

Rieke BRÖHL, Caroline MUSS & Bärbel FÜRSTENAU

(Technische Universität Dresden)

**Der Einfluss des Distanzlernens auf die Teacher Empathy –
Subjektive Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden an
berufsbildenden Schulen.**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe43/broehl_etal_bwpat43.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 43 | Dezember 2022

Digitale Arbeitsprozesse als Lernräume für Aus- und Weiterbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Karl Wilbers, Lars Windelband & Bernd Gössling**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2022

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Der Einfluss des Distanzlernens auf die Teacher Empathy – Subjektive Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden an berufsbildenden Schulen

Abstract

Eine zentrale Herausforderung des Distanzlernens in Zeiten der Coronapandemie ist die fehlende physische Nähe, die erforderlich ist, damit Lehrende zu ihren Schüler*innen empathische Beziehungen aufrechterhalten und sie dadurch im Aufbau beruflicher Handlungskompetenz unterstützen können. Fraglich ist, ob eine durch Technologien geschaffene Nähe im Kontext berufsbildender Schulen dazu beitragen kann, dass Lehrende auch auf Distanz empathisch mit ihren Schüler*innen umgehen können.

Der Beitrag erhebt subjektive Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden berufsbildender Schulen zum Einfluss des Distanzlernens auf die Teacher Empathy und wertet diese inhaltsanalytisch aus. Die Ergebnisse zeigen, dass Distanz ein empathisches Eingehen der Lehrenden auf die Schüler*innen erschwert, da nonverbale Kommunikation und kollektive Kommunikationsdynamiken leiden. Technologien schaffen zwar die Grundlage für Kommunikationsgelegenheiten. Ihr tatsächlicher Nutzen hängt jedoch insbesondere von den Lehrenden und Lernenden ab, die durch Merkmale wie Engagement und Motivation empathische Interaktionen in Ansätzen erlebbar machen können.

The influence of distance learning on empathy in vocational schools – an analysis of the perceptions of teachers and learners

A key challenge of distance learning in times of corona pandemic is the lack of physical proximity required for teachers to maintain empathic relationships with their students and support them in developing competencies. For the vocational school context, it is questionable whether technology mediated proximity can contribute to teachers' ability to deal empathically with their students at a distance.

This paper gathers subjective views of teachers and learners on the influence of distance learning on teacher empathy in the context of vocational schools. The subjective views are analyzed using a structuring content analysis. The results show that the distance makes it difficult for teachers to empathize with their students as nonverbal communication and collective communication dynamics are hampered. In fact, technologies provide communication opportunities. However, their actual benefit depends in particular on teachers' and learners' characteristics, such as engagement and motivation.

Schlüsselwörter: *Empathie, Distanzlernen, berufsbildende Schulen, subjektive Sichtweisen*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Einleitung

Das Thema Digitalisierung spielt für die Berufsbildung seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle. Im Zuge der Coronapandemie erfuhr die berufliche Bildung einen regelrechten Digitalisierungsschub. Technologien und Lernsoftwares erlaubten die Schaffung digitaler Lehr-Lernsituationen, in denen Lehrkräfte und Schüler*innen im Rahmen von **Distanzlernen** (DL) orts- und zum Teil auch zeitunabhängig interagierten. Neben den zahlreichen Möglichkeiten offenbarten sich durch den abrupten Übergang in den Distanzunterricht jedoch auch Herausforderungen digitalen Lehrens und Lernens. Zum Teil wird dies als Emergency-Remote-Teaching (Hodges et al. 2020) bezeichnet.

Als eine der größten Herausforderungen des DL gilt die Wahrung sozialer Beziehungen zwischen Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen und Lehrkräften. Dabei wird in Bezug auf den Lernerfolg einer gelungenen Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen eine besondere Relevanz beigemessen (Hattie 2013, 141ff.). Wesentlich für das Gelingen dieser Kommunikation ist Empathie. Empathie ermöglicht es Lehrkräften, sich in Schüler*innen hineinzuversetzen und angemessen auf ihre Bedürfnisse zu reagieren (Holmberg 2003, 81f.; Rogers 1969, 157f.). Damit begünstigt die **Teacher Empathy** (TE) eine individuellere Betreuung der Schüler*innen durch den Einbezug subjektiver Interessen und unterstützt ihre persönliche Entfaltung (Cornelius-White 2007, 130ff.).

Fraglich ist jedoch, ob empathische Kommunikation bei einer durch Technologien vermittelten Nähe, bspw. mithilfe von Videokonferenztools, zustande kommen bzw. aufrecht erhalten werden kann. Während Forschungen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung zeigen, dass dies in Abhängigkeit der Ausgestaltung und Nutzung des virtuellen Settings möglich ist (Henriksen/Creely/Henderson 2020, 206; Piezunka/Frohn 2022, 141; Sajjani/Mayor/Tillberg-Webb 2020, 5ff.; Swan/Chen/Bockmier-Sommers 2020, 14f.), existiert für den Kontext berufsbildender Schulen diesbezüglich eine Forschungslücke. Die Betrachtung der Berufsbildung und ihrer Besonderheiten ist jedoch vor dem Hintergrund relevant, dass (angehende) Fachkräfte für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren und in der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zu unterstützen sind. Dabei ist ein mindestens doppelter Digitalisierungsbezug zu berücksichtigen, und zwar zum einen die digitalisierten Arbeitsprozesse und zum anderen die (handlungsorientierten) digitalisierten Lern- und Vermittlungsprozesse, die wiederum auf den erfolgreichen Umgang mit digitalisierten Arbeitsprozessen vorbereiten sollen (Minnameier/Ziegler 2022, 7f.). Wird Empathie als förderliches Konstrukt für Kommunikation im Rahmen des Lernhandelns verstanden, beeinträchtigt die Hemmung empathischen Verhaltens entsprechend den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz.

Der vorliegende Beitrag trägt dazu bei, die identifizierte Forschungslücke zu schließen, indem er den Einfluss des DL auf die TE im Kontext berufsbildender Schulen empirisch untersucht und damit eine potentielle zentrale Schwachstelle digitaler Lernräume näher beleuchtet. Es wird eruiert, inwiefern sich die Merkmale des DL auf die Möglichkeit der Lehrenden auswirken, empathisch mit ihren Schüler*innen umzugehen. Eingebettet in einen explorativen Forschungsansatz werden dazu sowohl Lehrende als auch Lernende berufsbildender Schulen zu ihren Erfahrungen mit dem DL und ihren subjektiven Sichtweisen zu einem möglichen Einfluss des

DL auf empathische Interaktionen befragt. Im Anschluss an die Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse werden Implikationen für die zukünftige Gestaltung digitaler Lernräume sowie offene Forschungsfragen für weiterführende Forschungsvorhaben aufgezeigt.

2 Distanzlernen und Teacher Empathy im Kontext beruflicher Bildung

Handlungsorientierung als besonderes Merkmal der Lehr-Lern-Prozesse an berufsbildenden Schulen

Zentrales Ziel beruflicher Bildung ist es, Schüler*innen im Erwerb von Handlungskompetenz zu unterstützen, die als Fähigkeit bezeichnet wird, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2021, 15). Berufliche Handlungskompetenz umfasst im Sinne der Ganzheitlichkeit neben der fachlichen Fähigkeit und Bereitschaft zur Lösung von Aufgaben (Fachkompetenz) auch soziale und personale Kompetenzen (KMK 2021, 15f.; Ott 2011, 15ff.). Ihre Förderung kann entsprechend zu einem beruflichen Handeln führen, das (Vor-) Wissen und Erfahrungen sinnvoll verbindet und auf Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt reagiert. Erfolgreicher Unterricht an berufsbildenden Schulen fördert somit auf synergetische Weise die Aneignung bzw. Entwicklung der Handlungskompetenz und ihrer einzelnen Bestandteile.

Um dies zu erreichen, richten sich berufsbildende Schulen bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen u. a. an dem Prinzip der Handlungsorientierung aus. Dem Prinzip liegt die theoretische Annahme zugrunde, dass Lernen und Kompetenzentwicklung v. a. durch das Handeln selbst erfolgt (Aebli 1994, 309ff.; Hacker/Sachse 2014, 47). Auf Basis realer arbeitsbezogener Problemstellungen sollen Schüler*innen in die Lage versetzt werden Handlungsprodukte zu erstellen sowie ihre Resultate und deren Auswirkungen auf die Umwelt und sich selbst handlungsregulativ bewerten zu können (Pfahl 2000, 109). Im Sinne der Ganzheitlichkeit sind kognitive, affektive und psychomotorische Lernzielbereiche zu berücksichtigen (Pfahl 2000, 109f.). Weiterhin ist die Subjektorientierung ein Schlüssel zur Förderung der Handlungskompetenz, insbesondere ihrer persönlichkeitsfördernden Komponenten, wie der personalen und sozialen Kompetenz. So sind die Lernenden mit ihren individuellen Voraussetzungen Kern der methodisch-didaktischen Herangehensweise, dem z. B. durch Möglichkeiten der Differenzierung und didaktischen Reduktion Sorge getragen wird. Dabei wird ihnen ein angemessener Freiheitsgrad bei der Lösung relevanter, realitätsnaher Probleme gegeben, um eine selbstständige Arbeitsweise entwickeln zu können, bei der die Lehrperson zunehmend in den Hintergrund tritt (Pfahl 2000, 110). Erfolgreicher handlungsorientierter Unterricht mit dem Ziel der Entwicklung der Handlungskompetenz der Schüler*innen bedeutet in diesem Zusammenhang also eine Beachtung der Merkmale der handlungstheoretischen Fundierung, der Ganzheitlichkeit und der Subjektorientierung. Entsprechend sollten sie bei der Umsetzung von Distanzlernen (DL) Berücksichtigung finden.

Merkmale des Distanzlernens (DL)

Generell umschreibt DL Lehr-Lern-Aktivitäten, bei denen eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden basierend auf physischer Nähe nicht möglich ist (Moore/Dickson-Deane/

Galyen 2011, 129). Im Zuge der Coronapandemie erfuhr der Begriff aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen eine Anreicherung seiner Bedeutungsfacetten, die bei der Merkmalsbestimmung mit einzubeziehen sind.

