



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft



DANIEL HAARHOFF

SCHULE IN ZEITEN DER COVID-19 PANDEMIE:

**DIE REALISIERUNG VON SCHULE WÄHREND DER KOMPLETTEN
SCHULSCHLIEßUNG UND TEILWEISEN SCHULÖFFNUNG IM FRÜHJAHR 2020
IN NORDRHEIN-WESTFALEN AUS DER PERSPEKTIVE VON SCHULLEITUNGEN**

**Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung
Band 5**

**Herausgegeben von
Désirée Laubenstein & Philippos Zdoupas**

Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung

Band 5

Herausgegeben von

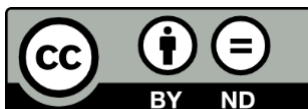
Désirée Laubenstein & Philippos Zdoupas

Zugleich Masterarbeit an der Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft
(Erstprüferin: Prof. Dr. Karolina Urton, Zweitprüferin: Prof. Dr. Désirée Laubenstein)

2022, Universitätsbibliothek Paderborn

Erschienen unter Creative Commons Namensnennung – Keine Bearbeitungen 4.0, Internationale Lizenz (CC-BY-ND 4.0).

Informationen unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode>



URN: urn:nbn:de:hbz:466:2-43505

doi: 10.17619/UNIPB/1-1589

Zitiervorschlag:

Haarhoff, D. (2022). Schule in Zeiten der Covid-19 Pandemie: Die Realisierung von Schule während der kompletten Schulschließung und teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 in Nordrhein-Westfalen aus Perspektive von Schulleitungen (Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung, Bd. 5). Paderborn: Universitätsbibliothek.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Realisierung von Schule während der Covid-19 bedingten Schulschließung und teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 in Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive von Schulleiter:innen. Hierfür wurden 10 Interviews mit Schulleitungen von Grund- und weiterführenden Schulen, an denen Gemeinsames Lernen ermöglicht wird, aus allen Regierungsbezirken des Landes Nordrhein-Westfalen geführt. Die erhobenen Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse auf der Grundlage eines deduktiv-induktiv gebildeten Kategoriensystems ausgewertet. Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, dass in der Zeit der Covid-19-Schulschließungen Veränderungsprozesse im Unterricht, in der Zusammenarbeit der Lehrer:innen, Bildungsbeteiligung, individuellen Förderung, Schulorganisation und Vernetzung mit dem Umfeld stattfinden. Zudem löst die Coronakrise an den Schulen einen Digitalisierungsschub aus, der einen wesentlichen Einfluss auf den weiteren Schulentwicklungsprozess nimmt.

Schlüsselwörter: Covid-19-Schulschließung; Schulgestaltung unter Pandemiebedingungen; Schulleitung; qualitative Inhaltsanalyse

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	1
INHALTSVERZEICHNIS	2
TABELLENVERZEICHNIS	3
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	4
1 EINLEITUNG	5
2 THEORETISCHER UND EMPIRISCHER HINTERGRUND	6
2.1 DIGITALISIERUNG	6
2.2 UNTERRICHT	7
2.3 LEHRER:INNENKOOPERATION	8
2.4 BILDUNGSBETEILIGUNG	9
2.5 INDIVIDUELLE FÖRDERBEDÜRFNISSE DER SCHÜLER:INNEN	9
2.6 VERNETZUNG	10
2.7 SCHULENTWICKLUNG	11
2.8 SCHULLEITUNG	13
3 FRAGESTELLUNG	15
4 METHODE	16
4.1 FORSCHUNGSMETHODE	16
4.2 SAMPLE	16
4.3 ERHEBUNGSMETHODE	17
4.4 INTERVIEWDURCHFÜHRUNG	19
4.5 DATENAUSWERTUNG	20
5 ERGEBNISSE	22
5.1 DIGITALISIERUNG	22
5.2 DISTANZLERNEN	25
5.3 PRÄSENZUNTERRICHT	26
5.4 LEHRER:INNENKOOPERATION	27
5.5 BILDUNGSBETEILIGUNG	29
5.6 INDIVIDUELLE FÖRDERBEDARFE DER SCHÜLER:INNEN	30
5.7 CORONABEDINGTE SCHULORGANISATION	31
5.8 SCHULLEITUNG	33
5.9 VERNETZUNG	34
5.10 SCHULENTWICKLUNG	35
6 DISKUSSION	37
6.1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	37
6.2 INHALTLICHE DISKUSSION	38
6.3 METHODISCHE DISKUSSION	45
6.4 PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN	47
6.5 AUSBLICK	48
LITERATURVERZEICHNIS	50
ANHANG	61
A.1 ERGEBNISPRÄSENTATION	61
A.2 INFORMATIONSSCHREIBEN FÜR SCHULLEITUNGEN	68
A.3 INTERVIEWLEITFADEN	69

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobenplan	17
Tabelle 2: Stichprobe der Untersuchung	18
Tabelle 3: InterCoder-Übereinstimmung der Probecodierung	21
Tabelle 4: Intercode-Übereinstimmung der Hauptcodierung	21
Tabelle 5: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Digitalisierung"	22
Tabelle 6: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Distanzlernen"	25
Tabelle 7: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Präsenzunterricht"	26
Tabelle 8: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Lehrer:innenkooperation"	27
Tabelle 9: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Bildungsbeteiligung"	29
Tabelle 11: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Coronabedingte Schulorganisation"	31
Tabelle 12: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Schulleitung"	33
Tabelle 13: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Vernetzung"	34
Tabelle 14: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Schulentwicklung"	35
Tabelle 15: Forschungsfragen und Interviewfragen des Interviewleitfadens	69
Tabelle 16: Daten zur Schulleitung und Schule	70

Abkürzungsverzeichnis

FSP	Förderschwerpunkt
GS	Grundschule
LK	Lehrkraft / Lehrkräfte
RB	Regierungsbezirk
SL	Schulleitung
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
WFS	Weiterführende Schule

1 Einleitung

Das Coronavirus und die damit einhergehende Ausbreitung der Covid-19 Infektionskrankheit verändert innerhalb kürzester Zeit den Alltag der Menschen. Um eine Ausdehnung der Viruserkrankung zu verhindern, werden Bildungseinrichtungen geschlossen (Arnold et al., 2020, S. 1). Folglich müssen Schüler:innen von zu Hause aus lernen (Letzel et al., 2020a, S. 159). Weltweit sind 1.5 Mrd. Lernende von den Schulschließungen betroffen (UNESCO, 2020, S. 1). Somit stellt der Umgang mit der Coronapandemie eine globale Herausforderung für die Bildungssysteme dar (Arnold et al., 2020, S. 1; Daniel, 2020, S. 1). Für ganz Deutschland vereinbaren die Ministerpräsident:innen und die Bundeskanzlerin aufgrund des verhängten Lockdowns landesweite Schulschließungen ab Mitte März 2020. Dies hat es bis dahin noch nie in diesem Ausmaß in Deutschland gegeben (Fickermann & Edelstein, 2020, S. 10 f.; Letzel et al., 2020b, S. 5; Voss & Wittwer, 2020, S. 602). Eine schrittweise Wiedereröffnung der Schulen in Form von partiellem Präsenzunterricht vereinbart die Politik für Anfang Mai 2020 (Bundesregierung, 2020a, S. 5). Die Beschlussfassungen der Bund-Länder Verhandlungen zu den Schulen während der Covid-19 Pandemie werden in Deutschland durch Beschlüsse und Gesetze der Bundesländer konkretisiert. Da die Verantwortung bildungspolitischer Entscheidungen bei den Bundesländern liegt, gibt es keine deutschlandweit einheitliche Vorgehensweise in Bezug auf den Umgang mit der Coronapandemie (Allan & Sturm, 2018, S. 181). Die jeweiligen Vorgaben der Bundesländer haben Auswirkungen auf die Schulen, Lerngruppen und somit auch auf Schüler:innen, Eltern und das Schulpersonal. Hieran ist ersichtlich, dass Schulen in gesamtgesellschaftliche und bildungspolitische Prozesse auf internationaler und nationaler Ebene eingebunden sind (Seitz, 2014, S. 28).

Die Covid-19 bedingten Schulschließungen führen zu einer Ausnahmesituation, in der alle Schulakteur:innen gleichermaßen vor ungeahnte und neue Herausforderungen gestellt werden. So muss ohne Vorbereitungszeit sichergestellt werden, dass Schüler:innen das Recht auf Bildung ermöglicht wird und ihnen durch die aktuelle Krisensituation keine Nachteile entstehen (Voss & Wittwer, 2020, S. 601 f.). Aufgrund der unvorhersehbaren und neuartigen Situation ist wenig darüber bekannt, wie Schule in Zeiten der Covid-19 Pandemie im Frühjahr 2020 realisiert wird. Entsprechend dieser Ausgangssituation zielt die vorliegende Studie darauf ab, die Umsetzung von Schule aus Schulleitungssicht während der ersten Welle der Coronapandemie mittels eines qualitativen Forschungsprozesses zu eruieren.

Die Schulschließung und teilweise Schulöffnung betrifft die Schule als System (Heimlich et al., 2016a, S. 131; Heimlich, 2018, S. 19). Einen Überblick über verschiedene schulische Bereiche, die bei der Realisierung von Schule eine wesentliche Rolle spielen, ermöglicht das *Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung* von Heimlich et al. (2016a, S. 132 ff.) (Urton, 2016, S. 3). In Anlehnung an das Modell lassen sich verschiedene Ebenen, zu denen „Unterricht“, „Lehrer:innenkooperation“, „Bildungsbeteiligung“, „Individuelle Förderbedürfnisse der Schüler:innen“ und „Vernetzung“ zählen, unterscheiden. In der vorliegenden Arbeit werden sie durch die Aspekte „Digitalisierung“, „Schulentwicklung“ und „Schulleitung“ ergänzt. Die einzelnen Bereiche werden im zweiten Kapitel näher thematisiert. Die sich hieraus ergebene übergeordnete Forschungsfrage, wie Schule während der coronabedingten Schulschließung ab März 2020 und der teilweisen Schulöffnung ab Mai 2020 verwirklicht wird, samt Unterfragen werden im dritten Kapitel dargestellt. In Kapitel vier wird das forschungsmethodische Vorgehen erörtert. Hierfür werden detailliert auf die verwendete qualitative Forschungsmethode, das Sample, die Interviews als Erhebungsmethode, Interviewdurchführung und Auswertung der Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse eingegangen. Eine ausführliche Ergebnisdarstellung erfolgt, gegliedert nach den deduktiv-induktiv gebildeten Kategorien, im fünften Kapitel. Abschließend folgt im sechsten Kapitel eine Diskussion. In dieser werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt und mit dem bisherigen Forschungsstand zur Untersuchungsthematik diskutiert. Hieran schließt sich eine Reflexion der verwendeten Forschungsmethode in Form einer Methodendiskussion an. Im Anschluss daran folgen praktische Implikationen und ein Ausblick auf künftige Forschungen, die sich aus den bisherigen Erkenntnissen und Ergebnissen der Arbeit zum Forschungsthema ergeben.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Digitalisierung

Die Digitalisierung beeinflusst das Leben und den Alltag der Gesellschaft und wird für Heranwachsende zu einer Selbstverständlichkeit (Burns & Gottschalk, 2020, S. 38; Feierabend et al., 2020, S. 13; Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2016, S. 54). Während der Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 kommt der Digitalisierung eine wichtige Bedeutung zu, um auch in dieser Zeit Bildung zu ermöglichen (European Commission, 2020a, S. 1). Die JIM-Studie 2020, die den Medienumgang von Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren untersucht, kommt zu der Erkenntnis, dass Kinder in Haushalten aufwachsen, die über ein umfangreiches Medienrepertoire verfügen. So stehen in fast jedem Haushalt WLAN (99 %), Smartphone (98 %), Computer/Laptops (98 %) und Drucker (92 %) zur Verfügung. Ein Tablet ist in jedem dritten Schüler:innenhaushalt vorhanden. Hinsichtlich des persönlichen Gerätebesitzes der Lernenden lässt sich festhalten, dass 94 % aller Schüler:innen über ein eigenes Smartphone, 72 % über einen eigenen Computer bzw. Laptop, 38 % über ein eigenes Tablet und 15 % über einen eigenen Drucker verfügen (Feierabend et al., 2020, S. 6 ff.). In der Freizeit nutzen 97 % der Heranwachsenden täglich oder mehrmals pro Woche Smartphone und Internet. Chatten und die Präsenz in den sozialen Medien sind eine der häufigsten Aktivitäten von jungen Menschen im Internet, da sie sich durch soziale Netzwerke verbunden fühlen. Darüber hinaus spielen Schüler:innen in ihrer Freizeit regelmäßig Onlinespiele oder sehen sich Videos an (Burns & Gottschalk, 2020, S. 40). Schüler:innen nutzen Onlinevideos nicht nur zur Unterhaltung, sondern auch um eigenständig zu lernen. Sie verwenden YouTube-Videos, um im Unterricht nicht verstandenen Lernstoff zu wiederholen (73 %), bei der Bearbeitung der Hausaufgaben (70 %), um das Unterrichtsthema zu vertiefen (66 %) oder für die Prüfungsvorbereitung (60 %) (Rat für Kulturelle Bildung, 2019, S. 28). Die Voraussetzung für digitales Lehren und Lernen in der Schule ist eine technische Grundausstattung (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2016, S. 36). Vor der Coronapandemie verfügen bereits fast alle Schulen der Sekundarstufe I über stationäre Computer (99 %), Beamer (98 %) und Notebooks (89 %), um diese im Unterricht einzusetzen. Lediglich 18 % der Schulen der Sekundarstufe I sind mit Tablets ausgestattet (Bitkom, 2015, S. 7). Jedoch sind Tablets vorteilhafter gegenüber Notebooks und Standcomputern im Unterricht (Aufenanger & Schlieszeit, 2013, S. 6 ff.). Sie ermöglichen Schüler:innen aufgrund ihrer einfachen

Bedienung ohne großen Aufwand z. B. Mitschriften und Notizen anzufertigen, Recherchen durchzuführen und Arbeitsergebnisse zu präsentieren (W. Clark & Luckin, 2013, S. 4; Welling et al., 2014, S. 41 ff.). 65 % der Schulen der Sekundarstufe I verfügen über einen WLAN- oder kabelgebundenen Zugang zum Internet in speziellen Räumen. Flächendeckendes Internet in allen Räumen ist jedoch nur in 46 % der Schulen der Sekundarstufe I vorhanden (Bitkom, 2015, S. 8). Bis zur coronabedingten Schulschließung werden digitale Technologien nur bedingt in der Schule verwendet (Casale et al., 2020, S. 255). Grundsätzlich nehmen vor der Pandemie 23.2 % der Lehrkräfte täglich digitale Medien im Unterricht in Anspruch. In den meisten Schulstunden an weiterführenden Schulen setzen 20.5 % der Lehrer:innen Textverarbeitungsprogramme, 18.3 % Präsentationsprogramme und 12.9 % computerbasierte Informationsquellen wie Enzyklopädien oder themenspezifische Internetseiten ein. Hingegen werden Kommunikationsprogramme (7.4 %), Links aus Schulbüchern (6.1 %), Tabellenkalkulationsprogramme (5.9 %), Video- bzw. Fotoprogramme (4.3 %), Lernmanagementsysteme (2.4 %), Softwareanwendungen zur Zusammenarbeit (2.4 %), Simulations- und Modellierungssoftware (2.0 %) und E-Portfolios (1.0 %) kaum von Lehrer:innen im Unterricht verwendet. 44.1 % der Lehrpersonen an deutschen weiterführenden Schulen nutzen digitale Medien für die Präsentation von Informationen im Frontalunterricht, 19.6 % als Hilfestellung bei Schüler:innenpräsentationen und Diskussionen, 14.8 % bei der individuellen Förderung, 11.2 % für Feedback zu Schüler:innenarbeiten und 10.1 %, um die Kooperation der Lernenden zu unterstützen (Drossel et al., 2019, S. 214 ff.). Der geringe Einsatz digitaler Medien im Unterricht lässt sich durch minimales Vertrauen in digitale Lernangebote und unzureichende Kompetenzen der Lehrer:innen erklären (Thomas & Palmer, 2014, S. 72 ff.). Dennoch verdeutlicht der Einsatz digitaler Medien im Unterricht vielfältige Potenziale auf Schüler:innenebene. Er wirkt sich bei den Lernenden positiv auf Motivation, Kooperation, Alltagsorganisation, Kreativität und Selbstregulation aus (W. Clark & Luckin, 2013, S. 23; Karsenti & Fievez, 2013, S. 6). Jedoch zu Beginn des Einsatzes digitaler Medien besteht die Gefahr, dass sich Schüler:innen durch sie ablenken lassen. Die Ablenkungsproblematik lässt sich allerdings durch entsprechende Regeln der Lehrkraft mäßigen (Welling et al., 2014, S. 73). Eine längerfristige substantiierte

Integration digitaler Medien in den Unterricht geht mit einer veränderten Unterrichtskultur einher, wodurch sich das Lernen und Lehren verändert (Aufenanger, 2017, S. 124; Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2016, S. 13). Ein hierzu passendes Modell ist das *Blended Learning*. Beim Blended Learning wird individualisiertes Lernen, das sich aus Onlinelernen und Selbststudium ergibt, mit Präsenzunterricht, der in einer Gruppe stattfindet, verbunden. Durch den Präsenzunterricht werden eventuelle Schwachstellen des Onlinelernens, wie fehlender Kontakt zu anderen Lernenden, vermieden. Das angeleitete Präsenzlernen baut auf das selbstständige Onlinelernen auf und führt die individuellen Besonderheiten der Schüler:innen im Unterricht zusammen. Fundamental für das Blended Learning ist eine zeitnahe Betreuung der Lernenden (Schoblick, 2020, S. XVII). Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020, S. 21 f.) empfiehlt Blended Learning bei coronabedingten Schulschließungen oder Wechselunterricht einzusetzen, da sich das Konzept für einen uneingeschränkten Präsenzunterricht und einen ausschließlichen Distanzunterricht eignet. Eine Variante des Blended Learnings ist *Flipped Classroom*. Hierbei folgt der fachliche Input außerhalb der Unterrichtszeit, indem sich die Schüler:innen kurze Erklärvideos ansehen. Auf diese Weise erarbeiten sie sich selbstständig und in ihrem individuellen Tempo die Unterrichtsthematik. Durch Videos lassen sich Aspekte eines Themas darstellen, die in einem Schulbuch nicht illustriert werden können (Schön et al., 2017, S. 13). Lernende sehen Erklärvideos aufgrund der kontinuierlichen Verfügbarkeit, Gestaltung und Möglichkeit, sie anzuhalten und zurückzuspulen als vorteilhaft an (Rat für Kulturelle Bildung, 2019, S. 9). Grundsätzlich weisen Lernvideos einen mittleren Effekt ($d = 0.52$) auf die Lernleistung auf (Hattie, 2013, S. 269). Während des Unterrichts werden die Unterrichtsinhalte von den Schüler:innen diskutiert, geübt und angewendet. Durch diese Vorgehensweise steht mehr Zeit für die individuelle Förderung und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden während des Unterrichts zur Verfügung (Bergman & Wolf, 2020, S. 119; Gelgoot et al., 2020, S. 451 f.; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 22). Hinsichtlich der Effektivität bezüglich der akademischen Leistungen von Achtklässlern lässt sich festhalten, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen Schüler:innen gibt, die nach dem Prinzip des Flipped Classrooms oder in einer herkömmlichen Lehr-Lernumgebung unterrichtet werden. Jedoch geben die Lernenden im Vergleich zu traditionellen Unterrichtserfahrungen an, durch Flipped Classroom engagierter und kommunikativer während des Unterrichts zu sein (K. R. Clark, 2015, S. 91 ff.).

2.2 Unterricht

Inklusiver Unterricht bietet allen Schüler:innen die Möglichkeit, an einem gemeinsamen Thema zu arbeiten (Baumert & Vierbuchen, 2018, S. 529). Er ermöglicht den Schüler:innen, sich mit ihren nächsten Entwicklungszielen auseinanderzusetzen. Hierbei werden die Lernenden kontinuierlich von den Lehrkräften begleitet (Döttinger et al., 2016, S. 7; Seitz, 2008, S. 227). Um dies zu ermöglichen, werden im Unterricht Lernsituationen konzipiert, an denen sich alle Schüler:innen beteiligen können. Im inklusiven Unterricht kommen sowohl Lehrer:innenzentrierte Phasen, in denen Schüler:innen z. B. in neue Themen eingeführt werden, als auch Bestandteile des offenen Unterrichts, wie kooperatives Lernen oder Freiarbeit, zum Einsatz (Heimlich & Schmid, 2018, S. 49).

Typisch für Lehrer:innenzentrierte Phasen ist der *Frontalunterricht*. Die Lehrer:innen vermitteln bei dieser Methode der Klasse den Unterrichtsstoff überwiegend mündlich und lenken den Unterricht durch Fragestellungen (Mattes, 2016, S. 90 ff.). Frontalunterricht ist die am häufigsten eingesetzte Unterrichtsmethode an deutschen Schulen. So geben 80.6 % der Schulleiter:innen, 79.3 % der Regelschullehrer:innen, 84.2 % der Förderschullehrer:innen und 100 % der Schüler:innen in integrativ arbeitenden Schulen an, dass er häufig bzw. sehr häufig eingesetzt wird (Wirtz, 2020, S. 404). Darüber hinaus äußern die Lernenden, dass sie durch den Frontalunterricht bestmöglich beim Lernen unterstützt werden. Sie finden es gut bzw. sehr gut, wenn Lehrkräfte vor der Klasse stehen und das Unterrichtsthema erklären, da sie die Themen ihrer Auffassung nach so am besten verstehen (Wirtz, 2020, S. 372). Eine spezifische Methode des Frontalunterrichts ist die direkte Instruktion. Hierunter ist eine strukturierte, Schüler:innenzentrierte und Lehrer:innengesteuerte Förderung zu verstehen. Die zu lernenden Fähigkeiten werden von den Lehrer:innen präsentiert, dann werden sie von den Schüler:innen unter Anleitung geübt und schließlich so lange alleine trainiert, bis sie automatisiert sind (Grosche, 2011, S. 148; Grünke, 2006, S. 241). Die direkte Instruktion stellt die schnellste Möglichkeit dar, neue Lerninhalte zu vermitteln (Kirschner et al., 2006, S. 76 ff.). Ihre Effektivität lässt sich zudem durch verschiedene Studien belegen. Metaanalysen von Grünke (2007, S. 24) mit einer Effektstärke von $d = 1.56$ und Hattie (2013, S. 242) mit $d = 0.59$ bestätigen eine hohe Wirksamkeit. Des Weiteren werden *offene Lernformen* von Schulleiter:innen, Regel- und Förderschullehrer:innen als ein Qualitätsmerkmal des gemeinsamen Unterrichts angesehen (Wirtz, 2020, S. 279). Gleichwohl ihre Effektivität ($d = 0.01$) als gering angegeben wird (Hattie, 2013, S. 105). Offene Lernformen ermöglichen sowohl individuelles als auch kooperatives Lernen (Döttinger et al., 2016, S. 7). Hierzu zählen u. a. Kleingruppenarbeit, Freiarbeit, Stationenlernen oder Projektarbeit. An dieser Stelle ist

darauf hinzuweisen, dass in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch die Arbeit mit Kleingruppen deutlich häufiger pro Monat stattfindet als Stationenlernen oder Projektarbeit (Helmke, 2017, S. 269). Auch Pozas et al. (2020, S. 223) kommen zu der Erkenntnis, dass projektbasiertes Lernen nur selten von Lehrer:innen eingesetzt wird. Jedoch schlägt das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen für die Zeit des Distanzlernens vor, Lernaufgaben in Form von Projekten zur Verfügung zu stellen (M. Richter, 2020e, S. 2). Projektarbeit ermöglicht das Lernen an einem gemeinsamen Thema und zugleich eine passgenaue Individualisierung (Kullmann et al., 2014, S. 98). Sie hilft Schüler:innen Lerninhalte aktiv zu bearbeiten, zu verstehen und Wissen zusammenhängend aufzubauen. Darüber hinaus bieten lernübergreifende Projekte Schüler:innen die Gelegenheit, mit anderen im Team zusammenzuarbeiten (Kricke & Reich, 2016, S. 76 f.; Seitz, 2017, S. 59). In der Zeit des Distanzlernens haben Schüler:innen die Möglichkeit, sich medial zu vernetzen, um kollaborativ digitale Lernprodukte wie z. B. Lernvideos zu erstellen (Krommer et al., 2020b, S. 7). Während des Austausches über verschiedene Sichtweisen, die sich aus den individuellen Lebenserfahrungen und Zugangsweisen der Lernenden zur Unterrichtsthematik ergeben, erweitern, revidieren und differenzieren die Schüler:innen ihre Perspektive (Seitz & Scheidt, 2012, S. 15). Aufgrund des Austausches gelangen die Lernenden zu neuen Erkenntnissen (Seitz, 2016, S. 44). Somit findet ein kokonstruktiver Lernprozess statt (Seitz & Scheidt, 2012, S. 14). Die soziale Eingebundenheit sowie die Zugehörigkeit aller Schüler:innen zu einer Gruppe sind bedeutsame Motivationsaspekte für das Lernen. Die Interaktion zwischen allen Lernenden wird somit zu einem wesentlichen Bestandteil eines inklusiven Unterrichts (Seitz, 2012, S. 45 f.; Seitz & Scheidt, 2012, S. 14).

Grundsätzlich schreibt das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen vor, dass den Schüler:innen in der Zeit des Distanzlernens Aufgaben in einem angemessenen Umfang gestellt werden sollen, die sie innerhalb eines adäquaten Zeitraums bearbeiten können. Die bearbeiteten Aufgaben dürfen nicht für eine Leistungsbewertung oder -kontrolle herangezogen werden. Ziel der Arbeitsaufträge ist, eine reibungslose Wiederaufnahme des Unterrichts nach Beendigung des Distanzlernens zu ermöglichen (M. Richter, 2020g, S. 3).

