
Themenheft Nr. 49: Schulentwicklungsprozesse für Bildung in der digitalen Welt.
Herausgegeben von Marco Hasselkuß, Anna Heinemann, Manuela Endberg und Lisa Gageik

Pandemieinduzierte Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule

Wie gestalten Schulleitungen die Organisation von Schule und Unterricht angesichts pandemiebedingter Schulschliessungen und -wiederöffnungen?

Grit im Brahm¹  und Christian Reintjes² 

¹ Ruhr-Universität Bochum

² Universität Osnabrück

Zusammenfassung

Educational Governance beschäftigt sich mit der Handlungsabstimmung im Mehrebenensystem Schule und geht der Frage nach, inwiefern Schnittstellenprobleme bei der Interaktion der Akteure auf den Ebenen auftreten. Der Beitrag fokussiert unter dieser Prämisse die Ebene der Einzelschule und analysiert auf Grundlage von Daten einer bundesweit, quasi-längsschnittlich angelegten Online-Befragung von Schulleitungen, wie diese angesichts der unter dem Druck der Pandemie zunehmenden Dezentralisierung von Gestaltungsverantwortung Schule und Unterricht nach den beiden Lockdowns im März und Dezember 2020 unter den geltenden Bestimmungen des Infektionsschutzes organisiert und welche organisationalen Strukturen sie etabliert haben. Die Auswertungen zeigen, dass das Kollegium, die regionale Bildungsverwaltung und auch regionale Rektor:innenverbände relevante Austauschpartner:innen für Schulleitungen darstellen. Zudem ist – zumindest kurzfristig – ein Digitalisierungsschub in den Schulen festzustellen, der sich einerseits in der Nutzung digitaler Strukturen (wie z. B. Durchführung von Videokonferenzen) niederschlägt, und der andererseits auf die kooperative Entwicklung von digitalisierten Lernmaterialien zielt. Inwiefern die unter dem Druck der Pandemie emergierenden Veränderungen auch nachhaltig Einfluss auf das Schulleben nach der Pandemie nehmen werden und in «echten» und somit nachhaltigen Schulentwicklungsprozessen verarbeitet werden, wird in der abschliessenden Diskussion aufgegriffen.

Pandemic-Induced Development Processes at the Individual School Level. How Do School Administrators Organize Schools in the Face of Pandemic-Related School Closures and Re-Openings?

Abstract

Educational governance deals with the coordination of actions in the multi-level school system and investigates the extent to which interface problems arise in the interaction of the actors at the levels. Following this premise, the article focuses on the level of the individual school and analyzes on the basis of data from a nationwide, quasi-longitudinal online survey how school principals organize their schools after the re-opening and what external and internal structures they set up, to enable face-to-face classes under the strict infection control measures. The findings show that the teaching staff, as well as regional administration and regional rector associations are relevant exchange partners for school management. In addition, there is a push towards digitization in schools, which is reflected in the use of digital structures (e.g. conducting video conferences) and the cooperative development of digitized learning materials. The extent to which the changes that emerged under the pressure of the pandemic will also have a lasting impact on school life after the pandemic and will be processed in «real» school development processes will be discussed at the end.

1. Pandemie als Gestaltungskontext von Schule und Unterricht

«Gesellschaftlicher Wandel – durch ökonomisch-technischen Fortschritt, durch Globalisierung sowie Digitalisierung der Interaktion und Kommunikation, (...) der Corona-Pandemie (...) – konstituiert jenen Kontext, in dem Schule als Institution der Bildung, der Erziehung und des Lernens von Kindern und Jugendlichen identifiziert, beschrieben und analysiert werden muss.» (Wissinger 2022, 353)

Doch während gesellschaftlicher Wandel sich normalerweise kontinuierlich, aber doch zumeist eher langsam vollzieht und voranschreitet, stellen die im Zuge der Corona-Pandemie von der Bundes-, Landes und Schulpolitik veranlassten Schulschließungen, Aufforderungen und Erlasse, Lernen auf Distanz zu ermöglichen sowie zur schrittweisen Wiederöffnung unter (strikten) Auflagen des Infektionsschutzes eine schlagartige Veränderung schulischer Praxis dar, die einerseits Top-down über das gesamte Bildungssystem wirkt, andererseits zugleich auch Bottom-up von Schulleitungen, Lehrenden, Schüler:innen und Eltern als Ausgangspunkt genutzt wird, um Schule und schulisches Lernen trotz Lockdown und Kontaktbeschränkungen zu

ermöglichen. Abbildung 1 können entlang des zeitlichen Verlaufs der Pandemie in Deutschland die konkreten schulbezogenen Handlungskontexte zusammengefasst in (bis zur Abgabe des Beitrags) sechs Phasen entnommen werden.

Phase I Erste Schulschliessungen	Phase II Wiedereröffnung 1.0	Phase III Vorläufige Normalität	Phase IV Zweite Schulschliessungen	Phase V Wiedereröffnung 2.0	Phase VI Präsenzunterricht
<p>Mitte März 2020</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mit den bundesweiten Schulschliessungen Wechsel der Bildungsinstitutionen in den Krisenmodus - Aufhebung der Unterrichtspflicht (nicht der Schulpflicht!) und Aussetzen der Kontingentstundentafel - Auftrag an Schulen, Lernangebote zu bereiten, ohne rechtsklaren Rahmen vorzugeben - <i>Homeschooling</i> 	<p>Ab 20. April 2020</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wiederaufnahme des <i>schulischen Präsenzunterrichts</i> mit der Intention, lehrplanvaliden Kompetenzaufbau sichern zu können - Fokus auf Qualifikationsfunktion von Schule und Vergabe von Berechtigungen - tage- oder wochenweise rollierende Systeme, geteilte Lerngruppen bei ausgesetzter Kontingentstundentafel 	<p>Nach den Sommerferien</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>angepasster Regelbetrieb</i> als nahezu normaler (Präsenz-) Unterricht unter Einhaltung von Hygieneregeln - etwaige Einschränkungen orientiert am regionalen Infektionsgeschehen - ab Herbstferien 2020 Zuspitzung: zunehmende Quarantäne schulischer Akteure, z.T. (Teil-) Schulschliessungen 	<p>Ab 15. Dezember 2020</p> <ul style="list-style-type: none"> - erneut bundesweite Schulschliessungen - Distanzunterricht bis Mitte Februar (Ausnahme: Niedersachsen; Schüler:innen von Grund- & Förderschulen wurden im Wechselunterricht beschult) - Distanzunterricht rechtlich dem Präsenzunterricht gleichgestellt 	<p>Ab 22. Februar 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> - I: Öffnung der Schulen für Abschlussklassen und Grundschüler:innen <p>Ab 22. März 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> - II: Öffnung der Schulen für alle anderen Schüler:innen - <i>Modus des Wechselunterrichts</i> (vor den Osterferien mit freiwilliger, danach mit verbindlicher Corona-Testungen - Stundenpläne und Kernlehrpläne gültig 	<p>ab Anfang Juni 2021</p> <ul style="list-style-type: none"> - bei einer stabilen Inzidenz < 100 Rückkehr aller Schulen in den durchgängigen Präsenzunterricht bei Fortführung von Testungen und Einhaltung von Hygieneregeln - seit Herbstferien 2021 erneute Zuspitzung: steigende Inzidenzen durch Delta und Omikron > 1.000. Zunehmende Impf-Boosterquoten (seit August 2021 auch unter Kindern und Jugendlichen) sowie geringere Hospitalisierungsraten (vor allem auf Intensivstationen) trotz hoher Inzidenzen ermöglichen weiterhin Präsenzunterricht für alle; allerdings führen hohe Ansteckungsraten in Schulen auf Individualebene zu hohen Isolations- und Quarantänequoten auf Individual-ebene. Die Anzahl der Lehrenden, Mitarbeiter:innen und vor allem auch Schüler:innen, die Unterricht versäumen, ist in dieser Zeit sehr hoch.