Helm, Huber und Loisinger (2021, 239ff.) verweisen in ihrer Ausarbeitung zum Stand der Forschung in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse während der Coronapandemie auf die Forschungszweige des Homeschoolings (Ray 2017; Redford et al. 2016), der Distance Education (Keegan 2013), des Online- bzw. E-Learnings (Moore et al. 2011) und der Hausaufgabenpraxis (Cooper et al. 2006; Kohler 2011). Für eine Merkmalsbestimmung des DL sind insbesondere die Forschungen zu den drei letztgenannten fruchtbar (siehe auch Helm et al. 2021 für eine Abgrenzung). Helm et al. (2021) fassen diese in ihrem integrativen Modell zur Distance Education zusammen. Das Modell fußt auf dem Homework-Modell von Trautwein et al. (2006), das neben Schüler*innen und Lehrer*innen auch die Eltern als relevante Akteure beim DL berücksichtigt. Helm et al. (2021, 243) nehmen an, dass sich Merkmale der Lehrpersonen, der Schüler*innen, der häuslichen Lernressourcen sowie des Fernunterrichts auf Prädiktoren wie die Lernmotivation auswirken und darüber den Lernerfolg beeinflussen. Das Modell wird um weitere Merkmale aus den genannten Forschungszweigen ergänzt, wobei für den Rahmen dieses Beitrags das Merkmal der Technologie besonders bedeutsam ist. Eine Umfrage des forsa-Instituts über die unterrichtliche Praxis während der Coronapandemie zeigt, dass im Dezember 2020 ca. 73 % der befragten Lehrer*innen für das DL über eine digitale Lernplattform mit ihren Schüler*innen kommunizierten. Dass die digitale Kommunikation auch im Berufsbildungsbereich eine zentrale Rolle spielt, lässt sich vermuten, wenn man die zahlreichen Initiativen zur Digitalisierung in den Blick nimmt. Zu erwähnen sind hier beispielsweise der DigitalPakt Schule, bei dem es darum geht, die digitale Infrastruktur an berufsbildenden Schulen auszubauen (BMBF 2022, 10), oder die Qualifizierungsinitiative Digitaler Wandel Q 4.0, bei der Berufsbildungspersonal qualifiziert werden soll, um die Ausbildung angesichts des digitalen Wandels angemessen zu gestalten (BMBF 2022, 17). Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden wird damit zu einem großen Teil erst über die Nutzung digitaler Technologien ermöglicht, so dass diese als konstitutives Merkmal gelten kann.

Die für diesen Beitrag wesentlichen Merkmale des DL umfassen in Anlehnung an Helm et al. (2021) somit solche, die die Lehrkräfte, die Schüler*innen, die außerschulischen Lernressourcen (im Original: häusliche Lernressourcen), den Unterricht sowie die Technologie betreffen. Abbildung 1 führt die Merkmale des DL zusammen.

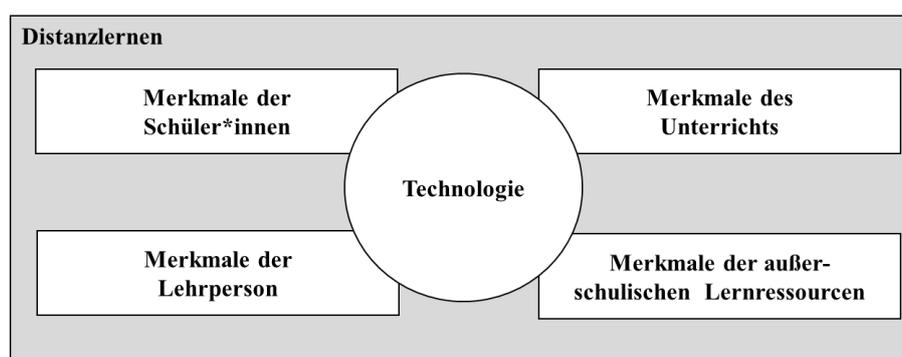


Abbildung 1: Übergeordnete Merkmale des DL in Anlehnung an Helm et al. 2021

Teacher Empathy (TE)

Empathie ist ein multidimensionales Konstrukt (siehe u.a. Batson 2009; Clark et al. 2019; Cuff et al. 2014), welches sich in den Dimensionen Kognition, Affektivität und Verhalten ausdrücken kann. Während die kognitive Dimension darauf ausgerichtet ist, den inneren Zustand einer anderen Person zu erfassen und verstandesmäßig zu begreifen, beschreibt die affektive Dimension die Fähigkeit, sich die Emotionen einer anderen Person zu vergegenwärtigen und diese nachzuempfinden. Die Verhaltensdimension bündelt eine Vielzahl an Verhaltensweisen, die gegenüber der anderen Person ausdrücken, dass kognitive bzw. affektive Empathie stattgefunden haben (Clark et al. 2019, 167ff.). Zu den Verhaltensweisen können sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikationselemente zählen (Barrett-Lennard 1993, 6), bspw. die Zusage von Verständnis (Clark et al. 2019, 169) oder Kopfnicken und Blickkontakt spenden (Bylund/Makoul 2005, 129). Paraverbale Kommunikationspraktiken wie eine angemessene Stimmlage (Bachelor 1988, 232) können ebenfalls eine Ausdrucksform empathischen Verhaltens darstellen.

Einen prominenten Ansatz zur generellen Bedeutung von Empathie beim Lehren und Lernen liefert der Psychologe Carl Rogers. Er untersucht im Rahmen seiner Arbeiten zur personenzentrierten Psychotherapie die Bedingungen für das Zustandekommen einer gelungenen Therapeuten-Klienten-Beziehung, die er auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden überträgt (Rogers 1969). Ihm zufolge werden Lernprozesse positiv durch empathische Interaktionen beeinflusst (Rogers 1984, 156f.). Dabei hebt er die Bedeutung der Lehrenden als Empathieträger*innen hervor, also derjenigen Personen, die über Empathie gegenüber den Lernenden verfügen. Die besondere Bedeutung der Lehrenden als Empathieträger*innen berücksichtigend formulieren Meyers et al. (2019, 161) eine Definition zur **Teacher Empathy** (TE) (siehe auch Meyers et al. 2019 für eine ausführliche Darstellung zur Entwicklung der vorliegenden Definition). Darunter versteht man den Grad, zu dem Lehrende versuchen, die sozialen und persönlichen Kontexte ihrer Lernenden kognitiv und affektiv nachzuvollziehen und darüber hinaus auf diese Kontexte unterstützend und förderlich einzuwirken. TE kann somit als eine wichtige Grundlage angesehen werden, um auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden einzugehen und im Sinne der Subjektorientierung zur Förderung der Handlungskompetenz beizutragen. Dazu gehört, dass die Lehrenden ihr Verständnis für die Schüler*innen entsprechend signalisieren und kommunizieren, wobei der Kommunikationsbegriff – angelehnt an die Verhaltensdimension des Empathiekonstrukts – an dieser Stelle in einem weiten Sinne jegliche Form von (Kommunikations-)Verhalten umfasst, das Verständnis und Unterstützung ausdrückt.

Der Definition von TE liegt ein prozessorientiertes Empathieverständnis zugrunde, wie es bspw. Knyk und Olson (2001, 322) beschreiben. Knyk und Olson (2001, 322) verstehen Empathie als dreischrittigen Prozess, der von einem Wechsel aus Anlässen und Reaktionen zwischen den beteiligten Personen geprägt ist. Im ersten Schritt nimmt ein Akteur (=Lehrer*in) den emotionalen Zustand einer anderen Person (=Schüler*in) wahr, versteht ihn und fühlt ihn nach. Im zweiten Schritt kommuniziert der Akteur der anderen Person, dass er den Zustand wahrgenommen und verstanden hat. Im dritten Schritt erkennt das Gegenüber die Empathie des

Akteurs und erlebt diese als zu seiner Person passend. Der Lehrende wird dabei als willens und fähig betrachtet, empathisch zu handeln.

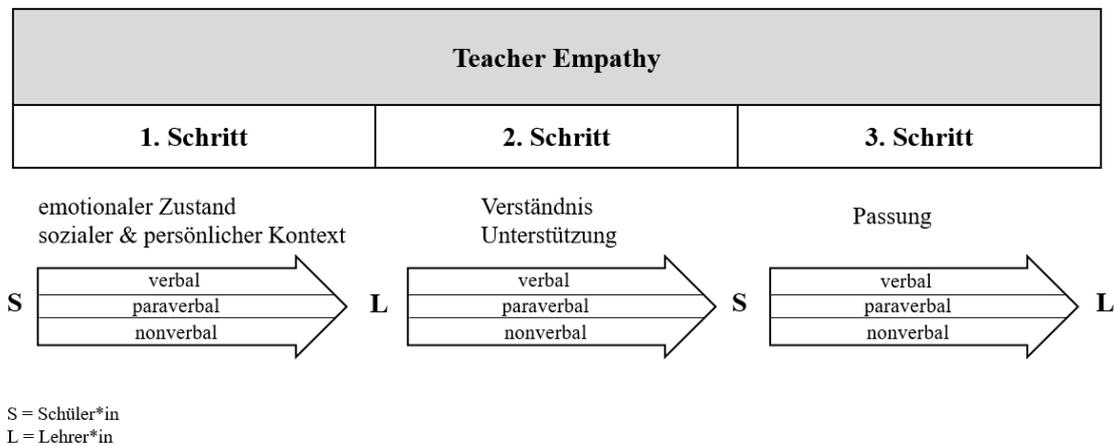


Abbildung 2: Teacher Empathy als wechselseitiger Prozess zwischen Schüler*in und Lehrer*in in Anlehnung an Meyers et al. 2019 und Kunyk und Olsen 2001

Abbildung 2 veranschaulicht das prozessorientierte Verständnis von TE (Meyers et al. 2019, 161; Kunyk/Olsen 2001, 322). Die in der Abbildung enthaltenen Pfeile verdeutlichen, dass Kommunikation im Sinne eines sich Ausdrückens und Vermittelns von Anlässen und Reaktionen zwischen den beteiligten Akteuren in allen Prozessschritten immanenter Bestandteil der TE ist. Mit Blick auf grundlegende Kommunikationsmodelle, wie bspw. die als Frage formulierte Formel von Lasswell (1964) „Who says what in which channel to whom with what effect? [dt.: Wer sagt was auf welchem Weg zu wem mit welchem Effekt?]“ (S. 37), wird ersichtlich, dass das Kommunikationsverständnis im Rahmen der TE insbesondere mit dem Kommunikationskanal (Technologie) verknüpft ist, aber auch die übrigen Elemente (speziell Sender, Empfänger und Inhalt), deren Zusammenspiel nach Lasswell Kommunikation charakterisiert, lassen sich in den jeweiligen Prozessschritten der TE wiederfinden, sodass eine Einbettung der TE in grundlegende Kommunikationsmodelle möglich ist.