2.3 Lehrer:innenkooperation

An inklusiven Schulen findet eine intraprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrer:innen statt. Nach Urban und Lütje-Klose (2014, S. 292) bedeutet das, dass Regelschullehrkräfte sowie Sonderschullehrkräfte miteinander kooperieren. Auf diese Weise wird Kooperation als eine verpflichtende Aufgabe

verstanden, um Bildungsprozesse für alle Schüler:innen zu ermöglichen (Lütje-Klose, 2016, S. 367). Innerhalb eines Lehrer:innenkollegiums existieren verschiedene Teams. Schulleitungs- und Steuerungsteams legen den Fokus auf die Initiierung, Evaluation und Reflexion von Schulentwicklungsprozessen. Fachteams, Jahrgangsteams und Klassenteams setzen ihre Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen Schüler:innenbezogener Austausch und Unterrichtsentwicklung (Lütje-Klose, 2016, S. 366; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 289). D. Richter und Pant (2016, S. 13) geben aufgrund einer repräsentativen Umfrage an, dass 97 % der Lehrkräfte der Sekundarstufe I die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer:innen als wichtig erachten. Die Kooperation ermöglicht den Lehrkräften voneinander zu lernen, wodurch die berufliche Isolation der Lehrer:innen in ihren Klassenräumen verringert wird (Eberwein & Knauer, 2009, S. 425). Erfolgreiche Teams nutzen die Unterschiedlichkeit der Teammitglieder z. B. hinsichtlich ihrer fachlichen Qualifikation, verfügen über gemeinsame Ziele bezüglich der Erziehung, Lernorganisation und des Unterrichts und reflektieren regelmäßig über die Teamarbeit (Eberwein & Knauer, 2009, S. 429; Herwig-Lempp, 2016, S. 23 ff.). Auf diese Weise entsteht ein konstruktives Miteinander (Kiehl-Will, 2014, S. 14). Bedeutsam für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sind langfristig etablierte Kooperationsstrukturen, die nicht erst in Krisensituationen entstehen (Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 290). Hingegen erschweren geringe zeitliche Ressourcen und unklare Aufgabenverteilung die Zusammenarbeit (Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 289). Gräsel et al. (2006, S. 209 ff.) unterscheiden bezüglich der intraprofessionellen Zusammenarbeit drei Kooperationsformen. Sie werden bezüglich der Intensität an kollektiven Aufgaben und Zielen, Vertrauen sowie Autonomie gewichtet (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 117). Die erste Form behandelt den wechselseitigen *Austausch* von Materialien und Informationen. Die Lehrer:innen handeln bei diesem Kooperationsmodus selbstständig. Eine Verständigung über gemeinsame Ziele erfolgt nicht (Gräsel et al., 2006, S. 209). Diese Art der Lehrer:innenkooperation ist mit einem geringen Zeitaufwand verbunden (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 117). 82 % der Lehrkräfte der Sekundarstufe I berichten, dass sie den Austausch als eine regelmäßige Form der Kooperation anwenden (D. Richter & Pant, 2016, S. 20). Auf diesen Punkt gehen auch Eickelmann und Drossel (2020, S. 27) in ihren Handlungsempfehlungen für die Schulgestaltung in der Pandemiezeit ein. Sie empfehlen Lehrkräften den Austausch von guten digitalen Lernansätzen über ein Lernmanagementsystem. Die zweite Kooperationsform bezieht sich auf die *arbeitsteilige Kooperation*. Bei dieser verständigen sich die Lehrkräfte über ein gemeinsames Ziel. Die Aufgaben sind so strukturiert, dass sie von den Lehrer:innen in

Form von verschiedenen Teilaufgaben arbeitsteilig und autonom bearbeitet werden (Gräsel et al., 2006, S. 210). Diese Kooperationsform wird von 77 % der Lehrkräfte der Sekundarstufe I eingesetzt (D. Richter & Pant, 2016, S. 20). In der dritten Kooperationsform geht es um die *Kokonstruktion*. Hierbei erfolgt die Bearbeitung der Aufgaben gemeinsam durch die Lehrkräfte. Sie tauschen sich intensiv aus und bringen ihr individuelles Wissen so ein, dass eine gemeinschaftliche Problemlösung erfolgt (Gräsel et al., 2006, S. 210 f.). Die Kokonstruktion stellt die zeit- und ressourcenintensivste Kooperationsform dar. Sie wird von 50 % der Lehrkräfte der Sekundarstufe I regelmäßig eingesetzt (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 117; D. Richter & Pant, 2016, S. 20).

2.4 Bildungsbeteiligung

Schule lässt sich als Lebens-, Lern-, Kultur- und Erfahrungsraum ansehen, in dem Schüler:innen nicht nur fachliches Wissen, sondern allgemeine Schlüsselkompetenzen für eine gesellschaftliche Partizipation vermittelt werden (Hömann, 2012, S. 11; Holtappels, 2006, S. 11 f.). Auf diese Weise wird Schule zu einem Sozialisationsraum, in dem Lernende soziale Kontakte pflegen und soziale Integration erfahren, ihre individuelle Persönlichkeit entfalten sowie grundlegende demokratische Prinzipien erlernen (Appel & Rother, 2012, S. 7; Holtappels, 2006, S. 10). Gerade Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder aus soziokulturell benachteiligten Familien werden durch ein intensives Schulleben besser erreicht (Einsiedler et al., 2008, S. 371). Neben der sozialen Herkunft beeinflussen auch Bildungsstand, Erwerbsbeteiligung und sozioökonomischer Status der Eltern die Bildungschancen der Schüler:innen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 40). Zudem haben Herkunft und Geschlecht der Lernenden einen wesentlichen Einfluss auf die Bildungsbenachteiligung (Geißler, 2013, S. 71 ff.). Aufgrund der Covid-19 bedingten Schulschließungen findet kein reales Schulleben mehr statt, was zu einer Veränderung der Lernwelten der Schüler:innen führt. Während sie sonst täglich in der Schule lernen, setzen sich die Schüler:innen nun mit dem Unterrichtsstoff zu Hause auseinander, wodurch sich auch der Kontakt zur Lehrkraft verringert (Langmeyer et al., 2020, S. 5 ff.). Wesentlich für das häusliche Lernumfeld sind ein adäquater Arbeitsplatz sowie Zugang zu digitalen Endgeräten und lernunterstützenden Medien. Diese räumlich-materielle Ausstattung ist bedeutsam für ein effektives Distanzlernen. Allerdings sind die einzelnen Haushalte der Lernenden unterschiedlich mit diesen Ressourcen ausgestattet. Im Durchschnitt verfügen weniger Schüler:innen, die in Familien mit Migrationshintergrund oder Arbeitslosengeld II leben, über einen eigenen Schreibtisch oder Lernsoftware und Bücher zum Schulstoff als die Gesamtzahl aller Zwölfjährigen. Hinzu kommt auch, dass weniger von

ihnen ein eigenes Zimmer haben, in dem sie ohne Störungen lernen können (Geis-Thöne, 2020, S. 6 ff.). Diese Bedingungen des Distanzlernens führen dazu, dass vorhandene Bildungsungleichheiten verschärft werden (Frohn, 2020, S. 61). Durch die Schließung der Bildungseinrichtungen kommen Schulen ihrem Auftrag soziale Ungleichheiten abzubauen nicht mehr nach (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2020, S. 2). In diesem Zusammenhang lässt sich auf die Erkenntnis verweisen, dass lange Zeiträume, in denen keine Schule stattfindet, es bei Schüler:innen aus benachteiligten Familien zu Kompetenzrückschritten kommt (van Ackeren et al., 2020, S. 246). Deshalb fordern Anger und Plünnecke (2020, S. 2), dass Schüler:innen, die nicht vom Distanzlernen profitieren, eine Förderung erhalten, um Lernrückstände aufzuholen.

2.5 Individuelle Förderbedürfnisse der Schüler:innen

In inklusiven Schulen stehen die Schüler:innen mit ihren individuellen Voraussetzungen im Zentrum. Das bedeutet, die Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen und das Bildungsangebot stärker zu individualisieren. Um den Entwicklungs- und Lernstand der Schüler:innen zu erfassen, werden verschiedene *diagnostische Verfahren* eingesetzt (Heimlich & Schmid, 2018, S. 49). Luder (2015, S. 335 f.) unterscheidet drei Typen, wie diagnostisch relevante Informationen gewonnen werden. Beim ersten Typ werden sie nur mithilfe eines einzelnen Verfahrens erhoben. Dies kann entweder ein Test, eine Beobachtung oder ein Arbeitsergebnis sein. Bei der zweiten Kategorie werden verschiedene Daten aus unterschiedlichen Quellen miteinander kombiniert, um Informationen zu erhalten, die von diagnostischer Relevanz sind. Charakteristisch für den dritten Typ ist, dass sich die diagnostischen Informationen aus einem gemeinsamen Austausch und Vereinbarungen ergeben. Damit die Kommunikation über die Diagnoseergebnisse auch während des Lockdowns möglich ist, kann auf entsprechende Onlineplattformen wie die „Interdisziplinäre Schülerdokumentation (ISD)“ (Gschwend, 2008) oder das „Virtuelle Schulboard (VSB)“ (Lang, 2015) zurückgegriffen werden. Diese browserbasierten Plattformen ermöglichen eine digitale multiprofessionelle Zusammenarbeit (Hövel & Hennemann, 2019, S. 204; Luder, 2015, S. 338 f.).

Des Weiteren wird zwischen summativer und formativer Evaluation unterschieden. Bei der *summativen Evaluation* werden nach Abschluss einer Lernperiode oder eines Lernprogramms die Ergebnisse bewertet. *Formative Diagnostik* hingegen erfasst durch regelmäßige Bewertungen den Lernfortschritt während des Lernprozesses (Klauer, 2014, S. 1). Auf diese Weise wird ermittelt, ob alle Schüler:innen einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungserfolg

erzielen und vom Unterricht profitieren (Luder et al., 2016, S. 333; Voß et al., 2020, S. 90). Bereits nach wenigen Beurteilungen lassen sich Trends erkennen, die Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Unterrichts sowie der darin verwendeten Materialien, Fördermaßnahmen und Methoden ermöglichen (Grosche, 2014, S. 116 f.; Voß et al., 2020, S. 93). Casale et al. (2020, S. 255) empfehlen während des Distanzlernens mithilfe der Verlaufsdagnostik die Lernentwicklung der Schüler:innen zu erfassen. Akademische Schüler:innenleistungen lassen sich in den Arbeitsfeldern Mathematik, Lesen und Rechtschreiben bezüglich der Verlaufsdagnostik mittels curriculumbasierter Messverfahren erheben (S. Blumenthal & Blumenthal, 2020, S. 669; Voß & Hartke, 2014, S. 88 f.). Curriculumbasierte Messverfahren liegen sowohl in Papierform als auch digital vor. Zwischen den beiden Testmodalitäten gibt es hinsichtlich der erzielten Ergebnisse keine Unterschiede, sodass es irrelevant ist, in welcher Form sie durchgeführt werden (S. Blumenthal & Blumenthal, 2020, S. 669 ff.). In der Zeit des Distanzlernens bietet es sich im Hinblick auf die Lernverlaufsmessungen an auf internetbasierte Systeme wie „quop“ (Souvignier et al., 2014, S. 241 f.) oder „Levumi“ (Gebhardt et al., 2016, S. 447) zurückzugreifen. Sie ermöglichen eine computergestützte Ausführung einer formativen Diagnostik. Schüler:innen zeigen sich aufgeschlossen gegenüber webbasierten Lernverlaufsmessungen. So geben sie z. B. an, dass ihnen das Lösen von Testaufgaben mithilfe von Onlinetests schneller gelingt als auf dem Papier und sie kein schlechtes Gefühl bei schwierigen Aufgaben haben (S. Blumenthal & Blumenthal, 2020, S. 674). Ebenso bewerten Lehrkräfte die Praktikabilität softwaregestützter Lernverlaufsdagnostik als positiv. Sie teilen mit, dass Schüler:innen die Bearbeitung der Aufgaben Spaß macht und sie die Motivation trotz regelmäßig zu bearbeitender Aufgaben mit vergleichbarem Anforderungsniveau nicht verlieren (Souvignier & Förster, 2011, S. 251 f.).

Ausgehend von den erhobenen diagnostischen Informationen lässt sich eine passende und effektive *Förderung* planen und durchführen (Luder et al., 2016, S. 332). Grundsätzlich gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie eine Förderung konzipiert sein kann. Eine Möglichkeit, Schüler:innen individuell zu fördern, ergibt sich durch den Einsatz von *Wochenplänen* (Heimlich & Schmid, 2018, S. 49). Die Wochenplanarbeit wird während der Covid-19 bedingten Schulsituation vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020, S. 20) hinsichtlich der individuellen Förderung der Lernenden empfohlen. Sie ermöglicht den Unterricht und das Lernen der Schüler:innen zu organisieren und strukturieren. Ziel der Wochenpläne ist, dass Lernende eigenständig Arbeitsaufträge bearbeiten, die dem gegenwärtigen Lernstoff entsprechen (Jürgens, 2009, S. 100; Peschel, 2011, S.

13). Wochenplanarbeit gilt als eine geeignete Methode, um individualisiertes Arbeiten zu arrangieren (Wirtz, 2020, S. 430). Bei einer Befragung von 104 Lehrkräften verschiedener Schulformen geben 23 % an, dass sie Wochenpläne regelmäßig im Unterricht einsetzen (Liebers et al., 2014, S. 237). Vorteile der Wochenplanarbeit sind, dass die Qualität und Quantität der zu bearbeitenden Aufgaben an den Leistungsstand der Schüler:innen angepasst werden können (Peschel, 2011, S. 13). Zudem bestimmen die Lernenden selbst, wann sie zwischen Konzentrations- und Entspannungsphasen wechseln (Jürgens, 2009, S. 100 ff.). Allerdings wird die Wochenplanarbeit auch kritisch gesehen. Durch die vielen Aufgaben im Wochenplan, die den Schüler:innen auf einmal dargeboten werden, ist es möglich, dass sie die Aufgaben nur noch abarbeiten ohne sich qualitativ mit den Inhalten auseinanderzusetzen (Peschel, 2011, S. 21).

Abgestufte Aufgaben sind die am häufigsten verwendete Möglichkeit der Differenzierung (Pozas et al., 2020, S. 223). Sie haben einen positiven Effekt auf die akademischen Leistungen von Schüler:innen (Richards & Omdal, 2007, S. 444 f.). Abgestufte Aufgaben ermöglichen auf der einen Seite eine stufenartige Gliederung bezüglich der Quantität. Das bedeutet, dass sich die Menge der Aufgaben oder der zur Verfügung gestellten Zeit unterscheidet. Auf der anderen Seite ist eine qualitative Staffelung möglich, bei der die Komplexität der Aufgaben variiert. Hierbei müssen die gestuften Aufgaben nicht unbedingt von den Lehrer:innen zugeteilt, sondern können auch selbstständig von den Lernenden ausgesucht werden. Problematisch ist jedoch, wenn sich Schüler:innen bewusst zu einfache Aufgaben auswählen, die ihrem Leistungsniveau nicht entsprechen, um Arbeitsaufwand zu vermeiden (Pozas & Schneider, 2019, S. 78). Neben den abgestuften Aufgaben gibt es laut Pozas und Schneider (2019, S. 78 ff.) weitere Kategorien der Differenzierung. Diese werden allerdings während der Schulschließungen im Frühjahr 2020 kaum eingesetzt (Letzel et al., 2020b, S. 18). Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit auf die komplette Darstellung der Taxonomie der Binnendifferenzierung von Pozas und Schneider (2019, S. 78 ff.) verzichtet.

2.6 Vernetzung

Inklusive Schulen sind mit externen Partnern vernetzt. Sie betrachten sich als Teil ihres *lokalen Umfelds* und nutzen den Sozialraum als Ressource (Booth & Ainscow, 2019, S. 111; Döttinger et al., 2016, S. 10). Dies zeigt sich u. a. daran, dass sie über Kontakte zu Fachdiensten, Jugend- und Sozialämtern, Jugendhilfe, Erziehungsberatungsstellen, Schulpsychologie, medizinisch-therapeutische Fachkräfte usw. verfügen (Döttinger et al., 2016, S. 10; Erbring, 2014, S. 87; Heimlich & Schmid, 2018, S. 51; Hennemann et al.,

2018, S. 130). Auf diese Weise stellen außerschulische Institutionen Bildungs- und Erziehungsangebote zur Verfügung, die zu einer gelingenden Entwicklung der Schüler:innen beitragen (Hennemann et al., 2017, S. 89 f.). Zudem sind inklusive Schulen mit anderen Schulen innerhalb der Region vernetzt (Booth & Ainscow, 2019, S. 195). Somit wird ein Kompetenztransfer und Erfahrungsaustausch ermöglicht (Erbring, 2014, S. 87). Weitere Netzwerkpartner im Sozialraum einer Schule sind Geschäfte und Unternehmen aber auch lokale Gemeinschaften wie örtliche Vereine, Kirchen, verschiedene ethische Gruppen, soziale und kulturelle Einrichtungen. Sie tragen zu vielfältigen Lernangeboten der Schulen bei (Booth & Ainscow, 2019, S. 111 ff.; Burow, 2017, S. 170; Heimlich & Schmid, 2018, S. 51). Darüber hinaus wird sich an inklusiven Schulen dafür eingesetzt, dass Ressourcen, über die nur einige Schüler:innen in ihrem Elternhaus verfügen wie z. B. Computer oder Nachschlagewerke, zeitweise auch Mitschüler:innen zur Verfügung gestellt werden, die sonst keinen Zugang zu diesen haben (Booth & Ainscow, 2019, S. 199). D. Richter und Pant (2016, S. 13) stellen heraus, dass 74 % der Lehrkräfte der Sekundarstufe I Erfahrungen in der außerschulischen Kooperation mit Unternehmen, Kulturschaffenden und Vereinen gemacht haben. Ihrer Auffassung nach verbessern externe Partner die Lern- und Lehrkultur (95 %) und komplementieren den Unterricht um bedeutsame Lerninhalte (91 %). Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen bezieht sich pro Schuljahr auf ca. 6 % der Lehrer:innenarbeitszeit. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte wöchentlich im Schnitt 80 Min. für die Kooperation mit externen Partnern aufwenden (Werner & Quindt, 2014, S. 464). Aufgrund der Coronapandemie werden jedoch Zusammenkünfte in außerschulischen Bildungseinrichtungen, Vereinen, Museen, Theater usw. vonseiten der Politik untersagt (Bundesregierung, 2020b, S. 2). Aus diesem Grund stellen in dieser Zeit kulturelle Einrichtungen ihre Inhalte zum Teil online zur Verfügung (European Commission, 2020b, S. 1). Eine weitere Vernetzungsmöglichkeit, die sich während der Covid-19 bedingten Schulschließungen für Schulen ergibt, ist der Rückgriff auf Angebote des *öffentlich-rechtlichen Rundfunks*. In Zusammenarbeit mit dem nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule und Weiterbildung sendet der Westdeutsche Rundfunk täglich ein Fernsehprogramm für GrundSchüler:innen. In diesem werden Inhalte von Kindersendungen wie „Die Sendung mit der Maus“, „Planet Schule“ und „Wissen macht Ah!“ mit interaktiven Elementen, zu denen Rätselspiele und Bewegungspausen gehören, verbunden. Für Schüler:innen der weiterführenden Schule werden in der Mediathek und auf der Internetseite des Westdeutschen Rundfunks fachbezogene Lerninhalte und Lernangebote wie Simulationen, Apps und Lernspiele zur Verfügung gestellt. Diese Art der Vernetzung bietet Lehrkräften

die Möglichkeit, bei der Unterrichtsgestaltung auf die Onlineangebote zurückzugreifen (M. Richter, 2020g, S. 4). Weltweit findet während der Covid-19 Pandemie eine Vernetzung zwischen Schule und Bildungsfernsehen statt, um Schüler:innen das Lernen zu ermöglichen (United Nations, 2020, S. 12 ff.). In 87 % von 135 Staaten werden während der Schulschließungen Bildungsangebote per Fernsehen zur Verfügung gestellt. Während 37 % der Länder mit einem oberen Mittelklasseeinkommen die Wirksamkeit des Distanzlernens durch das Fernsehen als sehr effektiv einstufen, ist dies nur in 16 % der Länder mit einem niedrigen mittleren Einkommen und 27 % der Länder mit einem niedrigen Einkommen der Fall (UNESCO et al., 2020, S. 21 ff.).

2.7 Schulentwicklung

Der Alltag der Lehrer:innen und Schüler:innen hat sich durch die Schulschließungen grundlegend verändert. Gewohnheiten und Routinen des Schulablaufs werden aufgebrochen, wodurch sich Schulen zwangsläufig verändern und folglich eine Entwicklung angestoßen wird (Schratz, 2020b, S. 2 ff., 2020a, S. 7). Während Schulentwicklungsprozesse langfristig angelegt sind, mussten die Schulleiter:innen von einem auf den anderen Tag auf die Schulschließungen aufgrund der Coronapandemie im Frühjahr 2020 reagieren. Veränderungsprozesse einer Organisation gehen immer mit verschiedenen Befindlichkeiten einher, die die Akteur:innen unterschiedlich schnell durchlaufen (Erbring, 2016, S. 86). Diese lassen sich mit den sieben Stadien des *Phasenmodells zu Emotionen von Organisationsmitgliedern bei institutionellen Veränderungen* von Roth (2000, S. 16) verdeutlichen. Die Phasen gehen entweder mit einem Produktionsverlust, wie er in den Stufen „Vorahnung/Sorge“, „Schock/Schreck“, „Rationale Akzeptanz/Frustration“ und „Emotionale Akzeptanz/Trauer“ vorkommt, oder mit einem Produktionsgewinn, wie er in den Stadien „Abwehr/Ärger“, „Öffnung/Neugier/Enthusiasmus“ und „Integration/Selbstvertrauen“ erfolgt, einher (Erbring, 2016, S. 87). So ist es möglich, dass sich Lehrkräfte durch die umfassende Veränderung aufgrund der Schulschließungen hinsichtlich ihrer schulischen Arbeit handlungsunfähig fühlen und keine adäquaten Gestaltungsmöglichkeiten finden. Dies zeigt sich durch erste Orientierungsschwierigkeiten und Stocken der eigenen Handlungsroutinen, abwehrendes Verhalten gegenüber dem Neuen und einer Stärkemonstration des Alten. Nur wenn Lehrkräfte emotionale Ablöseprozesse durchlaufen, sind sie offen für eine Neuorientierung. Charakteristisch hierfür ist u. a. die Einsicht, dass die Veränderung notwendig ist und, dass Lehrer:innen bei der Neugestaltung auf ihre Kompetenzen und ihr Vorwissen zurückgreifen können (Erbring, 2018, S. 54). Grundsätzlich werden unter Schulentwicklung alle Handlungen aufgefasst, die zu

einer Verbesserung der schulischen Qualität beitragen. Ihr übergeordnetes Ziel ist, die „Gestaltung des schulischen Lernens“ (Rolff, 2016a, S. 37). Der Antrieb der Schulentwicklung befindet sich in der Einzelschule. In dieser wird die Schulentwicklung von der Schulleitung und dem weiteren pädagogischen Personal verantwortet (Rolff, 2010, S. 29). Die Schulentwicklungstheorie geht „von einer Trias von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung aus“ (Moser, 2017b, S. 101). Die drei unterschiedlichen Entwicklungen werden in dem *Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung* von Rolff (2016a, S. 20) vereint. Die drei Wege beeinflussen sich gegenseitig und ermöglichen eine ganzheitliche Weiterentwicklung. Den Bezugsrahmen der drei Entwicklungsstränge bildet das Umfeld der Schule. Die Schüler:innen sind der wichtigste Bezugspunkt der Schulentwicklung. Sie stehen mit ihren aktuellen Lernfortschritten im Zentrum der Entwicklung (Rolff, 2016a, S. 14 ff.). Ausgangspunkt und Zieldimension der Schulentwicklung bildet die *Organisationsentwicklung*. Sie hat Auswirkungen auf die Personal- und Unterrichtsentwicklung. Das bedeutet, dass der Beginn der Organisationsentwicklung die beiden anderen Entwicklungsstränge beeinflusst und so dort ebenfalls eine Entwicklung stattfindet (Rolff, 2010, S. 30). Die Organisationsentwicklung setzt sich mit der Frage auseinander, wie Schulen im Hinblick auf eine Effizienz- und Effektivitätssteigerung geführt und weiterentwickelt werden. Hierbei ist es wichtig die technischen, menschlichen und pädagogischen Ressourcen zu berücksichtigen (Rolff, 2016a, S. 15, 2016b, S. 302). Aus diesem Grund ist Organisationsentwicklung ein systematisches Verfahren, durch das Organisationslösungen, Konzepte und Gestaltungsformen entwickelt werden (Holtappels, 2003, S. 136). Dieser Prozess läuft nach Rolff (2016a, S. 16) in drei Phasen ab, zu denen die Initiation, Implementation und Inkorporation zählen. Schulische Veränderungen werden in einem Pilotprojekt innerhalb eines begrenzten Zeitraums realisiert. In diesem haben Schulleiter:innen die Möglichkeit, Neuerungen kennenzulernen. Wenn das Pilotprojekt mehrere Erprobungsphasen durchlaufen hat, wird die Innovation zur Routine, wodurch der Schulentwicklungsprozess institutionalisiert ist. Hierbei ist es wichtig immer mehr Lehrpersonen in den Entwicklungsprozess einzubeziehen und die gemachten Erfahrungen weiterzugeben. In diesem Prozess spielt die Evaluation eine entscheidende Rolle. Zum einen trägt sie dazu bei die Wichtigkeit für die Umsetzung der Neuerung zu verdeutlichen. Zum anderen werden durch die Evaluation bestehende Probleme bei der Realisierung aufgedeckt, die so behoben werden können (Pilz, 2018, S. 146). Hierfür ist es wichtig, dass ökonomische Erhebungsinstrumente entwickelt werden, die die Bedürfnisse der Schule berücksichtigen (Scheer &