Abb. 1: Phasen der Pandemie im deutschen Schulsystem.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Rolle der Schulleitung bei der Organisation und Gestaltung von Schule und Unterricht während der Pandemie auf der Folie eines Educational Governance Ansatzes, welcher Fragen der Handlungskoordination im hierarchisch angelegten Mehrebenensystem aufwirft und dabei die Relevanz der Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit (Fend 1988) hervorhebt. Das Konzept der Rekontextualisierung (Fend 2008) wird herangezogen, um die Entscheidungen der Schulleitungen vor dem Hintergrund des pandemiegeprägten Handlungskontextes auf der Makroebene zu erfassen und mit Blick auf den Gestaltungsauftrag auf Einzelschulebene auszudeuten. Aufgrund der Massivität, mit der die Pandemie den schulischen Kontext auf der Makroebene verändert hat (Abbildung 1), kann diese als unausweichlicher Schulentwicklungsanlass eingeordnet werden. Jedoch stellt sich die Frage, ob der Druck der Krise nur zu einer kurzfristigen Adaption oder zu einer nachhaltigen Entwicklung geführt hat.

Die allgemeinen Befunde der internationalen Schulentwicklungsforschung stützen die zentrale Bedeutung der Schulleitung, wenn betont wird, dass die

«Nutzung der organisatorischen und kulturellen Entwicklungspotenziale einer schulischen Handlungseinheit wie auch die Steuerung der Prozesse und die Sicherung der Schulentwicklungsergebnisse von ihrem {Schulleitung} Wissen, Können und Handeln abhängt» (Hallinger und Heck 2010).

Analog zu allgemeinen Definitionen ist die krisenhafte Situation im Schulsystem durch einen massiven Handlungsdruck auf alle schulischen Akteure (inklusive des Schulministeriums und der regionalen Bildungsadministration) bei zeitgleich maximaler Unsicherheit über die Wahl präferierter Strategien der sich eröffnenden Handlungsmöglichkeiten gekennzeichnet (Forell, Matthes, und im Brahm 2021). Auf allen Ebenen fehlt das zur Bewertung geeigneter Lösungsansätze erforderliche Wissen; dieses emergiert in der Regel erst im Prozess und erfordert somit umso mehr einen reflexiv-evaluativen Umgang mit dem eigenen Tun. Daher stellt sich umso mehr die Frage, wie Schulleitungen unter dem Druck der Pandemie den entstandenen Handlungsimperativ bezogen auf die Aufrechterhaltung und Gestaltung von Schule und Unterricht im Sinne der Schulentwicklung umgesetzt haben. Dabei wird das von Rolff (2016) eingeführte und durch Eickelmann und Gerick (2017) im Hinblick auf Digitalisierung erweiterte Modell der Schulentwicklung den Ausführungen zugrunde gelegt. Dieses sieht vor, dass Schulentwicklung durch das Zusammenwirken von Organisations-, Personal-, Unterrichts-, Kooperations- und Technikentwicklung mit einem deutlichen Fokus auf das Schüler:innenlernen getragen wird. Dazu passend benennt Wissinger (2022, 364), basierend auf Befunden der Schulleitungsforschung,

«die Schaffung eines positiven Arbeits- und Lernklimas in der Schule, die kollegiale Kooperation und Partizipation des Kollegiums mit Blick auf die Übernahme von (geteilter) Verantwortung sowie den Einsatz von Personalentwicklungsmassnahmen als Bedingungen von gelingender Schulentwicklung».

Wenn also die vorliegende Studie der Frage nachgeht, ob der durch die Pandemie ausgelöste Entwicklungsimpetus (auch mit Blick auf eine fortschreitende Digitalisierung) potenziell auch nachhaltige Entwicklungsprozesse bewirken kann, muss zunächst verstanden werden, wie die Vorgaben der Makroebene auf der Ebene der Einzelschulen rekontextualisiert wurden, welche (auch auf die Digitalisierung bezogenen) Handlungsentscheidungen Schulleitungen zur Gestaltung von Schule und Unterricht getroffen haben und welche inter- und intraschulischen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen der schulischen Akteure etabliert wurden, die – abgeleitet aus der Forschung – als Gelingensbedingungen von Schulentwicklung betrachtet werden (zusammenfassend Wissinger 2022).

2. Forschungsstand

Die Corona-Pandemie sowie die Massnahmen zu deren Eindämmung haben die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen empfindlich getroffen. Die mit den Lockdowns verhängten «non-pharmaceutical interventions» wie (Teil-)Schulschliessungen sowie die Minimierung sozialer Kontakte haben tief in Organisation und Ablauf von Schule und Unterricht (Reintjes, Porsch, und Brahm 2021; Reintjes et al. 2022) eingegriffen.

Ausgehend vom Ansatz der Educational Governance (Langer und Brüsemeister 2019) und von Befunden der Implementationsforschung lässt sich konstatieren, dass Vorgaben höherer Systemebenen von Akteur:innen der nachgeordneten Ebenen eigenlogisch aufgenommen und interpretiert werden (Fend 2008). Rahmenbedingungen und ihre lokale Interpretation stellen Kontextbedingungen für Schule und Unterricht dar und beeinflussen damit Prozessqualität, Output und Outcome im Bildungssystem, z. B. die Lern- und Leistungsentwicklung, aber auch das (Wohl-) Befinden und die soziale Eingebundenheit von Kindern und Jugendlichen.

Die multidimensionale Ausweitung der Krise bewirkt, dass Schulen in unterschiedlichem Ausmass von (Teil-)Schulschliessungen und Wechselunterricht betroffen sind (Schräpler, Bellenberg, Küpker und Reintjes 2021).

Die Divergenz in der regionalen Ausbreitung der Pandemie trifft auf regional, kommunal und einzelschulisch variierende und durch ebenso divergierende Voraussetzungen mitgeprägte Bewältigungsstrategien bei der Organisation von Schule und Unterricht.

Für die Phase II, also die Wiederöffnung von Schulen nach dem ersten Lockdown, haben Brahm et al. (2021a, b) in der ersten Online-Befragung von Schulleiter:innen allgemeinbildender Schulen (HOSUL I), die im Zeitraum vom 18. Mai bis 30. Juni 2020 durchgeführt wurde, für NRW aufgezeigt, dass die Notwendigkeit, ausgefallenes Lehrpersonal zu ersetzen, in Abhängigkeit von Standorttyp und Schulform variierte. Prestigeniedrigere Schulen in sozial benachteiligten Standorten mussten mehr Lehrpersonal kompensieren und berichteten zudem vor allem über eine schlechtere materielle Ausstattung. Insgesamt wurden 60-75 Prozent des nominalen Unterrichtsvolumens in Distanz angeboten, doch wurde an Schulen an privilegierten Standorten signifikant mehr Präsenzunterricht erteilt als an Schulen an deprivierten Standorten (ebd.), womit die Verschärfung sozialer Ungleichheit deutlich begünstigt wird.

Für die Phase V, also die Wiederöffnung von Schulen nach dem zweiten Lockdown, können Reintjes und Brahm (2022) in ihrer zweiten Online-Befragung von Schulleiter:innen allgemeinbildender Schulen (HOSUL II), die im März 2021 durchgeführt wurde, den Befund des stark variierenden Präsenzvolumens in den unterschiedlichen Abschlussjahrgängen replizieren und eine weitere Priorisierung entlang des Status der Schulabschlüsse nachweisen: Während (künftige) Abiturient:innen nahezu das gesamte Unterrichtsvolumen in Präsenz erhalten haben, liegt dieser Anteil beim Mittleren Schulabschluss bei zwei Dritteln und beim Hauptschulabschluss nur bei einem Drittel des per Stundentafel definierten Unterrichtsvolumens. Mit etwa elf Stunden je Woche erhalten Hauptschüler:innen in etwa genauso viel Unterricht in Präsenz wie Erstklässler:innen. Unter der in der Lehr-Lern-Forschung gut abgesicherten Prämisse, dass leistungsstarke Schüler:innen besser fehlende, das Lernen strukturierende und unterstützende Angebote kompensieren können als leistungsschwächere, muss diese Priorisierung des Präsenzunterrichts kritisch betrachtet werden.