Eine Vielzahl an Studien belegt den positiven Einfluss der TE auf das Lernen (Bozkurt/Ozden 2010, 233ff.; Cornelius-White 2007, 120ff.; Hattie 2013, 151ff.). Eine Meta-Analyse von Cornelius-White (2007, 120ff.) zeigt bspw., dass TE eine der stärksten Wirkungsvariablen auf verschiedene Lernoutputs, wie z. B. akademische Leistungen, darstellt. Dabei geht es nicht nur um die Förderlichkeit eines empathischen Miteinanders für das Erlernen fachlicher Inhalte. Vielmehr ergibt sich aus empathischer Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden auch im Sinne eines vorbildhaften Agierens durch die TE die Förderung der sozialen Kompetenz als Teilkomponente der Handlungskompetenz (Feshbach/Feshbach 2009, 88 ff.).

Fehlende physische Nähe als Herausforderung für die Teacher Empathy?

Innerhalb des prozessorientierten Verständnisses von Empathie (Kunyk/Olson 2001, 322), welches diesem Beitrag zugrunde liegt, erhalten die Anlässe, die eine wechselseitige Reaktion ermöglichen, einen besonderen Stellenwert.

Im Kontext Schule ergeben sich diese normalerweise im Klassenzimmer, in dem Lehrende und Lernende aufeinandertreffen, reagieren und miteinander kommunizieren. Dieses reale Aufeinandertreffen ist die Basis für die Entstehung der TE. Neben der verbalen Kommunikation spielen auch non- und paraverbale Aspekte eine wichtige Rolle, die wesentlich für den Aufbau empathischer Beziehungen sind (Rosenbusch 1995, 166ff.; Hattie/Yates 2014, 271ff.). Voraussetzung hierfür ist jedoch eine physische Nähe zwischen den Interaktionspartner*innen, die beim DL nicht gegeben ist.

Beim DL wird versucht, die fehlende physische Nähe mit einer durch Technologien vermittelten Nähe auszugleichen: Schüler*innen und Lehrer*innen können auf verschiedenen Wegen synchron und asynchron miteinander kommunizieren. Kameras und Mikrofone ermöglichen eine Wahrnehmung von Gestik und Mimik des Gegenübers. Lernende können durch die Verwendung von Breakout-Räumen innerhalb der Kommunikationsplattformen in Gruppen zusammenarbeiten. Lehrende können den Gruppen unterstützend beitreten und die Arbeiten koordinieren. In diesem Sinne stellt sich die Frage, ob angesichts dieser technologischen Hilfsmittel die TE beim DL im Kontext berufsbildender Schulen beeinflusst wird.

Forschungsarbeiten aus dem Bereich der universitären Bildung zeichnen dazu ein uneindeutiges Bild. Die Arbeiten von Swan, Chen und Bockmier-Sommers (2020, 9ff.), Baran und Alzoubi (2020, 370f.) und Bawa (2020, 7f.) lassen darauf schließen, dass eine TE auch über physische Distanz hinweg möglich ist und somit nicht beeinflusst wird. Dies ist jedoch von der tatsächlichen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden abhängig. Sajnani et al. (2020) präzisieren diese Annahme durch Vorschläge zur Gestaltung des DL-Settings: Je nachdem, welche Methoden und Kommunikationsarten genutzt werden, kann die Empathie gleichbleibend sein oder beeinflusst werden. Ähnliches lässt sich aus den Beiträgen von Henriksen et al. (2020, 206) sowie Cutri, Mena und Feinauer Whiting (2020, 536f.) schließen. Im Gegensatz dazu implizieren Ergebnisse einer Studie über Faktoren, die die Qualität von E-Learning an einer indischen Universität in Zeiten der Coronapandemie beeinflussen, dass Empathie negativ durch *social distancing* beeinflusst wird (Saxena/Baber/Kumar 2020, 14ff.).

Insgesamt ist für den Bereich der universitären Bildung also ein Einfluss des DL auf die Empathie anzunehmen, dessen Richtung von der Gestaltung der Online-Lernumgebung und damit auch vom Einsatz des Lehrenden abhängt. Zu klären ist, ob dies auch für den Kontext berufsbildender Schulen gilt. Berufsbildende Schulen grenzen sich von der universitären Bildung durch eine Reihe von Faktoren, u. a. durch einen geringeren Grad der Lernenden-Selbstständigkeit ab (Pahl 2012, 496). Dabei geht Holmberg (2003, 82) davon aus, dass insbesondere unselbstständige Schüler*innen von empathischen Interaktionen in Bezug auf den Lernerfolg profitieren, sodass dem Gelingen empathischer Interaktionen an berufsbildenden Schulen beim DL eine besondere Bedeutung zukommt.

Entsprechend untersucht der vorliegende Beitrag auf Basis der subjektiven Sichtweisen von Lehrpersonen und Schüler*innen, ob ein Einfluss des DL auf die TE im Kontext berufsbildender Schulen besteht und wodurch sich dieser konstituiert. Anhand der vorgestellten Merkmale des DL in Anlehnung an Helm et al. (2021, 243) wird untersucht, wie sich Merkmale der Lehrpersonen, des Unterrichts, der Schüler*innen sowie der außerschulischen Lernressourcen und

der Technologie auf die Möglichkeit der Lehrenden auswirken, empathisch mit ihren Schüler*innen umzugehen.

3 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden im Rahmen eines explorativen Forschungsansatzes im Dezember 2021 zehn qualitative Interviews durchgeführt. Die Gruppe der Interviewpartner*innen besteht zum einen aus Lehrkräften ($n = 5$) an berufsbildenden Schulen, die mindestens drei Monate lang auf Distanz ein berufsbezogenes Fach unterrichteten. Zum anderen umfasst die Gruppe der Interviewpartner*innen Schüler*innen ($n = 5$), die drei Monate lang auf Distanz an einer berufsbildenden Schule unterrichtet wurden. Hinsichtlich der Fachrichtungen wurden keine Beschränkungen vorgenommen: Die Interviewpartner*innen kommen aus handwerklich-technischen sowie wirtschaftlich ausgerichteten Schulen (Tabelle 1). Es wird darauf hingewiesen, dass das qualitative Material dieses Beitrags angesichts des geringen Stichprobenumfangs nicht den Status empirischer Daten im Sinne einer Repräsentativität beansprucht, sondern vielmehr den Zweck einer Illustration verfolgt (Helfferich 2011, 172), um erste empirische Erkenntnisse zum Einfluss des DL auf die TE für den speziellen Kontext der berufsbildenden Schulen offenzulegen. Diese Erkenntnisse liefern für anknüpfende Studien einen wichtigen Ausgangspunkt und können weiter ausdifferenziert werden.

Die Durchführung der teilstrukturierten Einzelinterviews erfolgte telefonisch und standardisiert auf Basis eines Leitfadens. Den Empfehlungen Flicks folgend (2016, 203) beinhaltet der Leitfaden eine Kombination aus offenen und modellgeleiteten Fragen. Um den unterschiedlichen Perspektiven der beiden Gruppen von Interviewpartner*innen gerecht zu werden, wurden Frageformulierungen im Interviewleitfaden sprachlich angepasst. So wurde an die Lehrkräfte bspw. die Frage gerichtet, wie und wie häufig sie mit ihren *Schüler*innen* während des DL kommuniziert haben, während die Schüler*innen im Gegenzug gefragt wurden, wie und wie häufig sie mit ihren *Lehrer*innen* während des DL kommuniziert haben. Trotz der adressatenbedingten Anpassungen sind Inhalt und Struktur im Interviewleitfaden für alle Interviewpartner*innen identisch, sodass eine Vergleichbarkeit und Zusammenführung der Interviewergebnisse möglich ist.

Tabelle 1: Soziodemografika der interviewten Personen

Interview-partner*in	Status/Geschlecht	Alter	Fächer/Ausbildung	Bundesland
L1	Lehrerin	29	Deutsch/Wirtschaft	Niedersachsen
L2	Lehrer	62	Politik/Bautechnik	Niedersachsen
L3	Lehrer	38	Englisch/Wirtschaft	Niedersachsen
L4	Lehrerin	43	Wirtschaft	Niedersachsen
L5	Lehrer	59	Politik/Elektrotechnik	Niedersachsen
S1	Schüler	19	Anlagenmechaniker	Niedersachsen
S2	Schüler	25	Mediengestalter	Sachsen
S3	Schülerin	24	Verwaltungsfachangestellte	Niedersachsen
S4	Schülerin	20	Industriekauffrau	Niedersachsen
S5	Schüler	18	Zimmermann	Niedersachsen

Der Fokus der Interviews richtete sich auf die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Interviewteilnehmer*innen als Forschungsgegenstand. Über diesen Zugang ergaben sich Aussagen der Interviewteilnehmenden zum DL, zu Merkmalen des Unterrichts, wie die Umsetzbarkeit der Handlungsorientierung beim DL, zum Einfluss des DL auf die TE und zu Faktoren, die einen potenziellen Einfluss des DL auf die TE haben könnten.

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der Transkription mittels der qualitativen, inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). Diese Auswertungsmethode ermöglicht eine Kombination aus deduktiver und induktiver Herangehensweise und damit gleichermaßen Strukturiertheit und Offenheit bei der Analyse der Daten (Helfferich 2011, 179). Grundlage des Auswertungsprozesses waren die modellgeleitet bestimmten Hauptkategorien und Subkategorien, die sich aus dem integrativen Modell zur Distance Education (Helm et al. 2021, 243) ergaben. Im Verlauf der Auswertung wurden materialgestützt Ergänzungen der Subkategorien vorgenommen, um das Kategoriensystem ausdifferenzieren. Das Resultat ist ein deduktiv-induktiv hergeleitetes Kategoriensystem, das gleichsam eine Übersicht derjenigen Merkmale des DL darstellt, die sich auf die TE auswirken (Tabelle 2):

Tabelle 2: Deduktiv-induktiv hergeleitetes Kategoriensystem

Hauptkategorie	Subkategorie
Einfluss des DL auf die TE ⁱ	
Technologie ^d	
Merkmale der Lehrperson ^d	Engagement ^d
	Erreichbarkeit ⁱ
	Digitale Kompetenz ^{dmA}
	Technische Ausstattung ⁱ
Merkmale des Unterrichts ^d	Klarheit und Struktur ^d
	Regelmäßige Interaktion ⁱ
	Handlungsorientierung ⁱ
Merkmale der Schüler*innen ^d	Motivation ⁱ
	Vorwissen und Kompetenzen ^{dmA}
	Demographische Merkmale ^d
Merkmale der außerschulischen Lernressourcen ^{dmA}	Technische Ausstattung ^d
	Familiäre Unterstützung ^d
	Betriebliche Unterstützung ⁱ