Laubenstein, 2018, S. 39). Die Konzeption und Realisierung der Organisationsentwicklung ermöglicht die Verantwortungsübernahme und Teilhabe aller Schulleiter:innen (Boban & Hinz, 2009, S. 245). Dieser kooperative Prozess steigert die Motivation der Beteiligten und führt dazu, dass sich Lehrer:innen als Team und nicht als Einzelkämpfer:innen in einer Schule wahrnehmen (Rolff, 2016b, S. 310). Die *Unterrichtsentwicklung* bildet den zweiten Entwicklungsstrang der Schulentwicklung. Sie zielt darauf ab, die Lernbedingungen der Schüler:innen zu verbessern, um ihnen ein effektiveres Lernen zu ermöglichen und die Arbeitsbedingungen des schulischen Personals zu optimieren (Meyer, 2017, S. 49). Aufgrund der neuartigen Schulsituation ist dieser Aspekt für alle Beteiligten von Bedeutung. Unterrichtsentwicklung ist ein kontinuierlicher Prozess, der eine innere Schulreform anstößt (Pilz, 2018, S. 150). Die gemeinsame Weiterentwicklung von Lernbereichen und Lernarrangements kann nur gelingen, wenn Lehrer:innen ihre Unterrichtspraxis beispielsweise mit Kolleg:innen reflektieren (Booth & Ainscow, 2019, S. 23; Buhren & Rolff, 2018, S. 23). Durch eine solche Zusammenarbeit ist es möglich voneinander zu lernen, Erfahrungen auszutauschen und gemeinsame Konzepte zu entwickeln, die die Kompetenzen und Interessen der Schüler:innen und Lehrer:innen berücksichtigen (Pilz, 2018, S. 152). Der dritte Weg der Schulentwicklung impliziert die *Personalentwicklung*. Sie stellt ein Gesamtkonzept dar, dass die Personalführung, -fortbildung und -förderung sowie die Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet (Rolff, 2016a, S. 18). Aufgrund der sich ständig veränderten Anforderungen an das Lehrpersonal, die sich gerade jetzt aus der pandemischen Schulsituation ergeben, werden durch die Personalentwicklung die Kompetenzen der Lehrer:innen erweitert. Dies kann neben Weiterbildungen durch Selbstbestimmung, Arbeitsteilung oder Feedback geschehen (Görtler, 2017, S. 145). Eickelmann und Drossel (2020, S. 27) schlagen vor, während der coronabedingten Schulsituation gezielt Fortbildungen auf Schulebene anzubieten, damit alle Lehrer:innen befähigt werden Lernprozesse mithilfe von digitalen Medien zu initiieren. Darüber hinaus wird durch die Personalentwicklung versucht die Entwicklungsinteressen, Beziehungen und Überzeugungen einer Organisation mit denen ihrer Mitglieder in Einklang zu bringen (Booth & Ainscow, 2019, S. 23; Rolff, 2016a, S. 18 ff.). Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung verdeutlichen den innerschulischen Systemzusammenhang. Allerdings wird die Schulentwicklung auch durch ihr *Umfeld* beeinflusst. Das heißt, dass beispielsweise Eltern, Schulträger, Kirchengemeinden, Schulaufsicht und Bildungspolitik die innere Entwicklung einer Schule prägen. Gerade die Schuladministration beeinflusst auch während der Covid-19 Pandemie die Schulentwicklung, indem sie veränderte Regelungen,

gesamtstrukturelle Ordnungskriterien und Qualitätsstandards festlegt (Laumann, 2020, S. 12; Pilz, 2018, S. 158). Krisensituationen, wie durch das Coronavirus hervorgerufen, führen in Schulen zu umfassenden Umgestaltungen. Die Neuerungen können eine dauerhafte Veränderung zur Folge haben, weil sie im Sinne einer Bottom-up-Strategie entstanden sind (Eickelmann & Drossel, 2020, S. 28 f.; Moser, 2017a, S. 16). Da die Lehrkräfte die Innovationen selbst entwickelt haben, verfügen sie über die nötigen Kompetenzen diese umzusetzen und sind zugleich von ihrem Nutzen überzeugt. Dies bildet die Grundlage für einen erfolgreichen Schulentwicklungsprozess (Erbring, 2021, S. 9). In diesem Kontext lässt sich darauf hinweisen, dass eine wirksame Schulentwicklung die aktuellen Entwicklungen der Gesellschaft berücksichtigt (Burow et al., 2020, S. 1166). Burow (2017, S. 163) stellt auf Basis einer Befragung unter Wissenschaftlern *Trends* auf, die bis zum Jahr 2030 die Entwicklung von Schule und die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen werden. Hierzu zählen u. a. Digitalisierung, Vernetzung und offen gestaltete Lehr-Lernumgebungen. *Digitalisierung* wird als eines der größten Themen der aktuellen und zukünftigen Schulentwicklung angesehen (Rolff & Thünken, 2020, S. 9). Die Tendenz zu einem digitalen Lernen wird durch die coronabedingten Schulschließungen noch einmal verstärkt, da während des Distanzunterrichts viele Schulen auf die Digitalisierung zurückgreifen. Dies führt dazu, dass sich Lehrkräfte verstärkt in digitale Lernformate einarbeiten. Auf diese Weise erweitern sie ihre digitalisierungsbezogenen Kompetenzen sowie ihr didaktisches und methodisches Wissen in diesem Bereich (Eickelmann & Drossel, 2020, S. 28 f.). Der Fokus liegt hierbei nicht nur auf dem medienpädagogischen Lernen über digitale Medien, sondern auch auf dem kreativen Lernen mit digitalen Medien (Rolff & Thünken, 2020, S. 9). Digitale Medien können im Unterricht als Lernwerkzeuge eingesetzt werden (Herzig, 2014, S. 9). Die *Vernetzung* der Schule mit ihrem Umfeld und darüber hinaus ist eine weitere Entwicklung. Schulen sind Bestandteile einer regionalen, nationalen und internationalen Bildungslandschaft. Sie werden somit zu weltoffenen Organisationen. Auf nationaler Ebene kollaborieren Schulen mit Partnerschulen. Mittels schulübergreifende Open-Source-Plattformen können sie Pläne und Unterrichtsmaterialien erarbeiten und sich gegenseitig zur Verfügung stellen. Die internationale Zusammenarbeit ermöglicht ein nationenübergreifendes Lernen. Schüler:innen und Lehrer:innen können in virtuellen Teams netzgestützt an internationalen und fachübergreifenden Projekten arbeiten. Auf diese Weise lernen alle Akteur:innen ein erweitertes Kulturverständnis und eine nationenübergreifende Demokratie kennen (Burow, 2017, S. 169 f.). *Offen gestaltete Lehr-Lernumgebungen* stellen einen weiteren Trend dar, der

durch die Covid-19-Schulschließungen begünstigt wird (Fischer et al., 2020, S. 139). Sie ermöglichen Schüler:innen „sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‚offenen Lehrplanes‘ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen“ (Peschel, 2011, S. 78). Auf diese Weise haben sie die Möglichkeit, stärker selbstgesteuert zu lernen (Burow et al., 2020, S. 1167). Offene Lehr- und Lernformen mit einer geringen Steuerung weisen mit $d = 0.01$ geringe Effekte auf (Hattie, 2013, S. 105). Wird der offene Unterricht hingegen durch Lehrer:innen kognitiv strukturiert und gesteuert, ist er wirksamer ($d = 0.30$). Somit liegt ein kleiner Effekt vor (Alfieri et al., 2011, S. 6 ff.; Cohen, 2013, S. 40).

2.8 Schulleitung

Die Schulleitung wird als Schlüsselfigur der schulischen Entwicklung angesehen, da sie einen relevanten Einfluss auf die Implementierung, Realisierung und Nachhaltigkeit einer inklusiven und effektiven Bildung aller Schüler:innen hat (Fullan, 2016, S. 20 ff.; Waldron et al., 2011, S. 52 ff.). Zu den Tätigkeiten der Schulleitung gehört nicht nur das Verwalten einer Schule, sondern auch die Prozessgestaltung, Führung, Verbesserung von Arbeitsbedingungen und Steigerung der Unterrichtsqualität (Leithwood et al., 2004, S. 20 ff.; Leithwood et al., 2008, S. 28 ff.). Ferner ist sie für die korrekte Ausführung geltender Rechtsvorschriften an ihrer Schule zuständig (Huber, 2010, S. 1). Die Aufgabe obliegt der Schulleitung auch während der Covid-19 Pandemie. So erhält sie immer wieder Anweisungen und Hinweise vonseiten des Ministeriums, die sie während der kompletten Schulschließung und teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 zu erfüllen hat. Hierzu zählt u. a. die korrekte Umsetzung der Pandemiepläne zum Schutz vor dem Coronavirus (Laumann, 2020, S. 12). Des Weiteren managen Schulleitungen die Organisation der Schule und sorgen für einen geregelten Schulbetrieb (Scheer et al., 2014, S. 150). Schulleiter:innen entscheiden an ihrer Schule über den Einsatz vorhandener Lehrkräfte (Huber, 2010, S. 1). Gerade während der Pandemiezeit sind die Planungen des Personaleinsatzes von Bedeutung. Die Schulleiter:innen sind vonseiten des Schulministeriums dazu verpflichtet Schulpersonal für die Notbetreuung einzuteilen (M. Richter, 2020f, S. 1). In diesem Zusammenhang lässt sich auf die Fürsorgepflicht hinweisen, die die Schulleiter:innen gegenüber ihren Kolleg:innen haben. Sie äußert sich in einer Entlastung der Lehrer:innen durch die Schulleitung, indem sie die Lehrkräfte beispielsweise vor externem Druck schützen (Hillenbrand et al., 2013, S. 49; Hoppey & McLeskey, 2013, S. 250 ff.; Lütje-Klose et al., 2016, S. 118 ff.). Ebenso zeigt sie sich in einer bedürfnis- und kompetenzgerechten Verteilung von Aufgaben

(Laubenstein et al., 2015, S. 109; Scheer et al., 2017, S. 147). Eickelmann und Drossel (2020, S. 27) halten die Fürsorgepflicht während der Covid-19 bedingten Schulsituation für sehr wichtig. Sie empfehlen die schulische Arbeit auf alle Lehrkräfte zu verteilen. Jedoch sollte hierbei die häusliche Situation der Lehrer:innen berücksichtigt werden. Die Fürsorgepflicht gegenüber dem gesamten Schulpersonal in Zeiten der Pandemie wird ebenfalls vom Ministerium betont (M. Richter, 2020b, S. 2). Es stellt heraus, dass die Unversehrtheit und Gesundheit aller Lehrer:innen und Betreuungskräfte oberste Priorität hat (M. Richter, 2020a, S. 1). Aus diesem Grund dürfen für die Notbetreuung und den Präsenzunterricht keine Lehrkräfte eingesetzt werden, die älter als 60 Jahre oder schwanger sind, ein erhöhtes Risiko aufweisen an Covid-19 zu erkranken oder die im häuslichen Umfeld pflegebedürftige Familienangehörige mit Vorerkrankungen versorgen (M. Richter, 2020b, S. 3 f., 2020f, S. 1). Darüber hinaus zeichnen sich gute Schulleitungen dadurch aus, dass zwischen ihnen und ihrem Kollegium ein detaillierter Austausch stattfindet. In diesem werden alle Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse, die die Schule betreffen, erörtert (Döttinger et al., 2016, S. 9). Hierbei beachten Schulleitungen die Ideen, Angelegenheiten und Einwände des Kollegiums (Hillenbrand et al., 2013, S. 49; Hoppey & McLeskey, 2013, S. 248 ff.). Ebenso fördern sie die Professionalisierungsmöglichkeiten der Lehrer:innen. Hierbei sind zielorientierte Fortbildungen aber auch ein Erfahrungsaustausch untereinander fundamental (Heimlich et al., 2016b, S. 147; Lütje-Klose et al., 2016, S. 119 ff.). Des Weiteren setzen sich Schulleiter:innen für ein produktives Lernen aller Schüler:innen in einer lernenden Gemeinschaft ein. In dieser haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre schulischen Ziele zu erreichen (Hillenbrand et al., 2013, S. 49). Damit dies möglich wird, setzen Schulleitungen Standards für eine angemessene Förderung. Sie haben darüber hinaus einen wesentlichen Anteil bei der Einführung und Realisierung innovativer Konzepte (Scheer et al., 2017, S. 137). Zugleich ermöglichen Schulleiter:innen den Lehrer:innen pädagogische und organisatorische Freiräume, in denen sie Neues ausprobieren können (Döttinger et al., 2016, S. 9). Aufgabe der Schulleitungen ist es sodann die durchgeführten Veränderungen zu evaluieren. Auf diese Weise üben sie Einfluss auf die Effektivität der Schule aus (Leithwood et al., 2004, S. 20 ff.; Leithwood et al., 2008, S. 28 ff.). In Deutschland haben Schulleiter:innen eine eigene Unterrichtsverpflichtung (Bonsen, 2010, S. 192). Ihr Unterrichtsspensum variiert entsprechend der Schulart, Schüler:innenzahl und Klassenanzahl der Schule. Schulleiter:innen an Gymnasien mit mehr als 1000 Schüler:innen verfügen über ein Unterrichtsdeputat von null bis elf Schulstunden in der Woche. Grund- und Hauptschulleitungen haben eine

größere Unterrichtsverpflichtung, die durchaus 18 Unterrichtsstunden pro Woche umfasst (Huber, 2010, S. 2). Diese enorme Unterrichtsbelastung wird jedoch als hinderlich für ein adäquates Schulleitungshandeln angesehen (Laubenstein et al., 2015, S. 109).

3 Fragestellung

Auf der Basis der zuvor angestellten Überlegungen wird im Rahmen dieser Studie der Frage nachgegangen, wie Schule während der Covid-19 bedingten Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 aus der Perspektive von Schulleitungen realisiert wird.

Ausgehend von den Darstellungen des theoretischen und empirischen Hintergrunds lässt sich die Hauptfrage der Arbeit in folgende Teilfragen gliedern:

1. Welchen Einfluss hat Corona auf die *Digitalisierung* der Schule?
2. Wie wird *Unterricht* in Zeiten der Coronapandemie realisiert?
3. Wie läuft die *Kooperation* zwischen den Lehrkräften in Zeiten der Coronapandemie ab?
4. Wie ermöglichen Lehrer:innen die *Bildungsbeteiligung* von Schüler:innen während der Viruserkrankung?
5. Wie werden die *individuellen Förderbedürfnisse* der Schüler:innen in dieser Zeit berücksichtigt?
6. Wie gestaltet sich die *Vernetzung* der Schule während der Coronapandemie?
7. Welche Perspektiven ergeben sich aus der Umsetzung von Schule in der Coronazeit für die *Schulentwicklung*?
8. Welche Aufgaben haben *Schulleiter:innen* von inklusiven Schulen in der Zeit des Coronavirus?

4 Methode

4.1 Forschungsmethode

Die Untersuchungsfragen der vorliegenden Arbeit lassen sich mithilfe der *qualitativen Forschungsmethode* beantworten. Qualitative Forschung zeichnet sich sowohl durch Offenheit für neue Erkenntnisse als auch durch Berücksichtigung bereits vorhandener Theorien und Forschungen aus (Oswald, 2010, S. 197). Bei der Datenerhebung ist ein nicht bzw. nur wenig strukturiertes Vorgehen charakteristisch, um die Gegenstandsangemessenheit und unerwartete Befunde zu ermöglichen (Döring & Bortz, 2016, S. 26). Im Kontext dieses Forschungsvorhabens soll mithilfe eines explorativen Vorgehens herausgearbeitet werden, wie Schule in Zeiten der kompletten Schulschließung und teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 aus der Perspektive von Schulleitungen realisiert wird. Aus diesem Grund wird durch die qualitative Forschung ein Verständnis über das Denken, Handeln bzw. Nicht-Handeln von Menschen angestrebt, indem sie über ihre biografisch und subjektiv entstandenen Wirklichkeiten berichten (Prenzel et al., 2010, S. 34). Somit werden die befragten Personen zum Ausgangspunkt und Ziel der Studie (Mayring, 2016, S. 22 ff.).

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einem allgemeinen *Untersuchungsdesign* für qualitative Forschung (Mayring, 2001, S. 1 ff., 2020, S. 8). Der Ablauf der Untersuchung wird im Vorfeld festgelegt, um einen transparenten Forschungsprozess zu gewährleisten (Mayring, 2020, S. 4). Der Studienverfasser legt in einem *ersten* Schritt den Forschungsgegenstand und die Hauptfragestellung der Studie fest, welche durch die Untersuchungsergebnisse beantwortet wird (Kuckartz et al., 2008, S. 109; Mayring, 2001, S. 1 ff.). Somit gewinnt das qualitative Forschungsvorhaben an wissenschaftlicher Stringenz. In einem *zweiten* Schritt entwickelt der Studienautor aufgrund des theoretischen Hintergrunds der Arbeit ein Vorverständnis über den Untersuchungsgegenstand. Auf der Basis dessen wird die Hauptfragestellung der Arbeit in verschiedene Teilfragen segmentiert. An *dritter* Stelle erfolgt die Bestimmung der Stichprobe (Mayring, 2001, S. 9 f.). Hierbei werden wenige für die Forschung relevante Einzelfälle aus der Mikroperspektive betrachtet (Uhlendorff & Prenzel, 2010, S. 146). Die Einzelfälle werden vor Untersuchungsbeginn „so ausgewählt, dass begründete Aussagen zu pädagogisch relevanten Strukturen mit begrenzter Reichweite möglich werden“ (Prenzel et al., 2010, S. 27). Der Studienverfasser konstruiert in einem *vierten* Schritt ausgehend vom Forschungsgegenstand einen Interviewleitfaden als Erhebungsinstrument, um die Studienprojektfrage beantworten zu können (Mayring, 2001, S. 10). Dieser beinhaltet offene

Fragen, die zum Erzählen auffordern (Kuckartz et al., 2008, S. 112). Als *Fünftes* folgt die Ergebnisdarstellung. In dieser werden die Ergebnisse des ausgewerteten Datenmaterials auf die Fragestellung der Untersuchung bezogen. Darüber hinaus erfolgt eine Darstellung neuer Aspekte, die im Verlauf der Analyse herausgearbeitet werden (Mayring, 2001, S. 10). Diese Erkenntnisse führen in Form einer Rückkopplungsschleife zur Weiterentwicklung des Vorverständnisses (Mayring, 2020, S. 9). Im *sechsten* Schritt geht es um die Diskussion der Ergebnisse (Mayring, 2001, S. 10). Aus diesen ergeben sich weitere Forschungsfragen für nachfolgende Untersuchungen (Mayring, 2020, S. 9). Außerdem wird an dieser Stelle „auch die Frage nach den Gütekriterien relevant“ (Mayring, 2001, S. 11). Schließlich werden die Erkenntnisse der Studie den Interviewteilnehmer:innen in Form einer Präsentation zur Verfügung gestellt (Kuckartz et al., 2008, S. 111). Da im Kontext dieser Arbeit nur die Ergebnisse zu einem Messzeitpunkt erfasst werden, handelt es sich um ein querschnittliches Studiendesign (Raithel, 2008, S. 50 f.).

4.2 Sample

Das Sampling der Untersuchung ergibt sich aus einem *qualitativen Stichprobenplan*. Dieser besteht aus vier verschiedenen Kriterien, die vor Untersuchungsbeginn festgelegt werden (Schreier, 2020, S. 30). Der Stichprobenplan sieht vor, dass aus jedem der fünf *Regierungsbezirke* Nordrhein-Westfalen zwei Schulen an der Untersuchung teilnehmen. Darüber hinaus wird die Befragung ausschließlich mit Schulleitungen durchgeführt, deren Schulen *Gemeinsames Lernen* ermöglichen. Die *Schulform* ist ein weiteres Kriterium, welche im Stichprobenplan zugrunde gelegt wird. Eine der beiden Schulen eines jeden Regierungsbezirks ist eine Grundschule, die andere eine weiterführende Schule. Das letzte Kriterium bezieht sich auf die *Schullage*. Eine der beiden Schulen eines Regierungsbezirks stammt aus dem ländlichen Raum, während die andere Schule aus einer Großstadt mit mehr als 100 000 Einwohner:innen vertreten ist. Ausgehend von diesen vier Merkmalen ergibt sich im Stichprobenplan eine Kreuztabelle mit zehn Zellen (siehe Tabelle 1). Durch diese Stichprobenkonstruktion soll im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit ein möglichst umfassendes Bild dargestellt werden. Die *Akquise* der Interviewpartner:innen erfolgte über zwei Rekrutierungswege.

Tabelle 1: Stichprobenplan

RB	Lage	GS	WFS	Σ
Arnsberg	Land	-	1	2
	Stadt	1	-	
Detmold	Land	1	-	2
	Stadt	-	1	
Düsseldorf	Land	1	-	2
	Stadt	-	1	
Köln	Land	1	-	2
	Stadt	-	1	
Münster	Land	-	1	2
	Stadt	1	-	
Σ		5	5	10

Der Studienverfasser kontaktierte die Schulleiter:innen entweder telefonisch oder per E-Mail (siehe Anhang B) (Döring & Bortz, 2016, S. 296). Während der ersten Kontaktaufnahme stellte sich der Studienautor den Schulleitungen vor und informierte sie über das Forschungsprojekt. In diesem Zusammenhang erteilte er Auskunft über den Grund der Studie, den Ablauf und die Dauer des Interviews. Zugleich sicherte der Studienverfasser den Schulleiter:innen zu, dass die erhobenen Daten für die Auswertung anonymisiert werden, sodass keine Rückschlüsse auf sie oder ihre Schule möglich sind. Stimmt die Schulleiter:innen dem Interview zu, wurde ein Gesprächstermin vereinbart. Jede Zelle des Stichprobenplans konnte besetzt werden, sodass die *Stichprobe*, die im Rahmen dieser Arbeit ausgewertet wurde, insgesamt zehn Schulleitungen aus Nordrhein-Westfalen umfasste. Davon waren 50 % der Befragten weiblich und 50 % männlich. Fünf von ihnen leiteten eine Grundschule, drei eine Gesamtschule, eine eine Sekundarschule und eine eine Realschule. Das Alter der Interviewpartner:innen lag zwischen 35 und 63 Jahren ($M = 50.8$, $SD = 8.0$). Die befragten Schulleitungen blickten auf eine Berufserfahrung als Lehrer:in von 11 bis 40 Jahren ($M = 23.8$, $SD = 7.6$) zurück. Sie waren zum Zeitpunkt der Befragung seit 1 bis 17 Jahren ($M = 6.9$, $SD = 5.1$) als Schulleiter:in an der jetzigen Schule tätig. Ihr Unterrichtspensum pro Woche lag zwischen 0 und 22 ($M = 8.3$, $SD = 7.6$) Schulstunden. Die Schulen, an denen die Erhebung durchgeführt wurde, wurden zum Untersuchungszeitpunkt von 183 bis 1350 Schüler:innen ($M = 648.6$, $SD = 383.2$) besucht. Von diesen verfügten zwischen 0 und 162 ($M = 46.4$, $SD = 51.6$) über einen attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen und Geistige Entwicklung. An den Schulen unterrichteten zwischen 13 und 120 Lehrer:innen ($M = 55.7$, $SD = 38.2$), wovon 72 % weiblich und 28 % männlich waren. Hiervon waren 0 bis 12 Lehrkräfte Lehrer:innen für sonderpädagogische Förderung ($M = 3.9$, $SD = 3.2$). Das geschätzte durchschnittliche Alter des Kollegiums lag zwischen 35 und 48 Jahren ($M = 41.4$, $SD = 4.1$). Gemeinsames Lernen ermöglichten die Schulen seit einer Zeit von 4

bis 21 Jahren ($M = 10.1$, $SD = 5.6$). Weiterführende Angaben sind in Tabelle 2 aufgeführt.

4.3 Erhebungsmethode

Im Rahmen dieser Arbeit wurde sich für das *Interview* als Erhebungsmethode entschieden. Interviews werden definiert als eine direkte Interaktion zwischen Befragten und Interviewenden. Kennzeichnend für Interviews ist der einseitige Informationsfluss, der von den Befragten ausgeht (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 437 f.). Somit verfügen die befragten Personen über einen sehr großen Gesprächsanteil in den Interviews. Die Interviewer:innen beschränken sich lediglich darauf Fragen zu stellen (Schreier, 2013c, S. 222). Durch dieses Erhebungsverfahren erhalten die Interviewer:innen Einblicke in individuelle Werte, Normen und subjektive Sichtweisen der Befragten, die den Untersuchungsgegenstand beeinflussen (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 437 f.). Aus diesem Grund sollen die Gesprächspartner:innen bereit und fähig sein Auskunft zu erteilen (Schreier, 2013c, S. 223). Charakteristisch für Interviews sind laut Helfferich (2011, S. 25) vier Grundprinzipien, um die Qualität der Interviewdaten zu erhöhen. Sie sind auch für die vorliegende Untersuchung maßgebend. Zu ihnen zählt das *Prinzip der Kommunikation*. Das bedeutet, dass während des Interviews eine verbale Interaktion zwischen Interviewenden und Befragten stattfindet. Beim *Prinzip der Offenheit* ermöglichen die Interviewer:innen den Befragten sich zu eigenen Aspekten zu äußern, die ihnen zur Untersuchungsthematik wichtig sind. Das *Prinzip des Umgangs mit Vertrautheit und Fremdheit* besagt, dass die Interviewenden die Sichtweisen der Befragten akzeptieren, auch wenn sie mit ihren eigenen Vorstellungen nicht übereinstimmen. Schließlich machen sich die Interviewer:innen beim *Prinzip der Reflexivität* bewusst, welche impliziten Vorstellungen und Erwartungen sie in das Interview einbringen. Im Zuge der Arbeit wurden die Daten über *Einzelinterviews* erhoben. Hierfür sprach der Studienverfasser gesondert mit jeder Schulleitung. In Einzelinterviews besteht die Chance darin, eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zwischen Interviewenden und Befragten aufzubauen (Schreier, 2013c, S. 224 f.). Grundsätzlich gibt es verschiedene Interviewverfahren. Um für die vorliegende Untersuchung Daten zu generieren, eignet sich das *Leitfadeninterview* (Schreier, 2013c, S. 222 ff.). Ein leitfadenorientiertes Vorgehen liegt nahe, wenn Interesse an den internen Abläufen einer Institution besteht (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 438), in diesem Fall einer Schule. Bei Leitfadeninterviews ist ein Vorverständnis der Interviewenden hinsichtlich der interessierenden Thematik erforderlich.