In der gemeinsam vom IPN, der Universität Hamburg und der IEA durchgeführten KWIK-Studie (Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten) wurden in bisher zwei Befragungswellen Schulleitungen und Lehrkräfte befragt. Fast 800 Schulen beteiligten sich im Frühherbst 2020 (Phase I-III) und 260 im Sommer 2021 (Phase IV-V) an der Studie. Mit Blick auf das Fortbildungsverhalten zeigt sich, dass Schulen im Verlauf der Corona-Pandemie und der damit verbundenen (Teil-)Schulschliessungen deutlich in der Digitalisierung aufgeholt haben. Nicht nur die Ausstattung der Schulen, sondern auch die Kompetenzen der Lehrkräfte, Schulleitungen sowie der Schüler:innen haben sich verbessert (Gogolin et al. 2021).

Aus den Ergebnissen der S-CLEVER-Studie in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz kann geschlossen werden, dass sich Schulen während der COVID-19 Pandemie von März 2020 bis zum Sommer 2021 verschiedenen, teils grossen Herausforderungen stellen mussten (Feldhoff et al. 2022). In Bezug auf die Digitalisierung

konnte in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz ein Schub beobachtet werden. Konzepte für das digitale Lernen wurden entwickelt und Online-Plattformen vermehrt für den Austausch von Lernmaterialien zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie als interaktive Lehr-Lernplattform genutzt. Darüber hinaus gaben vor allem die Schulleiter:innen in Deutschland und Österreich an, dass ihre aktuellen und zukünftigen Schulentwicklungsvorhaben im Bereich des digitalen Lernens liegen bzw. liegen werden. Die Schulleiter:innen in der Deutschschweiz hingegen gaben am häufigsten an, dass der Schwerpunkt der Schulentwicklungsvorhaben hauptsächlich im Bereich Unterrichtsqualität liegt bzw. liegen wird (Zala-Mezö, Egli, und Häbig 2022).

3. Untersuchungsdesign

Im Mittelpunkt der hier ausgewerteten Daten, denen zwei bundesweit angelegte, onlinebasierte Befragungen von Schulleitungen zugrunde liegen, steht die Frage, wie Schulleitungen die Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach den schulischen Lockdowns (HOSUL) bewältigt und welche relevant erachteten Strukturen sie aufgebaut haben, um Schule nach deren räumlicher Schliessung unter den Bedingungen des Infektionsschutzes wieder ausgestalten zu können (im Brahm, Reintjes, und Görlich 2021; Reintjes und im Brahm 2022). Zum Befragungszeitpunkt I (Mai bis Juni 2020, Phase II) nahmen bundesweit 683 Schulleitungen von Grund- und weiterführenden Schulen ($n_{\text{Grundschulen}} = 362$; $n_{\text{weiterführende Schulen}} = 168$) und zum Befragungszeitpunkt II (März 2021, Phase V) 419 Schulleitungen ($n_{\text{Grundschulen}} = 296$; $n_{\text{weiterführende Schulen}} = 101$) an der Studie teil. Für den vorliegenden Beitrag werden neben der bundesweit ausgerichteten Gesamtschau der Daten auch bundeslandspezifische Auswertungen exemplarisch für die Länder Nordrhein-Westfalen ($n_{\text{GrundschulenLI}} = 242$; $n_{\text{weiterführende SchulenLI}} = 82$) und Niedersachsen ($n_{\text{GrundschulenLI}} = 48$; $n_{\text{weiterführende SchulenLI}} = 33$) vorgenommen. Dies sind die beiden Länder, aus denen so viele Datensätze vorliegen, dass eine Auswertung – wenngleich auch nicht repräsentativ – dennoch für explorativ sinnvoll gehalten wird. Quasi-längsschnittliche Analysen bieten interessante Hinweise auf die getroffenen Entscheidungen und mögliche Veränderungen im Rahmen von Schulentwicklung (Rolff 2016; Eickelmann und Gerick 2017) im zeitlichen Verlauf der Pandemie in Deutschland. Analog zu einschlägigen Theorien der Schulentwicklung (Rolff 2016) ist anzunehmen, dass die von den Schulleitungen unter dem Handlungsdruck der Krise getroffenen Entscheidungen Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen bewirkt haben. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Strukturen Schulleitungen auf der Ebene der Organisation etabliert haben, um angesichts der Handlungsunsicherheit der Krise dennoch verlässliche Praxis und professionelles Handeln zu ermöglichen.

4. Befunde

Im Sinne der Educational Governance wird zunächst die Handlungsabstimmung im Mehrebenensystem Schule mit seinen Akteuren fokussiert und konkret die Frage beantwortet, wie die ministerielle Vorgabe, dass Schulen nach dem Lockdown vom März im April 2020 wieder schrittweise unter strikter Einhaltung von Abstandsregelungen zunächst für einzelne Abschlussjahrgänge, dann für alle Schüler:innen in zuvor nicht geklärten Szenarien (tage- oder wochenweise rollierende Systeme, Wechselunterricht etc.) öffnen sollten, umgesetzt wurde.

4.1 Akteursbezogene Handlungskoordination der Schulleitung im Zuge von Schulschliessungen und Wiederöffnungsprozessen

Um die Handlungskoordination im Schulsystem aus Sicht der Schulleitung zu verstehen, sollen einerseits exemplarisch die auf Bundesebene beschlossenen und auf Landesebene umgesetzten flächendeckenden Schulschliessungen im März 2020, andererseits die ab April 2020 veranlassten schrittweise Wiederöffnungsprozesse in den Blick genommen werden. Sie verdeutlichen zum einen das Rekontextualisierungs- und Handlungserfordernis auf der Ebene der Einzelschule in Abhängigkeit von der länderspezifischen «Makropolitik», andererseits auch konkrete Schulleitungsentscheidungen auf der Mesoebene zur Ausgestaltung einzelschulischer «Mikropolitik».

Das Treffen der KMK am 12.3.2020 lässt sich als erster kritischer Wendepunkt (Phase I, siehe Abbildung 1) ausmachen. Im Anschluss daran teilten alle Bundesländer in einer eigenen Informationspolitik mit, dass alle Schulen ab 16.3.2020 bis voraussichtlich 20.4.2020 zu schliessen seien und der Unterricht entfalle. Diese Information erreichte die Schulen am Freitag(-nachmittag), bevor die Entscheidung am darauffolgenden Montag umgesetzt werden musste. Es entstand unmittelbarer Handlungsdruck. In der Vermittlung der jeweiligen Gesamterlasse lassen sich in der Ausgestaltung auf Länderebene bereits in einem oberflächlichen Vergleich deutliche Unterschiede bezogen auf die Adressierung der Schulen feststellen. In Mecklenburg-Vorpommern wurde beispielsweise der Gesamterlass der Regierung (Ministerium für Bildung und Kindertagesstätten des Landes Mecklenburg-Vorpommern, MBK MV 2020) von der jeweiligen Schulministerin in gesonderten Anschreiben an Schulleitungen («sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter»), Lehrkräfte («sehr geehrte Lehrkräfte, liebe Kolleginnen und Kollegen») und Eltern («Liebe Eltern») übersetzt und adressiert werden. In Niedersachsen war dagegen der erste Brief des Ministers (Niedersächsischer Kultusminister 2020) zugleich an Schulleitungen, Lehrende und Mitarbeitende («sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter, sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer, sehr geehrte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule») adressiert. In Nordrhein-Westfalen wurden die Informationen in einer Schulmail vom

Staatssekretär des Schulministeriums (MSB NRW 2020) mit einer gänzlich unspezifischen Ansprache («sehr geehrte Damen und Herren») an die Schulen weitergeleitet. Unter dem Gesichtspunkt der Educational Governance kann gefolgert werden, dass die differenzierte ministerielle Informationspolitik in Mecklenburg-Vorpommern Schulleitungen bezogen auf eine weitere Übersetzung des «Schliessungs-Erlasses» entlastet und damit für erhöhte Handlungssicherheit trotz Krise gesorgt hat. Das akteursunspezifische Schreiben aus NRW könnte dagegen in Schulleitungen den Handlungsdruck deutlich verstärkt haben, ergänzend eigene informierende Schreiben an die Kollegien, Eltern und Schüler:innen entwerfen zu müssen. Weiterführende inhaltsanalytische Analysen der diversen Schreiben in den Bundesländern stehen noch aus, deuten jedoch auch auf inhaltlicher Ebene weitere Differenzen sowohl bezogen auf den Informationsgehalt (Welche Informationen werden gegeben?) als auch auf das adressierte «Commitment» der Akteure zur Bewältigung der Krise (Adressierung des Zusammenhalts und der gemeinsamen Anstrengung) hin.