^d deduktive Kategorie: übernommen aus dem integrativen Modell zur Distance Education (Helm et al., 2021, 243) und im Rahmen des Kodierprozesses als für das Interviewmaterial passende Kategorie identifiziert

^{dmA} deduktive Kategorie mit Anpassung: übernommen aus dem integrativen Modell zur Distance Education (Helm et al., 2021, 243) und im Rahmen des Kodierprozesses geringfügig spezifiziert oder erweitert, um für das Interviewmaterial eine passende Kategorie darzustellen

ⁱ induktive Kategorie: entwickelt im Rahmen des Kodierprozesses aus dem erhobenen Interviewmaterial

4 Ergebnisse

Einfluss des Distanzlernens auf die Teacher Empathy

Die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen legen einen negativen Einfluss des DL auf die TE in berufsbildenden Schulen nahe (Abbildung 3). Aus ihnen geht hervor, dass aus dem DL grundsätzlich eine **Reduktion der verbal schriftlichen und mündlichen Kommunikationsgelegenheiten** zwischen Lehrenden und Lernenden resultiert. Lehrkräfte unterrichten beim DL zum Zwecke einer unkomplizierten Stoffvermittlung häufiger frontal und vergeben Aufgaben, die selbstständig über den Tag hinweg zu lösen sind. Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden kommen dadurch seltener vor. Zudem stellen Schüler*innen seltener Fragen, weil ihnen der Aufwand, die Fragen bspw. per E-Mail zu stellen, zu groß ist (S2, S4, S5). Die Lehrenden bekräftigen, dass sie seltener von Unsicherheiten der Schüler*innen Kenntnis erhalten

und entsprechend nicht darauf reagieren können. Die meisten Interviewteilnehmer*innen (L1, L2, L3, L4, L5, S2, S3, S4, S5) betonen weiterhin die Bedeutung der **non- und paraverbalen Kommunikation** für den Aufbau und Erhalt der TE. Gestik, Mimik und Körpersprache oder paraverbale Äußerungen sind für die Lehrkräfte selbst bei einer Nutzung von Webkameras und Mikrofonen nicht oder nur unzureichend wahrnehmbar, sodass wichtige Signale wie fragende Blicke, Seufzen oder eine müde Körperhaltung nicht wahrgenommen werden können. Eine angemessene Reaktion durch die Lehrkraft kann entsprechend nicht erfolgen. Daran geknüpft ist der **Verlust kollektiver Kommunikationsdynamiken**, die den Lehrpersonen beim Unterricht in Präsenz Aufschluss über die fachlichen und emotionalen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen geben. L1 merkt an, dass beim DL „nicht zusammen“ kommuniziert wird, L3 beschreibt die Kommunikation als „einseitig“. Im Klassenzimmer erfolgt diese kollektive Kommunikation z. B. durch „Reinquatschen“ (L1) der Schüler*innen oder durch die Gespräche zwischen den Lernenden, die die Lehrkraft mitbekommt. Ein Verlust dieser Dynamiken verhindert entsprechend eine Wahrnehmung und eine angemessene Reaktion im Sinne der TE. Allerdings merken drei Lehrkräfte (L1, L2, L5) und alle Schüler*innen an, dass auf die Bedürfnisse der Lernenden in fachlicher Hinsicht eingegangen werden kann, wenn bestimmte Rahmenbedingungen, wie z. B. eine verlässliche Erreichbarkeit der Lehrkräfte, gegeben sind. Die Stärke des negativen Einflusses ist demnach an die Berücksichtigung verschiedener Faktoren geknüpft, die nachfolgend erläutert werden.

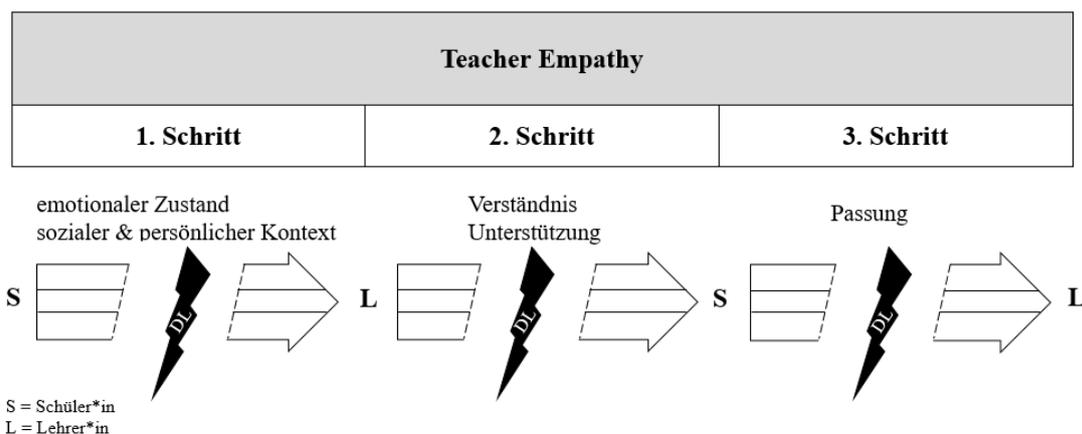


Abbildung 3: Subjektiv wahrgenommener Einfluss des DL auf die TE an berufsbildenden Schulen

Technologie

Beim DL stellen die technologischen Möglichkeiten die Basis für einen grundsätzlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden dar. Sie schaffen den Rahmen für Kommunikationsgelegenheiten, die von allen Interviewteilnehmer*innen als zentral für die TE beim DL bezeichnet werden. Dabei kommt es stark darauf an, wie sehr die vorhandenen Möglichkeiten von Lern- und Kommunikationsplattformen, Webkameras und Mikrofonen tatsächlich genutzt werden. In allen Schulen der Interviewteilnehmer*innen werden Videokonferenztools verwendet, die es ermöglichen, dass sich Lehrkräfte und Schüler*innen unter Zuhilfenahme von Webkameras und Mikrofonen sehen und miteinander sprechen können. Dabei wird die Einschaltung

der Kameras nur von zwei Lehrenden vorausgesetzt, während in den anderen Schulen die Kameras aufgrund instabiler Internetverbindungen, aus persönlichen Gründen wie Unsicherheit oder mangels einer technischen Ausstattung gar nicht eingeschaltet werden. Dennoch heben die meisten Befragten die Bedeutung der Webkameras hervor, um in der Lage zu sein, nonverbale Signale zu erkennen und darauf reagieren zu können. Hier schränken zwei Lehrkräfte (L4, L5) jedoch ein, dass es angesichts einer hohen Schüler*innen-Anzahl häufig nicht möglich ist, Gestik und Mimik per Webkamera zu erkennen. Viele Befragte berichten weiterhin, dass sich die Nutzung von Chats für die schriftliche Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden etabliert hat. Dies wird von beiden Personengruppen als hürdenfreier Ausgleich für die beim DL fehlende verbale Kommunikation im physischen Aufeinandertreffen charakterisiert. Im Gegensatz dazu ist den Aussagen zu entnehmen, dass der Mangel an kollektiv-kommunikativen Dynamiken z. B. aufgrund einer Stummschaltung der Konferenzteilnehmer*innen nicht durch Technologien ausgeglichen werden kann:

„Ich finde es halt sehr schwer im Distanzunterricht, [...] dass man nicht zusammen kommuniziert. Ich weiß nicht, ob du dich mit [der Kollaborations- & Kommunikationssoftware MS-] Teams auskennst oder so. Da kann man ja Schüler stumm schalten, oder eigentlich sind alle Schüler stumm, außer der, der sich meldet. Und das ist ja realitätsfern von dem, wie Präsenzunterricht läuft. Da quatscht immer irgendeiner dazu. Und dann kommuniziere ich natürlich auch mit den anderen. Ich kommuniziere im Online-Unterricht immer nur mit einer Person eigentlich.“ (L1)

Merkmale der Lehrperson

In Bezug auf die Lehrpersonen wirken sich ihr *Engagement*, ihre *Erreichbarkeit*, ihre *digitalen Kompetenzen* sowie ihre *technische Ausstattung* auf die TE aus. Dabei heben die befragten Personen das *Engagement* in Bezug auf die aktive Schaffung verbaler Kommunikationsgelegenheiten für den Aufbau und Erhalt einer TE auf Distanz hervor. Engagierte Lehrpersonen versuchen, die mangelnde non- und paraverbale Kommunikation durch eine verstärkte verbale Kommunikation auszugleichen, indem sie sich häufiger nach den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen erkundigen (L4), Feedback einfordern (L2, L5, S1, S3) oder zusätzliche Sprechstunden anbieten (L1), in denen Fragen gestellt und Belange geäußert werden können (S2, S4, S5). Ihre *Erreichbarkeit* während und außerhalb der Unterrichtszeiten spielt dabei eine zentrale Rolle. Während einige Schüler*innen mit ihren Lehrkräften per Chat oder Messenger zu jeder Zeit kommunizieren und bspw. Fragen stellen können (L1, L3, L4, S3, S4), bemängeln einige Lernende (S1, S2), dass dies nur per Mail möglich ist und darauf häufig keine Reaktion folgt. Zudem seien einige Lehrkräfte auch während der Arbeitsphasen in den Videokonferenzen nicht ansprechbar, sodass Fragen im Zweifelsfall nicht direkt adressiert werden können (S5). Somit gehen kommunikative Gelegenheiten verloren, die gerade in Bezug auf den synchronen Austausch nicht ausgeglichen werden. Neben der *technischen Ausstattung*, über die Lehrkräfte verfügen müssen, um Kommunikationssoftwares nutzen zu können, ist auch ihre *digitale Kompetenz* wichtig, um einen motivierenden Unterricht gestalten und damit auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können (L1, L2, L3, L4, S2, S4).

Merkmale des Unterrichts

Merkmale des Unterrichts sind stark von der Gestaltung des Lehr-Lern-Settings durch die Lehrperson abhängig. Sie umfassen *Klarheit und Struktur, regelmäßige Interaktionen* sowie *Handlungsorientierung*. *Klarheit und Struktur* schaffen durch eine routinierte Zeitplanung in Bezug auf die tägliche Unterrichtspraxis v. a. sichere und *regelmäßige Interaktionen*, die für die TE wichtig sind (L1, L2, L3, L4, L5, S2, S3, S4, S5). Schüler*innen können sich auf die Unterrichtszeiten einstellen, sodass ihnen gemäß L4 in einer unsicheren Situation „Halt“ gegeben wird. Klarheit ergibt sich zudem aus eindeutigen Regeln, die beim DL von den Lehrkräften vorgegeben werden (L3, L4, S1, S2). Bspw. wird die Vorschrift zur generellen Nutzung von Webkameras als förderlich beschrieben. Obwohl erst als „nervig“ (S2) charakterisiert, ist die Regel zum ausnahmslosen Anschalten der Kamera als eine Grundlage für ihre tatsächliche Nutzung zu sehen. Daraus ergeben sich wieder Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation, die wichtig für das Zustandekommen der TE ist.