Tabelle 2: Stichprobe der Untersuchung

Demografische Angaben			Angaben zur Schulleitung					Angaben zur Schule							
RB	Schulform	Lage	Geschlecht	Alter	Berufsjahre als LK	Berufsjahre als SL	Unterrichtsspensum	Anzahl Schüler:innen	Anzahl Schüler:innen mit SPF	FSP	Anzahl LK (Gesamt)	Geschlecht der LK	Anzahl der Sonderschullehrer:innen	Geschätztes Durchschnittsalter des Kollegiums	Jahre des Gemeinsamen Lernens
Arnsberg	Grundschule	Stadt	w	45	18	9	8	223	0	-	13	12 (w) 1 (m)	0	38	10
Arnsberg	Sekundarschule	Land	m	63	40	6	0	900	75	Le, Sp, Ese, Huk, GG, Kme	49	39 (w) 10 (m)	4	35	6
Detmold	Grundschule	Land	w	53	28	4	0	640	20	Le, Sp, Se, GG, Kme,	54	50 (w) 4 (m)	2	45	4
Detmold	Realschule	Stadt	m	53	28	17	10	950	82	Le, Ese	92	60 (w) 32 (m)	5	40	6
Düsseldorf	Grundschule	Land	w	47	21	5	4	183	9	Le, Ese, GG, Kme	19	17 (w) 2 (m)	3	40	21
Düsseldorf	Gesamtschule	Stadt	m	45	20	1	18	1350	162	Le, Sp, Ese, Huk, Se, Kme	120	72 (w) 48 (m)	3	45	15
Köln	Grundschule	Land	w	57	25	4	22	340	6	Le, Sp, Ese, Huk,	22	21 (w) 1 (m)	2	48	16
Köln	Gesamtschule	Stadt	w	53	25	11	9	950	75	Le, Sp, Ese, Huk, Se, GG, Kme	105	58 (w) 47 (m)	12	40	9
Münster	Grundschule	Stadt	m	57	22	11	0	350	10	Le, Sp, Ese, GG, Kme	25	23(w) 2 (m)	3	45	10
Münster	Gesamtschule (im Aufbau)	Land	m	35	11	1	12	600	25	Le, Sp, Ese, Huk, Se, GG	58	48 (w) 10 (m)	5	38	4

Dieses ergibt sich aus bereits vorhandenen Theorien und Untersuchungen zur Forschungsthematik. Somit sind die Interviewer:innen mit dem Untersuchungsgegenstand vertraut, wodurch eine aufgelockerte und unbürokratische Interviewführung ermöglicht wird (Lamnek, 2010, S. 658). Auf der Grundlage des theoretischen Hintergrunds der vorliegenden Untersuchung wurden Fragen für den Interviewleitfaden erarbeitet (siehe Anhang C). Dieser sorgt für einen strukturierten Ablauf der Befragung, da er während des Gesprächs als Anhaltspunkt dient (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439; Schreier, 2013c, S. 225). Zudem gewährleistet der Leitfaden, dass alle Gesichtspunkte, die für die Forschungsarbeit von Relevanz sind, angesprochen werden (Schreier, 2013c, S. 225). Der Interviewleitfaden beginnt mit einem Einstiegsimpuls, der aus der Hauptfrage der vorliegenden Arbeit besteht. Hierdurch sollen die befragten Schulleiter:innen angeregt werden über die Umsetzung der Covid-19 bedingten Schulsituation zu sprechen. Die weiteren Leitfadenfragen ergeben sich aus den Teilfragen der Arbeit. Diese werden wiederum in Interviewfragen ausdifferenziert. Abschließend sieht der Leitfaden vor, die interviewten Schulleitungen nach weiteren Ergänzungen zur Untersuchungsthematik zu fragen. Somit haben sie die Möglichkeit, sich zu Aspekten zu äußern, die ihrer Meinung nach für die Untersuchungsthematik von Relevanz sind, aber im Interview nicht zur Sprache kommen. Leitfadeninterviews ermöglichen eine Anpassung des Fragenkatalogs an den Gesprächsverlauf, in dem die Reihenfolge der zu behandelnden Themen verändert werden kann. Themen, die während des Interviews zur Sprache kommen, werden vom Studienverfasser im Leitfaden abgehakt, sodass sie nicht doppelt angesprochen werden (Schreier, 2013c, S. 225). Zudem ist es möglich Ad hoc-Fragen, die sich spontan durch das Interview ergeben, mit aufzunehmen. Sie ermöglichen neue Informationen über das Forschungsthema zu bekommen (Döring & Bortz, 2016, S. 322; Schreier, 2013c, S. 225). Der Verfasser dieser Erhebung orientierte sich bei der Konzeption der Interviewfragen an den Vorgaben von Dresing und Pehl (2018, S. 10). Somit kamen während des Gesprächs u. a. textgenerierende und aufrechterhaltende Fragen zum Einsatz. Hieran wird deutlich, dass durch Leitfadeninterviews der Forschungsgegenstand nicht von vornherein zu stark eingegrenzt wird, sodass eine gewisse Offenheit für die Forschungsthematik bestehen bleibt (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 438 ff.). Damit kann das Leitfadeninterview gemäß der Klassifikation von Schreier (2013c, S. 225) den halbstandardisierten Interviews zugeordnet werden. Am Ende des Interviews wurden soziodemografische Daten zur Schulleitung und Rahmendaten zur Schule in Form von geschlossenen Fragen erhoben. Die Faktenfragen werden zum Schluss gestellt, da sie einen selbstläufigen Kommunikationsprozess destruieren (Dresing & Pehl,

2018, S. 11). Zudem wird so die Interviewsituation nicht auf einen Frage- und Antwort-Dialog reduziert (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 440). Der Interviewer erprobte den erstellten Leitfaden in einem nicht aufgezeichneten *Probeinterview*, um zu überprüfen, inwiefern er mit der Situation zurechtkam. Auf diese Weise wird die zeitliche Länge des Interviews ermittelt (Kuckartz et al., 2008, S. 112). Gleichzeitig dient der Probedurchlauf dazu, die Interviewsituation und somit das Fragen sowie Zuhören zu trainieren als auch die erarbeiteten Leitfadenfragen auf ihre Verständlichkeit zu überprüfen (Dresing & Pehl, 2018, S. 12; Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 440; Kuckartz et al., 2008, S. 112).

4.4 Interviewdurchführung

Die Durchführung der Interviews fand zwischen dem 28. Mai 2020 und dem 10. Juni 2020 durch den Studienverfasser statt. Alle Gespräche wurden *telefonisch* geführt. Somit erfolgt eine zeitlich synchrone Kommunikation an unterschiedlichen Orten (Mey & Mruck, 2020, S. 326). Der Autor der Untersuchung entschied sich einerseits für Telefoninterviews, da aufgrund der Coronapandemie Kontakte zu anderen Personen reduziert werden sollten, um eine Verbreitung des Virus zu verhindern. Andererseits spielten bei der Entscheidung forschungsökonomische Gründe eine Rolle. Durch die Telefoninterviews kann auf den zeitlichen Aufwand und die Kosten für die An- und Abreise zu den Gesprächspartner:innen verzichtet werden (Döring & Bortz, 2016, S. 374).

In der *Befragungssituation* wurde eine offene, vertrauliche und kollegial-neutrale Atmosphäre geschaffen, um eine möglichst alltagsnahe Gesprächssituation zu ermöglichen. Hierfür passte der Interviewer die Formulierung der Interviewfragen an den Sprachcode der befragten Person an. Während sich diese äußerten, hörte der Interviewer zurückhaltend-interessiert zu (Lamnek, 2010, S. 322 ff.). „Das zu erkennen gegebene Interesse ist für den Erzählenden eine positive Sanktion, die er willkommen als Stimulus für deren Fortsetzung betrachtet“ (Lamnek, 2010, S. 324). Die Erhebungen verliefen ohne Störungen. Lediglich in einem Interview kam es zu einer kurzen Unterbrechung, die allerdings keinen Einfluss auf das Telefongespräch hatte. Die Schulleiter:innen konzentrierten sich auf das Gespräch, waren gegenüber dem Interviewer aufgeschlossen und nahmen sich ausreichend Zeit. Je nach Gesprächsbereitschaft der interviewten Schulleitungen dauerten die Interviews zwischen 30 und 65 Min. ($M = 44.6$, $SD = 11.4$). Alle Interviews wurden mittels eines Audiobands aufgezeichnet. Mit der Tonbandaufzeichnung waren alle Schulleiter:innen einverstanden.

4.5 Datenauswertung

Alle aufgezeichneten Interviews wurden vom Studienverfasser mit der Software easytranscript 2.51.2 (John, 2019) *transkribiert*. Die Forschungsfrage dieser Arbeit erforderte einen Schwerpunkt im Bereich der inhaltlichen Betrachtung des Datenmaterials. Aus diesem Grund wurden nicht alle sprachlichen Besonderheiten wie z. B. Rezeptionssignale mit transkribiert. Es fand eine wörtliche Transkription statt, in der Wortverschleifungen in das Schriftdeutsche adaptiert wurden. In den Transkripten wurde der Interviewer mit einem „I“ und die befragte Person mit einem „B“ kenntlich gemacht. Abgebrochene Sätze wurden durch das Abbruchzeichen „/“ und unverständliche Wörter durch „(unv.)“ verdeutlicht (Dresing & Pehl, 2018, S. 21 f.). Alle Namensnennungen, die Rückschlüsse auf eine Person oder Schule ermöglichen, wurden anonymisiert. Gespeichert wurden die Transkripte als Rich-Text-Format (rtf). Der Dateiname ergibt sich aus dem entsprechenden Regierungsbezirk und der Schulform z. B. Arnsberg_Weiterführende-Schule.

Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der *qualitativen Inhaltsanalyse*. Sie wird als eine datenreduzierende und systematische Methode definiert, durch die das Datenmaterial analysiert wird (Schreier, 2013b, S. 256). In einem ersten Schritt fand eine *initiiierende Textarbeit* statt. Hierfür wurden die Transkripte sequenziell und im Ganzen gelesen sowie auffällige Textpassagen markiert. Auf diese Weise entwickelt der Studienverfasser auf der Grundlage der Forschungsfragen ein Gesamtverständnis über die einzelnen Texte (Kuckartz, 2016, S. 56). Auf der Basis des Theorieteils und der Teilfragen der Arbeit wurden deduktiv acht *Oberkategorien* abgeleitet. Zu ihnen zählen: „Digitalisierung“, „Präsenzunterricht“, „Lehrer:innenkooperation“, „Bildungsbeteiligung“, „Individuelle Förderbedürfnisse der Schüler:innen“, „Schulleitung“, „Vernetzung“ und „Schulentwicklung“. Darüber hinaus ergaben sich während der initiierenden Textarbeit weitere Themen, die von den Schulleitungen angesprochen wurden, obwohl sie kein Bestandteil des Interviewleitfadens waren. Diese lauten: „Distanzlernen“ und „Coronabedingte Schulorganisation“. Auf der Grundlage dieser Hauptkategorien erfolgte der *erste Codiervorgang* des Interviewmaterials. Dabei wird jedes Interview sequenziell gelesen und Textabschnitte den Oberkategorien zugeordnet. Textstellen, die für die Beantwortung der Untersuchungsfragen ohne Relevanz sind, werden nicht codiert (Kuckartz, 2016, S. 102). In einem zweiten Materialdurchlauf fand die *induktive Kategorienbildung* direkt am Material statt. Auf diese Weise werden Kategorien und Subkategorien gebildet (Kuckartz, 2016, S. 106). Die induktive Kategorienbildung ist ein aktiver Konstruktionsprozess des Forschenden. Da die induktive Kategorienbildung von dem aktiven Tun und der individuellen Kategorienbildungskompetenz des Forschenden

abhängig ist, gibt es hierzu keine intersubjektive Übereinstimmung und Reliabilität (Kuckartz, 2016, S. 72). In einem nächsten Schritt folgte die *Codierung* des Materials mit dem konzipierten Kategoriensystem. Durch das deduktiv-induktiv entwickelte Kategoriensystem wird einerseits auf den derzeitigen Forschungsstand Bezug genommen (Oswald, 2010, S. 197). Andererseits ermöglicht es Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen (Döring & Bortz, 2016, S. 26). Dem Kategoriensystem liegt ein Codierleitfaden zugrunde. In diesem gibt es für jede Kategorie eine Kategorienerläuterung. Sie beinhaltet die Kategorienbezeichnung, Kategoriendefinition, Anwendung der Kategorie und Ankerbeispiele aus den Daten (Kuckartz, 2016, S. 40; Schreier, 2013b, S. 256). Somit sind die Kategorien disjunkt sowie erschöpfend und ermöglichen eine hinreichende Güte bei der Kategorienanwendung (Kuckartz, 2016, S. 67). Das entwickelte Kategoriensystem wurde an fünf Interviews in Form einer *Probecodierung* durch zwei voneinander unabhängige Codierende überprüft. Der Erstcodierer, der zugleich der Studienverfasser ist, machte die Zweitcodiererin mit dem konzipierten hierarchischen Kategoriensystem vertraut. Beide Codierende arbeiteten hintereinander an denselben Interviewtranskripten (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 273). Ziel der Probecodierung ist, inhaltlich schwierige Kategorien, unpräzise Kategoriendefinitionen und schlecht abgegrenzte Anweisungen zu erkennen, um diese für die Hauptcodierung zu verbessern. Durch diese Vorgehensweise werden das Kategoriensystem einschließlich der Codieranweisungen geschärft und die Analysequalität gesteigert (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 287 f.). Darüber hinaus wurde die Inter-coder-Übereinstimmung angegeben. Sie verdeutlicht in Form eines zufallskorrigierten Koeffizienten wie z. B. Kappa, inwieweit zwei Codierende beim Zuordnen von Kategorien bzw. Subkategorien zu Texten übereinstimmen (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 288 ff.). Die Codierung der Transkripte und die Berechnung der Inter-coder-Übereinstimmung erfolgte mithilfe der Software MAXQDA 2020 (Verbi Software, 2020). MAXQDA 2020 gibt bei der Bestimmung der Inter-coder-Übereinstimmung Kappa nach Brennan und Prediger K_n (1981) an (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 302). Dieser kann Werte von -1.00 bis +1.00 annehmen. Konventionen zur Interpretation von K_n liegen nicht vor, weshalb auf die Benchmark-Hinweise zu Cohens Kappa rekuriert wird (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 303). Sie geben an, dass ab .41 ein moderates, ab .61 ein gutes und ab .81 ein sehr gutes Ergebnis vorliegt (Landis & Koch, 1977, S. 165). Hinsichtlich der Probecodierung ergibt sich ein Gesamt K_n von .58. Der Range liegt zwischen .43 und .67. Der Wert verdeutlicht somit ein moderates Ergebnis (Landis & Koch, 1977, S. 165). Die Angaben für die einzelnen Oberkategorien lassen sich aus Tabelle 3 entnehmen. Sie liegen im moderaten bis guten Bereich (Landis & Koch, 1977, S. 165).

Tabelle 3: Intercoder-Übereinstimmung der Probecodierung

Oberkategorie	K_n
Digitalisierung	.67
Distanzlernen	.52
Präsenzunterricht	.57
Lehrer:innenkooperation	.55
Bildungsbeteiligung	.43
Individuelle Förderbedürfnisse der Schüler:innen	.56
Coronabedingte Schulorganisation	.48
Schulleitung	.57
Vernetzung	.43
Schulentwicklung	.52

Anmerkung. K_n = Kappa nach Brennan und Prediger

Im Anschluss an die Probecodierung erfolgte eine Codierbesprechung, wobei es zu einer Anpassung des Kategoriensystems kam (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 289; Schreier, 2013b, S. 259). Danach fand die *Hauptcodierung* statt. In dieser wurden auf der Grundlage des revidierten Kategoriensystems alle Interviews durch den Erstcodierer und die Zweitcodiererin unabhängig voneinander codiert (Schreier, 2013b, S. 259). Der finale Gesamt K_n beträgt .79. Der Range befindet sich zwischen .61 und .92. Im Ganzen betrachtet liegt somit ein gutes Ergebnis vor (Landis & Koch, 1977, S. 165). Die Angaben für die einzelnen Hauptkategorien werden in Tabelle 4 aufgelistet. Sie verdeutlichen für die Hauptcodierung hinsichtlich der Oberkategorien eine gute bis sehr gute Interrater-Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977, S. 165).

Tabelle 4: Intercode-Übereinstimmung der Hauptcodierung

Oberkategorie	K_n
Digitalisierung	.72
Distanzlernen	.82
Präsenzunterricht	.85
Lehrer:innenkooperation	.72
Bildungsbeteiligung	.77
Individuelle Förderbedürfnisse der Schüler:innen	.65
Coronabedingte Schulorganisation	.78
Schulleitung	.61
Vernetzung	.80
Schulentwicklung	.92

Anmerkung. K_n = Kappa nach Brennan und Prediger

Anschließend erfolgte die *Analyse des Materials* auf der Basis der vorgenommenen Codierungen (Kuckartz, 2016, S. 111). Hierfür wurde überprüft, zu welchen Kategorien und Subkategorien sich wie viele Schulleitungen äußerten und die prozentuale Häufigkeit bestimmt. In die Analyse wurden aufgrund des umfangreichen und ausdifferenzierten Kategoriensystems nur die Kategorien und Subkategorien einbezogen, zu denen mindestens 50 % der befragten Schulleitungen Stellung nahmen. Bei der Hauptcodierung kam es bei einigen Kategorien und Subkategorien zu keiner Übereinstimmung zwischen dem Erstcodierer und der Zweitcodiererin, weshalb an

diesen Stellen bei der Analyse die Codierungen beider Codierenden beachtet wurden.

5 Ergebnisse

5.1 Digitalisierung

Die Oberkategorie „Digitalisierung“ ergab sich aus der ersten Forschungsfrage der Arbeit. Sie beinhaltet Textstellen, in denen es um den coronabedingten Einfluss auf die Digitalisierung der Schule geht. Die gebildeten Kategorien und Unterkategorien werden in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Digitalisierung"

Kategorie	Prozentuale Angabe der Schulleitungen
Digitaler Unterricht	90 %
Webbasiertes Distanzlehren	70 %
Webbasiertes Distanzlernen	60 %
Learning Management System	90 %
Digitale Ausstattung der Schule	90 %
Veränderung der technischen Ausstattung	60 %
Schulische Ausstattung mit Endgeräten	50 %
Internet	50 %
Private technische Ausstattung	90 %
Hardware	90 %
Fortbildungen	70 %
Kollegiale Fortbildungen	50 %

Digitaler Unterricht

Die Kategorie schließt alle Textstellen ein, die sich auf den digitalen Unterricht beziehen. Hierzu äußerten sich 90 % der befragten Schulleitungen.

Sieben Schulleiter:innen gingen auf das *webbasierte Distanzlehren* ein, das auf unterschiedliche Weise an den Schulen durchgeführt wurde. Dieses wurde durch den Einsatz von Videokonferenzen ermöglicht. Die Realisierung solcher Konferenzen wurde von den Befragten gewünscht, fand aber z. B. aufgrund fehlender technischer Ausrüstung nicht an jeder Schule statt (Detmold_Grundschule: 6-8). Auch in der Gestaltung der Videokonferenzen zeigten sich zwischen den Schulen Unterschiede hinsichtlich der Inhalte und Gruppengröße. Während an einer Realschule Unterrichtsstunden über Videokonferenzen abgehalten wurden, in denen den Schüler:innen neue Lerninhalte vermittelt wurden und die Kinder Aufgaben erhielten (Detmold_Weiterführende-Schule: 20-20), lag hingegen an einer Grundschule der inhaltliche Schwerpunkt der Videokonferenz nicht auf der Vermittlung neuer Unterrichtsinhalte, sondern auf dem sozialen Aspekt. Thematisch ging es in den Videokonferenzen darum, dass sich die Schulkinder untereinander austauschten (Köln_Grundschule: 24-24). Hinsichtlich der Gruppengröße ließ sich festhalten, dass Videokonferenzen mit der ganzen Klasse

durchgeführt wurden. Allerdings traten hierbei technische Grenzen auf. Aus diesem Grund fanden Videokonferenzen vermehrt in Kleingruppen statt (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 8-8; Münster_Grundschule: 42-42). Des Weiteren wurden die Videokonferenzen nicht zu regelmäßig festgelegten Uhrzeiten abgehalten, wie es durch einen digitalen Stundenplan regelbar gewesen wäre. Dies war organisatorisch nicht umsetzbar, da der verpflichtende Videokonferenzunterricht mit dem Präsenzunterricht abgestimmt werden musste (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 28-28). Darüber hinaus fand webbasiertes Distanzlehren durch Erklärvideos und Audioaufnahmen statt. Durch Erklärvideos wurden neue Lernthemen eingeführt und gefestigt. Hierfür griffen die Lehrkräfte entweder auf vorhandene Filme zurück oder produzierten selbst ihre eigenen Videos, indem sie sich selber filmten oder von anderen Personen filmen ließen (Detmold_Weiterführende-Schule: 20-20; Düsseldorf_Grundschule: 26-28; Münster_Grundschule: 42-42).

Ein weiteres Thema, welches in diesem Kontext von sechs Schulleitungen angesprochen wurde, war das *webbasierte Distanzlernen*. In den Interviews zeigte sich, dass in Grundschulen verschiedene Lernapps wie „Anton“, „Antolin“ oder „Der Mathepirat“ zum Einsatz kamen (Detmold_Grundschule: 54-54; Düsseldorf_Grundschule: 26-26; Münster_Grundschule: 58-58). Die Gesamtschulleiterin der weiterführenden Schule aus dem Regierungsbezirk Köln entwickelte in dieser Zeit eine Methode, die es ihren Schüler:innen ermöglichte Vokabeln effektiver zu lernen, da sie Zeichnungen zu den Wörtern digital zur Verfügung stellte. Sie führte aus:

Ich habe irgendwann aus Spielerei angefangen meine Vokabel/ Also meine Schüler lachen immer sehr oder das lockert den Unterricht auf, wenn ich male, denn das kann ich gar nicht. Dann habe ich gedacht, beim Vokabellernen, das fehlt den jetzt und habe angefangen kleine Skizzen zu malen von den Gegenständen, von der Aktion, die ab fotografiert und hochgeladen. Jetzt habe ich ein System darüber entwickelt. Flashkarts. Aus lateinisches Wort Zeichnung, deutsches Wort. Und die Schüler sagen, es geht viel schneller als früher. (Köln_Weiterführende-Schule: 70-70)

Eine weitere Möglichkeit des webbasierten Distanzlernens zeigte sich an einer Gesamtschule. Dort hatten die Schüler:innen die Möglichkeit, die von der Lehrkraft in die Schulplattform eingestellten Aufgaben direkt in der Cloud in einem verlinkten Dokument zu bearbeiten (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 28-28). Darüber hinaus fanden sich in den Interviews Textstellen, die verdeutlichten, dass die Schüler:innen

beim webbasierten Distanzlernen digitale Lernprodukte erstellten. Hierzu zählten z. B. digitale Präsentationen, die mit den Computerprogrammen Impress oder Powerpoint angefertigt wurden, Plakate und Fotochallenges (Münster_Weiterführende-Schule: 38-38). Darüber hinaus produzierten die Schüler:innen verschiedene Arten von Videos wie Trickfilme, Erklärvideos, YouTube-Filme, Doodle-Videos oder Stopp-Motion-Filme (Köln_Weiterführende-Schule: 72-72; Münster_Weiterführende-Schule: 6-38). Ein Interviewpartner berichtete zudem, dass die Schüler:innen an seiner Schule Blogbeiträge verfassten. Er konstatierte:

Das haben ganz viele genutzt, weil sie das auch mal abends machen konnten. Wenn sie dann mal Tabletzeit hatten, dann haben die halt einen Blogbeitrag geschrieben. Da sind ganz tolle Sachen bei rumgekommen, wo ich auch gesagt habe, krass. Das hättest du/ Mit Stift und Papier hätte mir der Schüler das nie hingezaubert. Und so ist da der Kompetenzerwerb oder diese Steigerung bei den Kindern schon ganz groß, weil die halt mit fast nichts angefangen haben. (Münster_Weiterführende-Schule: 12-12)

Learning Management System

Die Kategorie subsumiert alle Textstellen, die sich auf die eingesetzten Learning Management Systeme an den Schulen beziehen. Zu dieser Thematik machten 90 % der Befragten Äußerungen.

Den Aussagen der Schulleitungen war zu entnehmen, dass mit Microsoft 365, Nextcloud, Moodle und Padlet unterschiedliche Schulplattformen an ihrer Schule zum Einsatz kamen (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 22-26; Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 4-28; Köln_Weiterführende-Schule: 70-70; Münster_Grundschule: 12-12; Münster_Weiterführende-Schule: 4-4). Hinsichtlich der Benutzungsdauer ließen sich Unterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen feststellen. Durch die coronabedingte Schulsituation führte die befragte Grundschule aus dem Regierungsbezirk Münster (12-12) erstmalig eine Schulcloud ein. Hingegen gab es bereits an zwei befragten Gesamtschulen Schulclouds, mit denen schon seit mehreren Jahren gearbeitet wurde (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 4-4; Münster_Weiterführende-Schule: 4-4). Lediglich hinsichtlich der Nutzer:innen gab es Unterschiede. So führte die Coronakrise bei der Gesamtschule aus dem Regierungsbezirk Münster (4-4) dazu, dass die Schulplattform so eingerichtet wurde, dass nicht nur Lehrer:innen, sondern auch Schüler:innen Zugriff auf diese hatten. Hingegen war an der Gesamtschule aus dem Regierungsbezirk Düsseldorf (4-4) die Schulcloud seit Jahren allen Schulakteur:innen bekannt.