Zum weiteren Rekontextualisierungsverständnis und zur besseren Einordnung der entstandenen Entscheidungsspielräume aus Sicht von Schulleitung kann die schrittweise Wiederöffnung der Schulen ab dem 20. April 2020 (Phase II) herangezogen werden. Dabei sollten zunächst Abschlussjahrgängen, später auch allen anderen Schüler:innen wieder die Teilhabe am Präsenzunterricht ermöglicht werden. Die Einhaltung der Infektionsschutzmassnahmen schloss allerdings die vollständige Rückkehr aller zur gleichen Zeit am gleichen Ort aus: Schulen mussten folglich Strategien entwickeln, um die Beschulung der Kinder und Jugendlichen in Präsenz zu ermöglichen. Die Schulleitungen wurden rückblickend danach gefragt, wie entscheidend unterschiedliche Akteure Einfluss auf die konkreten Entscheidungen bei der ersten Wiederöffnung an der Einzelschule genommen haben. In der Primarstufe gibt mit 67 Prozent der Schulleitungen die Mehrheit an, die Vorgaben des Ministeriums an der eigenen Schule umgesetzt zu haben; an den Schulformen der Sekundarstufe liegt dieser Anteil mit 57 Prozent deutlich darunter.

	HOSUL I: Prim	HOSUL I: wfS*
Die Wiederöffnung erforderte eigene Entscheidungen der Schulleitung nach bestem Wissen und Gewissen.	63,5%	82%
Die Wiederöffnung erfolgte unter Berücksichtigung der Vorgaben der regionalen Administration (Schulträger).	47%	35%
Die Wiederöffnung erfolgte in Abstimmung mit dem Kollegium.	80,5%	68,5%
Die Wiederöffnung erfolgte in Abstimmung mit der Schulpflegschaft.	31%	40%
Die Wiederöffnung erfolgte in Abstimmung mit den regionalen Schulleitungsverbänden.	28,5%	17,6%

Tab. 1: Relevanz unterschiedlicher Akteure bezogen auf die Wiederöffnung der Schulen nach dem ersten Lockdown (Phase II). * wfS= weiterführende Schulen.

Dass ergänzend weitere Entscheidungen auf der Ebene der Schulleitungen erforderlich waren, zeigen nachfolgende Auswertungen.

Wie Tabelle 1 verdeutlicht, sind aus Sicht der Schulleitungen neben den ministeriell verfügbaren Entscheidungen vor allem an weiterführenden Schulen eigene Entscheidungen und Abstimmungsprozesse im Kollegium erforderlich. Demgegenüber spielen Vorgaben von Schulträgern sowie Abstimmungen mit der Schulpflegschaft (Eltern) und anderen Schulen in der Region (Schulleitungsverbände) bezogen auf die Wiederöffnung nach dem ersten Lockdown nur eine eher untergeordnete Rolle.

Bezogen auf den zweiten Lockdown wurde die Wahrnehmung der ministeriellen sowie regional-administrativen Unterstützung in der Pandemie mithilfe unterschiedlicher Items erfasst, die zu konsistenten Skalen zusammengefügt werden konnten ($\alpha_{\text{ministerielle Unterstützung}} = 0,76$; $\alpha_{\text{regional-administrative Unterstützung}} = 0,90$). Auf einer sechsstufigen Skala fühlen sich Schulleitungen an Primarstufen (Prim) ($M_{\text{Prim}} = 3,92$, $SD = 0,91$) etwas besser durch das Ministerium unterstützt als jene an weiterführenden Schulen (wfS) ($M_{\text{wfS}} = 3,23$, $SD = 1,01$). Zugleich wird die regionale Administration ($M_{\text{PS}} = 4,36$, $SD = 1,17$ und $M_{\text{wfS}} = 4,11$, $SD = 1,34$) bezogen auf Unterstützung und Informationstransparenz bedeutend positiver bewertet als die Rahmungen der Ministerien. Auffällig ist zudem, dass die Grundschulleitungen in Nordrhein-Westfalen das Ministerium in der Pandemie signifikant ($t(287) = 7,97$, $p < 0,001$) negativer bewerten ($M_{\text{Prim}_{NRW}} = 2,70$, $SD = 0,97$) als die Primarschulleitungen aus Niedersachsen ($M_{\text{Prim}_{Ni}} = 3,92$, $SD = 0,91$). Auch bei den Schulleitungen an Sekundarstufenschulformen fällt die Bewertung der ministeriellen Unterstützung in Niedersachsen in der Tendenz positiver aus ($M_{\text{wfS}_{Ni}} = 3,75$, $SD = 1,10$) als in Nordrhein-Westfalen ($M_{\text{wfS}_{NRW}} = 3,01$, $SD = 1,01$). Diese bundeslandspezifischen Differenzen weisen im Sinne der Educational Governance auf eine unterschiedliche Handlungsabstimmung im Mehrebenensystem und mögliche Schnittstellenprobleme hin, die sich auch in den oben ausgeführten Unterschieden in der länderspezifischen Adressierung in den Informations-Schulmails abzeichnen.

4.2 Verlässliche Strukturen als Basis für erfolgreiches Führungsverhalten in der Pandemie

Die Relevanz verlässlicher Strukturen für gelingende Schulentwicklung und erfolgreiches Schulleitungshandeln lässt sich aus der Schulentwicklungsforschung breit belegen (zusammenfassend: Wissinger 2022). Unter allen befragten Schulleitungen herrscht Konsens bezüglich der Wertschätzung verlässlicher Strukturen, um Schulen in krisenhaften Zeiten effektiv leiten zu können ($M_{\text{Prim}} = 5,82$, $SD = 0,45$; $M_{\text{wfS}} = 5,73$; $SD = 0,52$). Diese Bewertung bleibt auch im Verlauf der Zeit im zweiten Lockdown stabil. Die weiteren Analysen werfen einen Blick auf die von den Schulleitungen

etablierten Informations- und Austauschstrukturen ausserhalb und innerhalb der Einzelschulen. Dabei können beide Befragungszeitpunkte (Phasen II und V) einander gegenübergestellt werden.

4.2.1 Austausch, Kooperation und Vernetzung nach aussen

In der Betrachtung der Austauschprozesse nach aussen kann angenommen werden, dass der Kontakt zum Schulträger in der Pandemie von den Schulen als unterstützend wahrgenommen wurde, sich aber in deren Verlauf nicht signifikant intensiviert hat. Demgegenüber kann unterstellt werden, dass Austausch und Abstimmung mit regionalen Rektor:innenverbänden in der Pandemie zugenommen haben, sofern die Schulen in derselben Region zeitgleich dieselben Herausforderungen zu bewältigen hatten. Insbesondere an Grundschulen steigt die Zustimmung von Schulleitungen, regelmässig an regionalen Treffen mit den Rektor:innen teilzunehmen. An weiterführenden Schulen steigt vom ersten zum zweiten Lockdown vor allem die Zustimmung, sich mit den Rektor:innen der Region in Fragen der Organisation von Schule und Unterricht abzustimmen. Dies erscheint vor allem auch auf der Folie der Aussage der Schulleitungen nach dem ersten Lockdown relevant, die Einschätzungen regionaler Schulleitungsverbände zu den unter hohem zeitlichem Druck umzusetzenden Wiederöffnungen mehrheitlich nicht berücksichtigt zu haben (vgl. Tabelle 1).