Insbesondere die Lehrpersonen (L2, L3, L4, L5) betonen jedoch, dass Einzelgespräche beim DL aufgrund mangelnder Gelegenheiten im Vergleich zum Präsenzunterricht seltener geworden sind. L3 fasst zusammen:

*„[...] in der Pause [im Präsenzunterricht] kommt da nochmal ein Schüler und fragt dann: „Kann ich nochmal kurz mit Ihnen sprechen?“ und dann kommen da irgendwelche Probleme dann ja auf den Tisch. Das sind irgendwelche schulischen Probleme, häufig aber auch Probleme eher privater Natur. Das passiert beim Online-Unterricht gar nicht oder bzw. hatte ich das überhaupt nicht. Also da ist es dann nicht so, dass sie [die Schüler*innen] dann zu einem kommen und dann nochmal um ein Gespräch bitten, das ist ein bisschen verloren gegangen.“*

Das Fehlen von Momenten, in denen die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit einem einzelnen Lernenden widmet, erschwert ein „Kennenlernen“ (L2) der Schüler*innen und damit auch die Möglichkeit, empathisch mit ihnen umzugehen. Ebenso leidet die Umsetzbarkeit der *Handlungsorientierung*, da Gruppenarbeiten und andere kooperative Lernmethoden schwieriger gestaltbar sind und Handeln in realitätsnahen Situationen als zentrales Charakteristikum für den Unterricht an berufsbildenden Schulen somit schwieriger realisiert werden kann. Insbesondere in den handwerklich-technischen Ausbildungsberufen ist eine Umsetzung der sonst gängigen Handlungsorientierung den Befragten zufolge kaum machbar. Denn hier stehen materielle Handlungsprodukte im Vordergrund, deren Herstellung normalerweise in schulischen Werkhallen (S1, S5) oder Fotostudios (S2) umgesetzt wird. Dieser Teil des Unterrichts entfällt und kann nur unzureichend ersetzt werden. S5 lobt das Engagement der Lehrkräfte, die mittels einer Übertragung in die Werkhalle die Produktion anschaulicher darstellen wollen, schränkt aber auch ein, dass dies nicht das gleiche sei und „viel verpasst“ wurde. Zudem vermisst er die sozialen Dynamiken in der Bauhalle, die zum Fragen stellen einladen, weil die Lehrkräfte verfügbar sind. Den Lehrkräften der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung (L1, L3, L4) zufolge ist handlungsorientierter Unterricht mit Einschränkungen möglich. Lernende können vollständige Handlungen an einer Lernsituation umsetzen, v. a. durch die Breakout-Räume, die ein kooperatives Lernen ermöglichen (S3, S4). Die Lehrkraft kann dabei jedoch nur bedingt Unterstützung leisten, da eine persistente Ansprechbarkeit nicht realisierbar ist (L1, L2, L4).

Insbesondere wenn die Schüler*innen noch nicht in der Lage sind, weitgehend selbstständig an einer Handlungssituation zu arbeiten, ist es laut L1 wichtig, die Dynamiken im Klassenzimmer mitzubekommen, um besser auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können. Handlungsorientierter Unterricht wird somit durch einen distanzbasierten Mangel an Interaktionen erschwert, was sich negativ auf die TE auswirkt.

Merkmale der Lernenden

Merkmale der Lernenden umfassen *Vorwissen und Kompetenzen, demografische Merkmale und Motivation*. Letzteres wird dabei von den Interviewteilnehmer*innen besonders hervorgehoben:

„Also ich finde, ohne Motivation der Schüler geht im Online-Unterricht nichts. Also wenn jemand bei uns keinen Bock hat [...], dann passiert da auch nichts. Und da kann auch der Lehrer dann echt schlecht was machen, außer dann irgendwann gibt es eine Mahnung. Aber dann ist es auch wieder die Frage, wie geht der Schüler darauf ein? Deswegen hängt es sehr, sehr, sehr daran, was die Schüler wollen.“ (S5).

Motivation der Schüler*innen begünstigt häufigere Kommunikationsgelegenheiten, die wichtig sind, damit eine TE entstehen oder weiterentwickelt werden kann. Wenn die Schüler*innen motiviert sind, sich am DL zu beteiligen, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Lehrkräfte ihre individuellen Bedürfnisse wahrnehmen und darauf eingehen können. Die Schüler*innen stellen fest, dass Lehrkräfte auf Distanz v. a. dann empathisch mit ihnen umgehen können, wenn sie den Lehrenden ihre Bedürfnisse und emotionalen Zustände mitteilen (S1, S3, S4, S5). Dies hängt auch damit zusammen, wie ausgeprägt bspw. soziale und personale *Kompetenzen* der Schüler*innen sind. Die Interviewteilnehmer*innen sprechen dabei von einer Kompetenz in Bezug auf selbstständiges Arbeiten (L1, L2, L4, L5, S2, S3, S4, S5). Damit verbunden ist nicht nur die Fähigkeit, sich eigenständig Inhalte zu erarbeiten, sondern auch die Fähigkeit zur Reflexion, ob bspw. Unterstützung benötigt wird. Das *Vorwissen* fördert die Selbstständigkeit in Bezug auf fachliche Inhalte, weil die Schüler*innen weniger auf die Unterstützung der Lehrkräfte angewiesen sind. *Vorwissen* und *Kompetenzen* hängen mit dem *demographischen Merkmal* des Alters zusammen. L3 und L4 merken an, dass in der Regel aus einem zunehmenden Alter auch eine zunehmende Selbstständigkeit durch Kompetenzgewinn resultiert. Dies kann laut L3 und S3 bedeuten, dass eine TE grundsätzlich weniger wichtig wird, weil die Lernenden weniger auf empathische Reaktionen der Lehrkraft angewiesen sind. L5 erwähnt den Migrationshintergrund der Schüler*innen, den er primär in Bezug auf die Kenntnis der deutschen Sprache als herausfordernd bezeichnet. Er begründet dies damit, dass sich Lernende, die die deutsche Sprache weniger gut beherrschen, aus Unsicherheit häufiger beim DL zurückhalten. Diese Tatsache erschwert das Zustandekommen von Kommunikationsgelegenheiten und damit die TE.

Merkmale der außerschulischen Lernressourcen

Im Rahmen dieser Kategorie thematisieren die Interviewteilnehmer*innen die Faktoren der *technischen Ausstattung*, über die die Schüler*innen verfügen, sowie die *familiäre* und *betriebliche Unterstützung*. Die *technische Ausstattung* wird von allen Interviewten als Voraussetzung angesehen, damit Lehrkräfte situativ besser auf die Schüler*innen eingehen können. In Bezug auf die *familiäre Unterstützung* und ihren Einfluss auf die TE beim DL beziehen sich die meisten Interviewteilnehmer*innen (L1, L2, L4, S3, S4, S5) auf eine ruhige Lernatmosphäre. Nimmt die Familie der Schüler*innen Rücksicht auf die Situation des DL, sodass „man auch genug Zeit und Ruhe hat zu lernen, um sich auf den Unterricht vorzubereiten“ (S3), dann ist eher davon auszugehen, dass „man sich natürlich mehr [...] mündlich beteiligen kann“ (S3). Einige Interviewteilnehmer*innen thematisieren die *betriebliche Unterstützung* durch die ausbildenden Unternehmen, die sich auf TE im DL auswirkt. L2, L5 und S3 sprechen hier insbesondere von einer Unterstützung in Bezug auf die technische Ausstattung. Im Falle eines Mangels, z. B. in Bezug auf Laptops oder schlechte Internetverbindungen, können die Lernenden die Räumlichkeiten und Ausstattung der Betriebe nutzen, um am Unterricht teilnehmen zu können. Im Gegensatz dazu berichtet S1, dass die Teilnahme am DL in den Räumlichkeiten des Betriebs verpflichtend ist, obwohl weder für Räumlichkeiten noch Ausstattung oder stabiles Internet gesorgt wird. Dies erschwert eine aktive Beteiligung am DL und damit auch die TE.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die subjektiven Sichtweisen der Interviewteilnehmer*innen einen negativen Einfluss des DL auf die TE im Kontext berufsbildender Schulen offenlegen. Als Dreh- und Angelpunkt erweist sich in diesem Zusammenhang die Kommunikation, die für das Zustandekommen von TE benötigt wird und auf die sich die Merkmale des DL auswirken.

Laut den subjektiven Sichtweisen der Interviewteilnehmer*innen gründet der negative Einfluss erstens in der erschwerten **nonverbalen Kommunikation**, die sich auch bei einem konsequenten Einsatz von Webkameras nur bedingt realisieren lässt. Dabei sind es gemäß der Konzeptionierung von Empathie als Prozess (Kunyk/Olson 2001, 322) gerade non- und paraverbale Signale, die der wahrnehmenden Person wichtige Informationen liefern und ein Verständnis für bzw. Einfühlen in das Gegenüber erst möglich machen (Hattie/Yates 2014, 271ff.; Rosenbusch 1995, 166f.). Die durch die Interviewteilnehmer*innen aufgezeigte Bedeutung der nonverbalen Kommunikation steht im Einklang mit Ergebnissen von Haase und Tepper (1972): in ihrer Studie zum Beitrag nonverbaler und verbaler Komponenten bei der empathischen Kommunikation von Rechtsberater*innen heben sie hervor, dass insbesondere nonverbale Signale einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, empathisch auf das Gegenüber reagieren zu können (Haase/Tepper 1972, 421). Gleiches lässt sich mit Blick auf das *Community of Inquiry-Framework* (Garrison, 2017) schließen, welches das Zustandekommen erfolgreichen Lernens in Blended Learning Umgebungen erklärt und dabei die Bedeutung der Gestik und Mimik für die TE im Rahmen der Lehrpräsenz berücksichtigt. TE, wie sie im Präsenzunterricht vorhanden ist, lässt sich also nur dann realisieren, wenn die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden auch nonverbale Signale umfasst. Die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen verdeutlichen jedoch,

dass dies beim DL im Kontext berufsbildender Schulen trotz eingesetzter technologischer Möglichkeiten (bisher) nicht zufriedenstellend umgesetzt werden kann.