Digitale Ausstattung der Schule

Zu dieser Kategorie zählen alle Textstellen, die sich auf die digitale Ausstattung der Schule beziehen. 90 % aller befragten Schulleitungen befassten sich mit dieser Thematik.

Sechs Interviewpartner:innen berichteten, dass es durch die coronabedingte Schulschließung und teilweise Präsenzbesuchung keine *Veränderung* hinsichtlich der technischen Ausstattung an den Schulen gab (Arnsberg_Grundschule: 36-36; Detmold_Weiterführende-Schule: 14-14; Düsseldorf_Grundschule: 18-18; Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 26-26; Köln_Weiterführende-Schule: 84-84; Münster_Grundschule: 44-44). Ebenso wurden auch die Gespräche zu diesem Thema z. B. mit dem Schulträger nicht intensiviert. Der Schulleiter einer Realschule äußerte: „*Es ist nicht so, dass unsere Ausstattung dadurch besser geworden ist. Das natürlich nicht. Wir arbeiten immer noch mit den gleichen Möglichkeiten, die wir vorher hatten*“ (Detmold_Weiterführende-Schule: 14-14). Lediglich in einem Interview fand sich die Aussage, die eine Neuanschaffung in Form eines Schulhandys verdeutlichte (Düsseldorf_Grundschule: 6-6).

Ein weiterer Aspekt, auf den fünf Schulleitungen eingingen, war die *schulische Ausstattung mit Endgeräten*. Die Aussagen der weiterführenden Schulleiter verdeutlichten, dass ihre Schule mit digitalen Endgeräten wie Laptops oder Tablets versorgt war (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 24-24; Münster_Weiterführende-Schule: 6-6). Anders stellte sich die Situation an den befragten Grundschulen dar. In den Aussagen wurde deutlich, dass sich die Ausstattung mit digitalen Endgeräten erst am Anfang befand, da sie erst mit Laptops bzw. Tablets ausgestattet waren (Düsseldorf_Grundschule: 18-18; Köln_Grundschule: 4-4). Eine befragte Grundschulleiterin verdeutlichte, dass die Schule über keinerlei digitale Endgeräte verfügte. Dies ließ sich mit der Aussage: „*Ich habe nicht mal einen Laptop, den ich irgendwo in eine Klasse stellen könnte*“ verdeutlichen (Arnsberg_Grundschule: 38-38).

Zur Subkategorie *Internet* wurden die Statements der interviewten Schulleitungen divergenter. Hierzu äußerten sich fünf Interviewpartner:innen. So gaben zwei Schulleitungen an, dass ihre Schule über kein WLAN verfügte (Arnsberg_Grundschule: 34-34; Arnsberg_Weiterführende-Schule: 22-22). Der Schulleiter einer Sekundarschule konkretisierte diesen Aspekt, indem er verdeutlichte, dass die Schule zwar einen Internetanschluss besaß, allerdings fehlende vertragliche Regelungen eine Nutzung des WLANs nicht ermöglichten (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 22-22). Demgegenüber wiesen zwei Schulleitungen darauf hin, dass ihre Schule über ein flächendeckendes WLAN-Netz verfügte (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 26-26; Köln_Weiterführende-Schule: 84-84).

An der weiterführenden Schule aus dem Regierungsbezirk Düsseldorf (26-26) wurde das WLAN während der Coronapandemie für die Schüler:innen freigegeben, damit sie mit ihren privaten Endgeräten Zugriff auf die Schulplattform hatten.

Private technische Ausstattung

Die Kategorie umfasst alle Textsegmente, die auf die private technische Ausstattung der Schüler:innen verweisen. Hierüber sprachen 90 % der befragten Schulleitungen.

Neun Schulleiter:innen stellten heraus, dass Schüler:innen zum Teil gar nicht oder nur eingeschränkt auf private *Hardware* zurückgreifen konnten. Es zeigte sich, dass nicht alle Schüler:innen ein digitales Endgerät wie z. B. einen Desktopcomputer zur Verfügung hatten. So bezifferte eine Grundschulleitung, dass über die Hälfte der Eltern kein Endgerät besaß (Düsseldorf_Grundschule: 18-18). In die gleiche Richtung argumentierte ein Schulleiter einer weiterführenden Schule. Dieser stellte heraus: „*Und wir haben Kinder, die haben außer einem Handy nichts*“ (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 42-42). Ebenso äußerte ein Schulleiter, dass Lernende teilweise über keinen Drucker verfügten (Münster_Weiterführende-Schule: 6-6). Dieses Problem konnte eine Grundschulleiterin klären, indem Eltern, die einen Drucker besaßen, für andere Schüler:innen Materialien mit ausgedruckt hatten (Köln_Grundschule: 22-22). Gerade für Kinder, die nicht mit der passenden Hardware ausgerüstet waren, zogen einige Schulen die Weitergabe von Endgeräten in Betracht. Hierzu erhielten die Schulen von den Eltern gespendete Hardware für Schüler:innen, die über keine Datenendgeräte oder nur ein Smartphone verfügten (Köln_Grundschule: 22-22; Köln_Weiterführende-Schule: 42-42). Die Geräte waren zum Teil so voreingestellt, dass eine Nutzung sofort möglich war (Köln_Weiterführende-Schule: 42-42). Wurden die gespendeten Geräte durch Lehrer:innen verteilt, funktionierte die Weitergabe (Köln_Grundschule: 22-22). Die Endgeräte in der Schule abzuholen, gestaltete sich schwieriger, da die Schüler:innen nicht zum vereinbarten Termin erschienen oder keine Möglichkeit hatten, das Elektrogerät angemessen zu transportieren (Köln_Weiterführende-Schule: 42-42). Eine weitere Möglichkeit war, mobile Endgeräte der Schule an die entsprechenden Schüler:innen zu verleihen (Detmold_Weiterführende-Schule: 52-52). Dies war allerdings nicht an jeder Schule möglich. So merkte ein Gesamtschulleiter an: „*Wir dürfen die Geräte, die wir hier schulintern haben, nicht an die Schüler rausgeben. Das ist uns vom Kostenträger untersagt*“ (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 26-26). Auch wenn Familien digitale Endgeräte besaßen, konnte nicht davon ausgegangen werden, dass sie den Kindern ständig zur Verfügung standen (Münster_Weiterführende-Schule: 6-6). Es gab

Familien, in denen mussten sich Schüler:innen die Hardware mit ihren Geschwistern und Eltern teilen. Gerade wenn Eltern im Homeoffice während der Covid-19 Pandemie arbeiteten, waren sie auf die Nutzung des Computers angewiesen. Aus diesem Grund war es nicht möglich, dass Schüler:innen zu Hause ununterbrochen digital lernen konnten (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 12-12).

Fortbildungen

Die Kategorie bezieht Aussagen ein, die die unterschiedlichen Arten von Fortbildungen bezüglich der Digitalisierung verdeutlichen. Hierzu äußerten sich 70 % der befragten Schulleiter:innen.

Fünf Schulleitungen berichteten von verschiedenen Arten *kollegialer Fortbildungen*, die an ihrer Schule durchgeführt wurden. Hierzu zählte der gegenseitige Austausch. In Präsenzveranstaltungen, die in der Schule abgehalten wurden, stellten sich die Beteiligten verschiedene Tools untereinander vor. Die kollegialen Schulungen wurden dafür so konzipiert, dass die Bedarfe und Wünsche der Teilnehmer:innen abgedeckt waren (Köln_Grundschule: 4-4; Köln_Weiterführende-Schule: 58-58). Gegenseitige Hilfe zeigte sich auch durch ständige Kommunikation in den Jahrgangsteams und Fachteams einer Schule. In diesen unterstützten sich die Lehrer:innen gemeinsam im Prozess der Digitalisierung (Detmold_Weiterführende-Schule: 48-48; Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 24-24). Darüber hinaus wurden selbstgestellte Erklärvideos als kollegiale Fortbildungsvariante eingesetzt. In diesen erklärten Lehrkräfte den Kolleg:innen verschiedene Tools und Programme, die in der Schule verwendet wurden. Hierfür filmten sie ihren Bildschirm ab (Münster_Weiterführende-Schule: 14-16). Die produzierten Erklärfilme wurden mit eindeutigen sowie sachgerechten Titeln versehen und mittels Schulplattform zur Verfügung gestellt (Köln_Weiterführende-Schule: 70-70). Durch diese Vorgehensweise hatten Lehrer:innen die Möglichkeit, die Anleitungen zu Hause in ihrem eigenen Lerntempo nachzuvollziehen (Münster_Weiterführende-Schule: 16-16). Zudem wurden an einer interviewten Schule Erklärungen nicht nur als Lernfilme, sondern auch als selbstgeschriebene Anleitungen zur Verfügung gestellt (Münster_Weiterführende-Schule: 16-16).

5.2 Distanzlernen

Die Hauptkategorie „Distanzlernen“ wurde aus dem Datenmaterial herausgebildet. Sie enthält Textstellen, die sich auf das Distanzlernen beziehen. Die einzelnen Kategorien und Subkategorien sind in Tabelle 6 aufgeführt.

Tabelle 6: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Distanzlernen"

Kategorie	Prozentuale Angabe der Schulleitungen
Aufgabenverteilung	100 %
Digital	70 %
In der Schule	60 %
Persönlich durch das Schulpersonal	50 %
Faktoren, die das Distanzlernen beeinflussen	90 %
Eltern	80 %
Selbstständiges Lernen	60 %

Aufgabenverteilung

Die Kategorie verdeutlicht die verschiedenen Möglichkeiten der Aufgabenverteilung. Zu dieser Materie äußerten sich alle befragten Schulleitungen (100%).

In den Interviews gingen sieben Schulleitungen auf die Möglichkeit, ein Schüler:innen das Unterrichtsmaterial *digital* bereitzustellen. Durch dieses Vorgehen händigten Lehrkräfte von zwei Schulen den Lernenden immer tagesaktuell die zu bearbeitenden Aufgaben aus (Arnsberg_Grundschole: 18-18; Detmold_Weiterführende-Schule: 20-20). Die Art und Weise, wie den Schüler:innen Aufgaben digital zur Verfügung gestellt wurden, unterschied sich von Schule zu Schule. Auch innerhalb einer Bildungsstätte kamen verschiedene Verteilungsmöglichkeiten zum Einsatz (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 28-28). Eine kleine Grundschule hinterlegte die Aufgaben per Link auf der Schulhomepage (Arnsberg_Grundschole: 18-18). Ebenfalls wurden Aufgaben über den E-Mail-Verkehr verteilt. Hierzu fügte jedoch ein Schulleiter an, dass diese Verteilungsmöglichkeit mittlerweile nur noch sehr selten verwendet wurde (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 28-28). Mehr Textstellen fanden sich zur Materialverteilung per Learning Management System. Sie kam sowohl an Grund- als auch an weiterführenden Schulen zum Einsatz, um den Lernenden Aufgaben an heimischen digitalen Endgeräten zur Verfügung zu stellen (Detmold_Weiterführende-Schule: 20-20; Düsseldorf_Grundschole: 6-6; Köln_Grundschole: 4-4). Hierfür hinterlegten die Lehrer:innen die entsprechenden Dokumente als PDF-Datei, die dann von den Schüler:innen heruntergeladen wurden (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 28-28). Sechs Schulleiter:innen nahmen Bezug auf die Aufgabenverteilung *in der Schule*. Diese fand während der kompletten Schulschließung in der Schule statt, wenn die Schüler:innen entweder keine Möglichkeit

hatten, die online zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien auszudrucken (Detmold_Grundschole: 56-56; Düsseldorf_Grundschole: 6-6) oder die Lehrkräfte nicht in der Lage waren Materialien online zur Verfügung zu stellen (Münster_Grundschole: 42-42). Diese Möglichkeit der Materialverteilung wurde jedoch an einer Gesamtschule vom Schulleiter aufgrund der Menschenansammlung bei der Materialausgabe verboten. Er argumentierte:

Wir dürfen keine Schulfremden ins Gebäude lassen. Und wir können uns auch nicht auf den Schulhof stellen. Wir sollen soziale Kontakte reduzieren, dann können wir nicht 30 Kinder in einer Klasse plus deren Eltern sagen, ihr kommt zwischen 10:00 Uhr und 12:00 Uhr und holt euch die Sachen ab. Da haben wir zu viele Leute auf dem Schulhof. Das geht nicht. (Münster_Weiterführende-Schule: 18-18)

Hingegen während der teilweisen Schulöffnung den Schüler:innen an einigen Schulen Aufgaben für das Lernen auf Distanz mit nach Hause gegeben wurden (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 8-8; Köln_Grundschole: 24-24). Dieses Vorgehen ließ sich am Beispiel einer Grundschule verdeutlichen:

Wir nehmen uns ein Themenkomplex vor, bereiten den für den Präsenzunterricht vor und geben dann anschließend passgenaue Aufgaben mit nach Hause. Also die Familien müssen das jetzt auch nicht mehr selber ausdrucken. Seitdem die Kinder hier in den Präsenzunterricht kommen, bekommen die von uns Arbeitspakete mit nach Hause gegeben. (Köln_Grundschole: 24-24)

Darüber hinaus fand die Materialverteilung an fünf Schulen *persönlich* durch das Schulpersonal statt. An einer Gesamtschule wurde z. B. ein Lerntagebuch durch eine Lehrerin an alle Schüler:innen einer Klasse verteilt (Münster_Weiterführende-Schule: 34-34). Während an dieser Schule sämtliche Schüler:innen durch die Lehrperson die Arbeitsunterlagen erhielten, bekamen an anderen Schulen nur ausgewählte Schüler:innen die Materialien persönlich nach Hause. So fand an zwei Gesamtschulen eine eigenhändige Übergabe des Schulmaterials nur bei Lernenden mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf statt (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 4-4; Köln_Weiterführende-Schule: 44-44). Ebenso erhielten die Schulkinder, bei denen die digital zur Verfügung gestellten Lernanlässe nicht Erfolg versprechend waren, die Materialien durch die Lehrer:innen (Detmold_Weiterführende-Schule: 2-2). Den Schüler:innen einer Grundschule im Regierungsbezirk Arnsberg (22-22), die bei den Aufgaben Probleme hatten, wurden die Materialien von einer Schulsozialarbeiterin nach Hause gebracht.

Faktoren, die das Distanzlernen beeinflussen

Die Kategorie impliziert Textstellen, die verdeutlichen, welche Faktoren das Distanzlernen beeinflussen. Hierzu nahmen 90 % der befragten Schulleitungen Stellung.

Acht Schulleiter:innen bezogen sich auf die neuen Aufgaben der *Eltern* während des Distanzlernens. Ihre Tätigkeiten waren vielfältig. Zu ihnen zählten Zeiten zu berücksichtigen, wann die Aufgaben ankamen und abgegeben werden mussten sowie die Arbeitsprozessplanung und Aufgabebearbeitung der Kinder zu unterstützen als auch ihre Kinder zu motivieren, die Aufgaben zu lösen (Detmold_Weiterführende-Schule: 32-32; Köln_Weiterführende-Schule: 48-48; Münster_Grundschule: 30-30). In diesem Zusammenhang wies ein Realschulleiter daraufhin:

Das schaffen eben nicht alle, weil in den Familien diese Strukturen zum Teil gar nicht vorhanden sind, weil Eltern möglicherweise auch gar nicht zu dieser Zeit aufstehen, weil sie vielleicht Schichtbetrieb haben oder gar nicht arbeiten gehen oder schon weg sind und die Kinder es nicht schaffen morgens an das Arbeiten zu kommen. (Detmold_Weiterführende-Schule: 10-10)

Darüber hinaus führten die Schulleitungen aus, dass Eltern die Lehrer:innenrolle während des Distanzlernens übernahmen. Sowohl an Grund- und weiterführenden Schulen erfolgte die Aufgabebearbeitung gemeinsam durch Eltern und Kinder (Detmold_Weiterführende-Schule: 32-32; Düsseldorf_Grundschule: 36-36). Ein Schulleiter sprach explizit davon, dass die Eltern angehalten wurden, ihre Kinder zu unterstützen (Münster_Grundschule: 30-30). Eine andere Auffassung vertrat indessen eine Gesamtschulleiterin. Sie erörtere:

Also wir haben die Eltern sehr früh gebeten und das hat sehr entspannt, bitte entwickeln sie nicht den Anspruch unseren Job zu machen, weil das können sie nicht. Wir hoffen, dass sie das nicht können, weil das wäre traurig für uns. Also auch immer wieder klar zu sagen, sie sind jetzt nicht der Hilfslehrer. (Köln_Weiterführende-Schule: 48-48)

Grundsätzlich beeinflussten auch der Arbeitsort und die Beziehungssituation der Eltern das Distanzlernen. Wenn beide Elternteile von zu Hause aus arbeiteten, konnten sie ihren Kindern eher beim Distanzlernen unterstützen, als wenn sie zur Arbeit gingen. „Denn wo keiner ist, kann keiner helfen“ (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 54-54). Zudem hatte die Bildung der Eltern Einfluss auf das Distanzlernen. Dieser Aspekt trat in der Grundschule allerdings nicht allzu sehr in den Fokus, da die meisten Grundschulleitern in der Lage waren, die Lerninhalte zu erklären, wenn auch nicht grundlegend zu vermitteln (Arnsberg_Grundschule: 58-58).

Sechs der befragten Schulleiter:innen gaben das *selbstständige Lernen* als einen Gesichtspunkt an, der das Distanzlernen beeinflusste. Schulformübergreifend

wurde in den Interviews deutlich, dass Schüler:innen, die in der Lage waren eigenverantwortlich zu arbeiten, sich zu strukturieren und ihren Lernprozess zu organisieren, leichter mit dem Distanzlernen klarkamen (Detmold_Grundschule: 54-54; Detmold_Weiterführende-Schule: 10-10; Münster_Grundschule: 30-30). Obwohl das selbstgesteuerte Lernen bereits in der Grundschule trainiert wurde (Münster_Grundschule: 32-32), stellte das selbstständige Recherchieren, die eigenverantwortliche Lernorganisation und die Partizipationsmöglichkeiten beispielsweise hinsichtlich der Präsentationsform während des Distanzlernens Schüler:innen vor Herausforderungen (Detmold_Weiterführende-Schule: 10-10; Münster_Grundschule: 32-32; Münster_Weiterführende-Schule: 42-42). Begründet wurde diese Ansicht damit, da „den Kindern in den letzten Jahren aber einfach immer vorgegeben wurde und wirklich wenig frei war, können die das gar nicht“ (Münster_Weiterführende-Schule: 42-42).

5.3 Präsenzunterricht

Die Oberkategorie „Präsenzunterricht“ leitete sich aus der zweiten Teilfrage der Arbeit ab. Sie enthält Aussagen, die verdeutlichen, wie sich die inklusive Präsenzbeschulung während der Teilöffnung der Schulen vollzieht. Die gebildeten Kategorien und Unterkategorien werden in Tabelle 7 aufgelistet.

Tabelle 7: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Präsenzunterricht"

Kategorie	Prozentuale Angabe der Schulleitungen
Unterrichtsvorbereitung Im Team	80 % 70 %
Unterrichtsform Frontalunterricht	90 % 90 %
Unterrichtsinhalte Neue Unterrichtsthemen	60 % 50 %

Unterrichtsvorbereitung

Die Kategorie impliziert Textstellen, die die Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften präzisieren. Auf diesen Punkt gingen 80 % der befragten Schulleiter:innen ein.

In sieben Interviews wurde die Unterrichtsvorbereitung *im Team* konkretisiert. An Grundschulen kooperierten Lehrkräfte im Jahrgangsteam, um gemeinsam den Unterricht entweder für den nächsten Präsenztag oder die nächste Woche vorzubereiten. Hierfür setzten sich die Lehrer:innen mit Abstand z. B. nach Unterrichtsschluss zusammen (Detmold_Grundschule: 34-34; Düsseldorf_Grundschule: 42-42). Demgegenüber verdeutlichte ein Realschulleiter, dass die Lehrer:innen an seiner Schule in den einzelnen

Fächern zusammenarbeiteten (Detmold_Weiterführende-Schule: 50-50). Auf einen weiteren Punkt bei der Zusammenarbeit während der coronabedingten Schulorganisation wies ein Grundschulleiter hin. Er führte aus:

Also die Vorbereitung des Unterrichts durch die Lehrkräfte sieht auch etwas anders aus, weil auch immer zwei Lehrkräfte in einer Klasse sind, weil es dort zwei Teilklassen gibt. So geht ganz viel Zeit dafür drauf, gemeinsam abzusprechen, gemeinsam zu planen. Die Hauptplanung liegt bei der eigentlichen Klassenlehrerin. Dann kommt es dazu, dass einige Kollegen nicht in der Schule sind, weil sie per Attest entweder zu der Ü60-Gruppe gehören, die auch nicht mehr unterrichten muss oder zu einer Risikogruppe. Das heißt, da haben wir natürlich noch einen größeren Absprachebedarf. Das heißt, die Kollegin ist eigentlich gesund, bereitet den Unterricht vor, spricht sich aber mit den zwei anderen Kolleginnen ab, die dann in den jeweiligen Teilklassen unterrichten. Also da gibt es ganz viel Absprachebedarf unter den Kollegen. Mehr als normalerweise. (Münster_Grundscheule: 34-34)

Darüber hinaus tauschten sich die Lehrer:innen über Aufgabenformate und Themen aus (Detmold_Weiterführende-Schule: 48-48; Köln_Grundscheule: 40-40).

Unterrichtsform

Die Kategorie subsumiert alle Textstellen, die sich auf Unterrichtsformen während der teilweisen Schulöffnung beziehen. Diesbezüglich machten 90 % der befragten Schulleitungen Äußerungen.

Im Verlauf der teilweisen Schulöffnung wurde häufig auf die Unterrichtsform des *Frontalunterrichts* zurückgegriffen, wie neun Schulleitungen verdeutlichten. Die Interviewten beschrieben, dass ein „klassisch orientierter Frontalunterricht, wie man ihn aus der Vergangenheit kennt“ (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 8-8) zum Einsatz kam. Zugleich betonten sie allerdings, dass es diesen vor der Pandemie nicht an ihrer Schule gab (Köln_Weiterführende-Schule: 2-2). Die Begründungen für den Frontalunterricht waren schulformübergreifend identisch. Laut Aussagen der Befragten wurde auf den Frontalunterricht zurückgegriffen, da sich die Schüler:innen nicht im Klassenraum bewegen durften, sie an ihren Plätzen bleiben mussten und der Mindestabstand eingehalten werden sollte (Detmold_Weiterführende-Schule: 6-6; Düsseldorf_Grundscheule: 36-36; Köln_Weiterführende-Schule: 2-2; Münster_Grundscheule: 26-26). Zudem hob ein Grundschulleiter die Wirksamkeit des Frontalunterrichts hervor. Er resümierte:

Es findet Frontalunterricht statt, der eine sehr große Effektivität hat. Das heißt, man kommt relativ schnell auf den Punkt. Das hat auf der einen Seite auch positive Elemente. Das muss man in der Tat sagen. Die Kollegen berichten, die Lehrkräfte berichten, wir haben plötzlich ganz zügig und ganz geradlinig einen Lernstoff erarbeitet. (Münster_Grundscheule: 26-26)

Dies war seiner Auffassung nach von Bedeutung, um den zu thematisierenden Lernstoff zu bewältigen, da „ansonsten wieder eine Woche vergeht“ (Münster_Grundscheule: 26-26), bis die Schüler:innen das nächste Mal zum Präsenzunterricht in die Schule kommen.

Unterrichtsinhalte

Die Kategorie enthält Aussagen, die sich auf Unterrichtsinhalte beziehen, die während des Präsenzunterrichts thematisiert werden. 60 % der Schulleiter:innen äußerten sich zu dieser Materie.

Fünf Schulleiter:innen wiesen darauf hin, dass während des Präsenzunterrichts *neue Unterrichtsthemen* eingeführt wurden. Deutlich wurde dies beispielsweise in der Aussage einer Grundschulleiterin:

Da sind die Kollegen bemüht den Kindern neue Lerninhalte zu vermitteln, die sie dann im Rahmen des Lernens auf Distanz trainieren und einüben. Also die Kinder in diesen vier Stunden zu befähigen, die Dinge, die neu sind, dann selbstständig üben und lernen können zu Hause. (Detmold_Grundscheule: 4-4)

Auf diese Weise wurden die lehrplanmäßig zu behandelnden Themen in ihren Kernelementen erarbeitet, damit das Curriculum im kommenden Schuljahr fortgesetzt werden kann (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 6-8). Diese grundlegenden Themen, die im Präsenzunterricht behandelt wurden, legte eine Grundschule in Stufenkonferenzen fest (Köln_Grundscheule: 18-18).

5.4 Lehrer:innenkooperation

Aus der dritten Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung ergab sich die Oberkategorie „Lehrer:innenkooperation“. Sie subsumiert Textstellen, die sich auf die Zusammenarbeit der Lehrenden beziehen. Die hierzu gebildeten Kategorien und Unterkategorien finden sich in Tabelle 8.

Tabelle 8: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Lehrer:innenkooperation"

Kategorie	Prozentuale Angabe der Schulleitungen
Kommunikationsmittel Videokonferenz E-Mail Messenger	90 % 70 % 60 % 50 %
Hindernisse für die Lehrer:innenkooperation Distanz	60 % 60 %
Kooperationsanlass Besprechungen Unterrichtsmaterialien	70 % 60 % 50 %

Kommunikationsmittel

Die Kategorie beinhaltet Textstellen, die sich auf die Kommunikationsmittel zwischen den Lehrer:innen beziehen. Hierzu machten 90 % der befragten Schulleitungen Angaben.

