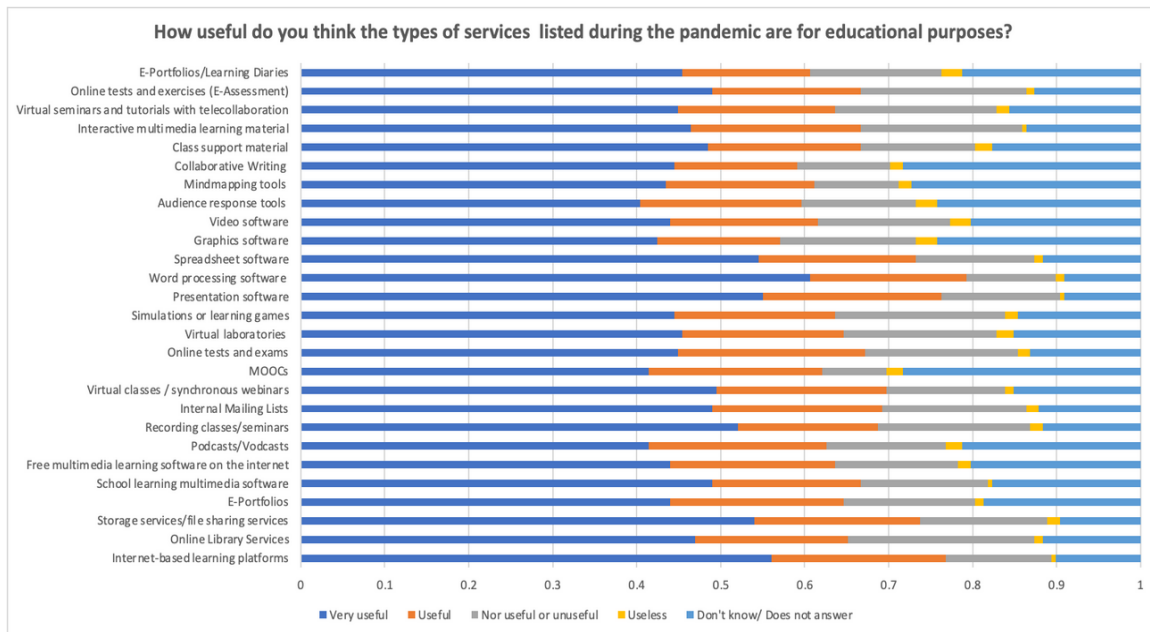


Diagramm 11- Nützlichkeit von Bildungsangeboten während der Pandemie

Die Grafik zeigt folgendes:

E-Portfolios/Lerntagebücher

Sehr geschätzt, wobei 90 % der Befragten sie für sehr nützlich (60 %) oder nützlich (30 %) halten. Nur sehr wenige halten sie für nutzlos (5 %), und einige sind neutral (3 %) oder unsicher (2 %).

Online-Tests und Übungen (E-Assessment)

Ein überwiegender Teil von 85 % der Befragten sehen diese als nützlich oder sehr nützlich an (55 % sehr nützlich, 30 % nützlich), mit einer signifikanten Anzahl neutraler Antworten (10 %). Nur sehr wenige finden sie nutzlos (3 %), und ein kleiner Prozentsatz ist sich nicht sicher (2 %).

Virtuelle Seminare und Tutorials mit Telekollaboration

Allgemein von 80 % der Befragten als nützlich oder sehr nützlich angesehen (50 % sehr nützlich, 30 % nützlich), mit einigen neutralen Antworten (15 %). Nur wenige bewerten sie als nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Interaktives multimediales Lernmaterial

Hohes Ansehen: 85 % der Befragten finden es sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %). Nur wenige sind neutral (10 %), und ein kleiner Prozentsatz findet es nutzlos (3 %) oder ist sich unsicher (2 %).

Unterstützendes Material für Klassen

Von 80 % der Befragten als sehr nützlich oder nützlich angesehen (50 % sehr nützlich, 30 % nützlich), wobei ein erheblicher Anteil neutral (15 %) ist. Nur sehr wenige halten es für nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Kollaboratives Schreiben

Von 75 % der Befragten als nützlich oder sehr nützlich angesehen (45 % sehr nützlich, 30 % nützlich), mit einer gewissen Neutralität (20 %). Nur wenige finden es nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Mindmapping-Werkzeuge

Von 70 % der Befragten als nützlich oder sehr nützlich empfunden (40 % sehr nützlich, 30 % nützlich), obwohl es eine bemerkenswerte neutrale Haltung gibt (25 %). Nur wenige finden sie nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Tools für die Reaktion auf das Publikum

Von 75 % der Befragten (45 % sehr nützlich, 30 % nützlich) meist als nützlich oder sehr nützlich angesehen, wobei eine beträchtliche Anzahl neutral (20 %) ist. Die wenigsten finden sie nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Video-Software

Sehr geschätzt, 85 % der Befragten finden diese sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %). Nur wenige sind neutral (10 %), und ein kleines Segment findet sie nutzlos (3 %) oder ist sich unsicher (2 %).

Grafik-Software

Allgemein als nützlich oder sehr nützlich von 80 % der Befragten angesehen (50 % sehr nützlich, 30 % nützlich), mit einer gewissen Neutralität (15 %). Nur wenige halten es für nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Tabellenkalkulations-Software

Sehr geschätzt, wobei 85 % der Befragten diese für sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %) halten. Nur wenige sind neutral (10 %), und eine kleine Anzahl findet sie nutzlos (3 %) oder ist sich unsicher (2 %).

Textverarbeitungssoftware

Von 85 % der Befragten als sehr nützlich oder nützlich angesehen (55 % sehr nützlich, 30 % nützlich), wobei ein erheblicher Teil neutral (10 %) ist. Die wenigsten finden es nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Präsentationssoftware

Hohes Ansehen: 80 % der Befragten bewerten diese als sehr nützlich (50 %) oder nützlich (30 %). Nur wenige sind neutral (15 %) oder halten es für nutzlos (3 %), und ein kleiner Prozentsatz ist sich unsicher (2 %).

Simulationen oder Lernspiele

Gemischte Antworten, wobei 60 % der Befragten sie nützlich (30 %) oder sehr nützlich (30 %) fanden, aber ein bemerkenswerter Teil neutral (30 %). Einige finden sie nutzlos (7 %), und ein kleiner Prozentsatz ist sich nicht sicher (3 %).

Virtuelle Labore

Allgemein als nützlich oder sehr nützlich von 70 % der Befragten empfunden (40 % sehr nützlich, 30 % nützlich), obwohl es eine signifikant neutrale Haltung gibt (25 %). Nur wenige finden sie nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Online-Tests und Prüfungen

Sehr geschätzt, 85 % der Befragten halten sie für sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %). Nur wenige sind neutral (10 %), und eine kleine Anzahl findet sie nutzlos (3 %) oder ist sich unsicher (2 %).

MOOCs

Von 75 % der Befragten als sehr nützlich oder nützlich angesehen (45 % sehr nützlich, 30 % nützlich), aber mit einer bemerkenswerten Anzahl neutraler Antworten (20 %). Nur wenige halten sie für nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Virtuelle Kurse/Synchrone Webinare

Überwiegend von 80 % der Befragten als nützlich oder sehr nützlich angesehen (50 % sehr nützlich, 30 % nützlich), mit einer gewissen Neutralität (15 %). Die wenigsten finden sie nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Interne Mailinglisten

Gemischte Antworten, wobei 60 % der Befragten sie nützlich (30 %) oder sehr nützlich (30 %) fanden, aber ein erheblicher Teil bewertet sie als neutral (30 %). Einige finden sie nutzlos (7 %), und ein kleiner Prozentsatz ist sich nicht sicher (3 %).

Aufzeichnung von Kursen/Seminaren

Hohes Ansehen: 85 % der Befragten finden dies sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %). Nur wenige sind neutral (10 %), und ein kleiner Teil hält es für nutzlos (3 %) oder ist sich unsicher (2 %).

Podcasts/Vodcasts

Allgemein von 70 % der Befragten als nützlich oder sehr nützlich empfunden (40 % sehr nützlich, 30 % nützlich), obwohl es eine bemerkenswerte neutrale Haltung gibt (25 %). Nur wenige finden sie nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Kostenlose Multimedia-Lernsoftware im Internet

Sehr geschätzt, wobei 85 % der Befragten sie für sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %) halten. Nur wenige sind neutral (10 %), und eine kleine Anzahl findet sie nutzlos (3 %) oder ist sich unsicher (2 %).

Multimedia-Software für das Lernen in der Schule

Von 80 % der Befragten als sehr nützlich oder nützlich angesehen (50 % sehr nützlich, 30 % nützlich), wobei ein erheblicher Anteil neutral (15 %) ist. Die wenigsten finden sie nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

E-Portfolios

Allgemein von 75 % der Befragten als nützlich oder sehr nützlich angesehen (45 % sehr nützlich, 30 % nützlich), obwohl es eine bemerkenswerte neutrale Haltung gibt (20 %). Nur wenige finden sie nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Speicherdienste/Filesharing-Dienste

Überwiegend von 80 % der Befragten als nützlich oder sehr nützlich angesehen (50 % sehr nützlich, 30 % nützlich), mit einer gewissen Neutralität (15 %). Die wenigsten finden sie nutzlos (3 %) oder sind sich unsicher (2 %).

Online-Bibliotheksdienste

Hohes Ansehen: 85 % der Befragten bewerten sie als sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %). Nur wenige sind neutral (10 %) oder halten sie für nutzlos (3 %), und ein kleiner Prozentsatz ist unsicher (2 %).

Internetbasierte Lernplattformen

Fast allgemein von 90 % der Befragten als sehr nützlich oder nützlich angesehen (60 % sehr nützlich, 30 % nützlich), mit vernachlässigbarer Neutralität (5 %) oder Bewertungen von Nutzlosigkeit (3 %). Nur sehr wenige sind sich unsicher (2 %).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass während der Pandemie mehrere Bildungsdienstleistungen von den Befragten sehr geschätzt wurden. Rund 90 % fanden vor allem E-Portfolios/Lerntagebücher sehr nützlich (60 %) oder nützlich (30 %). Ebenso wurden Online-

Tests und -Prüfungen von etwa 85 % der Befragten als sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %) bewertet. Virtuelle Seminare und Tutorials mit Telekollaboration erhielten ebenfalls eine hohe Zustimmung: Etwa 80 % hielten sie für sehr nützlich (50 %) oder nützlich (30 %).

Interaktives multimediales Lernmaterial wurde von rund 85 % der Befragten als sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %) angesehen. Das Unterrichtsmaterial erhielt eine positive Resonanz von etwa 80 % der Befragten, die es als sehr nützlich (50 %) oder nützlich (30 %) empfanden. Kollaboratives Schreiben wurde ähnlich geschätzt, wobei etwa 75 % der Befragten es als sehr nützlich (45 %) oder nützlich (30 %) bewerteten.

In Bezug auf Software wurde Videosoftware hoch geschätzt, wobei etwa 85 % sie als sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %) empfanden. Grafik- und Textverarbeitungssoftware wurden ebenfalls geschätzt, wobei etwa 80 % bzw. 85 % der Befragten sie als sehr nützlich (50 % bis 55 %) bzw. nützlich (30 %) bewerteten. Präsentationssoftware wurde von etwa 80 % der Befragten als sehr nützlich (50 %) oder nützlich (30 %) angesehen.

Aufnahmewerkzeuge waren ebenfalls wichtig; Rund 85 % der Befragten fanden die Aufzeichnung von Kursen/Seminaren sehr nützlich (55 %) oder nützlich (30 %). Ebenso wurde kostenlose Multimedia-Lernsoftware im Internet von etwa 80 % der Befragten als sehr nützlich (50 %) oder nützlich (30 %) bewertet. Schließlich wurden internetbasierte Lernplattformen von etwa 90 % der Befragten sehr geschätzt, wobei 60 % sie als sehr nützlich und 30 % nützlich empfanden.