Zweitens lassen sich **kollektive Kommunikationsdynamiken** trotz Kameraeinsatzes nicht abbilden. Sajnani et al. (2020) merken an, dass die Möglichkeit der Lehrkräfte, angemessen auf die Schüler*innen einzugehen, im Präsenzunterricht stark an eine unmittelbare, nonverbale Wahrnehmung geknüpft ist, aus der normalerweise auch die kollektiven Dynamiken im Klassenzimmer resultieren. Diese laufen häufig zwischen den Schüler*innen ab, z. B. im Sinne ausgetauschter Blicke oder fragenden Flüsterns. Die Lehrkraft nimmt die entsprechenden Signale wahr und entscheidet dann situativ, ob Reaktionen erforderlich sind. Da diese Wahrnehmung beim DL nur bedingt möglich ist, muss ein Ausgleich über eine verstärkte und gezieltere verbale Kommunikation seitens der Lehrkräfte stattfinden, um eine TE zu ermöglichen (Fuller 2012, 41f.; Piezunka/Frohn 2022, 137). Dies deckt sich mit den Aussagen der Interviewteilnehmer*innen. Auch Holmberg (2003) fokussiert in seiner *Theory of Distance Education based on Empathy* die verbal mündliche und schriftliche Kommunikation. Er führt an, dass sich Empathie zwischen Lehrenden und Lernenden v. a. auf Basis **regelmäßiger Kommunikationsgelegenheiten** entwickelt, die sich durch eine besondere Klarheit in Bezug auf die Lerngegenstände und nachvollziehbare Struktur des Kurses auszeichnet (83f.). Klarheit und Struktur werden auch von den Interviewteilnehmer*innen als wichtige Merkmalsausprägung des Unterrichts beim DL an berufsbildenden Schulen bezeichnet, damit Lehrkräfte auch bei fehlender physischer Nähe empathisch mit ihren Schüler*innen umgehen können.

Trotz des festgestellten negativen Einflusses des DL auf die TE verdeutlichen die subjektiven Sichtweisen der Interviewpartner*innen, dass – je nach Gestaltung des DL – die Lehrer*innen auch bei fehlender physischer Nähe zu ihren Schüler*innen in der Lage sein können, empathisch zu kommunizieren. Abbildung 4 fasst, gegliedert nach den übergeordneten Merkmalen des DL, diejenigen Merkmalsausprägungen zusammen, die aus subjektiver Sicht der Befragten den identifizierten negativen Einfluss des DL auf die TE im Kontext berufsbildender Schulen vermindern.

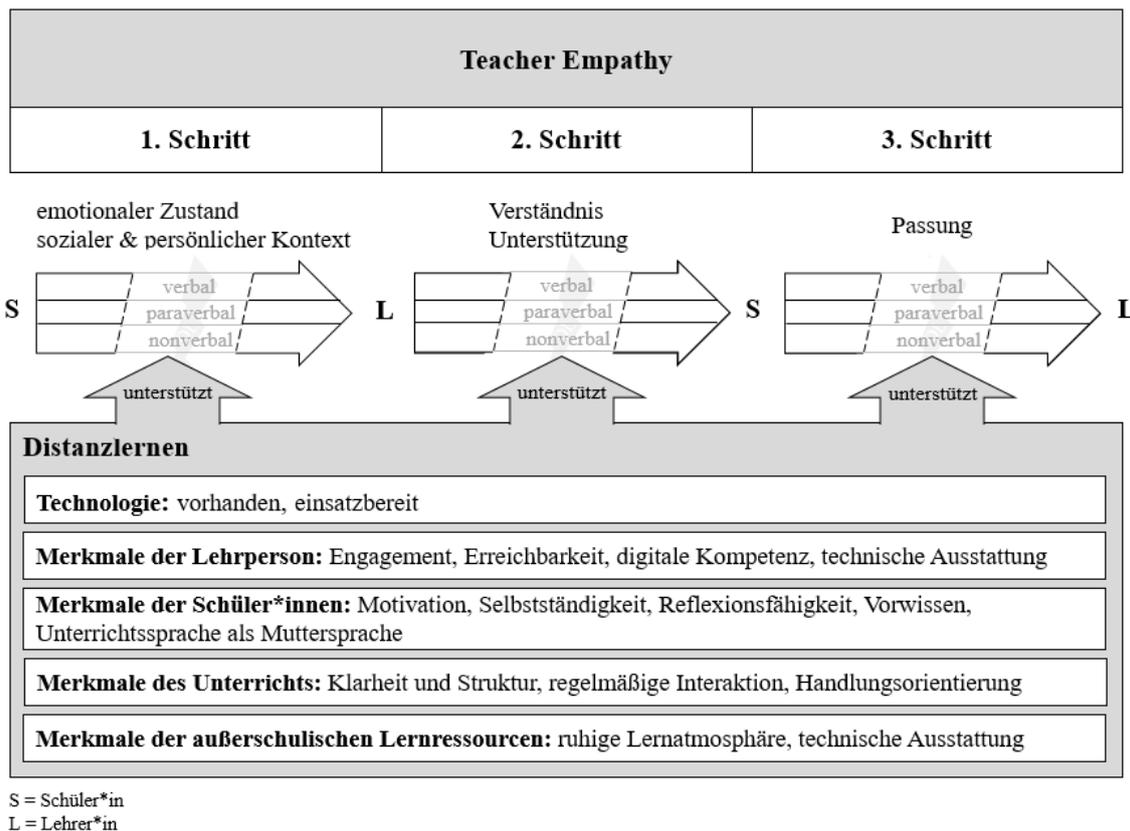


Abbildung 4: Subjektiv wahrgenommene Merkmalsausprägungen des DL zur Stärkung der TE an berufsbildenden Schulen

Technologien und technische Ausstattungen ermöglichen die grundlegende Realisierung von verbal mündlichen und schriftlichen Kommunikationsgelegenheiten und stellen damit eine Voraussetzung dar, um TE beim DL überhaupt entstehen zu lassen. Allerdings schaffen sie keinen vollständigen Ausgleich der Distanz, da sich nonverbale Kommunikation und kollektive Dynamiken auch bei einem konsequenten Einsatz von z. B. Webkameras nur bedingt realisieren lassen. Zudem entfaltet sich ihr volles Potential für eine Schaffung von TE erst durch ihre tatsächliche Ausnutzung, die wesentlich vom Engagement und der Kompetenz der Lehrkraft abhängt. Technische Ausstattungen und die entsprechenden Softwares liefern damit sicherlich die Basis, um miteinander kommunizieren zu können. Doch die Essenz einer empathischen Kommunikation wird durch ihr bloßes Vorhandensein nicht erreicht. Damit gliedern sich die offengelegten subjektiven Sichtweisen in vorhandene Veröffentlichungen ein: Swan et al. (2020) und Baran et al. (2020) betonen die Bedeutung der Lehrperson für das Zustandekommen einer empathischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Aus den Erkenntnissen ihrer Studien lässt sich ableiten, dass insbesondere das Engagement und die Erreichbarkeit der Lehrkräfte einen Einfluss darauf haben, ob und wie stark sich das DL auf die TE auswirkt. Je weniger engagiert und erreichbar Lehrpersonen sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die TE durch das DL trotz technologischer Möglichkeiten negativ beeinflusst wird. Diesen Zusammenhang bestätigt Fuller (2012, 44ff.), allerdings betont er, dass auch eine Lehrkraft, die stets erreichbar und engagiert ist, auf eine selbstständige Arbeitsweise der Schüler*innen angewiesen ist. Seine Studie fokussiert Studierende, denen er die Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen unterstellt.

Den Ergebnissen seiner qualitativen Untersuchung zufolge kann bei einem beidseitigen Engagement in Bezug auf die Pflege kommunikativer Interaktionen beim Online-Lernen sogar ein höherer Grad an TE als in Präsenz entstehen. Auch wenn die Interviewteilnehmer*innen in der vorliegenden Studie diese Erfahrung nicht teilen, verdeutlichen auch sie die Bedeutung der Motivation und der Kompetenzen der Schüler*innen für ein empathisches Miteinander. Um im Sinne der TE auf die Lernenden eingehen zu können, ist die Lehrkraft beim DL verhältnismäßig stark darauf angewiesen, dass die Schüler*innen motiviert sind, ihre Bedürfnisse und Anliegen zu kommunizieren. Dies ist problematisch in der Hinsicht, dass gerade die Lernenden, die ihre Fragen nicht artikulieren können oder wollen, die Unterstützung der Lehrkraft besonders benötigen, sei es aus Gründen mangelnder Motivation oder in Bezug auf eine bisher wenig ausgeprägte Handlungskompetenz. An berufsbildenden Schulen herrscht diesbezüglich eine große Verschiedenheit, die v. a. von den interviewten Lehrkräften thematisiert wird. Die von Holmberg (2003) aufgestellte Hypothese, dass selbstständige Schüler*innen weniger auf eine empathische Beziehung zu ihrer Lehrkraft angewiesen sind, wird somit durch die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen unterstützt. Im Umkehrschluss ist es gerade für berufsbildende Schulen wichtig, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen durch eine individuelle Betreuung gerecht werden zu können – was durch die Distanz bei unselbstständigeren Schüler*innen erschwert wird.

Die Distanz beeinträchtigt entsprechend die Umsetzung handlungsorientierten Unterrichts an berufsbildenden Schulen, der von den befragten Lehrkräften in Übereinstimmung mit der Literatur als wesentlicher Bestandteil der unterrichtlichen Praxis berufsbildender Schulen bezeichnet wird (Herkner/Pahl 2020; KMK 2021). Im Zuge des Lernens an vollständigen, ganzheitlichen Handlungen sind die Schüler*innen weiterhin auf eine aufmerksame Betreuung durch die Lehrkraft angewiesen. Dabei ist das Zustandekommen verbal mündlicher und schriftlicher Kommunikationsgelegenheiten durch Technologien und deren Ausnutzung den Ergebnissen des vorliegenden Beitrags folgend nicht ausreichend, um angemessen auf Stärken und Schwächen einzelner Schüler*innen einzugehen und damit die Entwicklung der Handlungskompetenz der Schüler*innen zu unterstützen. Vielmehr erfordert gelungener handlungsorientierter Unterricht Interaktionen, die auch nonverbale und kollektive Bestandteile enthalten und den Lehrenden Anhaltspunkte für eine angemessene Förderung der Schüler*innen bieten. Der Mangel dieser Art von Interaktionen führt zu einer Beeinträchtigung der Umsetzung handlungsorientierten Unterrichts, der sich im negativen Einfluss des DL auf die TE widerspiegelt.