Die Verständigung innerhalb des Kollegiums geschah mittels *Videokonferenz*. Auf diesen Punkt gingen schulformübergreifend sieben befragte Schulleiter:innen ein. An einer Grundschule wurden Videokonferenzen nur von den Lehrer:innen durchgeführt, die kompetent hinsichtlich der Digitalisierung waren (Detmold_Grundschule: 34-34). Die Mehrheit der befragten Schulleitungen verdeutlichten jedoch, dass alle Lehrer:innen an digitalen Meetings teilnahmen (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 26-26; Köln_Grundschule: 34-34; Münster_Weiterführende-Schule: 22-22). Ein Gesamtschulleiter erklärte: „Dadurch, dass man da auch nur einen Link teilen muss, schaffen das alle sich daran zu beteiligen und sich da einzuloggen“ (Münster_Weiterführende-Schule: 24-24). Weiterhin äußerten sechs Interviewpartner:innen, dass die Lehrer:innen per *E-Mails* kommunizierten. Da sich die Lehrkräfte untereinander teilweise nicht trafen, wurden E-Mails an einigen befragten Schulen zum häufigsten Kommunikationsmittel innerhalb der Lehrer:innenschaft (Köln_Weiterführende-Schule: 14-14; Münster_Weiterführende-Schule: 22-22). Ein Sekundarschulleiter verbalisierte: „Ansonsten läuft eben unheimlich viel über Mailverteilung, sodass wir im Prinzip eine Dienstplattform haben, auf der wir die gesamte Kommunikation in elektronischer Form durchführen“ (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 26-26). Gerade Schulleitungen setzten E-Mails ein, um mit ihren Lehrerkolleg:innen zu kommunizieren (Detmold_Weiterführende-Schule: 44-44). So resümierte ein Gesamtschulleiter:

Vor allen Dingen aber auch ganz klassisch, da braucht man auch keinen Hehl daraus zu machen, E-Mails, also mittlerweile sind die E-Mails wieder ein bisschen runtergegangen, aber in den Stoßzeiten habe ich eigentlich täglich im dreistelligen Bereich hier E-Mail-Anfragen zu beantworten. (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 24-24)

Um diese E-Mail-Flut zu bewältigen, wurde an einer anderen Gesamtschule ein Emojisystem eingeführt, mit der die Dringlichkeit der Nachrichten verdeutlicht wurde (Köln_Weiterführende-Schule: 16-16). Ein weiteres Kommunikationsmittel, auf das fünf Schulleiter:innen eingingen, war der *Messenger*. An drei der befragten Grundschulen kam der Messengerdienst Whatsapp zum Einsatz. Dort fand die Kommunikation schriftlich oder durch Sprachnachrichten statt (Arnsberg_Grundschule: 12-12; Münster_Grundschule: 38-38). Zwei Gesamtschulleiter wiesen darauf hin, dass an ihrer Schule die Kommunikation der Lehrer:innen

untereinander anstatt über Whatsapp über den in der Schulplattform integrierten Messenger vonstattengeht (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 30-30; Münster_Weiterführende-Schule: 22-22).

Hindernisse für die Lehrer:innenkooperation

Die Kategorie enthält Textstellen, die Hürden für eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Lehrkräfte verdeutlichen. Zu dieser Thematik äußerten sich 60 % der befragten Schulleiter:innen.

Die *Distanz* erachteten sechs Schulleiter:innen als Erschwernis für eine gelungene Lehrer:innenkooperation. Die Zusammenarbeit innerhalb des Lehrer:innenkollegiums bewertete eine Grundschulleiterin als effektiver, wenn sich die Lehrenden gegenüberstehen, als „wenn man irgendwie die ganze Zeit alles nur schriftlich, mit Sprachnachricht, mit viel missverständlichem Hintergrund oder viel Missverständlichem zwischen den Zeilen machen muss“ (Arnsberg_Grundschule: 14-14). Darüber hinaus fehlte den Schulleiter:innen das persönliche Gespräch mit den Kolleg:innen, um Neuigkeiten bekannt zu geben oder sich auszutauschen (Detmold_Weiterführende-Schule: 48-48; Köln_Grundschule: 36-36; Münster_Grundschule: 38-38).

Kooperationsanlass

Die Kategorie subsumiert Aussagen, die sich auf den Kooperationsanlass der Lehrkräfte beziehen. Hierauf gingen 70 % der Schulleiter:innen ein.

Sechs der zehn befragten Schulleiter:innen nannten *Besprechungen* als Anlass für die Kooperation. Diese fanden in Form von Kleinkonferenzen, Stufenkonferenzen, Dienstbesprechungen, Fachkonferenzen und Lehrer:innenkonferenzen statt (Detmold_Grundschule: 34-34; Detmold_Weiterführende-Schule: 44-44; Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 30-30; Köln_Grundschule: 34-34; Köln_Weiterführende-Schule: 24-24; Münster_Weiterführende-Schule: 22-22). In den Lehrer:innenkonferenzen wurden Themen erörtert, die die gesamte Lehrer:innenschaft betrafen, wie z. B. Ministeriumsvorgaben hinsichtlich der Zeugnisgestaltung (Detmold_Grundschule: 34-34; Münster_Weiterführende-Schule: 22-22). An einer Gesamtschule wurden Besprechungen digital in Form von Videokonferenzen abgehalten (Münster_Weiterführende-Schule: 22-22). Weit mehr Textstellen verdeutlichten jedoch, dass die Konferenzen als Präsenzveranstaltung in den Schulen durchgeführt wurden. Sie fanden entweder in großen Räumen statt, um Abstand zu wahren oder in Kleingruppen (Detmold_Weiterführende-Schule: 42-42; Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 30-30; Köln_Grundschule: 34-34). In diesem Zusammenhang wies eine Gesamtschulleiterin darauf hin: „Die

Lehrerkonferenz, das ist natürlich eine zeitliche Belastung, die habe ich viermal gemacht in Kleingruppen“ (Köln_Weiterführende-Schule: 24-24). Weitere Kooperationsanlässe ergaben sich durch die *Unterrichtsmaterialien*. Auf diesen Gesichtspunkt gingen fünf befragte Schulleitungen ein. Sie berichteten von einem vermehrten Materialaustausch über eine Whatsappgruppe oder einen schulinternen Server innerhalb des Kollegiums (Detmold_Grundscheule: 34-34; Köln_Grundscheule: 38-38). Eine Grundschulleiterin betonte:

Das Unterrichtsmaterial ausgetauscht wird wie nie. Innerhalb der Stufen ging das bis jetzt immer. ... Ich stelle z. B. jeden Tag irgendwelche Materialien zur Verfügung, die ich entweder zu Hause gefunden habe/ Ich habe im Moment selber keine Klasse. Ich stelle aber Material zur Verfügung. ... Also wer etwas Besonderes hat oder wer etwas Schönes hat, ... der gibt das weiter. (Köln_Grundscheule: 38-38)

Darüber hinaus verdeutlichte eine Grundschulleiterin aus dem Regierungsbezirk Arnsberg (18-18), dass die Lehrkräfte gemeinsam Unterrichtsmaterialien für die Schüler:innen vorbereiteten, indem sie sich telefonisch oder digital miteinander vernetzten.

5.5 Bildungsbeteiligung

Die Oberkategorie „Bildungsbeteiligung“ leitete sich direkt aus der vierten Forschungsfrage der Untersuchung ab. Sie inkludiert Aussagen, die sich auf die Bildungsbeteiligung der Schüler:innen beziehen. Die gebildeten Kategorien und Unterkategorien werden in Tabelle 9 aufgeführt.

Tabelle 9: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Bildungsbeteiligung"

Kategorie	Prozentuale Angabe der Schulleitungen
Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungsbeteiligung	90 %
Ungleichheit von Bildungschancen werden begünstigt	60 %
Schulische Unterstützungsangebote während des Distanzlernens und Präsenzunterrichts	90 %
In der Schule	80 %
Umsetzung der Inklusion	50 %

Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildungsbeteiligung

Die Kategorie subsumiert alle Aussagen, die einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Bildungsbeteiligung präzisieren. Hierzu nahmen 90 % der befragten Schulleiter:innen Stellung.

Sechs Interviewpartner:innen verdeutlichten, dass die *Ungleichheit von Bildungschancen durch die coronabedingte Schulsituation begünstigt wurden*. Die Schulleiter:innen berichteten davon, dass Eltern aus bildungsfernen Schichten zum Teil nicht in der Lage

waren, ihre Kinder bei der Bearbeitung der Distanzlernaufgaben zu unterstützen, da sie die Inhalte der Aufgaben nicht verstanden hatten oder vor sprachliche Barrieren gestellt waren (Detmold_Grundscheule: 48-48; Köln_Grundscheule: 48-48; Münster_Grundscheule: 20-20). Darüber hinaus führte eine Gesamtschulleiterin aus:

Während natürlich in den kinderreicheren Familien der Gedanke, dass die große Schwester jetzt bei der Kinderbetreuung hilft, viel näher liegt als jeder andere. D. h., da ist auch ein großes Problem, dass die Kinder dann zu Hause in die Arbeitsprozesse eher einbezogen werden, als dass den ein Raum für Schule eingeräumt wird. (Köln_Weiterführende-Schule: 50-50)

Hingegen hatten Schüler:innen aus bildungsnahen Elternhäusern die Materialien größtenteils vollständig und sorgfältig bearbeitet, in Mappen abgeheftet und forderten eine Rückmeldung zu den bearbeiteten Aufgaben ein (Detmold_Grundscheule: 48-48; Münster_Weiterführende-Schule: 32-32).

Schulische Unterstützungsangebote während des Distanzlernens und Präsenzunterrichts

Die Kategorie schließt alle Textstellen ein, die verdeutlichen, wie schulische Unterstützungsangebote während des Distanzlernens und Präsenzunterrichts gestaltet sind. Hierüber sprachen 90 % der befragten Schulleiter:innen.

Acht Schulleitungen gaben an, dass Schüler:innen, bei denen das Distanzlernen nicht möglich war, *in der Schule* arbeiteten. Eine Gesamtschulleiterin berichtete, dass Schüler:innen, die keinen eigenen Schreibtisch besaßen, freie Klassenräume als Arbeitsräume zur Verfügung gestellt bekamen (Köln_Weiterführende-Schule: 50-50). Während dies ein freiwilliges Angebot an Schüler:innen war, gingen Lehrkräfte von zwei weiterführenden Schulen dazu über all die Schüler:innen verpflichtend in die Schule einzubestellen, die zu Hause nicht erfolgreich lernen konnten. In Kleingruppen unter Einhaltung der Hygienemaßnahmen bearbeiteten Schüler:innen die entsprechenden Distanzlernaufgaben (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 2-12; Detmold_Weiterführende-Schule: 50-50). In eine ähnliche Richtung argumentierten drei Grundschulleiterinnen. Schüler:innen deren Eltern nicht in systemrelevanten Berufen arbeiteten, wurden dennoch in die Notbetreuung aufgenommen, wenn es die Lehrer:innen aus pädagogischen Gründen als sinnvoll erachteten oder sie keine Unterstützung von den Eltern bekamen (Detmold_Grundscheule: 44-44; Düsseldorf_Grundscheule: 10-10; Köln_Grundscheule: 48-48). Darüber hinaus wurde an einigen Schulen während der Präsenzunterrichtstage eine Förderung für Schüler:innen, die Unterstützung benötigten, durch die Regelschullehrer:innen oder Sonderpädagog:innen durchgeführt. Diese Unterstützung fand in Form von Einzel- oder Kleingruppenförderung statt

(Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 62-62; Köln_Grundschule: 50-52; Münster_Grundschule: 22-22).

Umsetzung der Inklusion

Die Kategorie enthält Textpassagen, die die Umsetzung der Inklusion während der coronabedingten Schulsituation veranschaulichen. Zu diesem Punkt machten 50 % der befragten Schulleiter:innen Äußerungen.

Laut Aussage mancher Befragten wurden an ihrer Schule die Schüler:innen mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf während des Präsenzunterrichts durch Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung außerhalb des Klassenverbandes beschult (Detmold_Grundschule: 4-4; Detmold_Weiterführende-Schule: 58-60; Düsseldorf_Grundschule: 44-46; Münster_Grundschule: 24-24). Eine Grundschulleiterin trifft in diesem Zusammenhang die Aussage:

Wir machen jetzt in diesem Rahmen auch tatsächlich einen eher separierenden Unterricht, um gerade diesen Kindern in einer möglichst kleinen Gruppe noch besser weiterhelfen zu können in ihrem Lernprozess. Das macht dann die Sonderpädagogin. D. h., wir fassen tatsächlich an dem einen Präsenztage aus dem Jahrgang die drei oder vier Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen oder Geistiger Entwicklung zusammen und die Sonderpädagogin kümmert sich den ganzen Vormittag um diese vier Kinder, damit dann mit den Kindern individuell weitergearbeitet werden kann. Das ist nicht Inklusion, das ist uns klar. Aber es ist der Weg, wo wir das Gefühl haben, dass wir im Moment diesen Kindern am besten vorwärts helfen. (Detmold_Grundschule: 4-4)

Inhaltlich erhielten die Schüler:innen mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf schulformübergreifend entsprechend ihres Leistungsniveaus differenzierte Materialien. Diese wurden im Zusammenhang mit den Förderplänen der Lernenden konzipiert oder von der Sonderschullehrkraft zusammengestellt (Detmold_Grundschule: 4-4; Detmold_Weiterführende-Schule: 56-56; Münster_Weiterführende-Schule: 60-60).

5.6 Individuelle Förderbedarfe der Schüler:innen

Die Oberkategorie „Individuelle Förderbedürfnisse der Schüler:innen“ resultierte aus der fünften Forschungsfrage der Untersuchung. Sie umfasst Codiereinheiten, die verdeutlichen, wie die individuellen Förderbedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt werden. Einen Überblick über die gebildeten Kategorien und Unterkategorien bietet Tabelle 10.

Tabelle 10: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Individuelle Förderbedürfnisse der Schüler:innen"

Kategorie	Prozentuale Angabe der Schulleitungen
Diagnostik	60 %
Arbeitsergebnisse	60 %
Individuelle Förderung Fähigkeiten	60 %

Diagnostik

Die Kategorie umfasst alle Aussagen, die sich auf die Diagnostik beziehen. Auf diesen Punkt gingen 60 % der befragten Schulleitungen ein.

Sechs der befragten Schulleiter:innen berichteten davon, dass an ihrer Schule Diagnostik anhand der *Arbeitsergebnisse* der Schüler:innen erfolgte. Hierfür wurden die Aufgaben und Arbeitshefte der Lernenden durch die Lehrer:innen eingesammelt und kontrolliert. Auf diese Weise erhielten die Lehrenden einen Eindruck vom Leistungsstand der Schüler:innen (Detmold_Grundschule: 42-42; Detmold_Weiterführende-Schule: 38-38; Düsseldorf_Grundschule: 32-32; Köln_Grundschule: 52-52). In diesem Zusammenhang äußerte eine Gesamtschulleiterin:

Und worin Kinder tatsächlich Meister sind, da arbeiten wir hier sehr viel mit und was für die Diagnostik gut ist, Kinder können YouTube-Filme machen. Das heißt, Erklärfilme von Kindern sind für mich ein super Instrument, um festzustellen, sitzt es oder sitzt es nicht. (Köln_Weiterführende-Schule: 72-72)

Darüber hinaus wurden an Grundschulen die Arbeitsergebnisse von Lernstandskontrollen als Diagnoseverfahren eingesetzt (Köln_Grundschule: 28-28). Durch die unbenoteten Tests überprüften die Lehrer:innen, ob die erarbeiteten Lerninhalte bei den Schüler:innen vorhanden waren (Düsseldorf_Grundschule: 32-32). Ein Grundschulleiter gab zu bedenken, dass die Diagnostik nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen durfte, damit noch genügend Zeit für die Unterrichtsvermittlung zur Verfügung stand (Münster_Grundschule: 50-50).

Individuelle Förderung

Die Kategorie subsumiert alle Textstellen, die verdeutlichen, in welcher Form Schüler:innen eine individuelle Förderung erhalten. Über diesen Punkt sprachen 60 % der befragten Schulleiter:innen.

Sechs Schulleitungen gaben an, dass die Grundlage der individuellen Förderung die *Fähigkeiten* der Schüler:innen waren. So wurden an einer Gesamtschule bei Sprachanfänger:innen Abstufungen des Aufgabenumfangs vorgenommen (Münster_Weiterführende-Schule: 50-50). Hinsichtlich der Aufgabenschwierigkeit kam es weiterhin zu Differenzierungen. Hierfür gestalteten die Lehrkräfte

einerseits Unterrichtsmaterialien auf verschiedenen Leistungsstufen (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 20-20). Andererseits stellten sie weiterführende Aufgaben wie z. B. Knobelaufgaben zur Verfügung oder forderten gezielt Schüler:innen auf Arbeitsaufträge aus niedrigeren Klassenstufen zu bearbeiten (Arnsberg_Grundschule: 72-72; Düsseldorf_Grundschule: 30-30). In diesem Zusammenhang wies ein Gesamtschulleiter darauf hin:

Die individuelle Förderung oder die Individualisierung ist jetzt natürlich einfacher, weil ich nicht mehr jedem ein individuelles Arbeitsblatt kopieren und ausgeben muss, sondern digital zustellen kann. Sodass den Kindern gar nicht auffällt, dass sie eventuell andere Arbeitsblätter bekommen. Ich kann also den Guten ganz andere Aufgabenformate zukommen lassen oder mehr als den Schwächeren und die kriegen das gar nicht unbedingt mit. A) weil sie nicht so nah beieinandersitzen und das nicht sehen und B), weil ich das nicht bewusst ausgabe. (Münster_Weiterführende-Schule: 50-50)

Des Weiteren kamen individuelle Aufgaben zum Einsatz, die auf den Leistungsstand der einzelnen Schüler:innen abgestimmt waren (Münster_Grundschule: 48-48; Münster_Weiterführende-Schule: 50-50). Diese wurden den Schüler:innen einer Grundschule in Form von Wochenplänen zur Verfügung gestellt (Düsseldorf_Grundschule: 30-30). Ein Gesamtschulleiter hielt dieses Vorgehen für nicht praktikabel. Er erklärte: „*Es wird sicherlich nicht so sein, dass jeder Schüler sein persönliches Paket jedes Mal komplett zur Verfügung gestellt bekommt. ... Im Schnitt hat man irgendwas um die 200 Schüler und wenn man das Woche für Woche macht, ist das unmöglich*“ (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 20-20). Zudem bedauerte eine Gesamtschulleiterin, dass die Schüler:innen nicht partizipativ in die Gestaltung der Förderung mit eingebunden werden konnten, da es gemeinsame Unterrichtssituationen nicht gab (Köln_Weiterführende-Schule: 4-4).

5.7 Coronabedingte Schulorganisation

Die Oberkategorie „Coronabedingte Schulorganisation“ ergab sich aus dem Datenmaterial der Arbeit. Sie beinhaltet Textstellen, die sich auf organisatorische Aspekte während der teilweisen Schulöffnung beziehen. Die gebildeten Kategorien und Unterkategorien werden in Tabelle 11 dargestellt.

Tabelle 11: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Coronabedingte Schulorganisation"

Kategorie	Prozentuale Angabe der Schulleitungen
Lerngruppeneinteilung	90 %
Klassen	90 %
Schutzmaßnahmen	60 %
AHA-Regel	60 %
Rhythmus des Präsenzunterrichts	90 %
Rollierend	70 %
Schichtbetrieb	50 %

Lerngruppeneinteilung

Die Kategorie beinhaltet Textstellen, in denen es um die Einteilung der Lerngruppen für den Präsenzunterricht geht. Hierzu nahmen 90 % der befragten Interviewpartner:innen Stellung.

In neun Interviews fanden sich Aussagen zur Lerngruppenbildung in *Klassen*. Bestehende Klassenverbände wurden auf zwei bis drei feste Lerngruppen aufgeteilt, sodass eine Lerngruppe aus 10 bis 15 Schüler:innen bestand (Arnsberg_Grundschule: 56-56; Arnsberg_Weiterführende-Schule: 6-6; Detmold_Weiterführende-Schule: 4-4; Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 20-20; Münster_Grundschule: 2-2). Begründet wurde diese Einteilung mit den Vorgaben zu den Infektionsschutzmaßnahmen. Es durften keine ganzen Klassen, sondern nur noch Teilgruppen in verschiedenen Klassenräumen unterrichtet werden, damit die Abstandsregeln von mindestens 1,5 m eingehalten werden konnten (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 6-6; Detmold_Grundschule: 2-2; Detmold_Weiterführende-Schule: 4-4). In diesem Zusammenhang wies ein Schulleiter darauf hin, dass durch die Lerngruppen mehr Arbeitszeit durch die Lehrer:innen notwendig war (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 20-20) bzw. mehr Lehrer:innen benötigt wurden, um einen Jahrgang im Präsenzunterricht zu beschulen. Aus diesem Grund konnten an einer Sekundarschule nicht mehr als zwei Jahrgänge gleichzeitig im Präsenzunterricht unterrichtet werden, da zu wenig Lehrkräfte aufgrund der Risikogruppensituation zur Verfügung standen (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 2-2). Zudem waren lerngruppenübergreifende Gruppenbildungen nicht möglich, da sich die Schüler:innen aus den verschiedenen Lerngruppen nicht begegnen durften

(Köln_Weiterführende-Schule: 4-4; Münster_Grundschule: 22-22; Münster_Weiterführende-Schule: 60-60). Dies führte an einer Gesamtschule dazu, dass einige Unterrichtsfächer wie z. B. Latein während der Präsenzbeschulung nicht unterrichtet werden konnten, da das Fach von Lernenden aus unterschiedlichen Klassen belegt wurde (Köln_Weiterführende-Schule: 4-4). In die gleiche Richtung argumentierte ein Grundschulleiter. Auch an seiner Schule durften Schüler:innen z. B. für eine Förderung nicht aus verschiedenen Teilklassen zusammengezogen werden, wie es sonst an der Schule üblich war (Münster_Weiterführende-Schule: 22-22).

Schutzmaßnahmen

Die Kategorie impliziert Aussagen, die verdeutlichen, mit welchen Schutzmaßnahmen eine Verbreitung des Coronavirus in der Schule verhindert wird. Auf diesen Aspekt gingen 60 % der befragten Schulleiter:innen ein.

Sechs Schulleitungen verdeutlichten, dass an ihrer Schule die *AHA-Regel* (Abstand halten – Hygienemaßnahmen beachten – Alltagsmaske tragen) umgesetzt wurde. Hierfür wurde der Mindestabstand berücksichtigt. Damit im Präsenzunterricht das Abstandsgebot eingehalten werden konnte, wurden die Tische in den Klassenräumen auseinander gestellt (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 6-6). An einer Grundschule durften die Schüler:innen nicht mehr den Schulhof betreten, damit sichergestellt war, dass nicht gegen den Mindestabstand verstoßen wurde (Köln_Grundschule: 16-16). Als Schutzmaßnahme wurde laut einer Grundschulleiterin auf die Handhygiene hingewiesen, die an ihrer Schule durchgeführt wurde. Sobald die Schüler:innen den Klassenraum betraten, mussten sie ihre Hände waschen. Zudem wurden an den Eingängen und auf den Schulfluren Desinfektionsmittelspender aufgestellt (Detmold_Grundschule: 20-20). Auf die Maskenpflicht wurde ebenfalls eingegangen. Während eine Schulleiterin darauf verwies, dass die Schüler:innen Masken trugen (Detmold_Grundschule: 2-2), wurden andere Schulleitungen in ihren Aussagen konkreter. So wurden an einer Grundschule auf dem Schulhof und in den Pausen Masken getragen. Sobald die Schüler:innen auf ihren Plätzen saßen, nahmen sie die Masken wieder ab (Münster_Grundschule: 4-4). An dieser Stelle ergänzten zwei Gesamtschulleiter, dass der Mundnasenschutz von Lehrer:innen und Schüler:innen nur dann im Unterricht getragen werden musste, sobald der Mindestabstand nicht eingehalten werden konnte, wenn beispielsweise Lernende Rückfragen hatten oder Hilfe nötig war (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 6-6; Münster_Weiterführende-Schule: 48-48). Hingegen an einer Grundschule im Regierungsbezirk Köln (18-18) bei näheren Gesprächen zwischen Lehrenden und Lernenden statt der Maske eine

Plexiglasscheibe zum Einsatz kam, damit gerade Erstklässler:innen die Lehrkraft akustisch besser verstanden.

Rhythmus des Präsenzunterrichts

Die Kategorie beinhaltet Textstellen, die auf den Rhythmus des Präsenzunterrichts eingehen. Zu dieser Thematik äußerten sich 90 % der befragten Schulleiter:innen.