Im Gegensatz dazu erhielten einige Tools gemischte Reaktionen, die unterschiedliche Meinungen über ihren pädagogischen Nutzen widerspiegeln. Simulationen oder Lernspiele fanden etwa 60 % der Befragten nützlich (30 %) oder sehr nützlich (30 %), aber 30 % waren neutral und 10 % fanden sie nutzlos oder waren sich unsicher. Interne Mailinglisten erhielten ähnlich gemischte Bewertungen, wobei etwa 55 % sie als nützlich (25 %) oder sehr nützlich (30 %) bewerteten, während 35 % neutral waren und 10 % sie für nutzlos oder unsicher hielten. Podcasts/Vodcasts wurden ebenfalls mit einer gewissen Ambivalenz betrachtet; Etwa 60 % der Befragten fanden sie nützlich (30 %) oder sehr nützlich (30 %), aber 30 % waren neutral und 10 % fanden sie nutzlos oder unsicher.

Nützlichkeit von E-Tools während der Pandemie

Die folgende Grafik gibt Einblicke in die wahrgenommene Nützlichkeit verschiedener Tools für Bildungszwecke während der Pandemie:

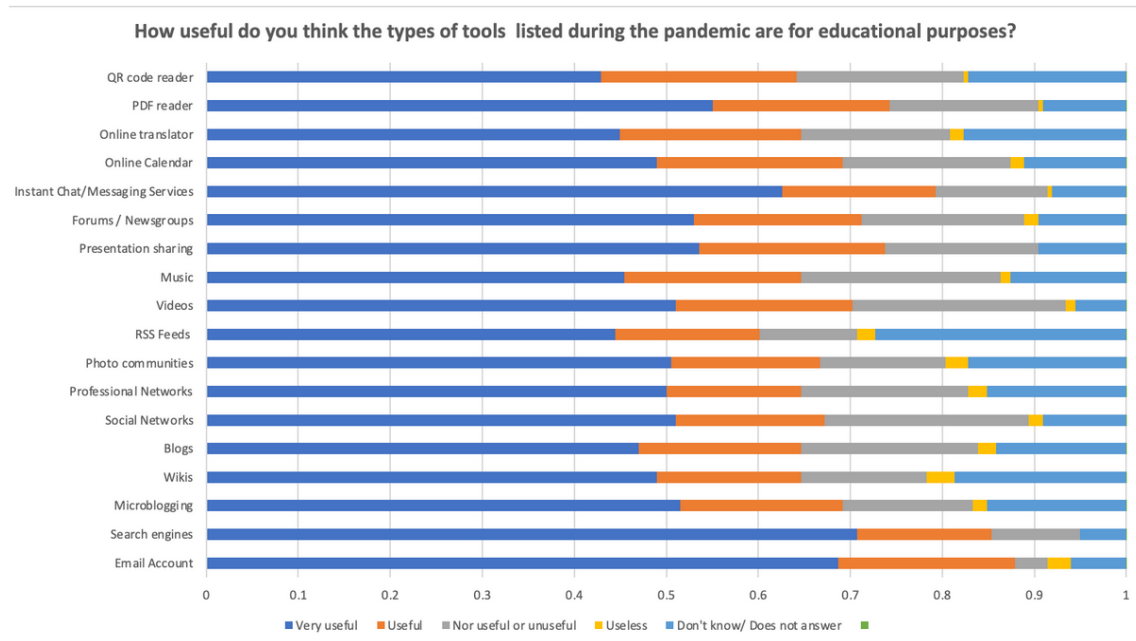


Diagramm 12- Nützlichkeit von E-Tools während der Pandemie

Einige Schlussfolgerungen aus den Daten:

QR-Code-Leser

Die Mehrheit findet diesen weder nützlich noch nutzlos, wobei ein erheblicher Teil dies als nützlich oder sehr nützlich bewertet. Nur wenige halten ihn für nutzlos, und ein kleiner Prozentsatz ist sich nicht sicher.

PDF-Reader

Sehr geschätzt, wobei ein großer Teil diesen als sehr nützlich oder nützlich bewertet. Nur sehr wenige finden ihn nutzlos oder sind sich über seinen Nutzen nicht sicher.

Online-Übersetzer

Von einer beträchtlichen Anzahl von Befragten als nützlich oder sehr nützlich angesehen, aber es gibt auch ein bemerkenswertes Segment, das diesen weder nützlich noch nutzlos findet. Ein kleiner Prozentsatz hält es für nutzlos oder ist sich nicht sicher.

Online-Kalender

Allgemein als nützlich empfunden, wobei viele diesen als sehr nützlich bewerten. Nur wenige finden ihn nutzlos, und einige sind ambivalent oder unsicher.

Instant Chat/Messaging-Dienste

Von einer Mehrheit als sehr nützlich oder nützlich angesehen, wobei nur sehr wenige dies als nutzlos bewerten. Eine kleine Anzahl ist sich nicht sicher.

Foren/Newsgroups

Ein erheblicher Teil findet sie nützlich oder sehr nützlich, obwohl ein beträchtlicher Teil neutral ist. Nur wenige sehen sie als nutzlos an oder sind sich nicht sicher.

Gemeinsame Nutzung von Präsentationen

Sehr angesehen, wobei die meisten Befragten dies als sehr nützlich oder nützlich bewerten. Nur sehr wenige finden dies nutzlos, und einige sind neutral oder unsicher.

Musik

Gemischte Antworten, mit einer ausgewogenen Sichtweise zwischen Nützlichkeit und Neutralität. Einige finden sie sehr nützlich, aber ein beträchtlicher Teil findet sie nutzlos, und einige sind sich nicht sicher.

Videos

Sehr geschätzt, wobei die meisten Befragten sie für sehr nützlich oder nützlich halten. Ein kleiner Teil findet sie nutzlos oder ist sich nicht sicher.

RSS-Feeds

Die Antworten sind vielfältig, viele finden sie weder nützlich noch nutzlos. Eine beträchtliche Anzahl hält sie für nützlich oder sehr nützlich, während einige sie nutzlos finden oder sich nicht sicher sind.

Foto-Communities

Allgemein als nützlich oder sehr nützlich angesehen, obwohl es eine signifikante neutrale Haltung gibt. Nur wenige finden sie nutzlos, und einige sind sich nicht sicher.

Berufliche Netzwerke

Sehr geschätzt, wobei viele sie für sehr nützlich oder nützlich halten. Nur wenige bewerten sie als nutzlos, und einige sind neutral oder unsicher.

Soziale Netzwerke

Meist als nützlich oder sehr nützlich wahrgenommen, mit einer gewissen Neutralität. Einige finden sie nutzlos oder sind sich nicht sicher.

Blogs

Von vielen als nützlich oder sehr nützlich angesehen, aber ein erheblicher Teil ist neutral. Nur wenige finden sie nutzlos oder sind sich nicht sicher.

Wikis

Sehr angesehen, wobei die meisten sie für sehr nützlich oder nützlich halten. Nur wenige sehen sie als nutzlos an, und einige sind neutral oder unsicher.

Mikrobloggen

Die wahrgenommene Nützlichkeit variiert, wobei viele sie als nützlich oder sehr nützlich bewerten, aber ein bemerkenswerter Teil ist neutral. Nur wenige finden sie nutzlos, und einige sind sich nicht sicher.

Suchmaschinen

Von einer Mehrheit als sehr nützlich oder nützlich angesehen, mit wenigen neutralen Antworten. Nur sehr wenige finden sie nutzlos oder sind sich nicht sicher.

E-Mail-Konto

Fast allgemein als sehr nützlich oder nützlich angesehen, mit vernachlässigbarer Neutralität oder nutzlosen Bewertungen. Nur sehr wenige sind sich nicht sicher.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Tools wie PDF-Reader, Präsentationsfreigaben, Videos, berufliche Netzwerke, Wikis, Suchmaschinen und E-Mail-Konten während der Pandemie für Bildungszwecke sehr geschätzt werden. Tools wie QR-Code-Reader, Online-Übersetzer, Online-Kalender und Messaging-Dienste werden ebenfalls als nützlich angesehen, jedoch mit einer gewissen Neutralität. Musik und Microblogging erhielten gemischte Reaktionen, was auf unterschiedliche Meinungen über ihren pädagogischen Nutzen hindeutet.

EMODERATION

Einsatz von Moderationsstrategien in digitalen Umgebungen

Die folgende Grafik veranschaulicht die Verteilung der Antworten auf die Frage "Verwenden Sie im Rahmen Ihrer Tätigkeit als Lehrkraft/Ausbilder in der Regel explizite Moderationsstrategien in digitalen Lernumgebungen?"

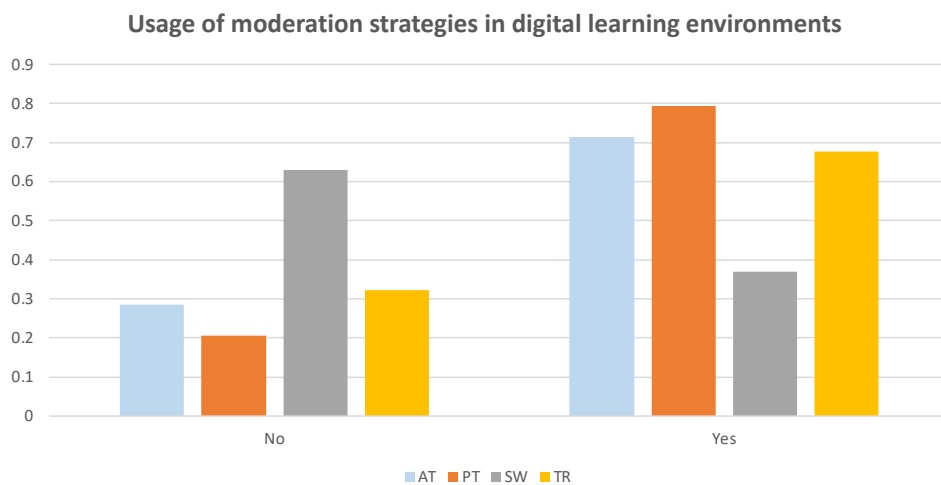


Diagramm 13- Einsatz von Moderationsstrategien in digitalen Umgebungen

In Österreich geben rund 70 % der Befragten an, Moderationsstrategien in digitalen Lernumgebungen einzusetzen, rund 30 % nicht. Dies deutet auf eine hohe Akzeptanzrate unter österreichischen Pädagogen hin.

Portugal weist die höchste Nutzungsrate auf, wobei etwa 80 % der Befragten Moderationsstrategien umsetzen und nur 20 % sie nicht verwenden. Dies deutet darauf hin, dass die Bedeutung solcher Strategien in Portugals digitalen Lernumgebungen weithin anerkannt wird.

Schweden stellt ein gegensätzliches Szenario dar, in dem die Mehrheit der Befragten, etwa 70 %, keine Moderationsstrategien anwendet und nur etwa 30 % angeben, sie anzuwenden. Dies verdeutlicht eine erhebliche Lücke in der Akzeptanz dieser Praktiken unter schwedischen Pädagogen.

Die Türkei weist eine ausgewogenere Verteilung auf: Rund 60 % der Befragten nutzen Moderationsstrategien in digitalen Lernumgebungen und 40 % setzen diese nicht ein. Dies deutet auf eine moderate Akzeptanz hin, mit Raum für weitere Verbesserungen.

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse den unterschiedlichen Grad der Umsetzung von Moderationsstrategien in digitalen Lernumgebungen in diesen vier Ländern. Portugal führt mit der höchsten Adoptionsrate, gefolgt von Österreich, während Schweden deutlich hinterherhinkt. Die Türkei weist ein moderates Nutzungsniveau auf, was die Notwendigkeit unterstreicht, sich verstärkt auf die Einführung effektiver Moderationspraktiken in der digitalen Bildung zu konzentrieren.