	HOSUL			
	I Prim	II Prim	I wfS	II wfS
regelmässiger Austausch mit Schulträger	4,43 (1,53)	4,08 (1,69)	4,56 (1,55)	4,89 (1,48)
regelmässige Teilnahme an regionalen Treffen der Rektor:innen	4,98 (1,77)	5,53 (1,04)	4,55 (1,85)	4,91 (1,67)
Abstimmung mit den Rektor:innen in der Region in Fragen der Organisation von Schule und Unterricht.	5,20 (1,28)	5,39 (1,04)	4,32 (1,64)	4,91 (1,67)

Tab. 2: Austausch und Kooperation nach aussen Skalierung. 1 = stimme nicht zu bis 6 = stimme voll zu.

Zudem lassen sich zwischen den beiden Bundesländern NRW und Niedersachsen statistisch bedeutsame Differenzen in der Regelmässigkeit der Zusammenkünfte mit den Grundschulrektor:innen in der Region erkennen: Bereits im ersten Lockdown berichten die Schulleitungen an Grundschulen in NRW mit einem höheren Mittelwert von $M_{\text{Prim}_{\text{NRW}}} = 5,03$ ($SD = 1,62$) über regelmässige Treffen. In Niedersachsen liegt diese Bewertung mit $M_{\text{Prim}_{\text{Ni}}} = 4,19$ ($SD = 2,19$) signifikant darunter ($t(285) = -2,85$, $p < 0,005$); gleichzeitig nimmt die Zustimmung in Niedersachsen vom ersten zum zweiten Lockdown auf $M_{\text{Prim}_{\text{Ni}}} = 5,01$ ($SD = 1,59$) deutlich zu. Auch in NRW ist eine Zunahme erkennbar ($M_{\text{Prim}_{\text{NRW}}} = 5,62$, $SD = 1,01$), welche die in weiterführenden

Analysen zu prüfende Hypothese stützt, dass der Austausch mit den Schulen der Region in der Pandemie zugenommen hat. An den weiterführenden Schulen ist allein in Nordrhein-Westfalen eine signifikant höhere Zustimmung zu regelmässigen Treffen mit den Schullektor:innen der Region von Lockdown 1 ($M_{wfs_NRW} = 4,60$, $SD = 1,83$) zu Lockdown 2 ($M_{wfs_NRW} = 5,33$; $SD = 1,40$) zu konstatieren. Die Daten geben keinen Hinweis auf eine höhere Zustimmung, auf dieser Ebene auch Abstimmungsprozesse bezogen auf die Organisation von Schule und Unterricht vorzunehmen.

Es ist denkbar, dass die vergleichsweise kleineren Grundschulsysteme unter dem Handlungsdruck der Pandemie den Austausch mit anderen insbesondere dann verstärkt gesucht haben, wenn sie sich in Ballungsräumen befinden, die im bevölkerungsreichen Land NRW deutlich häufiger zu finden sind als im Flächenland Niedersachsen. Zudem bietet auch die grosse Bedeutung der Regionalität der Inzidenzen und inzidenzbasierter (Teil-)Schliessungserfordernisse in der Pandemie, welche den regionalen Austausch stärker erfordern, einen Erklärungsansatz für diesen Befund.

4.2.2 Austausch, Beratung und Kooperation nach innen

Neben der Frage, wie Schulleitungen den Kontakt zur nächsthöheren Administration sowie im Sinne der Netzwerkbildung zu Schulen in der Region ausgestaltet haben, ist mit Blick auf das Verständnis von Schulentwicklung vor allem auch ein Verständnis innerschulischer Austauschstrukturen wichtig. Aus Tabelle 3 kann gefolgert werden, dass die Schüler:innen und Eltern insbesondere als Empfänger von Informationen beispielsweise über E-Mails oder die Homepage angesprochen werden; deutlich weniger werden sie als gestaltende bzw. interagierende Akteure eingebunden. Dies zeigt sich einerseits am eher geringen Stellenwert der Schulpflegschaft bei der Gestaltung der Wiederöffnungsentscheidung, andererseits auch an einer eher geringen Zustimmung, dass Schulleitungen regelmässig mit den Eltern oder an weiterführenden Schulen auch mit der Schüler:innenvertretung in einen beratenden Austausch gehen. Klar zu erkennen ist jedoch, dass Möglichkeiten zum informellen Austausch von Kindern und Jugendlichen oder auch Eltern untereinander an Grundschulen fast keine und auch an weiterführenden Schulen eine eher geringe Rolle spielen. Zugleich deuten die hohen Streuwerte auf einzelschulisch stark unterschiedliche Praxen und den einzelschulisch variierenden Stellenwert hin, den Schulleitungen dem informellen Austausch im Lockdown zuweisen. Dies sollte auch im Kontext der virtuellen Möglichkeiten betrachtet werden, die den Schulen zu den unterschiedlichen Zeitpunkten zur Verfügung standen. Dass die weiterführenden Schulen hier zu beiden Zeitpunkten signifikant höhere Zustimmungswerte aufweisen, muss somit nicht nur auf eine variable Bedeutungszuweisung zurückgeführt werden, sondern sollte auch im Lichte unterschiedlich ausgeprägter technischer und kompetenzbezogener Voraussetzungen an Grund- und weiterführenden Schulen betrachtet werden, diese (virtuellen) Austauschforen/plattformen einrichten und nutzbar machen zu können (vgl. TaskForce Technik in Tab. 4).

	HOSUL			
	I Prim	II Prim	I wfS	II wfS
Beratung/Austausch Kollegium (Interaktion)	4,31 (1,93)	4,41 (1,83)	3,86 (1,95)	4,22 (1,97)
Beratung/Austausch Eltern (Interaktion)	3,99 (1,84)	3,25 (1,85)	3,49 (1,95)	3,58 (1,88)
Beratung/Austausch Schüler:innenvertretung (Interaktion)	-	-	3,10 (1,86)	3,73 (1,94)
Information Eltern (Schulmail)	5,53 (1,07)	5,25 (1,30)	5,13 (1,42)	5,20 (1,37)
Information Eltern und Schüler:innen (Homepage)	5,35 (1,27)	5,32 (1,34)	5,59 (,88)	5,67 (,91)
(virtueller) Raum für informellen Austausch der Schüler:innen, Eltern untereinander	2,80 (2,06)	2,91 (2,19)	3,75 (2,20)	3,88 (2,16)

Tab. 3: Beratung und Information nach innen. Skalierung: 1=stimme nicht zu bis 6=stimme voll zu.

In unterschiedlichen Studien hat sich angedeutet, dass sich das Kooperationsverhalten von Lehrkräften während der oder durch die Pandemie verändert hat. Dabei scheint auch das Entwicklungsthema der Digitalisierung von Lernangeboten eine bedeutsame Rolle zu spielen. So zeigt die KWIK-Studie, dass die Entwicklung digitalisierter Lernangebote für das Distanzlernen ein zentrales Fortbildungsthema darstellte (Gogolin et al. 2021). Eickelmann und Gerick (2017) sowie Labusch, Eickelmann und Conze (2020) weisen bezogen auf die digital geprägte Welt auf die Bedeutsamkeit hin, die von Rolff geprägte Trias der Schulentwicklung aus Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung um die Aspekte der Technologie- und der Kooperationsentwicklung zu erweitern. Doch trotz der dargelegten Bedeutung von Kooperationen für eine digitalisierungsbezogene Schulentwicklung zeigt sich für Deutschland in diesem Kontext im internationalen Vergleich eher geringes Kooperationsverhalten (Gerick, Eickelmann und Labusch 2019). Vor diesem Hintergrund wurden die Schulleitungen danach gefragt, ob sich ihrer Meinung nach der Austausch des Kollegiums untereinander durch Corona intensiviert habe; diese Aussage findet an Grundschulen signifikant höhere Zustimmung als an weiterführenden Schulen ($t(285) = -4,59, p < 0,001$). Insbesondere zu Beginn der Pandemie findet der kollegiale Austausch noch primär in den Schulen vor Ort statt, an Grundschulen noch deutlicher als an weiterführenden Schulen (vgl. Tabelle 4). Zu diesem Zeitpunkt ist videobasierter Austausch via Zoom, Microsoft Teams, Skype etc. keine gängige Praxis. Dies ändert sich im zeitlichen Verlauf signifikant, sodass im zweiten Lockdown (L_{II}) der regelmässige kollegiale Austausch via Videokonferenz mit vergleichbarer Zustimmung erfolgt wie Live-Treffen während des ersten Lockdowns (L_I). Dies spricht deutlich für eine fortschreitende Digitalisierung an Schulen – zumindest unter dem