Sieben interviewte Schulleitungen gaben an, dass an ihrer Schule *rollierend* andere Jahrgänge zum Präsenzunterricht kamen. An den befragten Grundschulen ging pro Schultag ein kompletter Jahrgang zur Schule (Arnsberg_Grundschule: 54-54; Detmold_Grundschule: 2-2; Düsseldorf_Grundschule: 2-2; Köln_Grundschule: 2-2). Eine Grundschulleiterin erklärte:

Bei uns kommt immer montags Klasse eins, dienstags Klasse zwei, mittwochs Klasse drei und donnerstags die Vier. Und der Freitag ist immer so ein Ausgleichstag. Jetzt war Pfingsten, da war Montag, Dienstag kein Unterricht. Da waren die Einser z. B. an dem Freitag vorher da und die Zweier kamen an dem Freitag hinterher. (Köln_Grundschule: 2-2)

An den befragten weiterführenden Schulen erschienen täglich immer zwei bis drei Jahrgänge zum Präsenzunterricht (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 2-2; Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 2-2). Aufgrund geringerer Schüler:innenzahlen und der Anordnung des Schulgebäudes war es an einer sich im Aufbau befindenden Gesamtschule möglich, dass die Schüler:innen zweier Jahrgänge sogar an zwei Tagen hintereinander den Präsenzunterricht besuchen konnten (Münster_Weiterführende-Schule: 50-50). Bei dieser Vorgehensweise brachte der Gesamtschulleiter reflektierend zur Sprache:

Was uns dabei aber schon aufgefallen ist, ist, dass wir diese Doppelblockung, die ist eigentlich blöd gewesen, weil alle zwei Tage wäre deutlich besser gewesen. Dann hätten wir Montag vorbereiten können. Dienstags arbeiten die zu Hause. Wir hätten mittwochs darüber sprechen können und neu vorbereiten können und hätten donnerstags wieder zu Hause arbeiten können. Das wäre so für den Alltag deutlich besser gewesen. (Münster_Gesamtschule: 50-50)

Ein Thema, welches in fünf Interviews angesprochen wurde, war der *Schichtbetrieb*. Drei Schulleiter:innen berichteten von einem Schichtbetrieb der Schüler:innen an den Präsenzunterrichtstagen. Nach zwei Zeitstunden bzw. drei Unterrichtsstunden gab es an den Grundschulen einen Wechsel der Lerngruppen. Zwischen den Schüler:innengruppen desinfizierten die Lehrer:innen den Klassenraum (Arnsberg_Grundschule: 76-76; Köln_Grundschule: 16-16). Ein Realschulleiter stellte dar, dass an seiner Schule ebenfalls ein zwei Schichtsystem stattfand. Dadurch wurde den Schüler:innen Unterricht durch FachLehrer:innen in Deutsch, Mathe und Englisch

ermöglicht, den sie aus dem Regelbetrieb kannten (Detmold_Weiterführende-Schule: 4-4). Er führte aus:

Also ganz konkret bedeutet das z. B. für den Deutschkollegen, wenn er in Klasse 6a bisher halt morgens in der ersten Stunde Deutsch in Gruppe eins hat, danach hat er Deutsch in der Gruppe zwei und dann noch mal Deutsch in der Gruppe drei. Also dreimal im Prinzip das Gleiche in den drei verschiedenen Gruppen. (Detmold_Weiterführende-Schule: 4-4)

Einen Schichtbetrieb für Lehrer:innen gab es an einer Gesamtschule. Hier wurden pro Präsenztage sechs Unterrichtsstunden erteilt. Hierbei waren jeweils drei Schulstunden lang einer der beiden Klassenlehrer:innen anwesend (Münster_Weiterführende-Schule: 28-28). Eine andere Auffassung von Schichtbetrieb vertrat eine Gesamtschulleiterin. Sie hatte sich einen Schichtbetrieb für die ganzen Schüler:innen der Schule gewünscht, sodass täglich jeder Lernende zwei Stunden Präsenzunterricht gehabt hätte. Sie argumentierte, dass der tägliche Schulrhythmus für das Lernen besser gewesen wäre (Köln_Weiterführende-Schule: 54-54).

5.8 Schulleitung

Die Oberkategorie „Schulleitung“ resultierte aus der achten Forschungsfrage der Arbeit. Sie beinhaltet Aussagen, die sich auf die Schulleitung beziehen. Die gebildete Kategorie und Unterkategorie werden in Tabelle 12 präzisiert.

Tabelle 12: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Schulleitung"

Kategorie	Prozentuale Angabe der Schulleitungen
Aufgaben der Schulleitung	90 %
Organisation des Schulbetriebs	90 %

Aufgaben der Schulleitung

Die Kategorie schließt Aussagen ein, die sich mit den Tätigkeiten der Schulleiter:innen in Zeiten der Covid-19 Pandemie beschäftigen. Hierzu machten 90 % der Gesprächspartner:innen Äußerungen.

Neun Schulleitungen nannten die *Organisation des Schulbetriebs* als eine ihrer Aufgaben. Hierbei spielte die Erstellung, Umsetzung und Überprüfung eines Hygienekonzepts eine wesentliche Rolle, damit Schüler:innen während des Präsenzunterrichts das Schulgebäude betreten durften (Detmold_Grundschole: 20-20; Detmold_Weiterführende-Schule: 68-68; Düsseldorf_Grundschole: 2-2; Köln_Grundschole: 78-78; Münster_Grundschole: 6-6). Darüber hinaus war es die Aufgabe der Schulleitungen die Notbetreuung zu organisieren (Arnsberg_Grundschole: 2-4; Düsseldorf_Grundschole: 62-62). Eine Grundschulleiterin führte aus:

Das muss wochenweise geplant werden. Die Schülerzahlen im Rahmen der Notbetreuung ändern sich halt auch ständig bei uns. Wir sind mal mit 20 Kindern angefangen. Wir sind jetzt bei 85. Das bedeutet, dass sich auch die Anzahl der Gruppen verändert. (Detmold_Grundschole: 20-20)

Für die einzelnen Gruppen musste das Betreuungspersonal organisiert und eingeteilt werden. An der Grundschule im Regierungsbezirk Detmold (2-20) wurde die Vormittagsbetreuung durch Lehrkräfte übernommen, da sie die Schüler:innen fachlich unterstützen konnten. Die Nachmittagsbetreuung erfolgte durch die Mitarbeiter:innen der offenen Ganztagschule. Zudem koordinierte die Schulleiterin die einzelnen Betreuungszeiten der Lernenden sowie den Schüler:innentransport. Neben der Organisation kümmerte sich eine Grundschulleiterin aus dem Regierungsbezirk Köln (38-38) auch um die inhaltliche Gestaltung der Notbetreuungsgruppen. Zusätzlich war der Stundenplan für Lehrer:innen und Schüler:innen durch die Schulleitung zu konzipieren, um den Tagesablauf während des Präsenzunterrichts zu strukturieren (Detmold_Weiterführende-Schule: 68-68). Hierbei beachtete ein Gesamtschulleiter einerseits das Teilzeitkonzept. Andererseits berücksichtigte er die Bedarfe und Wünsche der alleinerziehenden Lehrer:innen (Münster_Weiterführende-Schule: 70-70). Die Erstellung der Stundenpläne implizierte auch, dass Fördergruppen berücksichtigt sowie Raumnutzungs- und Aufsichtspläne ausgearbeitet wurden (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 46-46; Detmold_Weiterführende-Schule: 68-68; Münster_Weiterführende-Schule: 70-70). Zudem wies ein Gesamtschulleiter darauf hin, dass das kommende Schuljahr vorbereitet werden musste. Er führte aus:

Naja, das Schuljahr dauert noch dreieinhalb Wochen und das nächste Schuljahr kommt und das muss auch komplett vorbereitet werden und im Augenblick eigentlich auf zwei verschiedene Arten. Also auch da ist die Belastung verdoppelt, weil wir nicht wissen, geht es nach den Sommerferien klassisch weiter oder geht es mit der Distanzbeschulung weiter. Also bereiten wir auch mehr oder weniger doppelt vor. (Düsseldorf_Gesamtschole: 42-42)

5.9 Vernetzung

Die Oberkategorie „Vernetzung“ leitete sich aus der sechsten Fragestellung der Studie ab. Sie beinhaltet Codiereinheiten, die die externe Vernetzung der Schulen verdeutlichen. Die entsprechenden Kategorien und Subkategorien sind in Tabelle 13 aufgeführt.

Tabelle 13: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Vernetzung"

Kategorie	Prozentuale Angabe der Schulleitungen
Ministerium	100 %
Informationen des Ministeriums	80 %
Zufriedenheit	50 %
Austausch	60 %
Übergeordnete Schulbehörde	100 %
Zufriedenheit	90 %
Unterstützung	90 %
Schulen	60 %
Externe Partner	50 %

Ministerium

Zu dieser Kategorie gehören alle Codiereinheiten, in denen sich die Interviewpartner:innen auf die Vernetzung mit dem Ministerium beziehen. Hierzu nahmen 100 % der befragten Schulleitungen Stellung.

Acht Schulleiter:innen äußerten sich zu den *Informationen des Ministeriums* an die Schulen. Sie merkten an, dass die Mitteilungen am Anfang sehr kurzfristig kamen und sich zum Teil auch widersprachen (Detmold_Weiterführende-Schule: 66-66; Köln_Weiterführende-Schule: 22-22; Münster_Grundschole: 68-68). Diese Anmerkungen fanden sich mehrfach in den Interviews, so auch hier: „*Beispielsweise gab es Mails, die uns freitagabends um 22:00 Uhr erreicht haben mit Wirksamkeit für die kommende Woche*“ (Münster_Grundschole: 70-70). Sie führten einerseits zu arbeitsintensiven Wochenenden für die Schulleitungen (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 32-32). Andererseits war es zum Teil nicht möglich die Anweisungen fristgerecht umzusetzen, da sie mit weiteren Institutionen bzw. Personen wie z. B. dem Schulträger abgestimmt werden mussten (Detmold_Grundschole: 32-32). Weiterhin berichteten mehrere Schulleitungen unabhängig von der Schulform, dass die Presse vom Ministerium eher Informationen erhielt, die für die Schule relevant waren, als sie selbst (Detmold_Weiterführende-Schule: 66-66; Düsseldorf_Grundschole: 60-60; Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 70-70; Köln_Weiterführende-Schule: 46-46).

Dies alles sowie „*die eine oder andere unglückliche Äußerung der Ministerin*“ (Münster_Grundschole: 70-70) führten dazu, dass fünf der befragten Schulleitungen nicht *zufrieden* mit der Informationspolitik des Landes waren

(Detmold_Weiterführende-Schule: 66-66; Düsseldorf_Grundschole: 58-58; Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 32-32; Köln_Weiterführende-Schule: 30-30).

Sechs der befragten Schulleiter:innen gingen auf den *Austausch* mit dem Ministerium ein. Dieser wurde von fast allen Schulleitungen als einseitig beschrieben, da sie nur Vorgaben und Anweisungen durch regelmäßige Schulmails bekamen und eine Zusammenarbeit nicht stattfand (Köln_Grundschole: 74-74; Köln_Weiterführende-Schule: 32-32; Münster_Grundschole: 68-68; Münster_Weiterführende-Schule: 68-68). Den Austausch mit dem Ministerium hätte sich eine Gesamtschulleiterin jedoch gewünscht, um ihren Standpunkt und schulpraktische Probleme zu äußern (Köln_Weiterführende-Schule: 32-32). Lediglich ein Gesamtschulleiter wies darauf hin, dass ein Austausch insofern stattfand, dass Rückfragen zu den Anweisungen des Ministeriums per E-Mail gestellt werden konnten und diese beantwortet wurden (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 70-70). Grundsätzlich merkte eine Gesamtschulleiterin an, dass der direkte Kontakt zwischen Ministerium und Schulleitung, um Anweisungen mitzuteilen, ungewöhnlich war, da er in der Zeit vor Corona nur selten vorkam. Hierin erkannte sie eine Begründung, warum die Verständigung zwischen Ministerium und Schule nicht funktionierte (Köln_Weiterführende-Schule: 32-32).

Übergeordnete Schulbehörde

Die Kategorie subsumiert Textstellen, die sich auf die Vernetzung mit der übergeordneten Schulbehörde beziehen. Hierüber sprachen alle befragten Schulleitungen (100 %).

Zur *Zufriedenheit* hinsichtlich der Vernetzung mit der übergeordneten Schulbehörde gingen neun Schulleitungen ein. Schulformübergreifend hoben fast alle Schulleitungen hervor, dass die Zusammenarbeit mit dem Schulamt gut und wertschätzend funktionierte (Arnsberg_Grundschole: 86-86; Detmold_Grundschole: 32-32; Detmold_Weiterführende-Schule: 66-66; Düsseldorf_Grundschole: 58-58; Köln_Grundschole: 70-72; Münster_Grundschole: 68-68). Ein Befragter betonte, dass die Zusammenarbeit phasenweise sogar besser war (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 30-30). Lediglich ein Schulleiter drückte seine Unzufriedenheit aus, da die Mitteilungen von der übergeordneten Schulbehörde seiner Auffassung nach zu beliebigen Zeiten kamen, sodass er ständig verfügbar sein musste (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 32-32).

Darüber hinaus fühlten sich neun Interviewpartner:innen durch die übergeordnete Schulbehörde aufgrund des regen Austausches *unterstützt* (Münster_Weiterführende-Schule: 68-68). Das Schulverwaltungsamt war jederzeit erreichbar.

Zudem kam es an zwei befragten Schulen vor, dass der Dozent von sich aus die Schulleiter:innen anrief, um sich zu erkundigen, ob sie zurechtkamen (Köln_Weiterführende-Schule: 32-32; Münster_Weiterführende-Schule: 68-68). Außerdem unterstützte die übergeordnete Schulbehörde die Schulleitungen, indem sie Informationen weiterleitete und interpretierte (Detmold_Grundscheule: 32-32; Münster_Grundscheule: 68-68).

Schulen

Die Kategorie enthält Aussagen, die die Vernetzung mit anderen Schulen verdeutlichen. Zu dieser Materie äußerten sich 60 % der befragten Schulleitungen.

Sechs Schulleiter:innen berichteten von der Kooperation mit anderen Schulleitungen. Die Gesprächspartner:innen arbeiteten mit der benachbarten Schule (Münster_Grundscheule: 66-66), Schulen, die es in der Stadt gab (Arnsberg_Grundscheule: 82-82) oder Schulen auf Schulträgerebene zusammen (Münster_Weiterführende-Schule: 64-64). Zudem gaben die Interviewpartner:innen an, dass es „*einen regelmäßigen Austausch der Schulleitungen über den fachlichen Dezernenten*“ (Detmold_Weiterführende-Schule: 64-64) gab. Dieser fand entweder digital in Form von Videokonferenzen (Arnsberg_Grundscheule: 82-82) oder durch persönliche Treffen statt. Zu diesen äußerte ein Schulleiter: „*Wir haben gestern erstmalig eine Schulleiterdienstbesprechung beim Schulamt gehabt. Da hat man nach Monaten erstmal die anderen Kollegen von anderen Schulen wieder getroffen*“ (Münster_Grundscheule: 66-66). Die Schulleitungen stimmten ein einheitliches Vorgehen der Schulen z. B. hinsichtlich der Schulöffnung innerhalb des Stadtgebietes ab (Detmold_Weiterführende-Schule: 64-64; Düsseldorf_Grundscheule: 64-64). Sie tauschten sich zudem über die Realisierung der Ministeriumsvorgaben an den jeweiligen Schulen aus und teilten praktische Erfahrungen im Umgang mit der Digitalisierung (Detmold_Weiterführende-Schule: 64-64; Münster_Grundscheule: 66-66). Ein Schulleiter berichtete, dass die Zusammenarbeit auf Schulleiter:innenebene soweit ging, dass sie sich die Arbeit untereinander aufteilten. Er führte aus: „*Dass wir da auch entsprechend Unterlagen austauschen, wenn es darum geht, die Eltern zu informieren. Mal schreibt der eine etwas. Mal schreibt der andere etwas*“ (Detmold_Weiterführende-Schule: 64-64).

Externe Partner

Die Kategorie schließt alle Textstellen ein, die sich auf die Vernetzung mit externen Partnern beziehen. Hierzu machten 50 % der befragten Schulleiter:innen Äußerungen.

Fast alle Interviewpartner:innen gaben an, dass die persönliche Zusammenarbeit mit externen Partnern

nicht stattfand. Zum einen durften sie das Schulgebäude nicht betreten, zum anderen durften auch keine Schüler:innen zu ihnen gelassen werden (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 68-68; Köln_Weiterführende-Schule: 36-36). Grundscheuleitungen betonten in diesem Kontext, dass eine Zusammenarbeit mit Kirchen, Polizei, Museen, Bauernhöfen sowie interne und externe Theaterbesuche nicht möglich waren (Detmold_Grundscheule: 28-28; Düsseldorf_Grundscheule: 54-54; Münster_Grundscheule: 66-66). Ein Gesamtschulleiter wies darauf hin, dass an seiner Schule das digitale Bildungsangebot eines externen Partners über die Schulhomepage zur Verfügung gestellt wurde (Düsseldorf_Weiterführende-Schule: 68-68).

5.10 Schulentwicklung

Die Oberkategorie „Schulentwicklung“ leitete sich aus der siebten Teilfrage der Studie ab. Ihr werden Textpassagen untergeordnet, die sich auf die Perspektiven für die Schulentwicklung beziehen, welche sich aus den coronabedingten Schuländerungen ergeben. Die erarbeitete Kategorie und Unterkategorie sind in Tabelle 14 dargeboten.

Tabelle 14: Kategorien und Unterkategorien der Hauptkategorie "Schulentwicklung"

Kategorie	Prozentuale Angabe der Schulleitungen
Digitalisierung	80 %
Schulplattform	60 %

Digitalisierung

Die Kategorie umfasst alle Textstellen, die sich darauf beziehen, dass die Digitalisierung an den Schulen aufgrund der Schulschließung bzw. teilweisen Schulöffnung fortgesetzt wird, sobald die Schule wieder im Regelbetrieb läuft. Dieser Punkt wurde von 80 % der befragten Schulleitungen benannt.

Sechs befragte Schulleiter:innen gaben an, dass sie weiterhin die *Schulplattform* nutzen werden. Hierüber sollen den Schüler:innen auch zukünftig Aufgaben zur Verfügung gestellt werden. Allerdings unterschieden sich die Schulleiter:innen in der Aussage, wann sie die Aufgaben in der Plattform hochladen werden. Während eine Grundscheuleiterin äußerte, dass Aufgaben nur kranken Schüler:innen über die Schulplattform bereitgestellt werden (Detmold_Grundscheule: 62-62), berichtete eine Gesamtscheuleiterin: „*Wenn ich da jetzt nicht fertig werde, dann muss ich nicht überziehen. Ich kann das auch noch über die Lernplattform zur Verfügung stellen*“ (Köln_Weiterführende-Schule: 82-82). Darüber hinaus führte ein Gesamtscheuleiter aus, dass an seiner Schule zukünftig Lernzeitaufgaben in die Schulcloud geladen werden. Dies führt einerseits dazu, dass die Schüler:innen auch zu Hause an ihren Aufgaben arbeiten können. Andererseits wird somit

den Eltern verdeutlicht, an welchen Arbeitsaufträgen die Schüler:innen gerade arbeiten. Des Weiteren werden Schulungen in Form von zielgerichteten Übungen für Lehrer:innen und Schüler:innen zur Schulplattform stattfinden, um sie besser kennenzulernen und eigenverantwortlich nutzen zu können (Arnsberg_Weiterführende-Schule: 22-22; Detmold_Weiterführende-Schule: 20-20). Hierbei betonte eine Grundschulleiterin, dass diese Kompetenzen im Falle eines nächsten Shutdowns bei den Kindern vorhanden sein müssen (Düsseldorf_Grundschule: 80-80). Dass die Schulplattform auch weiter im Unterricht eingesetzt wird, unterstrich die Aussage eines Gesamtschulleiters: „Wir werden sogar auch noch einmal eine eigene Schülercloud erstellen lassen. Das wir wirklich die Lehrercloud mit den Lehrerdaten komplett von der Schülercloud trennen, was uns einfach aus Datenschutzgründen geboten ist und so dann eben halt arbeiten“ (Münster_Weiterführende-Schule: 52-52). Darüber hinaus zeigten die Antworten, dass das in die Schulplattform eingebettete Videokonferenztool weiterhin an Schulen zum Einsatz kommen wird. An einer Grundschule sollen die Videokonferenzen für einen Austausch zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen genutzt werden, um z. B. Fragen zu klären. Ebenso war eine einfachere Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Schüler:innen des Haupt- und Teilstandortes der Schule angedacht (Detmold_Grundschule: 62-62). Ein Schulleiter einer Gesamtschule plante Videokonferenzen zwischen Lehrer:innen durchzuführen, da kleine Absprachen effizienter durch kurze Videokonferenzen getroffen werden können als durch E-Mail-Verkehr. Lehrer:innen, die weit von der Schule entfernt wohnen, haben zudem die Möglichkeit, sich bei Dienstbesprechungen per Videokonferenz zuzuschalten (Münster_Weiterführende-Schule: 24-26).

6 Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Studie war die Realisierung von Schule während der coronabedingten Schulschließung ab Mitte März 2020 und der teilweisen Schulöffnung ab Anfang Mai 2020 aus der Sicht von Schulleiter:innen zu untersuchen. Hierfür wurden Interviews mit Schulleitungen an inklusiven Schulen aus Nordrhein-Westfalen durchgeführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen auf vielfältige Weise, wie Schule in Zeiten der Coronakrise im Frühjahr 2020 verwirklicht wurde.

So führen die Covid-19-Schulschließungen dazu, dass die **Digitalisierung** an den Schulen auf unterschiedliche Art und Weise fokussiert wird. Digitales Distanzlehren und -lernen wird mittels Learning Management System, Videokonferenzen, Erklärvideos, Apps usw. realisiert. Hierfür ist es wichtig, dass die Schüler:innen auf private Hardware-Ausstattung zurückgreifen können. Allerdings sind die Lernenden genau wie die Schulen unterschiedlich mit digitalem Equipment und Zugang zum Internet ausgestattet. Damit allen Lehrkräften ein adäquater Umgang mit verschiedenen digitalen Anwendungen gelingt, bilden sie sich in der Pandemiezeit gegenseitig fort, indem sie sich verschiedene digitale Tools entweder persönlich oder digital vorstellen und erklären.

In der Zeit, in der Schüler:innen nicht in der Schule unterrichtet werden, lernen sie auf **Distanz**. Deshalb werden die zu erledigenden Hausarbeiten auf verschiedene Weise zur Verfügung gestellt. Digitale Technologien bieten hierzu zahlreiche Möglichkeiten für den Austausch von Aufgaben. Ebenso werden sie von den Lehrer:innen persönlich verteilt oder von den Schüler:innen in der Schule abgeholt. Beeinflusst wird das häusliche Lernen auf vielfältige Weise durch die Eltern. Sie übernehmen während des Distanzlernens die Funktion der Lehrkräfte und helfen ihren Kindern bei der schulischen Organisation. Erkennbar ist, dass das selbstständige Lernen der Schüler:innen einen wesentlichen Einfluss auf das Distanzlernen hat.

Während des **Präsenzunterrichts** werden den Schüler:innen entsprechend der jeweiligen Lehrpläne neue Unterrichtsinhalte vermittelt, um sie während des Distanzlernens einzustudieren. Der Unterricht findet vielfach frontal statt, um den pandemiebedingten Abstand zwischen den Lernenden einzuhalten. Im Verlauf der Unterrichtsvorbereitung treffen die Lehrkräfte entweder untereinander Absprachen zu der behandelnden Unterrichtsthematik oder bereiten den Präsenzunterricht gemeinsam vor.

Die *Kooperation der Lehrer:innen* findet in dieser Zeit durch verschiedene digitale Kommunikationsmittel

statt. Neben der Kommunikation über E-Mails greifen die Lehrer:innen auf verschiedene Messengerdienste zurück, die entweder in der Schulplattform integriert oder frei verfügbar sind. Darüber hinaus werden Videokonferenzsysteme eingesetzt. All dies sind Möglichkeiten, pandemiekonform zusammenzuarbeiten. Allerdings wird die Distanz zwischen den Kooperationspartner:innen als aufwendiger erachtet. Inhaltlich geht es bei der Zusammenarbeit zum einen um organisatorische Aspekte, die in Form von Konferenzen erörtert werden. Zum anderen ergeben sich in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien verschiedene Kooperationsanlässe.

Während der ersten Covid-19 bedingten Schulschließung ist hinsichtlich der **Bildungsbeteiligung** eine Relation zwischen dem sozioökonomischen Status und der Bildungsbeteiligung der Schüler:innen erkennbar. Durch die Schulschließung wird die Ungleichheit von Bildungschancen verstärkt. Schüler:innen aus Familien mit einem bildungsnahen Background erledigen die Distanzlernaufgaben vielfach vollumfänglich. Eltern aus weniger privilegierten Familien ist es aufgrund fehlender thematischer oder sprachlicher Kompetenzen nicht immer möglich ihre Kinder beim Distanzlernen in jeder Hinsicht zu unterstützen. Lernende bei denen aus vielfältigen Gründen das Lernen auf Distanz während der vollständigen Schulschließung im ersten Lockdown nicht möglich ist, bekommen durch die Schule Unterstützung, indem ihnen u. a. Plätze zum Lernen angeboten werden. Ebenso erhalten Schüler:innen, bei denen Lernrückstände entstanden sind, an den Präsenzunterrichtstagen eine spezifische Förderung durch die Lehrkräfte. Im Hinblick auf die Umsetzung der Inklusion wird deutlich, dass Lernende mit einem attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf während der coronabedingten Schulsituation separiert unterrichtet werden.

Die **individuellen Förderbedürfnisse** der Lernenden werden im Verlauf der Covid-19-Schulschließungen mittels alltäglicher Diagnostik erfasst. Hierfür kontrollieren die Lehrkräfte die Arbeitsergebnisse der Schüler:innen. Eine passgenaue Individualisierung geschieht in Form von innerer Differenzierung. Die Differenzierung erfolgt einerseits im Hinblick auf den Stoffumfang, indem die Aufgabenmenge zwischen den Lernenden variiert. Andererseits zeigt sich die Individualisierung durch die Aufgabenkomplexität. Während einige Schüler:innen Aufgaben mit niedrigeren Anforderungsniveaus bearbeiten, erhalten andere qualitativ höhere Aufgaben.