Einsatz von Moderationsstrategien in digitalen Umgebungen während des Lockdowns

Die folgende Grafik veranschaulicht die Verteilung der Antworten auf die Frage "Haben Sie in Zeiten des Lockdowns häufiger Moderationsstrategien in digitalen Lernumgebungen eingesetzt?"

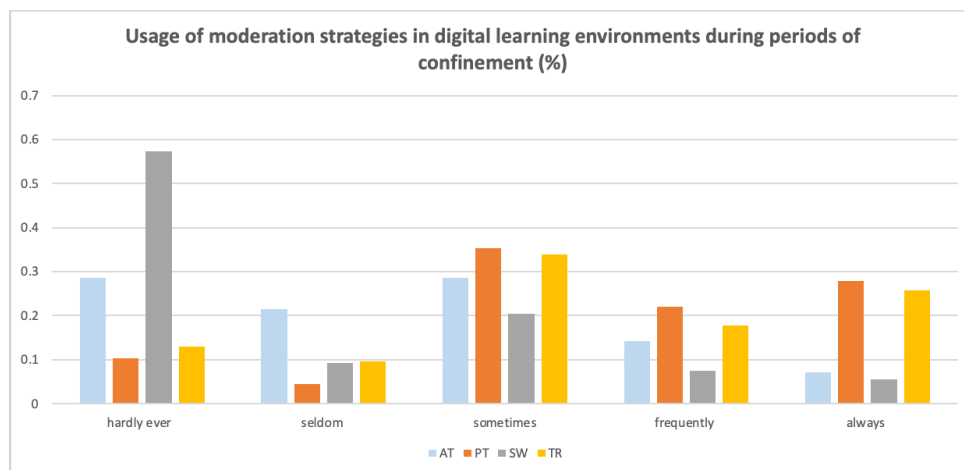


Diagramm 14- Einsatz von Moderationsstrategien in digitalen Umgebungen während des Lockdowns

In Österreich ist der Einsatz von Moderationsstrategien gerecht verteilt. Etwa 30 % der Befragten gaben an, diese Strategien kaum anzuwenden. Etwa 20 % verwenden sie selten, und ein erheblicher Anteil, etwa 30 %, verwendet sie manchmal. Etwa 15 % der Befragten verwenden häufig Moderationsstrategien, während nur etwa 5 % diese Strategien immer in ihren digitalen Lernumgebungen umsetzen.

In Portugal weist die Verteilung unterschiedliche Nutzungshäufigkeiten auf. Ein kleiner Prozentsatz, etwa 10 %, gab an, kaum Moderationsstrategien anzuwenden. Etwa 5 % verwenden sie selten. Ein größerer Teil, etwa 30 %, verwendet sie manchmal. Weitere 25 % verwenden diese Strategien häufig, und etwa 30 % verwenden in ihren digitalen Klassenzimmern immer Moderationsstrategien.

In Schweden gibt es eine bemerkenswerte Tendenz zu einer weniger häufigen Nutzung. Eine deutliche Mehrheit, rund 55 %, gab an, kaum Moderationsstrategien anzuwenden. Etwa 10 %

verwenden sie selten und etwa 20 % verwenden sie manchmal. Nur etwa 10 % der Befragten verwenden diese Strategien häufig, und nur 5 % implementieren immer Moderationsstrategien.

In der Türkei ist die Nutzung gleichmäßiger verteilt. Etwa 10 % der Befragten gaben an, kaum Moderationsstrategien anzuwenden. Etwa 10 % verwenden sie selten, während ein erheblicher Anteil, etwa 35 %, sie manchmal verwendet. Weitere 25 % der Befragten verwenden diese Strategien häufig, und etwa 20 % implementieren Moderationsstrategien immer in ihren digitalen Lernumgebungen.

Insgesamt weist Portugal eine höhere Nutzungshäufigkeit auf, wobei ein beträchtlicher Teil der Befragten diese Strategien häufig oder immer anwendet. Österreich weist eine ausgeglichene Verteilung bei moderater Nutzung auf. Im Gegensatz dazu gibt es in Schweden eine deutliche Mehrheit, die diese Strategien kaum anwendet, was auf eine niedrige Akzeptanzrate hindeutet. Die Türkei weist eine gleichmäßigere Verteilung auf, was auf ein moderates Umsetzungsniveau über verschiedene Frequenzen hindeutet.

Die wichtigsten Aspekte der Moderationsaktivitäten

Während der Pandemie ist die Rolle der Moderationsaktivitäten der Lehrkräfte immer wichtiger geworden. Es wurde als wichtig erachtet, die wichtigsten Aspekte dieser Aktivitäten zu verstehen, wobei der Schwerpunkt auf drei Schlüsselbereichen lag: Feedback zur Arbeit der SchülerInnen, Klärung von Zweifeln der SchülerInnen und Überwachung der Zusammenarbeit der SchülerInnen. Jeder der folgenden Unterabschnitte konzentriert sich auf diese spezifischen Aspekte und stellt die Ergebnisse der Umfrage vor:

Feedback zu den Arbeiten der SchülerInnen

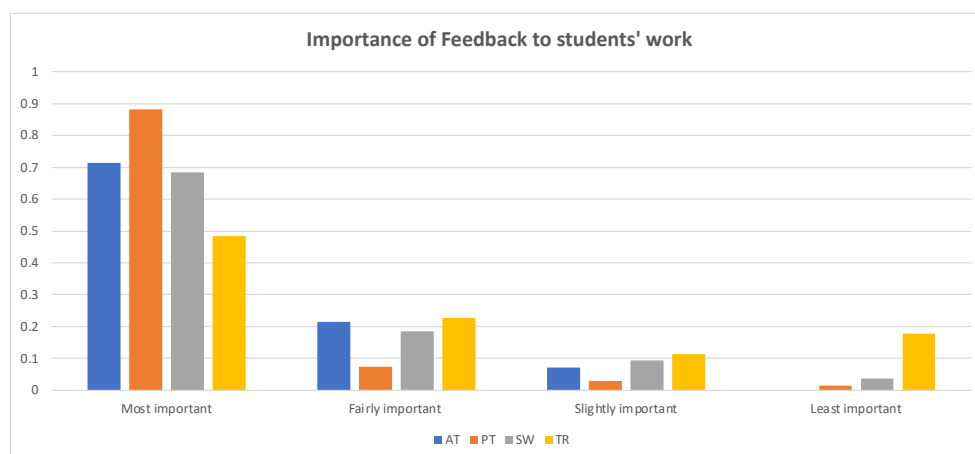


Diagramm 15- Bedeutung des Feedbacks für die Arbeit der Studierenden

In Österreich halten fast 80 % der Befragten Feedback für am wichtigsten, ein kleinerer Anteil hält es für ziemlich wichtig (20 %). Nur ein winziger Bruchteil sieht es als wenig wichtig oder unwichtig an.

In Portugal bewerten etwa 90 % der Befragten Feedback als das wichtigste, was es zum Land mit der höchsten Wertschätzung für Feedback macht. Etwa 5 % halten es für ziemlich wichtig, und der Rest hält es für wenig wichtig oder weniger wichtig.

In Schweden halten etwa 75 % Feedback für das Wichtigste. Ein erheblicher Anteil, etwa 15 %, stuft es als ziemlich wichtig ein, wobei etwa 5 % es für wenig wichtig halten und ein gleicher Prozentsatz es als unwichtig ansieht.

In der Türkei ist die Perspektive vielfältiger. Während rund 60 % Feedback als das Wichtigste ansehen, halten 30 % es für ziemlich wichtig. Die restlichen 10 % verteilen sich auf wenig wichtig und unwichtig, wobei die am wenigsten wichtige Kategorie etwas höher ist als in den anderen Ländern.

Es besteht Konsens darüber, dass das Feedback zu den Arbeiten der Studenten sehr geschätzt wird, wobei insbesondere in Portugal und Österreich die größte Bedeutung bevorzugt wird. Schweden und die Türkei erkennen seine Bedeutung ebenfalls an, weisen aber ein etwas vielfältigeres Meinungsspektrum auf.

Klärung von Zweifeln der Lernenden

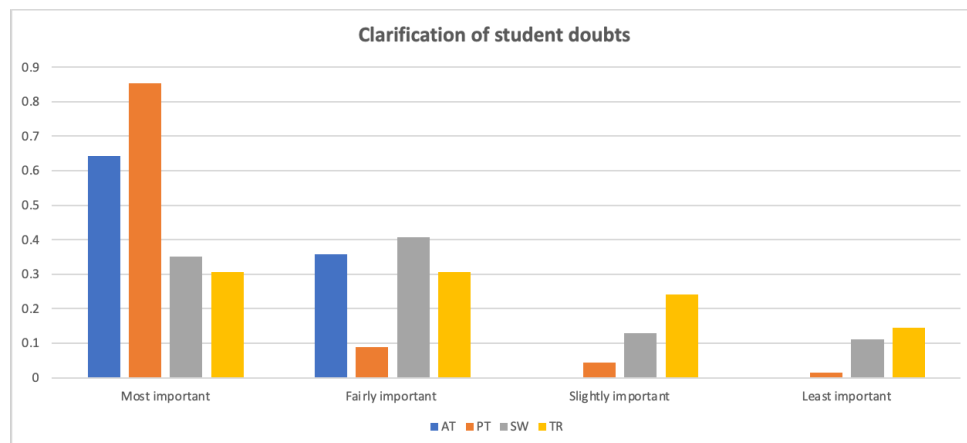


Diagramm 16- Bedeutung der Klärung von studentischen Zweifeln

Die Ergebnisse zeigen, dass diesem Aspekt in den einzelnen Ländern unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird.

In Österreich halten rund 70% der Befragten die Klärung von Zweifeln der Lernenden für am wichtigsten. Etwa 20 % halten es für ziemlich wichtig, während die übrigen Befragten zwischen wenig wichtig (5 %) und am wenigsten wichtig (5 %) aufgeteilt sind.

In Portugal halten überwältigende 90 % der Befragten es für das wichtigste, was darauf hindeutet, dass der Auseinandersetzung mit den Zweifeln der SchülerInnen eine hohe Priorität eingeräumt wird. Etwa 5 % halten es für ziemlich wichtig, wobei ein vernachlässigbarer Prozentsatz es für wenig wichtig oder unwichtig hält.

In Schweden halten es rund 40 % der Befragten für das wichtigste, und ein ähnlicher Prozentsatz hält es für ziemlich wichtig (35 %). Es gibt ein bemerkenswertes Segment, dass es für wenig wichtig hält (15 %), und ein kleiner Teil hält es für weniger wichtig (10 %).

In der Türkei sind die Antworten unterschiedlicher. Etwa 35 % halten es für das wichtigste, und ein erheblicher Teil (30 %) hält es für ziemlich wichtig. Weitere 20 % finden es wenig wichtig, und etwa 15 % halten es für weniger wichtig.

Insgesamt zeigt die Grafik, dass die Klärung von Zweifeln der SchülerInnen als wichtig angesehen wird, insbesondere in Portugal, wo sie von der überwiegenden Mehrheit als am wichtigsten erachtet wird. Auch Österreich misst diesem Aspekt eine hohe Bedeutung bei, wenn auch mit etwas geringerem Konsens. Schweden und die Türkei weisen unterschiedlichere Meinungen auf, wobei ein erheblicher Teil der Befragten dies für ziemlich wichtig oder sogar weniger kritisch hält.