akuten Druck pandemiebedingter Kontakt- und Hygieneauflagen. Insbesondere in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen ist eine höhere Zustimmung zu regelmässigen videobasierten kollegialen Austauschtreffen im Verlauf der Pandemie ($M_{wfs_NRW_LI} = 2,91$, $SD = 1,70$; $M_{wfs_NRW_LII} = 4,37$, $SD = 1,52$) festzustellen.

Der unterrichtsbezogene Austausch zum Zweck der Digitalisierung von Lernangeboten scheint sich in Grundschulen entsprechend der Klassenlehrendenlogik – vor allem zu Beginn – deutlicher auf die Arbeit in Jahrgangsgruppen zu konzentrieren. In weiterführenden Schulen dominiert entsprechend dem Fachlehrendenprinzip stärker die Fachgruppenarbeit. Die intensive Jahrgangsgruppenarbeit an Grundschulen scheint jedoch im ersten Lockdown stärker verbreitet zu sein als im Lockdown II. Insbesondere in Nordrhein-Westfalen betonen die Schulleitungen im zweiten Lockdown signifikant höhere Werte sowohl bezogen auf die gemeinsame Arbeit in Fach- ($M_{Prim_NRW_LII} = 4,16$; $SD = 1,63$) vs. $M_{Prim_Ni_LII} = 3,37$; $SD = 1,53$) als auch in Jahrgangsgruppen ($M_{Prim_NRW_LII} = 4,75$; $SD = 1,36$) vs. $M_{Prim_Ni_LII} = 3,71$; $SD = 1,62$).

	HOSUL			
	I Prim	II Prim	I Sek	II Sek
Durch die coronabedingten Herausforderungen hat sich die Kooperation der Lehrenden intensiviert.	4,41 (1,83)	4,83 (1,25)	4,16 (1,24)	4,08 (1,46)
Es findet regelmässig kollegialer Austausch in Videokonferenzen statt.	3,28 (2,01)	5,04 (1,54)	3,04 (1,80)	4,20 (1,53)
Es findet regelmässig kollegialer Austausch in Live-Treffen statt.	5,03 (1,32)	-	4,27 (1,45)	-
Intensive Arbeit in Fachgruppen, z. B. um die Digitalisierung von Lernangeboten zu unterstützen.	3,42 (1,55)	4,02 (1,58)	3,91 (1,45)	3,93 (1,39)
Intensive Arbeit in Jahrgangsgruppen, z. B. um die Digitalisierung von Lernangeboten zu unterstützen.	5,12 (1,23)	4,58 (1,45)	3,88 (1,44)	3,82 (1,44)
Task Force Homeschooling	2,18 (1,55)	2,08 (1,60)	3,14 (1,77)	3,39 (1,98)
Task Force Technik	2,38 (1,63)	3,01 (1,95)	4,28 (1,61)	4,80 (1,64)

Tab. 4: (Distanz-)Unterrichtsbezogene Kooperation. Skalierung: 1=stimme nicht zu bis 6=stimme voll zu.

Um den veränderten Herausforderungen – Unterricht in Distanz über digitale Strukturen – gerecht werden zu können, mussten zum Teil neue Strukturen etabliert werden. Vor diesem Hintergrund wurden die Schulleitungen danach gefragt, inwiefern neue Strukturen wie z. B. neue Steuerungsgruppen oder modern «Task Forces» zur Bewältigung der neuen Aufgaben implementiert wurden. Die Daten deuten darauf hin, dass die Schulleitungen an weiterführenden Schulen – möglicherweise auch

aufgrund des in der Regel grösseren Kollegiums – eher eine Steuerungsgruppe zur spezifischen Bearbeitung von Homeschooling- oder technikbezogenen Problemen gründen als an Grundschulen. Dennoch weisen die relativ geringen Mittelwerte nicht darauf hin, dass dies eine typische Strategie darstellt. Insbesondere die Homeschooling-Aufgaben scheinen eher im Rahmen der kollegialen Jahrgangsgruppen- und Fachgruppenarbeit als mittels Task Force bearbeitet worden zu sein. Darüber hinaus ist erkennbar, dass weiterführende Schulen deutlich häufiger als Grundschulen eine technikbezogene Task Force oder Steuergruppe gegründet haben. An beiden Schulstufen nimmt jedoch die Zustimmung, eine solche Struktur zur Unterstützung des Kollegiums gebildet zu haben, im Verlauf der Pandemie bedeutend zu. Vor dem Hintergrund des von Eickelmann und Gerick (2017) mit Blick auf die schulische Digitalisierung entworfenen Schulentwicklungsmodells kann dies als Hinweis auf eine pandemiebedingte (langsam) voranschreitende Technikentwicklung an Schulen betrachtet werden.

4.3 Evaluation und Unterrichtsentwicklung bezogen auf Distanzunterricht

Sofern man der Befragung vorwerfen könnte, dass Schulleitungen eher wenig Einblick in das konkrete unterrichtsbezogene Kooperations- und Gestaltungsverhalten haben, wurde in der Studie die Perspektive der Schulleitung auf die Ausgestaltung des Distanzlernens erfasst. Erkennbar ist, dass die Schulleitungen – insbesondere mit dem ersten Lockdown, in dem der Distanzunterricht für alle Lehrenden gleichermaßen eine grundlegende Neuerung darstellte – sehr hohes Interesse bekunden, Einblick in die Gestaltung des Distanzlernens der Kolleg:innen zu erhalten. Dessen Bedeutung nimmt zum zweiten Lockdown ab, verbleibt aber auf recht hohem Niveau. Die Zustimmung zu der Aussage, dass es ein schulweit einheitliches Unterrichtsangebot im Distanzlernen geben sollte, wird von den Schulleitungen sehr unterschiedlich bewertet: Sowohl an Grund- als auch in den weiterführenden Schulen stimmen die Schulleitungen aus NRW dieser Position signifikant stärker zu als dies in Niedersachsen der Fall ist.

Unterrichtsentwicklung und Distanzlernen

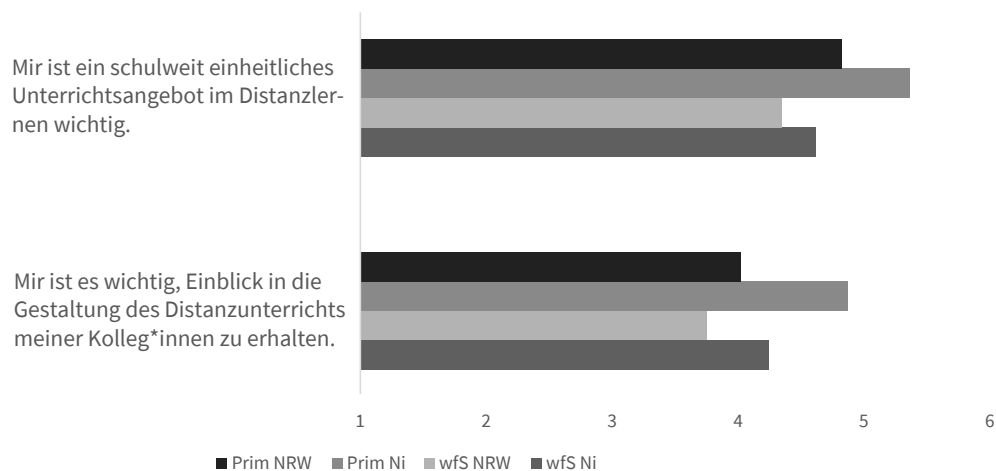


Abb. 2: Unterrichtsentwicklung und Distanzlernen (HOSUL II). Skalierung: 1=stimme nicht zu bis 6=stimme voll zu.