Implikationen für die Praxis

Trotz des festgestellten negativen Einflusses des DL auf die TE lassen sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie Handlungsempfehlungen ableiten, um den Erfolg des DL an berufsbildenden Schulen mit Blick auf die TE zu verbessern und somit das Ausmaß der identifizierten Schwachstelle abzumildern. Die drei zentralen Pfeiler sind hierbei **die Schaffung zusätzlicher Kommunikationsgelegenheiten (verbal mündlich/schriftlich)**, die **Förderung nonverbaler/paraverbaler Kommunikation** sowie die **Förderung kollektiver Kommunikationsdynamiken** (Abbildung 5).

Um Bildungsungerechtigkeiten zu vermindern und digitale Lernräume für alle gleichermaßen nutzbar zu machen, gilt es, eine entsprechende technische Ausstattung von Lehrenden und Lernenden zu schaffen. Beide Parteien müssen dann in die Lage versetzt werden, **technologische Möglichkeiten auszunutzen**, damit sie multidirektional miteinander kommunizieren können. Schulungen der Lehrkräfte zu den Möglichkeiten, die die einzelnen Technologien bieten, sind nutzbringend, ebenso wie eine angemessene Etablierung von DL in den normalen Stundenplan, ohne dass pandemiebedingt ein Zwang dazu besteht. Dadurch kann ein Zuwachs an Handlungskompetenz erreicht werden, der es Schüler*innen im Bedarfsfall ermöglicht, auf Distanz lernen zu können.

Lehrkräfte können im Kontext von DL empathische Interaktionen fördern, indem sie in den Unterrichtszeiten stets für Fragen ansprechbar sind und einen hürdenfreien Ausgleich für die mangelnden nonverbalen **Kommunikationsgelegenheiten schaffen**, bspw. durch zusätzliche Sprechstunden oder die Nutzung von Chats. Wichtig ist dabei eine klare, strukturierte Vorgehensweise, die den Lernenden Sicherheit gibt, sodass Fragen gerne gestellt werden. Obwohl die Förderung nonverbaler Kommunikation sowie kollektiver Kommunikationsdynamiken beim DL herausfordernd ist, gilt es, hier bestmöglich die vorhandenen **technologischen Möglichkeiten auszunutzen**, indem bspw. permanent aktivierte Webcams und Mikrofone zur Regel gemacht oder Breakout-Räume für Gruppengespräche zur Verfügung gestellt werden. Interessant wäre auch ein Versuch, DL mit Virtual Reality-Technologie umzusetzen, um feststellen zu können, ob sich dadurch kollektiv-kommunikative Dynamiken aus dem Klassenzimmer simulieren lassen. Dies setzt selbstverständlich entsprechende Schulungen voraus.

Handlungsempfehlungen		
Schaffung zusätzlicher Kommunikationsgelegenheiten (verbal mündlich/schriftlich)	Förderung nonverbaler/paraverbalen Kommunikation	Förderung kollektiver Kommunikationsdynamiken
Ausnutzung technologischer Möglichkeiten, durch:	Ausnutzung technologischer Möglichkeiten, durch:	Ausnutzung technologischer Möglichkeiten, durch:
<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen von Chats • Anbieten von Sprechstunden • Etablieren von regelmäßigem Feedback • Gewährleisten einer persistenten Ansprechbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivieren der Webkamera und der Mikrofone • Anbieten und Einfordern von Einzelgesprächen • Gewährleisten einer persistenten Ansprechbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivieren der Webkamera und der Mikrofone • Nutzung von Breakout-Räumen • Gewährleisten einer persistenten Ansprechbarkeit

Abbildung 5: Handlungsempfehlungen

Insgesamt verdeutlicht der vorliegende Beitrag dennoch, dass auch der beste Distanzunterricht an berufsbildenden Schulen den Wert eines Präsenzunterrichts nicht ersetzen kann, da die Dreidimensionalität von **verbal mündlichen/schriftlichen** und **nonverbalen/paraverbalen Kommunikationsgelegenheiten** sowie **kollektiven Kommunikationsdynamiken** auf Distanz nicht im gleichen Maße erreichbar ist. Die Distanz zwischen den Interaktionspartner*innen als zentrales Charakteristikum des DL ist somit in Bezug auf die Umsetzung der TE gleichzeitig deren größte Schwachstelle, die zum derzeitigen Zeitpunkt (noch) nicht durch die Nutzung technologischer Möglichkeiten ausgeglichen werden kann.

Limitationen und Ausblick

Einem explorativen Ansatz folgend, gewährt der vorliegende Beitrag Einblicke in die subjektiven Sichtweisen von Schüler*innen und Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen, um in diesem bisher kaum beachteten Kontext erste Erkenntnisse zum Einfluss des DL auf die TE offenzulegen. Dieses Ziel verfolgend, weist der Beitrag einige Limitationen auf, die als Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsvorhaben dienen können.

So gelingt es dem Beitrag zwar, einen negativen Einfluss des DL auf die TE im Kontext berufsbildender Schulen festzustellen und Merkmale des DL zu bestimmen, die diesen negativen Einfluss abmildern. Offen bleibt jedoch, in welchem Ausmaß sich die verminderte TE konkret auf das Lernen bzw. die Kompetenzentwicklung an berufsbildenden Schulen auswirkt. Die mit der verminderten TE einhergehende erschwerte Subjektorientierung sowie die beschränkte Möglichkeit der Lehrperson, durch umfangreiche TE ein vorbildhaftes Agieren zur Förderung der sozialen Kompetenz zu zeigen, legen nahe, dass die Kompetenzentwicklung, insbesondere die Handlungskompetenz, leidet. Jedoch weisen die subjektiven Sichtweisen der Interviewteilnehmer*innen auch darauf hin, dass TE unter gewissen Umständen, wie bspw. einer zunehmenden Selbstständigkeit der Schüler*innen, an Bedeutung für die Kompetenzentwicklung verlieren kann. Weiterführende Studien könnten an die Erkenntnisse dieses Beitrages anknüpfen und eruieren, wie genau sich die beim DL verminderte TE in der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen an berufsbildenden Schulen niederschlägt und welche Merkmale dazu beitragen können, die Folgen der verminderten TE für die Kompetenzentwicklung auszugleichen.

Weiterhin ist eine Generalisierbarkeit der Daten aufgrund der geringen Stichprobe nicht möglich. Allerdings wurde bereits darauf hingewiesen, dass dies in Anbetracht der erhobenen Daten in Form subjektiver Sichtweisen nicht konkret angestrebt wird. Zwar zeigt der Beitrag durch die deduktiv-induktiv entwickelten Haupt- und Subkategorien Merkmale des DL im Kontext berufsbildender Schulen auf und beschreibt deren Einfluss auf die TE. Mögliche Wechselwirkungen und Zusammenhänge einzelner Merkmale können durch den gewählten Zugang dabei aber nicht vollumfänglich aufgedeckt werden.

Anknüpfende Forschungsvorhaben könnten sich deshalb u.a. mit folgenden Forschungsfragen beschäftigen:

- Welche Merkmale der Schüler*innen, des Unterrichts, der Lehrperson und der außerschulischen Lernressourcen sind besonders bedeutsam, um die Reduzierung der TE beim DL abzumildern?
- Bestehen Zusammenhänge zwischen den identifizierten Merkmalen des DL und wie wirken sich diese Zusammenhänge auf die TE aus?

Obwohl der vorliegende Beitrag sowohl Lehrende und Schüler*innen handwerklich-technischer als auch wirtschaftlich ausgerichteter Schulen zu ihren subjektiven Sichtweisen befragt, sind Vergleiche zwischen diesen beiden Gruppen aufgrund der geringen Stichprobe ebenfalls nur unzureichend möglich. Deutlich wird zwar, dass sich bei der Umsetzung der Handlungsorientierung als Merkmal des Unterrichts insbesondere in den handwerklich-technischen Ausbildungsberufen größere Probleme offenbaren, jedoch kann der vorliegende Beitrag nicht für alle

Merkmalsausprägungen des DL wesentliche Unterschiede zwischen den betrachteten beruflichen Hintergründen aufzeigen, was wiederum als Ansatzpunkt für weiterführende Forschungsvorhaben verstanden werden kann. Mögliche Erkenntnisinteressen könnten somit sein:

- Wie unterscheiden sich die subjektiven Sichtweisen zum Einfluss des DL auf die TE im Kontext berufsbildender Schulen bei verschiedenen beruflichen Hintergründen?
- Welche Merkmale des DL sind für verschiedene berufliche Hintergründe besonders bedeutsam, um die Reduzierung der TE beim DL abzumildern?

Für die aufgezeigten anknüpfenden Forschungsvorhaben bieten quantitative Forschungen die Möglichkeit, generalisierbare Ergebnisse zu erzielen. Jedoch liegt es auch in der Natur der Thematik, dass sich Empathie durch einen hohen Grad an Subjektivität auszeichnet.

Darüber hinaus liegt dem Beitrag die Annahme zugrunde, dass Lehrer*innen grundsätzlich über personale und soziale Kompetenz verfügen, sodass sie fähig und willens sind, mit den Lernenden empathisch umzugehen. Es ist fraglich, ob dies in der Realität zutrifft. Selbst wenn Empathie als Veranlagung verstanden wird, die sich über die Zeit entwickelt, muss diese Entwicklung nicht bei allen Lehrpersonen auf einem bestimmten Niveau gegeben sein. Weiterführende Forschungsvorhaben könnten deshalb auf Empathie-Messinstrumente (z. B. Davis 1983, Interpersonal Reactivity Index) zurückgreifen und die TE von betrachteten Lehrkräften vor dem Hintergrund ihrer tatsächlichen Empathielevel interpretieren. Als konkrete, offene Forschungsfrage, die durch weiterführende Studien zu bearbeiten ist, ergibt sich demnach:

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Empathielevel von Lehrkräften berufsbildender Schulen und ihrer tatsächlich vorhandenen TE beim DL?

Ebenfalls verweisen die Interviewteilnehmer*innen darauf, dass es auf die Einstellung der Lehrkraft ankommt, ob eine TE umgesetzt wird. Eine Erhebung der Einstellungen von Lehrkräften ist in weiteren Forschungsvorhaben denkbar, um sich darauf aufbauend folgenden Fragen zu widmen:

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Einstellungen von Lehrkräften berufsbildender Schulen zu Empathie und ihrer tatsächlich vorhandenen TE beim DL?
- (Wie) Lassen sich die Einstellungen von Lehrkräften berufsbildender Schulen zu Empathie verändern, um die tatsächlich vorhandene TE beim DL zu erhöhen?