Überwachung der kollaborativen Arbeit der SchülerInnen

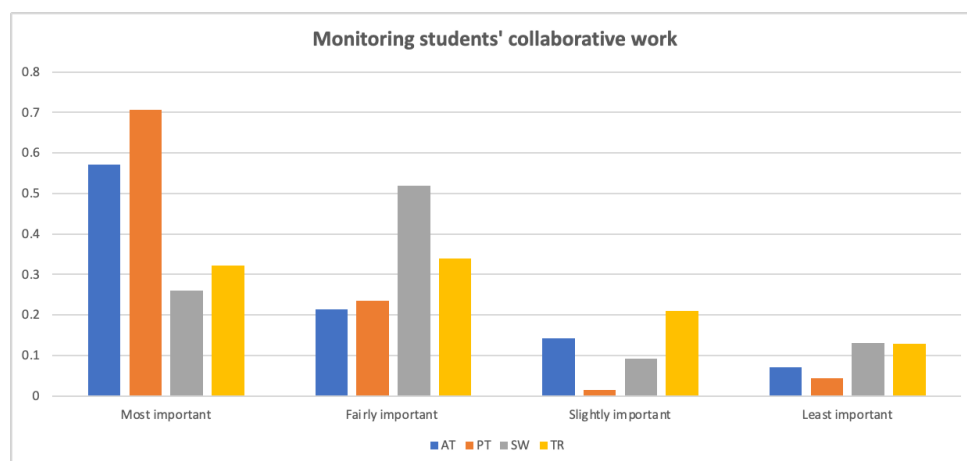


Diagramm 17- Bedeutung der Überwachung der kollaborativen Arbeit der SchülerInnen

Die Ergebnisse zeigen, dass dieser Aspekt in den einzelnen Ländern unterschiedlich betont wird:

In Österreich halten rund 65 % der Befragten die Überwachung der Zusammenarbeit für am wichtigsten. Rund 20 % halten es für ziemlich wichtig, ein kleinerer Teil findet es wenig wichtig (10 %) und am wenigsten wichtig (5 %).

In Portugal hat die Überwachung der Zusammenarbeit hohe Priorität, wobei 70 % der Befragten sie als die wichtigste einstufen. Rund 15 % halten es für ziemlich wichtig, während kleinere Segmente es für wenig wichtig (10 %) oder am wenigsten wichtig (5 %) halten.

In Schweden sind die Antworten gleichmäßiger verteilt. Etwa 30 % der Befragten halten sie für das wichtigste, und ein größeres Segment, etwa 45 %, hält sie für ziemlich wichtig. Etwa 10 % finden sie wenig wichtig und 15 % halten sie für am wenigsten wichtig.

In der Türkei gehen die Meinungen auseinander. Etwa 30 % der Befragten halten sie für das wichtigste, während 25 % sie für ziemlich wichtig halten. Weitere 20 % finden sie wenig wichtig und 15 % halten sie für weniger wichtig.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Überwachung der Zusammenarbeit der SchülerInnen in Portugal und Österreich sehr geschätzt wird, wobei die Mehrheit in beiden Ländern sie für am wichtigsten hält. Im Gegensatz dazu weisen Schweden und die Türkei unterschiedlichere Meinungen auf, wobei ein erheblicher Teil der Befragten sie als ziemlich wichtig oder weniger kritisch einstuft.

Die kombinierte Analyse der drei Diagramme zeigt signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen Österreich, Portugal, Schweden und der Türkei (TR).

Feedback zur Arbeit der SchülerInnen: Insgesamt wird das Feedback zur Arbeit der SchülerInnen in allen Ländern sehr geschätzt. In Portugal halten fast 90 % der Befragten es für das wichtigste, was auf die höchste Bedeutung unter den vier Ländern hinweist. Österreich folgt dicht dahinter, wo rund 80 % es als das wichtigste einstufen. Schweden schätzt das Feedback ebenfalls: 75 % halten es für das wichtigste, während die Türkei eine vielfältigere Perspektive zeigt: 60 % halten es für am wichtigsten und 30 % für ziemlich wichtig.

Klärung von Zweifeln von SchülerInnen: Die Klärung von Zweifeln von SchülerInnen wird als entscheidend angesehen, insbesondere in Portugal, wo 90 % der Befragten sie als die wichtigste ansehen. Auch Österreich misst diesem Aspekt einen hohen Stellenwert bei: Rund 70 Prozent halten ihn für den wichtigsten. Schweden und die Türkei zeigen vielfältigere Meinungen; in Schweden halten sie 40 % für am wichtigsten und 35 % für ziemlich wichtig, während sie in der Türkei nur 35 % als am wichtigsten einstufen, weitere 30 % halten sie für ziemlich wichtig und 20 % für wenig wichtig.

Überwachung der kollaborativen Arbeit der SchülerInnen: Es gibt bemerkenswerte Unterschiede in der wahrgenommenen Bedeutung der Überwachung der kollaborativen Arbeit. Portugal misst diesem Aspekt erneut einen hohen Stellenwert bei: 70 % der Befragten halten ihn für den wichtigsten. Österreich folgt mit 65 % als am wichtigsten. Im Gegensatz dazu zeigt Schweden ausgewogenere Ansichten: Nur 30 % halten diese für das wichtigste und 45 % für ziemlich wichtig. Die Türkei weist die unterschiedlichsten Meinungen auf, wobei 30 % sie für am wichtigsten, 25 % für ziemlich wichtig und 20 % für wenig wichtig halten.

Die Daten zeigen erhebliche Unterschiede in den Bildungsprioritäten zwischen den vier Ländern. Portugal misst allen drei Aspekten – Feedback, Klärung von Zweifeln und Überwachung der Zusammenarbeit – stets höchste Bedeutung bei. Auch Österreich schätzt diese Aspekte sehr, wenn auch in etwas geringerem Maße. Schweden und die Türkei weisen unterschiedlichere Meinungen auf, wobei ein beträchtlicher Teil der Befragten in diesen Ländern diese Aspekte als ziemlich oder wenig wichtig einstuft.

Spezifische Schulungen im Bereich E-Moderation

Die folgende Grafik gibt einen detaillierten Überblick über die Prävalenz spezifischer E-Moderationsschulungen unter Pädagogen in verschiedenen Ländern.

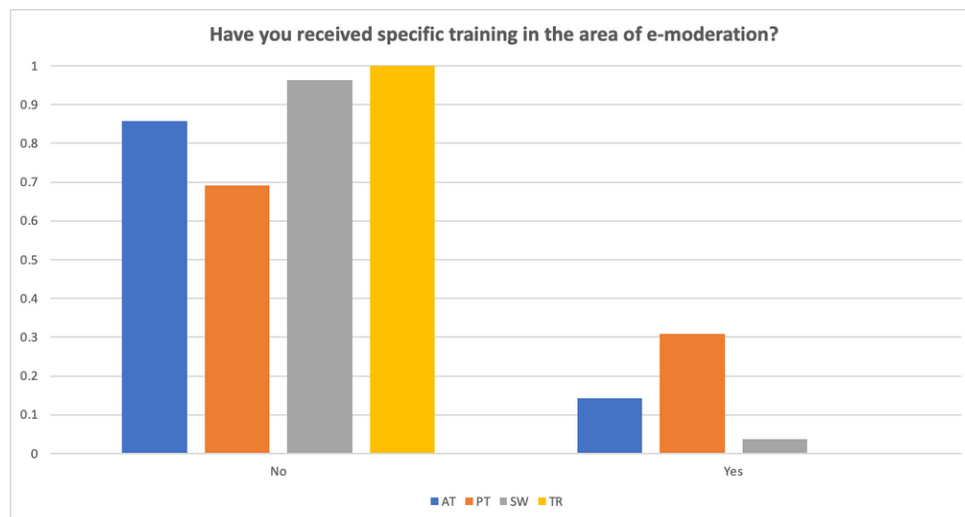


Diagramm 18- Spezifische Schulungen im Bereich E-Moderation

In Österreich hat eine große Mehrheit der Befragten, etwa 85 %, keine spezifische Schulung im Bereich der E-Moderation erhalten, während nur etwa 15 % eine solche Schulung erhalten haben. In Portugal haben rund 75 % der Befragten keine E-Moderationsschulung absolviert, aber etwa 25 % haben dies getan, was den höchsten Prozentsatz an geschulten Personen unter den vier Ländern darstellt. Schweden weist eine überwältigende Mehrheit mit rund 95 % der Befragten auf, die keine E-Moderationsschulung erhalten haben, wobei ein sehr kleiner Prozentsatz, etwa 5 %, eine Schulung erhalten hat. In der Türkei haben fast alle Befragten, etwa 99 %, keine spezifische Schulung in E-Moderation erhalten, und nur ein vernachlässigbarer Prozentsatz, etwa 1 %, hat eine solche Schulung absolviert. Diese Daten unterstreichen einen erheblichen Bedarf an verstärkter beruflicher Entwicklung im Bereich der E-Moderation in diesen Ländern, insbesondere in der Türkei und in Schweden.

Dies deutet auf einen allgemeinen Mangel an spezifischen E-Moderationsschulungen bei den Befragten hin, mit einigen bemerkenswerten Unterschieden zwischen den Ländern.

Fähigkeiten, um ein guter E-Moderator zu sein

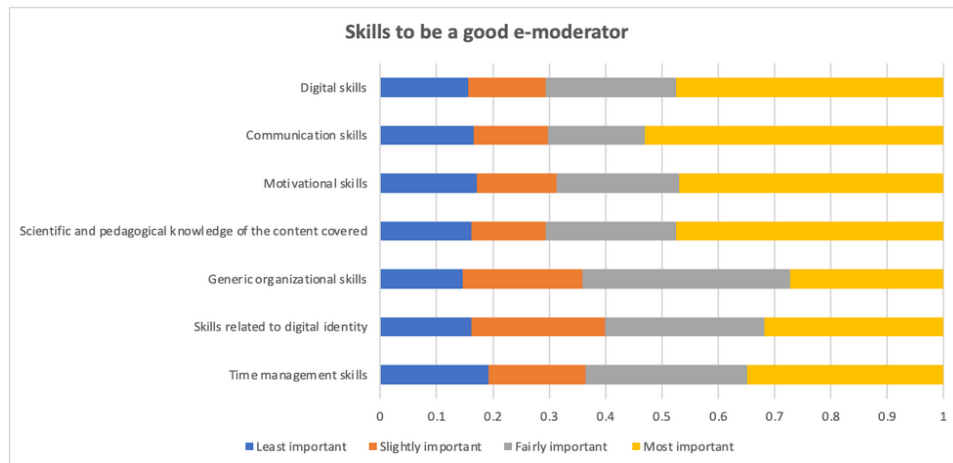


Diagramm 19- Fähigkeiten, um ein guter E-Moderator zu sein

Das Balkendiagramm veranschaulicht die wahrgenommene Bedeutung verschiedener Fähigkeiten, die erforderlich sind, um ein guter E-Moderator zu sein. Zu den bewerteten Fähigkeiten gehören digitale Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeiten, Motivationsfähigkeiten, wissenschaftliche und pädagogische Kenntnisse der behandelten Inhalte, allgemeine organisatorische Fähigkeiten, Fähigkeiten in Bezug auf digitale Identität und Zeitmanagementfähigkeiten.

Digitale Fähigkeiten werden als sehr wichtig erachtet: Etwa 60 % der Befragten halten sie für die wichtigsten, 25 % halten sie für ziemlich wichtig, 10 % für wenig wichtig und ein kleiner Bruchteil, etwa 5 %, hält sie für die am wenigsten wichtigen. Kommunikationsfähigkeiten werden ähnlich geschätzt: Fast 55 % der Befragten bewerten sie als die wichtigsten, 30 % als ziemlich wichtig, 10 % als wenig wichtig und etwa 5 % als die am wenigsten wichtigen.

Motivationsfähigkeiten werden von etwa 50 % der Befragten als entscheidend angesehen, die sie als die wichtigsten ansehen, 30 % stufen sie als ziemlich wichtig ein, 15 % für wenig wichtig, und ein kleiner Teil, etwa 5 % für die am wenigsten wichtig. Wissenschaftliche und pädagogische Kenntnisse der behandelten Inhalte werden ebenfalls hoch geschätzt: 45 % der Befragten bewerten sie als die wichtigsten, 35 % als ziemlich wichtig, 15 % als wenig wichtig und 5 % als die am wenigsten wichtigen.