In der Einleitung wurde bereits darauf verwiesen, dass Akteure in krisenhaften Situationen nicht nur durch den sehr engen Zeithorizont unter Druck geraten, sondern vor allem auch durch das Wissensdefizit über geeignete Lösungsstrategien. Dieses Wissen entsteht erst im Prozess, sodass ein reflexiv-evaluativer Umgang mit dem eigenen Handeln sinnvoll und wichtig ist, um den Krisenmodus durch steigende Handlungssicherheit wieder verlassen zu können. Vor diesem Hintergrund und der Zielstellung von Schulentwicklung, diese auf das Lernen der Schüler:innen auszurichten, wurden Schulleitungen befragt, inwiefern sie gezielt Rückmeldungen einholen, um den neu etablierten Distanzunterricht konsequent weiterzuentwickeln. Zum zweiten Befragungszeitpunkt im Mai 2021 wurde erfasst, inwiefern die Schulleitungen regelmässig bei Lehrenden, Lernenden und deren Eltern Rückmeldungen einholen, um das Distanzangebot zu verbessern.

	HOSUL II	
	Prim	wfS
Befragung von Eltern	3,36 (1,60)	3,64 (1,67)
Befragung von Schüler:innen	-	3,79 (1,61)
Befragung von Lehrenden	4,43 (1,44)	4,13 (1,46)

Tab. 5: Unterrichtsentwicklung durch Evaluation (HOSUL II). Skalierung: 1=stimme nicht zu bis 6=stimme voll zu.

Es kann insgesamt geschlussfolgert werden, dass Schulleitungen am regelmässigsten die Rückmeldungen des Lehrpersonals einholen, um diese Daten im Sinne der Evidenzbasierung für Unterrichtsentwicklungsprozesse zu nutzen. Schüler:innen und deren Eltern werden eher seltener befragt. Der Blick auf die Daten auf Bundeslandebene deutet an, dass die Evaluationsbereitschaft der Schulleitungen an weiterführenden Schulen in NRW, Rückmeldungen von Eltern ($M_{NRW} = 4,35$, $SD = 1,58$) einzuholen, signifikant stärker ausgeprägt ist als in Niedersachsen ($M_{Ni} = 3,30$, $SD = 1,57$). Auch Lehrkräfte werden in NRW sowohl an Grundschulen ($M_{NRW} = 4,53$, $SD = 1,41$ vs. $M_{Ni} = 3,91$, $SD = 1,45$) ($t(285) = -2,71$, $p < 0,05$) als auch an weiterführenden Schulen ($M_{NRW} = 4,33$, $SD = 1,39$ vs. $M_{Ni} = 3,63$, $SD = 1,56$) signifikant ($t(112) = -2,34$, $p < 0,05$) regelmässiger zu Evaluationszwecken befragt als in Niedersachsen. Insgesamt deuten die Mittelwerte zugleich in keinem der Bundesländer eine stark ausgeprägte Evaluationshaltung bezogen auf die Weiterentwicklung des Distanzunterrichts und des Distanzlernens an.

Letztlich stellt sich die Frage, ob die im Titel dieses Beitrags unterstellten und im Beitrag selbst ausgeführten pandemieinduzierten Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule tatsächlich stabile Strukturen und «echte» Entwicklung oder nur durch Druck ausgelöste Reaktionen und Anpassungen darstellen, welche mit zurückgehendem Druck und erneuter «Normalität» im Sinne einer Strukturkonservativen Systems wieder verschwinden werden. Einen Ausblick bietet die Einschätzung der Schulleitungen, ob sie die Option des Distanzlernens für die Zukunft in moderatem Rahmen für integrierbar in den Unterrichtsalltag nach Corona halten. Die Auswertungen deuten an, dass Leitungen weiterführender Schulen dieser Perspektive durchschnittlich zwar mit $M_{wfs} = 3,90$ ($SD = 1,85$) positiver gegenüberstehen als dies an Grundschulen ($M_{Prim} = 3,06$; $SD = 1,65$) der Fall ist, diese Perspektive erfährt jedoch mit Werten um die Skalenmitte keine starke Zustimmung. Dabei wäre es durchaus wünschenswert, das Potenzial dieser Option einerseits beispielsweise im Kontext von Fortbildungen (Pädagogische Tage/Schilftage) oder ggfs. auch «hitzefrei» oder «Sturmwarnungen» und andererseits auf individueller Ebene bei längerfristigen Erkrankungen von Schüler:innen zu reflektieren und nutzen zu können, um Unterrichtsausfälle zu verhindern und Optionen des selbstständigen (ortsunabhängigen) und eigenverantwortlichen Lernens zu fördern.

5. Diskussion

Der vorliegende Beitrag betrachtet Schulleitungen als zentrale Akteur:innen erforderlicher Schul- und Unterrichtsorganisation zur (Wieder-)Ermöglichung von Präsenz-, Wechsel- und Distanzunterricht während der Corona-Pandemie. Schulleitungen mussten zu Beginn der Schulschliessungen angesichts noch unklarer rechtlicher Vorgaben Entscheidungskompetenz zeigen. In Anbetracht der Vielzahl

der sukzessive in Mails aus den Schulministerien versendeten Gestaltungsrichtlinien kam kontinuierlicher Anpassungs- und Umsetzungsdruck hinzu. Fraglich bleibt, inwiefern der starke pandemiebedingte Entwicklungsimperativ eher kurzfristig, z. B. die Digitalisierung an den Schulen, vorangetrieben hat oder aber nachhaltig Einfluss auf die Lernprozesse der Schüler:innen nehmen wird. Voraussetzungen dafür liegen im systematischen Zusammenwirken von Organisations-, Personal-, Unterrichts-, Kooperations- und Technikentwicklung mit einem deutlichen Fokus auf das Schüler:innenlernen. Die Daten deuten auf leichte Veränderungen der inter- sowie intraschulischen Kommunikations- und Kooperationskultur, der Technikentwicklung (Stichwort Task Force Technik) und auch der unterrichtlichen Praxis hin, weniger jedoch auf systematisch lernende Organisationen und «echte» Unterrichtsentwicklung. So ist zwar das Interesse der Schulleitungen gross, Einblicke in die Unterrichtspraxis des Distanzlernens zu erhalten. Die Initiative, Unterrichtsentwicklung durch evaluative Befragungen der schulischen Akteure, insbesondere auch unter Partizipation von Eltern und Schüler:innen zu betreiben, ist jedoch weniger erkennbar. Elemente einer vor allem über Lernplattformen (z. B. Logineo, iServ, MicrosoftTeams) digitalisierten Kommunikation haben die Organisation Schule bereichert (Reintjes und im Brahm 2022, im Erscheinen). Inwiefern diese auch über die digitalisierte Bereitstellung von Lernmaterialien künftig den Unterricht erweitern oder verändern werden, ist derzeit noch nicht absehbar und sollte Gegenstand weiterer Forschung sein.

Mit dem Abflauen der Krise steht nun vor allem die wichtige Aufgabe an, die politisch (administrativ) und einzelschulisch getroffenen Entscheidungen und die daraus resultierenden Handlungen zu analysieren und kritisch zu reflektieren.