Schließlich fokussiert der vorliegende Beitrag die Lehrkraft als Empathieträger*in. Die Interviews verdeutlichen jedoch die Reziprozität von Empathie, sodass es möglicherweise begrifflich irritierend ist, von TE zu sprechen, wenn diese in einem hohen Maße auch durch die Schüler*innen als Interaktionspartner*innen bedingt wird. In der vorliegenden Studie wird versucht, diesem Umstand durch den Einbezug von Schüler*innen als Interviewpartner*innen sowie durch die Aufnahme der Merkmale der Schüler*innen als Hauptkategorie beim DL gerecht zu werden. Lohnenswert scheinen an dieser Stelle dennoch weiterführende Untersuchungen, die sich noch stärker an der Wechselwirkung orientieren, indem sie bspw. dieselbe distanzbasierte Interaktion aus der subjektiven Sicht von Schüler*innen und Lehrer*innen beleuchten. Die Klärung folgender Forschungsfragen sollte somit Gegenstand weiterer Untersuchungen sein:

- Welche Situationen sehen sowohl Schüler*innen als auch deren Lehrkräfte als positive Beispiele für TE beim DL im berufsschulischen Kontext an?
- Wie lassen sich unterschiedliche Wahrnehmungen von Schüler*innen und deren Lehrkräften hinsichtlich TE beim DL im berufsschulischen Kontext erklären?
- Ist es für erfolgreiche TE beim DL zwingend nötig, übereinstimmende Wahrnehmungen beider Parteien zu erzielen und wenn ja, wie kann es gelingen, die Wahrnehmungen von Schüler*innen und deren Lehrkräften hinsichtlich TE beim DL im berufsschulischen Kontext zu synchronisieren?

Die Vielfalt der aufgezeigten Forschungsfragen zeigt nunmehr, dass es – ausgehend von den Erkenntnissen der explorativen Studie des vorliegenden Beitrags – zahlreiche Ansatzpunkte gibt, Empathie als bedeutsamen Faktor der berufsschulischen Interaktion auch beim DL noch umfänglicher zu erklären, um damit im Rahmen beruflicher Bildung zu einem Gelingen digitalisierter Lern- und Vermittlungsprozesse als Vorbereitung auf digitale Arbeitsprozesse beizutragen.

Literatur

Aebli, H. (1994): Denken, das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart.

Baran, E./Alzoubi, D. (2020): Human-Centered Design as a Frame for Transition to Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic. In: Journal of Technology and Teacher Education, 28, H. 2, 365-372.

Bachelor, A. (1988): How clients perceive therapist empathy: A content analysis of "received" empathy. In: Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 25, H. 2, 227-240.

Barrett-Lennard, G. T. (1993): The phases and focus of empathy. In: British Journal of Medical Psychology, 66, H. 1, 3-14.

Batson, C. D. (2009): These things called empathy: Eight related by distinct phenomena. In: Decety, J./Ickes, W. (Hrsg.): The social neuroscience of empathy. Cambridge, MA, 3-15.

Bawa, P. (2020): Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners' performance in the age of emergency remote teaching. In: Computers and Education Open, 1, 100016.

BMBF (2022): Berufsbildungsbericht 2022. Berlin.

Bozkurt, T./Ozden, M. S. (2010): The relationship between empathetic classroom climate and students' success. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, 5, 231-234.

Bylund, C./Makoul, G. (2005): Examining Empathy in Medical Encounters: An Observational Study Using the Empathic Communication Coding System. In: Health Communication, 18, H. 2, 123-140.

Clark, M. A./Robertson, M. M./Young, S. (2019): "I feel your pain": A critical review of organizational research on empathy. In: Journal of Organizational Behavior, 40, H. 2, S. 166-192.

- Cooper, H./Robinson, J. C./Patall, E. A. (2006): Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. In: *Review of Educational Research*, 76, H. 1, 1-62.
- Cornelius-White, J. (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research*, 77, H. 1, 113-143.
- Cuff, B. M. P./Brown, S. J./Taylor, L./Howat, D. J. (2014): Empathy: A Review of the Concept. In: *Emotion Review*, 8, H. 2, 144-153.
- Cutri, R. M./Mena, J./Feinauer Whiting, E. (2020): Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. In: *European Journal of Teacher Education*, 43, H. 4, 523-541.
- Davis, M. H. (1983): Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, H. 1, 113-126.
- Feshbach, N. D./Feshbach, S. (2009): Empathy and Education. In: Decety, J./Ickes, W. (Hrsg.): *The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge, Mass., 85-97.
- Flick, U. (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rororo Rowohlts Enzyklopädie 55694. Reinbek bei Hamburg.
- forsa. Politik und Sozialforschung GmbH (2021): *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. Folgebefragung*.
- Fuller, R. G. (2012): Building Empathy in Online Courses. In: *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 8, H. 4, 38-48.
- Garrison, D. R. (2017): *E-learning in the 21st century. A community of inquiry framework for research and practice*. New York, London.
- Haase, R. F./Tepper, D. T. (1972): Non-verbal components of empathic communication. In: *Journal of counseling psychology*, 19, H. 5, 417-427.
- Hacker, W./Sachse, P. (2014): *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Tätigkeiten*. Göttingen.
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler.
- Hattie, J./Yates, G. C. R. (2014): *Visible learning and the science of how we learn*. London.
- Helfferrich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden.
- Helm, C./Huber, S./Loisinger, T. (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, H. 2, 237-311.
- Henriksen, D./Creely, E./Henderson, M. (2020): Folk Pedagogies for Teacher Transitions: Approaches to Synchronous Online Learning in the Wake of COVID-19. In: *Journal of Technology and Teacher Education*, H. 28, 201-209.

Herkner, V./Pahl, J.-P. (2020): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 189-203.

Hodges, C./Moore, S./Lockee, B./Trust, T./Bond, A. (2020): The difference between emergency remote teaching and online learning. In: Educause Review: Online: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (27.3.2020).

Holmberg, B. (2003): A Theory of Distance Education Based on Empathy. In: Moore, M. G. (Hrsg.): Handbook of distance education. Mahwah, NJ, 79-86.

Keegan, D. (2013): Foundations of Distance Education. Hoboken.

KMK (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.

Kohler, B. (2011): Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. In: Die Deutsche Schule, 103, H. 3, 203-218.

Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.

Kunyk, D./Olson, J. K. (2001): Clarification of conceptualizations of empathy. In: Journal of advanced nursing, 35, H. 3, 317-325.

Lasswell, H. D. (1964): The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson, L. (Hrsg.): The Communication of Ideas. A Series of Addresses. New York, 37-51.

Meyers, S./Rowell, K./Wells, M./Smith, B. C. (2019): Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success. In: College Teaching, 67, H. 3, 160-168.

Minnameier, G./Ziegler, B. (2022): Vorwort der Herausgebenden. In: Schumann, S./Seeber, S./Abele, S. (Hrsg.): Digitale Transformation in der Berufsbildung. Konzepte, Befunde und Herausforderungen. Bielefeld, 7-9.

Moore, J. L./Dickson-Deane, C./Galyen, K. (2011): e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? In: The Internet and Higher Education, 14, H. 2, 129-135.

Ott, B. (2011): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens: Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berufs- und Arbeitspädagogik. Berlin.

Pahl, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem: Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld.

Pfahl, U. (2000): Handlungsorientierung als Ausbildungsprinzip: Dargestellt am Beispiel der Entwicklung einer auftragsorientierten Lernortkooperation im Rahmen von Lernfeldern des Handwerks. Hamburg.

Piezunka, A./Frohn, J. (2022): Nähe auf Distanz? Zur Gestaltung der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen während der Covid-19-Pandemie. In: Empirische Pädagogik, 36, H. 2, 130-144.

- Ray, B. D. (2017): A systematic review of the empirical research on selected aspects of home-schooling as a school choice. In: *Journal of School Choice*, 11, H. 4, 604-621.
- Redford, J./Battle, D./Biellik, S. (2016): *Homeschooling in the United States: 2012*. Washington, DC.
- Rogers, C. R. (1969): *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH.
- Rogers, C. R. (1984): *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*. München.
- Rosenbusch, H. S. (1995): Nonverbale Kommunikation im Unterricht. Die stille Sprache im Klassenzimmer. In: Rosenbusch, H. S./Schober, O. (Hrsg.): *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler, 166-206.
- Sajjani, N./Mayor, C./Tillberg-Webb, H. (2020): Aesthetic presence: The role of the arts in the education of creative arts therapists in the classroom and online. In: *The Arts in Psychotherapy*, 69, 101668.
- Saxena, C./Baber, H./Kumar, P. (2020): Examining the Moderating Effect of Perceived Benefits of Maintaining Social Distance on E-learning Quality During COVID-19 Pandemic. In: *Journal of Educational Technology Systems*, 49, H. 4, 532-554.
- Swan, K./Chen, C.-C. B./Bockmier-Sommers, D. K. (2020): Relationships Between Carl Rogers' Person-Centered Education and the Community of Inquiry Framework: A Preliminary Exploration. In: *Online Learning*, 24, H. 3, 5-18.
- Trautwein, U./Lüdtke, O./Schnyder, I./Niggli, A. (2006): Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. In: *Journal of Educational Psychology*, 98, H. 2, 438-456.

Zitieren des Beitrags

Bröhl, R./Muss, C./Fürstenaу, B. (2022): Der Einfluss des Distanzlernens auf die Teacher Empathy – Subjektive Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden an berufsbildenden Schulen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 43, 1-26. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe43/broehl_etal_bwpat43.pdf (18.12.2022).

Die Autorinnen



M.Sc. RIEKE BRÖHL

Professur für Wirtschaftspädagogik, Technische Universität Dresden
Münchner Platz 3, 01187 Dresden

rieke.broehl@tu-dresden.de

<https://tu-dresden.de/bu/wirtschaft/bwl/wipaed>



M.Sc. CAROLINE MUSS

Professur für Wirtschaftspädagogik, Technische Universität Dresden
Münchner Platz 3, 01187 Dresden

caroline.muss@tu-dresden.de

<https://tu-dresden.de/bu/wirtschaft/bwl/wipaed>



Prof. Dr. BÄRBEL FÜRSTENAU

Professur für Wirtschaftspädagogik, Technische Universität Dresden
Münchner Platz 3, 01187 Dresden

baerbel.fuerstenau@tu-dresden.de

<https://tu-dresden.de/bu/wirtschaft/bwl/wipaed/die-professur/inhaberin>