Allgemeine organisatorische Fähigkeiten werden von etwa 40 % der Befragten als am wichtigsten angesehen, von 35 % als ziemlich wichtig, von 15 % als leicht wichtig und von 10 % als am wenigsten wichtig. Fähigkeiten im Zusammenhang mit der digitalen Identität werden von etwa 35 % der Befragten als die wichtigsten, von 30 % als ziemlich wichtig, von 20 % als leicht wichtig und von 15 % als am wenigsten wichtig eingestuft.

Zeitmanagementfähigkeiten sind für E-Moderatoren von entscheidender Bedeutung: Rund 55% der Befragten bewerten diese als die wichtigsten, 25 % als ziemlich wichtig, 15 % als wenig wichtig und 5 % als unwichtig.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass digitale Fähigkeiten, Zeitmanagementfähigkeiten und Kommunikationsfähigkeiten von der Mehrheit der Befragten als die wichtigsten für E-Moderatoren eingestuft werden. Motivationsfähigkeiten sowie wissenschaftliche und pädagogische Kenntnisse der behandelten Inhalte werden ebenfalls hoch geschätzt. Allgemeine organisatorische Fähigkeiten und Fähigkeiten im Zusammenhang mit der digitalen Identität sind wichtig, jedoch in etwas geringerem Maße. Dies deutet auf einen breiten Konsens über die kritischen Kompetenzen hin, die für eine effektive E-Moderation erforderlich sind.

E-BEWERTUNG

Häufigkeit von eAssessment-Aktivitäten zur Bewertung des Lernens der SchülerInnen

Die Umfrage zielte darauf ab, die Häufigkeit der Verwendung von eAssessment-Aktivitäten zur Bewertung des Lernens der SchülerInnen zu untersuchen. Die Teilnehmer wurden gefragt, wie oft sie eAssessment-Aktivitäten nutzen, um das Lernen der SchülerInnen zu bewerten. Die folgende Grafik zeigt die Verteilung der Antworten:

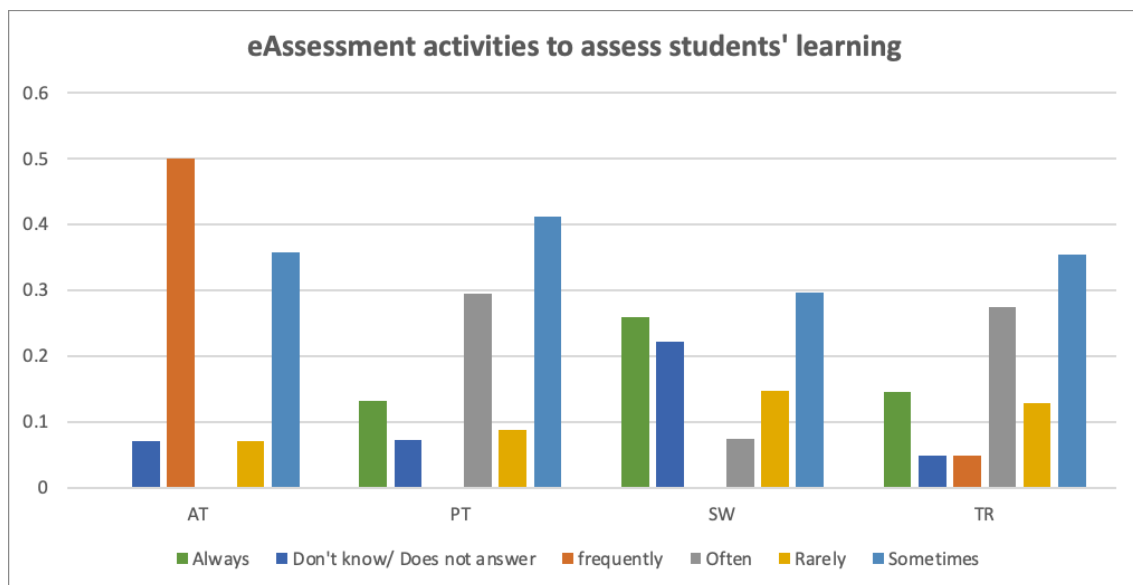


Diagramm 20- Häufigkeit von eAssessment-Aktivitäten zur Bewertung des Lernens der SchülerInnen

Das Balkendiagramm zeigt die Häufigkeit der Verwendung an eAssessment-Aktivitäten in den vier Ländern, und die Antworten sind in sechs Häufigkeiten eingeteilt: Immer, Weiß nicht/Antwortet nicht, Häufig, Oft, Selten und Manchmal.

Die Daten zeigen deutliche Muster in der Häufigkeit der Verwendung von eAssessments in Österreich, Portugal, Schweden und der Türkei.

In Österreich verwendet die Mehrheit der Befragten häufig eAssessment-Aktivitäten, wobei über 50 % "Häufig" wählten, während etwa 30 % "Weiß nicht/Antwortet nicht" angaben, und minimale Antworten wurden für "Immer", "Selten" und "Manchmal" zu verzeichnen.

In Portugal ist "Weiß nicht/Antwortet nicht" mit etwa 35 % die häufigste Antwort, dicht gefolgt von "Oft" mit etwa 30 %, wobei "Immer" und "Manchmal" seltener sind und "Selten" nur minimal vertreten sind.

Schweden zeigt einen ähnlichen Trend, wobei "Weiß nicht/Antwortet nicht" etwa 35 % der Antworten ausmacht und auch bei "Immer" und "Häufig" mit jeweils etwa 20-25 % eine signifikante Beteiligung zu verzeichnen ist, während "Oft" und "Selten" seltener sind.

In der Türkei ist "Weiß nicht/Antwortet nicht" mit etwa 35 % wieder die häufigste Antwort, wobei "Oft" und "Manchmal" jeweils etwa 20-25 % und "Immer" und "Häufig" weniger vertreten sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass es in den vier Ländern erhebliche Unterschiede in der Häufigkeit der Verwendung von eAssessment-Aktivitäten gibt. Österreich zeichnet sich durch eine hohe Häufigkeit von "Häufig"-Antworten aus, was auf eine konsequente Nutzung von eAssessment-Aktivitäten hindeutet. Portugal, Schweden und die Türkei hingegen haben einen erheblichen Anteil der Befragten, die "Weiß nicht/Antwortet nicht" auswählen, was auf ein gewisses Maß an Unsicherheit oder Nichtverwendung von eAssessment-Aktivitäten hindeutet. Trotz dieser Unterschiede ist es offensichtlich, dass die eAssessment-Praktiken in allen vier Ländern bis zu einem gewissen Grad integriert sind, wobei ein beträchtlicher Teil der Befragten angibt, regelmäßig diese Aktivitäten zu nutzen, entweder manchmal oder häufig.

eAssessment-Aktivitäten für formative/summative Bewertung

Die Umfrage wollte den Einsatz von eAssessment-Aktivitäten sowohl in formativen als auch in summativen Bewertungen untersuchen und einen Überblick darüber geben, wie digitale Tools in Bildungsbewertungsprozesse integriert werden. Insbesondere wurden die Befragten zu ihrem Engagement für eAssessment-Aktivitäten sowohl zu formativen als auch zu summativen Zwecken befragt. Die in der folgenden Grafik zusammengefassten Ergebnisse bieten einen detaillierten Einblick in die Häufigkeit und das Ausmaß von eAssessment-Praktiken bei Pädagogen in verschiedenen Ländern.

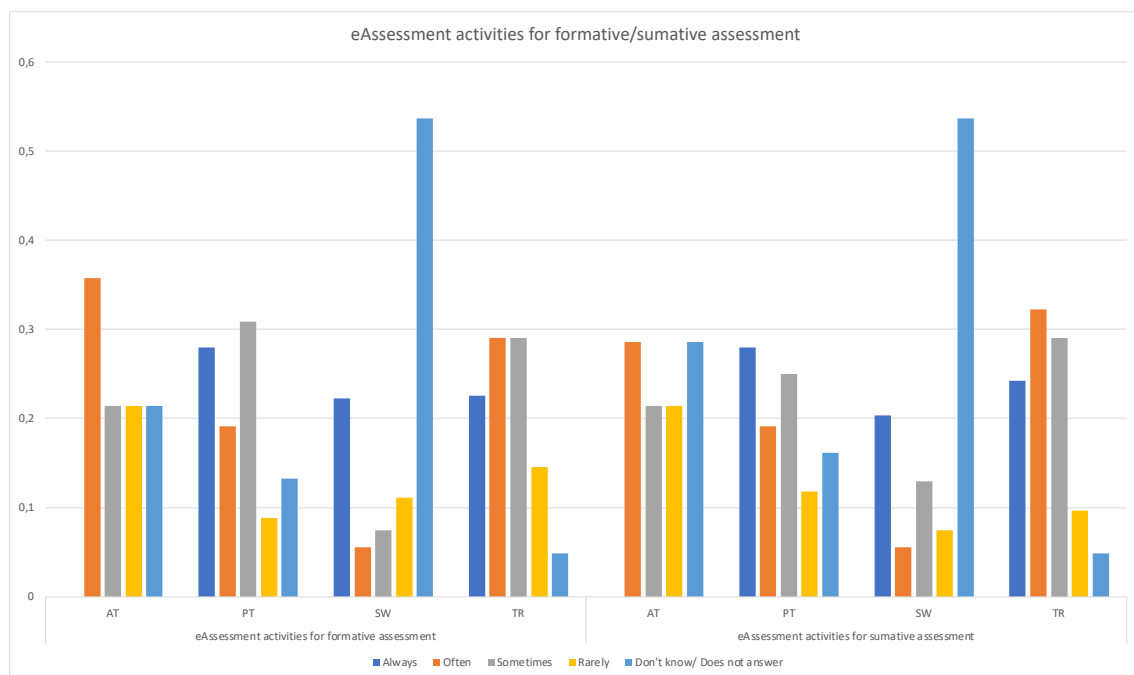


Diagramm 21- eAssessment-Aktivitäten für formatives/summative Bewertung

Österreich:

Formative Bewertung: Die häufigsten Antworten sind "Oft" und "Manchmal", wobei weniger Befragte "Immer" (blau) auswählen. "Selten" (gelb) und "Weiß nicht/Antwortet nicht" sind minimal dargestellt.

Summative Bewertung: Ähnlich wie bei der formativen Bewertung sind "Oft" und "Manchmal" vorherrschend, gefolgt von "Immer" (blau).

Portugal:

Formative Bewertung: Die Antworten sind ziemlich ausgewogen, wobei "Manchmal" und "Weiß nicht/Antwortet nicht" am häufigsten sind. "Oft" und "Immer" sind ebenfalls von Bedeutung.

Summative Bewertung: Die Verteilung ist ähnlich, wobei "Manchmal" und "Weiß nicht/Antwortet nicht" führen, gefolgt von "Oft" und "Immer".

Schweden:

Formative Bewertung: "Weiß nicht/Antwortet nicht" ist die vorherrschende Antwort, die auf ein hohes Maß an Unsicherheit oder Nichtbeantwortung hinweist. "Immer" und "Oft" sind ebenfalls bemerkenswert, wobei "Manchmal" und "Selten" seltener vorkommen.

Summative Bewertung: Ähnlich wie bei der formativen Bewertung ist "Weiß nicht/Antwortet nicht" dominant, wobei auch "Immer" und "Oft" signifikant sind.

Turkei:

Formative Bewertung: Die Antworten sind unterschiedlich, wobei "Oft" und "Manchmal" am häufigsten sind, gefolgt von "Immer". "Selten" (gelb) und "Weiß nicht/Antwortet nicht" haben eine bemerkenswerte Darstellung.