Aus einer bildungspolitischen Perspektive sollten die Praktiken zur Realisierung von Wechsel-, Präsenz- und Distanzunterricht auf der Ebene der Einzelschulen als Ausgangspunkt einer systematischen Analyse und Reflexion darüber genutzt werden, ob und inwiefern beispielsweise die schulformspezifische Ressourcenallokation von Präsenzunterricht für die Abschlussjahrgänge entsprechend dem Matthäusprinzip («wer hat, dem wird gegeben») intendiert war. Weiterführende Fragen sollten sich nach Auffassung der Autor:innen sowohl mit den Folgen der (schulstufen- und schulformbedingt) differenten Realisierung der Kontingenzstundentafel des Präsenzunterrichts, der Nachhaltigkeit der an den Schulen implementierten Lernmanagement-Systeme sowie der Verstetigung der neu etablierten, digitalen intra- und interschulischen Interaktions- und Kommunikationskulturen beschäftigen. Insbesondere gilt es, retrospektiv zu reflektieren, inwiefern die unterschiedlichen Akteure in die Veränderungs- und Entwicklungsprozesse angemessen integriert wurden. Die Befunde deuten an, dass bei der Organisation von Schule und Unterricht während der Corona-Pandemie Schüler:innen und Eltern als traditionelle

Mitglieder schulischer Arbeitsbündnisse eher wenig partizipativ eingebunden und bei der schulinternen Evaluation von Veränderungen auch bislang wenig berücksichtigt wurden.

Literatur

- Eickelmann, Birgit, und Julia Gerick. 2017. «Lehren und Lernen mit digitalen Medien: Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung». In *Lehren und Lernen mit digitalen Medien: Strategien, internationale Trends und pädagogische Orientierungen. Schulmanagement-Handbuch, Band 164*, herausgegeben von Katharina Scheiter und Thomas Riecke-Baulecke, 54–81. München: Oldenbourg.
- Feldhoff, Tobias, Falk Radisch, Katharina Maag Merki, Nina Jude, Stefan Brauckmann-Sajkiewicz, Kai Maaz, Mona Arndt, Larissa Habeck, Francesca Suter, Olivia Wüst, Tanja Rettinger, Katharina Reschke, und Fatma Selcik. 2022. «Erfahrungen von Schulleiter*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie <S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen>». <https://www.s-clever.org>.
- Fend, Helmut. 1988. «Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene». *Neue Sammlung* 28 (4): 537–47. <https://doi.org/10.25656/01:1629>.
- Fend, Helmut. 2008. *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>.
- Forell, Matthias; Philipp Matthes, und Grit im Brahm. 2021. «Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen in Zeiten der Krise. Eine explorative Studie zur Systematisierung wahrgenommener Initiativen im Mehrebenensystem Schule». In *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, herausgegeben von Christian Reintjes, Raphaela Porsch, und Grit im Brahm, 261–78, Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4362>.
- Forsa Politik und Sozialforschung GmbH. 2020. «Die Corona-Krise aus der Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung 2020. Auswertung Nordrhein-Westfalen». https://vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/2020_11_16_Bericht_forsa_SL_DSLKII_NRW.pdf.
- Gogolin, Ingrid, Olaf Köller, und Dirk Hastedt. 2021. «Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten. Erste Ergebnisse der KWIK-Schulleitungsbefragung im Sommer/Frühherbst 2020». https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/nachrichten/KWiK_Ergebnisse.pdf.
- Hallinger, Philip, und Ronald H. Heck. 2010. «Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?». *Educational Management, Administration and Leadership* 38 (6): 654–78. <https://doi.org/10.1177%2F1741143210379060>.
- Im Brahm, Grit, Christian Reintjes, und Katja Görlich. 2021a. «Schulen in NRW nach dem ersten Lockdown. Steuerungsbezogene Reflexionen auf Grundlage einer Schulleitungsbefragung (HOSUL)». *Schulverwaltung* 3, Ausgabe NRW: 76–80.

- Im Brahm, Grit, Christian Reintjes, und Katja Görich. 2021b. «Standortspezifische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem Lockdown – Befunde einer bundesweiten Schulleitungsbefragung». In *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, herausgegeben von Christian Reintjes, Raphaela Porsch, und Grit im Brahm, 137-64, Münster: Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4362>.
- Labusch, Amelie, Birgit Eickelmann, und Daniela Conze. 2020. *ICILS 2018 #Transfer. Gestaltung digitaler Schulentwicklung in Deutschland*. Münster, New York: Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4308>.
- Langer, Roman, und Thomas Brüsemeister, Hrsg. 2019. *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6>.
- MBK MV. 2020. «Maßnahmenplan für Schulschließungen in NRW». <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=158496&processor=processor.sa.pressemitteilung>
- MSB NRW. 2020. [13.03.2020] «Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen (4. Mail)» <https://www.schulministerium.nrw/13032020-umgang-mit-dem-corona-virus-schulen-4-mail>.
- Niedersächsischer Kultusminister. 2020. «Ministerbrief an Lehrkräfte und Schulen vom 9.4.2020» Verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/schule_neues_schuljahr/faq_schule_in_corona_zeiten/test-194144.html.
- Reintjes, Christian, Sonja Nonte, Kathi V. Thönes, und Eva Grommé. 2022 in Druck. «Das Befinden von Schüler:innen nach den pandemiebedingten Schulschließungen als Herausforderung für das professionelle Handlungsfeld Schule – Befunde der Osnabrücker Muntermacher Befragung». *Der pädagogische Blick* 2022 (2).
- Reintjes, Christian, Raphaela Porsch, und Grit im Brahm, Hrsg. 2021. *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster u.a.: Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4362>.
- Reintjes, Christian, und Grit im Brahm. 2021a. «Schulen in NRW nach dem zweiten Lockdown Steuerungsbezogene Reflexionen auf Grundlage einer Schulleitungsbefragung (HOSUL)». *Schulverwaltung* 12, Ausgabe NRW: 328–33.
- Reintjes, Christian, und Grit im Brahm. 2021b. «Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem Lockdown – Befunde einer bundesweiten Schulleitungsbefragung». In *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, herausgegeben von Christian Reintjes, Raphaela Porsch, und Grit im Brahm, 137–64, Münster: Waxmann.
- Reintjes, Christian. 2021. «Das Bildungssystem in der Krise? Befunde, Folgen und Ressourcen für das Lernen im Lockdown und danach». *Stimme der Familie. Verbandszeitschrift des Familienbundes für Katholiken* 68 (5): 6–11. https://www.familienbund.org/sites/familienbund.org/public/stimme_lt_fuer_web_und_versand.pdf.

- Reintjes, Christian, und Grit im Brahm. 2022 im Erscheinen. «Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht während Corona – eine onlinebasierte Schulleitungsbefragung. Wie schätzen Schulleitungen aus Nordrhein-Westfalen in Abhängigkeit von sozialräumlichen Lagen die ihnen zur Verfügung stehenden personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen im Kontext von Distanz-, Wechsel- und Präsenzunterricht ein?». In *Covid-19 und Bildung. Studien und Perspektiven*, herausgegeben von Stephan Huber, Christoph Helm, und N. Schneider, Waxmann: Münster.
- Rolff, Hans-Günter. 2016. *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Schräpler, Jörg-Peter, Gabriele Bellenberg, Markus Küpker, und Christian Reintjes. 2021. «Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb. Analyse und Reflexion Corona-bedingter (Teil-) Schließungen von Schulen anhand der COSMO-Befragung in NRW». In *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* herausgegeben von Christian Reintjes, Raphaela Porsch, und Grit im Brahm, 279–308, Münster u.a.: Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4362>.
- Wissinger, Jochen. 2022. Schulleitung. In *Handbuch Schulpädagogik* herausgegeben von Marius Haring, Carsten Rohlf, und Michaela Gläser-Zikuda, 353–74. Münster u.a.: Waxmann.
- Zala-Mezö, Enikő, Johanna Egli, und Julia Häbig. 2022. «Zwischen Ablehnung und Befürwortung – schulische Positionierungen zur Nutzung digitaler Medien vor dem Hintergrund des Corona-Lockdowns». Herausgegeben von Marco Hasselkuß, Anna Heinemann, Manuela Endberg, und Lisa Gageik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 49 (Schulentwicklung): 48-67. <https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.06.22.X>.