Summative Bewertung: Die Verteilung ist ähnlich wie bei der formativen Bewertung, wobei "Oft" und "Manchmal" führen, gefolgt von "Immer" und "Weiß nicht/Antwortet nicht".

Diese Ergebnisse deuten auf einen unterschiedlichen Ansatz für eAssessment-Aktivitäten in den vier Ländern hin. Österreich zeigt eine regelmäßige Nutzung von eAssessment-Aktivitäten, wobei "Oft" und "Manchmal" die häufigsten Antworten sind. Portugal weist eine ausgewogene Verteilung mit erheblichen Antworten in allen Kategorien auf, einschließlich eines hohen Maßes an Unsicherheit oder Nichtbeantwortung. Schweden zeichnet sich durch ein hohes Maß an "Weiß nicht/Antwortet nicht" aus, was entweder auf Unsicherheit oder fehlende Auseinandersetzung mit eAssessment-Aktivitäten hindeutet. Die Türkei weist eine unterschiedliche Verteilung mit einer Präsenz in allen Antwortkategorien auf, was auf einen vielfältigen Ansatz für eAssessment hindeutet.

Häufigkeit der eAssessment-Aufgaben

In der Umfrage wurden die Teilnehmer nach der Häufigkeit von eAssessment-Aufgaben gefragt. Die Ergebnisse sind in der folgenden Grafik dargestellt:

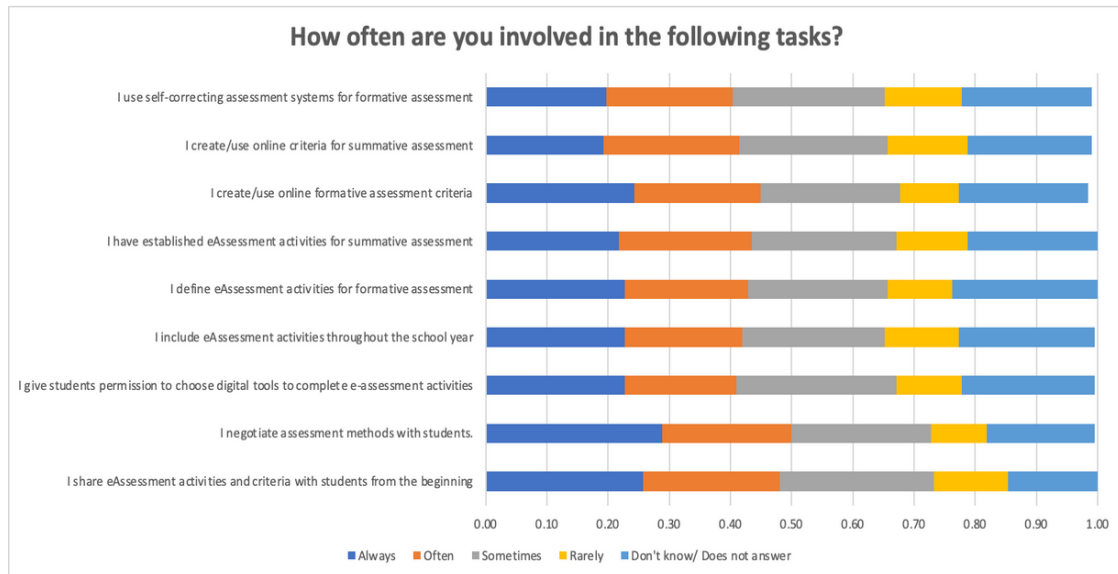


Diagramm 22- Häufigkeit der eAssessment-Aufgaben

Die Beteiligung der Befragten an verschiedenen eAssessment-Aufgaben zeigt ein vielfältiges, aber konsistentes Muster. Ein erheblicher Teil der Pädagogen verwendet häufig selbstkorrigierende Bewertungssysteme für die formative Bewertung, wobei etwa 35 % immer und etwa 25 % häufig mit dieser Praxis beschäftigt sind. In ähnlicher Weise erstellen oder verwenden etwa 30 % der Befragten immer Online-Kriterien für die summative Bewertung, und 25 % tun dies häufig, was auf eine regelmäßige Verwendung dieser Aktivität hinweist. Wenn es um die Erstellung oder Verwendung von formativen Online-Bewertungskriterien geht, sind 35 % immer und weitere 25 % oft beteiligt. Die Einrichtung von eAssessment-Aktivitäten für die summative Bewertung ist ebenfalls üblich, wobei etwa 30 % immer und 25 % häufig mit dieser Aufgabe beschäftigt sind. Die Definition von eAssessment-Aktivitäten für die formative Bewertung zeigt ebenfalls eine regelmäßige Beteiligung, wobei etwa 30 % immer und 25 % häufig teilnehmen. Die Einbeziehung von eAssessment-Aktivitäten während des gesamten Schuljahres ist eine häufige Praxis, an der immer etwa 30 % und 25 % beteiligt sind. Den SchülerInnen die Erlaubnis zu erteilen, digitale Tools für die Durchführung von E-Assessment-Aktivitäten zu wählen, wird von etwa 25 % der Befragten immer praktiziert, etwa 20 % tun dies häufig. Etwa 25 % der Befragten verhandeln immer mit Lernenden über Bewertungsmethoden, während weitere 15 % diese Praxis häufig anwenden. Schließlich wird es regelmäßig praktiziert, eAssessment-Aktivitäten und -Kriterien von Anfang an mit den SchülerInnen zu teilen, wobei etwa 25 % immer und 25 % oft beteiligt sind. Diese Erkenntnisse unterstreichen eine starke Integration von eAssessment-Aktivitäten in die Bildungspraxis, mit unterschiedlichem Grad an Engagement bei verschiedenen Aufgaben.

Das Balkendiagramm zeigt mehrere wichtige Trends bei der Einbeziehung von eAssessment-Aktivitäten:

Hohes Engagement: Ein erheblicher Teil der Befragten verwenden "immer" oder "oft" selbstkorrigierender Bewertungssysteme, erstellen Online-Kriterien für formative und summative Bewertungen und richten eAssessment-Aktivitäten ein.

Moderates Engagement: Aufgaben wie das Definieren von eAssessment-Aktivitäten, das Einbinden dieser Aktivitäten während des gesamten Schuljahres, und das Teilen von Kriterien mit den SchülerInnen werden mäßig häufig durchgeführt, mit einer Mischung aus "Immer", "Oft" und "Manchmal".

Vielfältiges Engagement: Es gibt mehr Variabilität bei Aufgaben, wie z. B. der Erlaubnis der SchülerInnen, digitale Tools auszuwählen und Bewertungsmethoden auszuhandeln, mit bemerkenswerten Anteilen von "Manchmal", "Selten" und "Weiß nicht/Antwortet nicht".

Häufigkeit von Feedbackmechanismen

Das folgende Diagramm präsentiert die Umfrageergebnisse zur Häufigkeit von eAssessment-Aktivitäten, die zur Bewertung des Lernens der SchülerInnen verwendet werden:

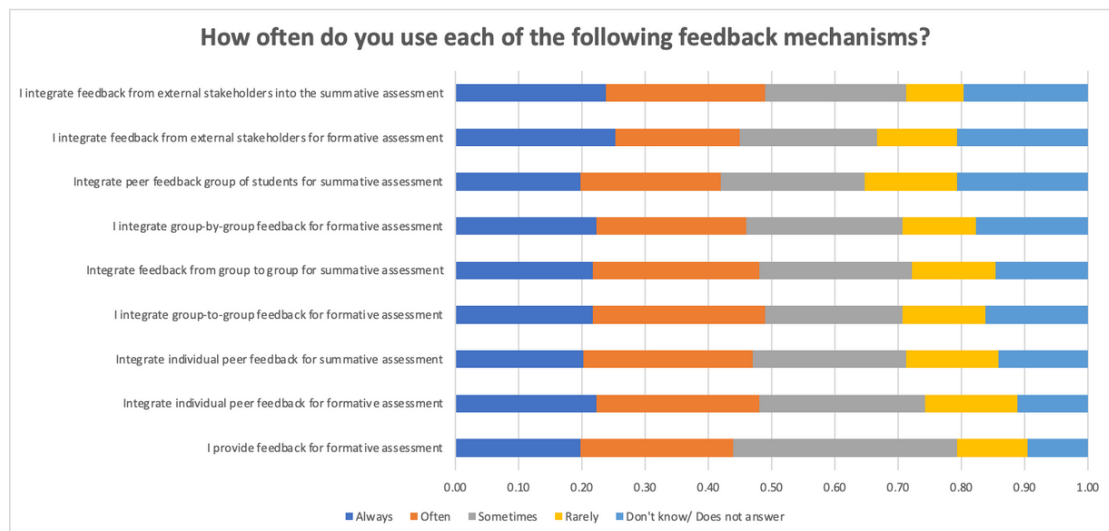


Diagramm 23- Häufigkeit von Feedbacksmechanismen

Diese Ergebnisse geben Aufschluss über die Häufigkeit verschiedener Feedback-Aktivitäten. Wenn es darum geht, Feedback von externen Stakeholdern in die summative Bewertung zu integrieren, tun dies etwa 25 % der Befragten immer, während etwa 20 % dieses Feedback häufig einbeziehen, was auf eine erhebliche Abhängigkeit von externen Erkenntnissen hindeutet. In ähnlicher Weise integrieren bei formativen Bewertungen immer etwa 20 % und weitere 20 % häufig Feedback von externen Stakeholdern, obwohl bemerkenswerte 25 % entweder unsicher sind oder keine Antwort geben.

Peer-Feedback spielt auch bei Bewertungen eine entscheidende Rolle. Bei summativen Bewertungen wird die Integration von Peer-Feedback von SchülerInnengruppen immer von fast 20 % der Befragten und oft von etwa 20 % durchgeführt, wobei die größte Gruppe, etwa 25 %, dies manchmal tut. Gruppen-für-Gruppen-Feedback für die formative Bewertung zeigt, dass etwa 20 % der Pädagogen es immer einbeziehen, und etwa 25 % oft, was darauf hindeutet, dass es sich um eine gängige Praxis handelt, während weitere 20 % diese Methode manchmal verwenden.

Feedback von Gruppe zu Gruppe für summative Bewertungen wird immer von etwa 25 % der Befragten und oft von etwa 20 % integriert, was seine Bedeutung in summativen Kontexten unterstreicht. Bei formativen Bewertungen wird Gruppen-zu-Gruppen-Feedback immer von etwa 20 % und oft von weiteren 20 % verwendet, während eine ähnliche Anzahl manchmal diesen Ansatz verwendet, was auf eine ausgewogene Nutzung mit verschiedenen Frequenzen hindeutet.

Individuelles Peer-Feedback ist ein weiterer wichtiger Feedback-Mechanismus. Bei summativen Bewertungen integrieren fast 20 % immer individuelles Peer-Feedback, wobei etwa 20 % dies häufig und 25 % manchmal tun. Bei formativen Bewertungen verwenden etwa 20 % immer, 20 % häufig und 20 % manchmal individuelles Peer-Feedback, was eine konsequente Auseinandersetzung mit dieser Feedback-Methode zeigt.

Schließlich ist die Bereitstellung von Feedback für die formative Bewertung eine regelmäßige Praxis, wobei etwa 25 % der Befragten immer beteiligt sind und etwa 20 % dies häufig tun. Weitere 20 % geben manchmal Feedback, was auf ein starkes allgemeines Engagement für formatives Bewertungsfeedback unter den Pädagogen hinweist.

Zusammenfassend spiegeln diese Ergebnisse einen vielfältigen, aber konsistenten Ansatz zur Verwendung verschiedener Feedback-Mechanismen bei summativen und formativen Bewertungen wider. Es gibt einen erheblichen Anteil von Pädagogen, die sich regelmäßig sowohl mit externem als auch mit Peer-Feedback befassen, obwohl es nach wie vor ein beträchtliches Segment gibt, das entweder unsicher oder weniger häufig an diesen Praktiken beteiligt ist. Die Kategorien "Immer" und "Häufig" zeigen eine signifikante Präsenz über alle Aufgaben hinweg, was auf eine regelmäßige Nutzung dieser Feedbackmethoden hinweist. "Manchmal" und "selten" sind ebenfalls stark vertreten, was darauf hindeutet, dass einige Pädagogen zwar stark involviert sind, andere diese Praktiken jedoch seltener anwenden. Die Kategorie "Weiß nicht/Antwortet nicht" ist ebenfalls bei mehreren Aufgaben von Bedeutung, was auf ein gewisses Maß an Unsicherheit oder mangelndes Engagement für bestimmte Feedback-Mechanismen hinweist. Insgesamt spiegeln die Ergebnisse einen vielfältigen Ansatz zur Verwendung von Feedback in Bildungsbewertungen wider, mit unterschiedlichem Engagement über verschiedene Methoden hinweg.

ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN

Die COVID-19-Pandemie hat die Bildungssysteme weltweit erheblich gestört und die Länder gezwungen, verschiedene Strategien zu verfolgen, um die Kontinuität des Lernens zu gewährleisten. Diese beispiellose Situation hat gezeigt, wie wichtig digitale Vorsorge, flexible politische Rahmenbedingungen und gezielte Unterstützung für schutzbedürftige Lernende sind. Verschiedene Länder verfolgten einzigartige Ansätze, die auf ihrer bestehenden Infrastruktur, ihren Ressourcen und ihrer Bildungsphilosophie basierten. In diesem Bericht wurden die Bildungsreaktionen von vier Ländern – Österreich, Portugal, Schweden und der Türkei – während der Pandemie untersucht und ihre Strategien, Herausforderungen und Ergebnisse analysiert.

Österreichs Ansatz zur Verwaltung von Bildung während der COVID-19-Pandemie war geprägt von dezentraler Entscheidungsfindung und Flexibilität auf Schulebene. Das Bundesministerium gab begrenzte Richtlinien vor, was zu erheblichen Unterschieden bei der Umsetzung des Fernunterrichts zwischen den Schulen führte. Die LehrerInnen erhielten die Autonomie, ihren Unterricht mit verschiedenen digitalen Plattformen wie Microsoft Teams und LMS zu organisieren. Primäres Ziel während des ersten Lockdowns war es, bereits gelernte Inhalte zu festigen, bevor nach und nach neues Material eingeführt wird. Anfangs waren viele Lehrkräfte nicht auf den digitalen Unterricht vorbereitet. Dies führte zur Organisation von schulinternen Schulungen, die hauptsächlich von IT-LehrerInnen durchgeführt wurden, um den Einsatz digitaler Tools fächerübergreifend zu standardisieren. Ein erheblicher Teil der SchülerInnen verfügte zu Beginn der Pandemie nicht über angemessene digitale Geräte. Die Regierung und die Schulen bemühten sich, die notwendige Ausrüstung bereitzustellen, wodurch die Zahl der SchülerInnen ohne Zugang von 16 % auf 2 % reduziert wurde.

Portugals Reaktion auf die Pandemie war geprägt von schnellen und umfassenden politischen Maßnahmen zur Unterstützung des Fernunterrichts und zur Gewährleistung der Bildungskontinuität. Das Bildungsministerium hat verschiedene Richtlinien umgesetzt, darunter ein umfassendes Online-Ressourcenportal, Leitprinzipien für den Fernunterricht und einen Fernunterrichtsplan durch das Gesetzesdekret Nr. 14-G/2020. Es wurden technologische Roadmaps entwickelt, um Schulen bei der Integration von Microsoft- und Google-Plattformen und eines TV-Kanals zu unterstützen. Zur Unterstützung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden spezielle Richtlinien herausgegeben, um sicherzustellen, dass sie während des Fernunterrichts angemessene Ressourcen und Unterstützung erhielten.

Schwedens Ansatz war relativ moderat, wobei die Schulen größtenteils geöffnet blieben, aber nationale Prüfungen abgesagt wurden und die Hochschulen auf Fernunterricht umstellten. Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern blieben die schwedischen Schulen geöffnet, nur nationale Prüfungen wurden abgesagt, um das Risiko einer COVID-19-Übertragung zu verringern. Schweden verfügte bereits über eine starke digitale Infrastruktur, die einen reibungsloseren

Übergang zum Fernunterricht ermöglichte. Tools wie digitale Plattformen waren bereits weit verbreitet, und diese wurden während der Pandemie weiter genutzt. Ausnahmen wurden für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen gemacht, die mit dem Fernunterricht zu kämpfen hatten, so dass sie die Schule persönlich besuchen konnten, um die notwendige Unterstützung zu erhalten.

Die Reaktion der Türkei umfasste einen raschen Übergang zum Fernunterricht, der durch die bereits bestehende digitale Infrastruktur und erhebliche Investitionen zu deren Verbesserung erleichtert wurde. Das Ministerium für nationale Bildung (MoNE) hat die EBA-Plattform (Education IT Network) erweitert, um den Fernunterricht zu unterstützen und Kursinhalte und Lernmaterialien für alle Bildungsstufen bereitzustellen. Die Zusammenarbeit mit GSM-Betreibern ermöglichte den SchülerInnen einen kostenlosen Internetzugang für die Teilnahme am Online-Unterricht. Das MoNE hat in Zusammenarbeit mit der UNESCO auch Fortbildungsprogramme für LehrerInnen entwickelt, die sich auf die Verbesserung der digitalen Lehrfähigkeiten konzentrieren.

Diese unterschiedlichen Ansätze unterstreichen die Bedeutung der digitalen Vorsorge, der Flexibilität bei der Umsetzung der Politik und der gezielten Unterstützung gefährdeter SchülerInnengruppen bei der Gestaltung von Bildung während globaler Krisen. Österreichs dezentraler Ansatz ermöglichte es den Schulen, sich an ihre spezifischen Bedürfnisse anzupassen, während Portugals umfassende Politik eine einheitliche Reaktion im ganzen Land gewährleistete. Schwedens Strategie, die Schulen offen zu halten, hielt die Stabilität für die SchülerInnen aufrecht, erforderte jedoch robuste digitale Unterstützungssysteme, um mögliche Übergänge zum Fernunterricht zu bewältigen. Die rasche Verbesserung der digitalen Plattform und die Bereitstellung eines Internetzugangs in der Türkei sorgten trotz anfänglicher Herausforderungen für Kontinuität im Bildungswesen.

Die durchgeführte Umfrage lieferte Einblicke in den Einsatz digitaler Tools, Moderationsstrategien und Bewertungsmethoden während der COVID-19-Pandemie in vier Ländern: Österreich, Portugal, Schweden und der Türkei.

Die Pandemie erforderte eine Umstellung auf Fernunterricht und führte zu erheblichen Veränderungen bei der Nutzung und dem Erwerb von Technologie bei Pädagogen. Die Umfrage ergab mehrere wichtige Trends in dieser Hinsicht. Einer der bemerkenswertesten war der allgemeine Anstieg der Laptop-Anschaffungen, insbesondere in Österreich und Schweden. Dieser Trend spiegelt den wachsenden Bedarf an mobilen und flexiblen Arbeits- und Lernlösungen wider. Darüber hinaus verzeichnete die Türkei ein erhebliches Wachstum bei der Akquisition von Smartphones und Tablets, was auf eine starke Verlagerung hin zur mobilen Konnektivität hindeutet. In ähnlicher Weise verzeichnete Schweden einen deutlichen Anstieg der Tablet-Nutzung, während Portugal einen ausgewogenen Anstieg sowohl bei Laptops als auch bei Tablets verzeichnete. Die Nutzungsmuster zeigten außerdem, dass Smartphones in der Türkei und in Portugal stark genutzt wurden, was ihre zentrale Rolle bei der Kommunikation und beim Lernen unterstreicht. Im Gegensatz dazu waren Laptops in Österreich und Schweden die wichtigsten Geräte, die für den Fernunterricht verwendet wurden, was den Anschaffungstrends

entsprach. Obwohl die Desktop-Nutzung rückläufig ist, ist sie in Österreich nach wie vor relativ verbreitet.

Im Hinblick auf die wahrgenommene Nützlichkeit von Bildungsdiensten während der Pandemie wurden mehrere Instrumente hoch geschätzt. E-Portfolios, Online-Tests, virtuelle Seminare, interaktive Multimedia-Materialien und Unterrichtsunterstützungsmaterialien wurden von 80-90 % der Befragten als sehr nützlich oder nützlich angesehen. Diese Tools spielten eine entscheidende Rolle bei der Aufrechterhaltung der Kontinuität in der Bildung, indem sie Bewertungen ermöglichten, die Zusammenarbeit erleichterten und den Zugang zu Lernmaterialien ermöglichten. Softwaretools wie Videosoftware, Grafiksoftware, Textverarbeitungssoftware und Präsentationssoftware wurden ebenfalls sehr geschätzt, da sie ihre wesentliche Rolle bei der Erstellung und Verbreitung von Inhalten widerspiegeln. Einige Tools erhielten jedoch gemischte Reaktionen, wobei Simulationen, interne Mailinglisten und Podcasts/Vodcasts unterschiedliche Meinungen über ihren pädagogischen Nutzen hervorriefen.

Insgesamt gab es eine klare Präferenz für mobile und flexible digitale Tools, angetrieben durch den Bedarf an Fernzugriff und Vielseitigkeit in Lehr- und Lernumgebungen. Dieser Wandel erleichterte nicht nur die Fortsetzung der Bildung während der Pandemie, sondern unterstrich auch die entscheidende Bedeutung der Anpassung an digitale Lösungen angesichts beispielloser Herausforderungen.

Moderationsstrategien sind entscheidend für das Management digitaler Lernumgebungen, insbesondere in Zeiten des Lockdowns. Die Umfrage ergab erhebliche Unterschiede bei der Einführung und Häufigkeit von Moderationsstrategien in den vier Ländern.

Österreich und Portugal wiesen hohe Akzeptanzraten auf, wobei etwa 70-80 % der Befragten regelmäßig Moderationsstrategien anwenden. Diese hohe Rate spiegelt die starke Anerkennung der Bedeutung der Moderation für die Aufrechterhaltung des Engagements und die effektive Verwaltung von Online-Interaktionen wider. Im Gegensatz dazu gaben in Schweden etwa 70 % der Befragten an, dass sie keine Moderationsstrategien anwenden, was auf eine erhebliche Lücke bei der Umsetzung dieser Praktiken hindeutet. Die Türkei wies eine moderate Akzeptanzrate auf, wobei rund 60 % der Befragten Moderationsstrategien anwendeten.

Wesentliche Aspekte der Moderation wurden ebenfalls untersucht. Das Feedback zu den Arbeiten der Studierenden wurde in allen Ländern sehr geschätzt, insbesondere in Portugal und Österreich, wo fast 80-90 % der Befragten es für den wichtigsten Aspekt hielten. Die Klärung der Zweifel der Studierenden wurde als entscheidend angesehen, insbesondere in Portugal, wo 90 % der Befragten sie als den wichtigsten Aspekt der Moderation ansahen. Die Überwachung der Zusammenarbeit wurde in Portugal und Österreich hoch priorisiert, während Schweden und die Türkei unterschiedlichere Meinungen zeigten, wobei ein erheblicher Teil sie für ziemlich oder wenig wichtig hielt.

Diese Ergebnisse unterstreichen die entscheidende Rolle von Moderationsstrategien in digitalen Lernumgebungen. Sie betonen die Notwendigkeit einer umfassenden Schulung und

konsequenter Umsetzung, um die Qualität der Online-Bildung zu verbessern. Die Sicherstellung, dass Pädagogen gut gerüstet sind, um digitale Klassenzimmer effektiv zu verwalten, ist unerlässlich, um das Engagement aufrechtzuerhalten und das Lernen der SchülerInnen zu unterstützen, insbesondere in schwierigen Zeiten wie einer Pandemie.

Die Umfrageergebnisse gaben Aufschluss über die Häufigkeit und Nutzung von eAssessment-Aktivitäten in den vier untersuchten Ländern.

Österreich zeigte eine hohe Beteiligung an eAssessment-Aktivitäten, wobei über 50 % der Befragten diese Methoden häufig nutzten. Im Gegensatz dazu gab es in Portugal, Schweden und der Türkei einen erheblichen Anteil der Befragten, die unsicher oder weniger an eAssessment-Aktivitäten beteiligt waren, wobei etwa 30-35 % "Weiß nicht/Antwortet nicht" wählten.

Bei der Betrachtung des Einsatzes von eAssessment für die formative und summative Bewertung wurden diese Methoden in Österreich regelmäßig für beide Zwecke eingesetzt, wobei "Oft" und "Manchmal" die häufigsten Antworten waren. Portugal wies eine ausgewogene Verteilung auf, mit erheblichen Antworten in allen Kategorien, einschließlich eines hohen Maßes an Unsicherheit. Schweden zeigte ein hohes Maß an Unsicherheit oder Nichtbeantwortung, insbesondere bei summativen Bewertungen, was potenzielle Herausforderungen oder Lücken in seinen eAssessment-Praktiken widerspiegelt. Die Türkei zeigte unterschiedliche Antworten mit einer Präsenz in allen Kategorien, was auf einen vielfältigen Ansatz für eAssessment hindeutet.

Die Häufigkeit der Beteiligung an bestimmten eAssessment-Aufgaben variierte. Ein hohes Engagement wurde bei Aufgaben wie der Verwendung selbstkorrigierender Bewertungssysteme und der Erstellung von Online-Kriterien für Bewertungen festgestellt, wobei ein erheblicher Teil der Befragten häufig an diesen Aktivitäten beteiligt war. Ein moderates Engagement wurde bei Aktivitäten wie der Definition von eAssessment-Aktivitäten und dem Austausch von Kriterien mit den SchülerInnen beobachtet. Aufgaben wie die Auswahl digitaler Tools und das Aushandeln von Bewertungsmethoden zeigten jedoch eine größere Variabilität des Engagements, was den unterschiedlichen Grad der Akzeptanz und Implementierung in den untersuchten Ländern widerspiegelt.

Feedback-Mechanismen waren ein weiterer kritischer Aspekt von eAssessment. Es gab eine konsequente Auseinandersetzung mit externen und Peer-Feedback-Mechanismen, wobei ein erheblicher Teil der Pädagogen diese Methoden regelmäßig sowohl in formative als auch in summative Bewertungen integrierte. Die Kategorien "Immer" und "Häufig" zeigten eine signifikante Präsenz bei allen Feedbackaufgaben, was auf eine regelmäßige Verwendung dieser Feedbackmethoden hinweist. Im Gegensatz dazu wiesen die Kategorien "Manchmal" und "Selten" auf ein weniger häufiges Engagement einiger Pädagogen hin und zeigten Bereiche auf, in denen die konsequente Anwendung von Feedback-Mechanismen verbesserungswürdig ist.

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse die entscheidende Rolle von eAssessment bei der Unterstützung des Lernens der SchülerInnen während der Pandemie. Sie betonen die

Notwendigkeit robuster und flexibler eAssessment-Praktiken, umfassender Schulungen für Pädagogen und der Integration wirksamer Feedback-Mechanismen, um die Qualität der digitalen Bildung zu verbessern. Während die Länder weiterhin die Herausforderungen der Pandemie bewältigen, können diese Erkenntnisse die Entwicklung und Umsetzung effektiverer eAssessment-Strategien zur Unterstützung der Lernergebnisse der SchülerInnen leiten.

REFERENZEN

- Ahmed, N., Bhatnagar, P., Islam, M. S., & Alam, S. (2020). COVID-19 und unkonventionelle Führungsstrategien zur Unterstützung des Lernens von Schülern in Südasien: Kommentare aus Bangladesch, Indien und Pakistan. **Internationale Studien in der Bildungsverwaltung (CCEAM)*, 48*(3), 87–94.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). Bildungssegregation in Zeiten der Pandemie: Gleichgewicht der ersten Maßnahmen während der sozialen Isolation aufgrund von Covid-19 in Argentinien. **Internationale Zeitschrift für Bildung für soziale Gerechtigkeit*, 9*(3e), 25–43.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Arik, B. M. (2020, 24. März). Die Auswirkungen des Coronavirus auf die Bildung in der Türkei – II: Wie wird der Fernunterricht sein und was ist dabei zu beachten? [Blogbeitrag]. Abgerufen von <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-ii-uzaktan-egitim-nasil-olacak-ve-bu-surecte-neler-dikkate-alinmali/>
- Benavente, A., Peixoto, P., & Gomes, R. M. (2020). Auswirkungen von Covid-19 auf das portugiesische Bildungssystem. Abgerufen von <http://www.op-edu.eu>
- Bozkurt, A. (2017). Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Fernunterrichts in der Türkei. **Zeitschrift für Open Education Applications and Research*, 3*(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020a). Coronavirus (Covid-19) Pandemieprozess und Evaluationen für Bildung in der Welt nach der Pandemie: Die neue Normalität und das neue Bildungsparadigma. **Zeitschrift für Open Education Applications and Research*, 6*(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Notfall-Fernunterricht in einer Zeit der globalen Krise aufgrund der CoronaVirus-Pandemie. **Asiatische Zeitschrift für Fernunterricht*, 15*(1), 1-6.
- Braun, D., & Capano, G. (2010, 22.–27. März). Einführungspapier: Das fehlende Glied – Politische Ideen und politische Instrumente. Vortrag beim European Consortium for Political Research, Münster, Deutschland. Abgerufen von <https://ecpr.eu/Filestore/paperproposal/a4357e25-a9b2-4455-89f1-0d6c2ff9f2e2.pdf>
- Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (n.d.). 8 Punkte [Webpage]. Retrieved from <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html>
- Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (n.d.). Holiday-Ninja-Pass Winterregelung für die Ferien Ausbau der PCR-Testungen an den Schulen (p. 1).
- Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (n.d.). Historische Entwicklung des österreichischen Schulwesens [Webpage]. Retrieved from https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/school/school_syst/hist_school_syst.html

Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (n.d.). Schnelltests in Schulen ab Dezember [Webpage]. Retrieved from <https://www.schule.at/bildungsnews/schule-und-corona/schnelltests-in-schulen-ab-dezember>

Bundeministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (n.d.). Hygiene- und Präventionsmaßnahmen [Webpage]. Retrieved from <https://www.schule.at/bildungsnews/schule-und-corona/hygiene-und-praeventionsmassnahmen>

Çelikdemir, K. (2020, 19. Januar). Nachhaltiges Lernen in der COVID-19-Pandemie [Blogbeitrag]. Abgerufen von <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi>

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpin'ski Z., & Mazza, J. (2020). Die wahrscheinlichen Auswirkungen von COVID-19 auf die Bildung: Überlegungen auf der Grundlage der vorhandenen Literatur und internationaler Datensätze. *EUR 30275 DE*, Amt für Veröffentlichungen der EU, Luxemburg.

Eken, Ö., Tosun, N., & Eken, D. T. (2020). Notfall- und obligatorischer Übergang zum Fernunterricht mit der Covid-19-Pandemie: eine Gesamtbewertung. *Zeitschrift für nationale Bildung, 49*(1), 113-128.

Bildung International. (2020). Leitprinzipien zur COVID-19-Pandemie. Abgerufen von <https://www.eiie.org/en/detail/16701/guiding-principles-on-the-covid-19-pandemic>

Gençoğlu, C., & Ciftci, M. (2020). Bildung in der Covid-19-Pandemie: Eine Analyse aus der Türkei. *Zeitschrift der Geschichtsschule (JOHS), 13*(46), 1648-1673.

Holguín, E. C., & Sandoval, P. R. G. (2020). Widerstand gegen Covid-19. Schnittpunkte in der Bildung in Ciudad Juárez, Mexiko. *Internationale Zeitschrift für Bildung für soziale Gerechtigkeit, 9*(3e), 7–23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>

Kuyurtar, D. (2021). Untersuchung der Qualitätsstandards des Bildungsinformationsnetzes im Fernunterrichtsprozess nach den Meinungen von Lehrern auf verschiedenen Karrierestufen [Masterarbeit]. Marmara-Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, Istanbul.

Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., & Lima, G. (2018). OECD-Überprüfungen von Schulressourcen: Portugal 2018. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>

Mainardes, J. (2006). Policy Cycle Approach: Ein Beitrag zur bildungspolitischen Analyse. *Bildung und Gesellschaft, 27(94), 47–69.*

ME/Generaldirektion Bildungs- und Wissenschaftsstatistik (DGEst) (Koordinierung); Nationale Agentur für Qualifikation und Berufsbildung, Generaldirektion Bildung, Generaldirektion Schuleinrichtungen (Zusammenarbeit). (2020). Wir sind weiter mit Schulen: Wissen, um zu unterstützen. Bildungsmaßnahmen und Ergebnisse des Fragebogens an Schulen. ICH. Abgerufen von <http://www.dgeec.mec.pt>

- M. Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). Ein Rahmen für eine Bildungsreaktion auf die COVID-19-Pandemie von 2020. OECD. https://oecd.dam-broadcast.com/pm_7379_126_126988-t63lxosohs.pdf
- Müller, P. (2018). Öffentliche Politik (12a ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- OECD. (2014). Bildungspolitische Ausblick – Portugal. OECD.
- Özer, M. (2020a). Der Beitrag der gestärkten Kapazitäten des Berufsbildungssystems in der Türkei zur Bekämpfung von COVID-19. **Zeitschrift für Hochschulbildung**.
- Özer, M. (2020b). Bildungspolitische Maßnahmen des Ministeriums für nationale Bildung in Zeiten der COVID-19-Pandemie in der Türkei. **Kastamonu Education Journal*, 28*(3), 1124–1129.
- Özer, M. (2020c). Berufliche Bildung als "Freund in Not" während der Corona-Pandemie in der Türkei. **Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Bartın-Universität*, 9*(2), 1–7.
- Reimers, F. M. (2022). *Primar- und Sekundarschulbildung während COVID-19: Unterbrechungen der Bildungsmöglichkeiten während einer Pandemie* (S. 475). Springer Nature.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). Covid-19-Pandemie und Bildung. In Özer, A. Şeker, & C. Korkut (Hrsg.), *Anatomie der globalen Gesellschaft: In der Zukunft von Mensch und Gesellschaft* (S. 171-192).
- Surel, Y. (2019). Kognitive Ansätze. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Hrsg.), *Dictionary of Public Policies*, 5. Auflage (S. 78–86). Presses de Sciences Po.
- Thönig, J.-C. (2019). Öffentliche Politik. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Hrsg.), *Dictionary of Public Policies*, 5. Auflage (S. 326–333). Presses de Sciences Po.
- Vereinte Nationen. (2020, August). Kurzdossier: Bildung während Covid-19 und darüber hinaus. Abgerufen von https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid19_and_education_august_2020.pdf
- UNESCO. (2020a). COVID-19 Education Response Webinar: Fernunterrichtsstrategien: Was wissen wir über Effektivität? Synthesebericht. Abgerufen von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373350>
- UNESCO. (2020b). Reaktion auf Covid-19-Bildung: Wie viele Schüler laufen Gefahr, nicht in die Schule zurückzukehren? Abgerufen von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>
- UNESCO. (2020c). Schulschließungen durch das Coronavirus (Covid-19). Abgerufen von <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020d). Covid-19: Eine globale Krise für das Lehren und Lernen. Abgerufen von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373233>

UNESCO. (2020e). Nationale Bildungsreaktionen auf COVID-19 Zusammenfassender Bericht der Online-Umfrage der UNESCO. Sommerbericht. Abgerufen von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>