Damit die Schulen ab Anfang Mai 2020 zumindest teilweise für die Schüler:innen wieder öffnen können, ist eine **coronabedingte Schulorganisation** erforderlich. Hierfür werden vor der Wiedereröffnung und während des Präsenzunterrichts verschiedene Schutzmaßnahmen wie die regelmäßige Handhygiene oder das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes in bestimmten Situationen veranlasst. Ebenso wird auf den einzuhaltenden Mindestabstand eingegangen. Um diesen unter den Schüler:innen zu gewährleisten, werden bestehende Klassenverbände in kleinere Lerngruppen eingeteilt. Schulorganisatorisch können nicht alle gebildeten Lerngruppen gleichzeitig die Bildungsstätte besuchen. Um dennoch allen Lernenden die Möglichkeit zu geben, am Präsenzunterricht teilzunehmen, kommen die eingeteilten Lerngruppen in einem rotierenden System zur Schule.

Die Hauptaufgabe der **Schulleitungen** während der Covid-19 bedingten Schulsituation ist die vielfältigere Organisation des Schulbetriebes. Hierzu zählt, dass die Notbetreuung für die Zeit der kompletten Schulschließung aufgebaut wird. Ebenso obliegt es der Leitung an der Schule einen Hygieneplan zu realisieren, damit der Präsenzunterricht durchgeführt werden kann. Für diesen müssen sowohl für Lehrer:innen als auch Schüler:innen entsprechende Stundenpläne erstellt werden. Hinzu kommt die Vorbereitung für das kommende Schuljahr 2020/2021 auf zwei verschiedene Arten, da unklar ist, ob der Unterricht als Präsenz- oder Distanzbeschulung stattfinden wird.

In der Zeit des Lockdowns sind Schulen mit verschiedenen Behörden **vernetzt**. Vom Ministerium erhalten sie kurzfristige Informationen und Anweisungen zur organisatorischen Umsetzung, was zu Unzufriedenheit bei den Schulleitungen führt. Die Zusammenarbeit mit der übergeordneten Schulbehörde wird hingegen als produktiv und wertschätzend beurteilt. Weitere Vernetzungen ergeben sich zwischen den Schulleitungen innerhalb einer Stadt und des Schulträgers, wo ein vielfältiger Austausch untereinander stattfindet. Eine Vernetzung mit weiteren externen Kooperationspartnern erfolgt in dieser Zeit persönlich jedoch nicht.

Die Digitalisierung der Schulen und insbesondere die Verwendung einer Schulplattform werden durch die coronabedingte Schulsituation verstärkt in den Blick genommen und Bestandteil der zukünftigen **Schulentwicklung** sein. Aus diesem Grund wird der Umgang mit dem Learning Management System von Lernenden und Lehrenden gleichermaßen trainiert. Somit soll u. a. ein zukünftiger digitaler Austausch von Aufgaben ermöglicht werden. Zudem bieten Videokonferenzen, die über ein entsprechendes Programm in der Schulplattform möglich sind, vielfältige Gelegenheiten für die weitere Kommunikation zwischen den Schulakteur:innen.

6.2 Inhaltliche Diskussion

Die Befundlage der vorliegenden Erhebung expliziert im Hinblick auf den Einfluss, den die coronabedingte Schulsituation auf die **Digitalisierung** der Schule hat, dass die Verwendung eines *Learning Management Systems* nach Aussage der befragten Schulleiter:innen eingeführt oder die Nutzung für die Schüler:innen ermöglicht wird. Dass in dieser Zeit immer mehr Schulen auf Lernplattformen zurückgreifen, wird durch die Erhebung von Feierabend et al. (2020, S. 18) bestätigt. Ihrer Untersuchung nach geben in der Zeit der Covid-19 bedingten Schulsituation immer mehr Schüler:innen an, dass an ihrer Schule Learning Management Systeme zum Einsatz kommen. Diese werden nicht nur für den Materialaustausch während des Distanzlernens und als virtuelle Lern-umgebung, in der die Lernenden Aufgaben bearbeiten, verwendet, sondern ebenso zur Kommunikation mit Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen, wie Feldhoff et al. (2020, S. 10) in einer deutschlandweiten Befragung unter Schulleitungen aufzeigen. Learning Management Systeme können Bestandteil eines *digitalen Unterrichts* sein, der insgesamt von Schüler:innen als durchschnittlich gut bzw. befriedigend eingeschätzt wird (Feierabend et al., 2020, S. 20). Beim digitalen Unterricht wird zwischen webbasiertem Distanzlehren und Distanzlernen unterschieden. Das webbasierte Distanzlehren ermöglicht durch den Einsatz von Videokonferenzen ein synchrones Lernen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 38). Auch wenn Videokonferenzen laut Aussagen der befragten Schulleitungen auf vielfältige Weise zum Einsatz kommen, zeigen jedoch die Studien von Feierabend et al. (2020, S. 18) und Huber et al. (2020, S. 26) sowie das Review von Helm et al. (2021, S. 298), dass Live-Stream-Unterricht eher selten an Schulen eingesetzt wird. Thematisch geht es in den Videokonferenzen sowohl um fachliche Aspekte, in dem den Schüler:innen Lernthemen vermittelt werden, als auch um soziale Aspekte, die eine Kommunikation unter den Lernenden ermöglicht. Diese Aspekte sind auch für die Eltern bei der Durchführung von Videokonferenzen von Wichtigkeit, wie Huber et al. (2020, S. 27) herausstellen. Eltern sehen es als essenziell an, wenn ihre Kinder die Möglichkeiten haben, während des digitalen Live-Unterrichts ihre Mitschüler:innen zu sehen und inhaltliche Rückfragen stellen zu können. Darüber hinaus ermöglicht das webbasierte Distanzlehren asynchrones Lernen. Charakteristisch für asynchrones Lernen ist, dass die Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen zeitlich versetzt ist (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 37). Während der coronabedingten Schulsituation wird asynchrones Lernen vorzugsweise durch Erklärvideos realisiert. Hierfür greifen Lehrkräfte auf vorhandene Erklärfilme zurück oder erstellen selbst eigene Lehrvideos. Sie werden verwendet, um Schüler:innen

neue Unterrichtsthemen zu vermitteln, da sie laut Irion und Zylka (2020, S. 12) vielfältige Veranschaulichungsprozesse ermöglichen. Ungeachtet dieses Potenzials ist ihr Einsatz durch die Lehrkräfte während der Covid-19-Schulschließungen nur teilweise verbreitet (Dreer & Kracke, 2020, S. 10; Helm et al., 2021, S. 298), obwohl Schüler:innen bei der selbstständigen Beschäftigung mit den Unterrichtsthemen vielfach auf sie zurückgreifen (Rat für Kulturelle Bildung, 2019, S. 28). Auffallend ist, dass keine der befragten Schulleitungen angibt, dass die eingesetzten Erklärvideos im Rahmen des Blended Learnings bzw. des Flipped Classrooms verwendet werden, obwohl der Einsatz dieses Konzepts vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020, S. 21 f.) für die Zeit der coronabedingten Schulsituation empfohlen wird. Die weitere Komponente des digitalen Unterrichts ist das webbasierte Distanzlernen. Dieses wird einerseits durch diverse Lernapps realisiert. Dreer und Kracke (2020, S. 11) zufolge ist ihr Einsatz während des Distanzlernens jedoch kaum verbreitet. Andererseits erstellen die Schüler:innen nach Aussagen weiterführender Schulleiter:innen während des webbasierten Distanzlernens eigene digitale Lernprodukte. Um informationsbezogene Produkte eigenständig anzufertigen, müssen Schüler:innen in der Lage sein selbstständig wesentliche Informationen aus vorhandenen Quellen auszuwählen und diese mittels geeigneter Programme aufzubereiten (Senkbeil et al., 2019, S. 92 f.). Diese informations- und computerbezogenen Kompetenzen sind bei Achtklässler:innen unterschiedlich ausgeprägt, wie die ICILS Studie verdeutlicht. Allerdings verfügt der größte Teil der Jugendlichen in Deutschland über die hierfür benötigten Fähigkeiten (Eickelmann et al., 2019, S. 127). Damit digitaler Unterricht während des Distanzlernens möglich ist, ist es wichtig, dass die Schüler:innen über eine adäquate *private technische Ausstattung* verfügen. Entsprechend der im Theorieteil der Arbeit dargestellten Befundlage zur Verfügbarkeit digitaler Ressourcen (Feierabend et al., 2020, S. 6 ff.) verdeutlichen auch die Aussagen der befragten Schulleitungen, dass zwar die deutliche Mehrheit der Lernenden aber nicht alle Schüler:innen digitales Equipment besitzen oder ihnen dieses nur eingeschränkt zur Verfügung steht. Letzteres wird von Huebener und Schmitz (2020, S. 4) bestätigt. Ihrer Untersuchung nach sind die digitalen Geräte in dieser Zeit auch durch die Eltern belegt, wenn sie im Homeoffice arbeiten. Um die digitale Kluft zu schließen (van Ackeren et al., 2020, S. 246), geben einige der interviewten Schulleitungen an, dass sie mobile digitale Endgeräte an die Lernenden weitergeben. Diese Erkenntnis deckt sich mit der Studie von Feldhoff et al. (2020, S. 22). Sie stellen heraus, dass sich mehr als die Hälfte der befragten Schulleitungen dafür einsetzen, dass Schüler:innen bei Bedarf mit digitalen Endgeräten ausgestattet werden.

Hierfür werden entweder das digitale Equipment der Schule oder gespendete Geräte von Eltern verliehen. Letzteres verdeutlicht einen wesentlichen Bestandteil der Vernetzung einer inklusiven Schule, da auf diese Weise die Ressourcen, die sich im Umfeld der Schule befinden, genutzt werden (Booth & Ainscow, 2019, S. 199). Durch die *digitale Ausstattung der Schule* lassen sich während der teilweisen Schulöffnung mittels passender Endgeräte und Internet Schüler:innen, die in der Schule sind, und Lernende, die zu Hause sind, per Videokonferenz vernetzen, damit alle Schüler:innen die Möglichkeit haben, am synchronen Präsenzunterricht entweder real oder virtuell teilzunehmen (Schoblick, 2020, S. XVII). Entsprechend der im Theorieteil der Arbeit dargestellten Untersuchung von Bitkom (2015, S. 7 f.) verdeutlichen die Aussagen der weiterführenden Schulleitungen, dass ihre Schulen mit digitalen Endgeräten ausgestattet sind, jedoch nicht immer mit flächendeckendem Internet. Beides sind aber der Auffassung von Breiter et al. (2017, S. 2) nach wesentliche Ressourcen einer lernförderlichen IT-Ausstattung. Damit alle Lehrkräfte ihre digitalen Kompetenzen erweitern, weisen einige Schulleitungen darauf hin, dass an ihrer Schule kollegiale *Fortbildungen* angeboten werden. Hierfür stellen sich die Lehrkräfte gegenseitig verschiedene digitale Programme in Präsenzveranstaltungen, durch Erklärfilme oder selbstgeschriebene Anleitungen vor. Dieses Ergebnis spiegelt sich in den Befunden von Feldhoff et al. (2020, S. 18) wider. Ihrer Umfrage nach hat sich ein Großteil der befragten Schulleiter:innen dafür eingesetzt, dass sich die Lehrer:innen beim Erweitern ihrer digitalen Fähigkeiten gegenseitig helfen. Dies ist Dreer und Kracke (2020, S. 14) zufolge nur eine Möglichkeit, wie Lehrer:innen digitale Kompetenzen erwerben. Sie geben in ihrer Studie, in der sie sich auf Selbstauskünfte von Lehrpersonen beziehen, an, dass der digitale Kompetenzerwerb zudem durch eigenes Ausprobieren und durch Unterstützung von Bekannten und Familie stattfindet.

Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass das **Distanzlernen** dazu beiträgt, dass Schule während der Covid-19 bedingten Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 realisiert wird. Während des Distanzlernens wird die *Aufgabenverteilung* auf verschiedene Art und Weise organisiert. Hierbei zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulen. Auch innerhalb einer Schule ist die Weitergabe nicht immer einheitlich. Die Aufgabenverteilung geschieht in dieser Zeit einerseits digital. Während Feierabend et al. (2020, S. 18) in ihrer Untersuchung, in der Schüler:innen in weiterführenden Schulen befragt werden, herausstellen, dass die digitale Aufgabenverteilung über E-Mails und Learning Management Systeme geschieht, zeigt die vorliegende Untersuchung, die auch den Grundschulkontext berücksichtigt, dass in diesem die Aufgaben ebenso über die Schulhomepage zur Verfügung gestellt

werden. Andererseits werden die Materialien in dieser Zeit auch von den Lehrer:innen verteilt oder von den Schüler:innen in der Schule abgeholt. Dies geschieht aufgrund fehlender technischer Voraussetzungen bzw. Kompetenzen, komplexer Materialien oder der Lernfähigkeiten der Schüler:innen. Weiterhin kann festgestellt werden, dass das *Distanzlernen* durch die Eltern *beeinflusst* wird. Dabei wird deutlich, dass stark unterstützende Eltern für die Entwicklung schulischer Kompetenzen der Kinder verantwortlich sind. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen von Huber und Helm (2020, S. 50). Sie argumentieren, dass fehlende elterliche Unterstützung in der coronabedingten Schulsituation mit einem geringeren Lernerfolg einhergeht. Die Lehrer:innenrolle, die die Eltern in der Zeit der Covid-19 bedingten Schulsituation übernehmen, werden von den befragten Schulleitungen unterschiedlich betrachtet. Während an einigen Schulen die Eltern aufgefordert werden ihre Kinder zu unterstützen, indem sie, wie Helm et al. (2021, S. 298) darstellen, die Aufgaben im Hinblick auf Vollständigkeit und Richtigkeit überprüfen, werden an einer anderen Schule die Eltern gebeten aufgrund mangelnder pädagogischer Kompetenzen die Lehrer:innenrolle während des Distanzlernens nicht zu übernehmen. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen von Pozas et al. (2021, S. 11). Ihrer Untersuchung nach fühlen sich Eltern überfordert, wenn sie Aufgaben von Lehrkräften wahrnehmen und ihre Kinder unterrichten. Des Weiteren können Eltern aufgrund ihrer Arbeitssituation, ihrem Beziehungsstatus und ihrer eigenen Bildung ihre Kinder während des Distanzlernens unterschiedlich gut unterstützen. All diese Gesichtspunkte führen dazu, dass sich Eltern während des Distanzlernens gestresst fühlen, wie in verschiedenen Studien dargestellt wird (Page et al., 2021, S. 8; Pozas et al., 2021, S. 11). Zudem wird das Distanzlernen durch das selbstständige Lernen beeinflusst. Hierbei ergeben sich Hinweise, dass Schüler:innen besser mit dem Distanzlernen zurechtkommen, wenn sie in der Lage sind eigenverantwortlich zu lernen. Diese Erkenntnis wird von Huber und Helm (2020, S. 50) gestützt. So zeigt sich in ihrer Untersuchung, dass es eine Korrelation zwischen einer hohen Schüler:innenselbstständigkeit und einem hohen Lernerfolg bzw. positiven Emotionen gibt. Allerdings treten aus Sicht der einen oder anderen Schulleitung bei einigen Schüler:innen Probleme beim selbstständigen Lernen in der Zeit des Distanzunterrichts auf. Diese Tatsache wird auch von Schüler:innen bestätigt, wie sich der Untersuchung von Wacker et al. (2020, S. 88) entnehmen lässt. Sie geben an, dass ihnen die Selbstorganisation des Tagesablaufs schwerfällt und sie das selbstgesteuerte Lernen überfordert (Helm et al., 2021, S. 294).

Mit Blick auf die Realisierung des **Präsenzunterrichts** lässt sich festhalten, dass dieser im Jahrgangs- oder Fachteam durch die Lehrkräfte an den Schulen *vorbereitet* wird. Die Lehrer:innen arbeiten bei der

Unterrichtskonzeption *konstruktiv* zusammen (Gräsel et al., 2006, S. 210). Die Befunde decken sich mit den Ergebnissen von Goldan et al. (2020, S. 197). Sie zeigen weiterführend auf, dass der Unterricht während der pandemiebedingten Schulsituation nicht nur von Lehrer:innen gemeinschaftlich konzipiert wird, sondern sie sich auch hinsichtlich der Schüler:innenbetreuung und des Aufgabenpensums abstimmen. Während des Präsenzunterrichts wird als *Unterrichtsform* oftmals auf den Frontalunterricht zurückgegriffen. So bleibt der Frontalunterricht auch während der pandemiebedingten Schulsituation die am meisten verwendete Unterrichtsmethode (Wirtz, 2020, S. 404). Die Auffassung, dass Frontalunterricht in der Pandemiezeit effektiv ist, da neue *Unterrichtsinhalte* sehr schnell erarbeitet werden, bedeutet nicht, dass die Schüler:innen die Thematik in ihrer Tiefe verarbeitet haben (Klieme, 2020, S. 127). Denn zum einen entspricht der durchgeführte Frontalunterricht nicht dem Vorgehen der direkten Instruktion, deren Effektivität in verschiedenen Metaanalysen bestätigt wird (Grünke, 2007, S. 24; Hattie, 2013, S. 242). Zum anderen wird nicht deutlich, dass der Frontalunterricht die Schüler:innen durch herausfordernde Aufgaben kognitiv aktiviert. Dies ist jedoch für eine tiefe Verarbeitung essenziell (Klieme, 2020, S. 126). Die Unterrichtsthemen werden dem Lehrplan entnommen. Dies deckt sich mit der Untersuchung von Lorenz et al. (2020, S. 15), in der herausgestellt wird, dass Lehrkräfte während der Covid-19 bedingten Schulsituation den Lernstoff des laufenden Schuljahres fortführen. Obwohl vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen empfohlen wird während der coronabedingten Schulsituation auf projektbasiertes Lernen zurückzugreifen (M. Richter, 2020e, S. 2), wird dieses jedoch von den interviewten Schulleitungen nicht erwähnt. Dies kann damit zusammenhängen, da Projektarbeiten auch vor der Coronapandemie nur sporadisch im Unterricht eingesetzt wurden (Pozas et al., 2020, S. 223).

Während der coronabedingten Schulsituation findet nach wie vor eine intraprofessionelle **Kooperation zwischen den Lehrer:innen** statt. Diese Erkenntnis wird von Eickelmann und Drossel (2020, S. 20) bestätigt. In ihrer Untersuchung geben sie an, dass Lehrkräfte in Deutschland auch auf Distanz mit ihren Kolleg:innen zusammenarbeiten. Hierbei gewinnen medienbezogene *Kommunikationsmittel* an Bedeutung. Die Kommunikation findet in dieser Zeit einerseits synchron mittels Videokonferenzen und Chatnachrichten durch verschiedene Messengerdienste statt. Der Vorteil hierbei ist, dass die Kommunikationspartner:innen zeitgleich aktiv sind und eine direkte Reaktion möglich ist (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 19). Andererseits erfolgen ein asynchroner Austausch und eine Informationsweitergabe durch E-Mails. Da die Kommunikationspartner:innen bei der asynchronen

Kooperation mit einer zeitlichen Verzögerung aufeinander reagieren, können sie die dazwischenliegende Zeit zum Verarbeiten der Informationen und zur Reflexion nutzen (Kullmann, 2012, S. 143 ff.). Der Informationsaustausch durch E-Mails ist laut Angabe der befragten Schulleiter:innen die am meisten verwendete Kommunikationsform. Diese Tatsache steht in Einklang mit der Untersuchung von Dreer und Kracke (2020, S. 13). Auch wenn die kontaktlose Kommunikation technisch möglich ist (Yang & Tsai, 2010, S. 73 ff.), erachten die Schulleiter:innen die Distanz zwischen den Lehrkräften als *hinderlich für eine gelungene Lehrer:innenkooperation*. Eine effektive Face-to-Face-Kommunikation lässt sich ihrer Auffassung nach nicht durch digitale Medien ersetzen. Im Hinblick auf die *Kooperationsanlässe* lässt sich zwischen Besprechungen und dem Austausch von Unterrichtsmaterialien unterscheiden. Bei den Besprechungen, die in verschiedenen Konferenzteams der Schule stattfinden, geht es um die Weitergabe von Informationen. Dies entspricht der von Gräsel et al. (2006, S. 209) erarbeiteten Kooperationsform des Austausches. Gleiches gilt, wenn Lehrkräfte während der neuartigen Schulsituation Unterrichtsmaterialien innerhalb des Jahrgangsteams sowie des gesamten Kollegiums digital austauschen. Dieser Vorgang ist gleichzusetzen mit einem persönlichen Materialtausch, wie es ihn bereits vor Corona an Schulen gegeben hat (Kullmann, 2012, S. 145). Huber und Helm (2020, S. 56) argumentieren, dass durch den digitalen Materialaustausch während der Covid-19 Pandemie die Zusammenarbeit innerhalb von Jahrgangs- und Stufenteams sowie des gesamten Lehrer:innenkollegiums gestärkt wird. Zudem bereiten Lehrer:innen in dieser Zeit Unterrichtsmaterialien gemeinschaftlich im Team vor. Hierfür findet eine mediale Vernetzung der Kolleg:innen untereinander statt. Auf diese Weise erfolgt eine kokonstruktive Zusammenarbeit (Gräsel et al., 2006, S. 210).

Mit Blick auf die **Bildungsbeteiligung** zeigt sich in der Zeit der coronabedingten Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung, dass es aus der Perspektive der befragten Schulleitungen einen *Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Bildungsbeteiligung* der Schüler:innen gibt, da die Ungleichheit von Bildungschancen durch die coronabedingte Schulsituation begünstigt werden. Während der Schulschließungen können nicht alle Schüler:innen von ihren Eltern adäquat unterstützt werden, wodurch Bildungsungleichheiten und somit Entwicklungschancen zwischen den Schüler:innen verschärft werden. Die Erkenntnisse werden auch aus der Perspektive von Lehrkräften bestätigt, wie die Untersuchung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2020, S. 13) verdeutlicht. Ihrer Aussage nach gehen die Mehrheit der befragten Lehrer:innen davon aus, dass das Lernen zu Hause bei Schüler:innen, die in prekären sozialen Verhältnissen leben, nicht von

zufriedenstellender Qualität ist, wodurch sich die Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden vergrößern. An dieser Stelle werden die Befunde von Frohn (2020, S. 61) und der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020, S. 40) bestätigt, dass die soziale Position der Eltern Einfluss auf die Leistungsentwicklung ihrer Kinder hat. Um diesen Schüler:innen dennoch eine Bildungsbeteiligung in der Zeit der Covid-19 bedingten Schulsituation zu ermöglichen, werden an Schulen, wie Anger und Plünnecke (2020, S. 2) fordern, unterschiedliche *Unterstützungsangebote* getroffen, an denen Schüler:innen u. a. aus pädagogischen Gründen oder einem fehlenden häuslichen Arbeitsplatz teilnehmen. Hierfür werden den Schüler:innen auch während des Distanzlernens in der Schule Einzel- bzw. Gruppenarbeitsplätze zur Verfügung gestellt oder es erfolgt eine Aufnahme in die Notbetreuungsgruppe. Dass Lernende aus pädagogischen Gründen in die Notbetreuung aufgenommen werden, ohne, dass ihre Eltern in einem systemrelevanten Beruf arbeiten, zeigt sich auch in der Erhebung von Page et al. (2021, S. 7). Des Weiteren werden im Verlauf des Präsenzunterrichts Förderangebote durch die Lehrkräfte realisiert. Darüber hinaus hat die *Umsetzung der Inklusion* während der Covid-19 bedingten Schulsituation Einfluss auf die Bildungsbeteiligung von Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie werden separiert in Lerngruppen beschult, um ihren Lernprozess besser zu unterstützen. Hierdurch wird verdeutlicht, dass durch die Coronapandemie die Inklusion an den Schulen einen Rückschritt erleidet. Dieser Befund deckt sich mit der Erhebung von Forsa (2020, S. 37), in der Lehrkräfte zu den Folgen der Coronapandemie für Schüler:innen mit einem Förderbedarf befragt werden. Somit wird die Annahme von Raman et al. (2020, S. 1 ff.) bestätigt, dass Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu den Verlierer:innen der Coronakrise zählen, sobald sie separiert unterrichtet werden.

Die Beantwortung der Frage nach der Berücksichtigung der *individuellen Förderbedürfnisse* in der Zeit der kompletten Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 ergibt, dass diese mithilfe von Arbeitsergebnissen durch die Lehrer:innen erhoben werden. Die *Diagnostik*, die in Form einer Alltagsdiagnostik stattfindet, basiert somit ausschließlich auf einem einzigen Verfahren (Breuer-Küppers & Hintz, 2018, S. 26; Luder, 2015, S. 335). Ein Austausch über diagnostisch relevante Informationen zwischen den Lehrkräften, so wie von Luder (2015, S. 336) gefordert, findet während der Covid-19 bedingten Schulsituation jedoch an keiner der befragten Schulen statt. Gleichwohl eine Verständigung über Diagnoseergebnisse durch verschiedene Onlineplattformen möglich ist (Hövel & Hennemann, 2019, S. 204; Luder, 2015, S. 335 ff.). Diese Erkenntnis steht im Einklang mit der generellen Feststellung von Hövel et al. (2020, S. 57), dass die

Nutzung von Kooperationsplattformen, um sich über Diagnostikergebnisse auszutauschen, gering ist. Auffallend ist ebenso, dass die Schulleitungen nicht auf digitale lernprozessbegleitende Diagnostikverfahren eingehen, obwohl ihr Einsatz in der Zeit der pandemiebedingten Schulsituation gefordert wird, da sie ein adaptives und züiges Unterrichten ermöglichen sowie Rückmeldung geben, an welchen Themen die Schüler:innen noch einmal zielgerichtet arbeiten müssen und Unterstützung benötigen (Casale et al., 2020, S. 255.; Klieme, 2020, S.123 f.; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 38; Sliwka & Klopsch, 2020, S. 223). Diese Tatsache lässt sich durch die Feststellung von Jude et al. (2020, S. 15) erklären, da sich die Implementierung digitaler Lernverlaufsdiagnostiken in deutschen Schulen noch am Anfang befindet. Die *individuelle Förderung* geschieht während der Pandemie auf verschiedene Weise. In dieser Zeit erhalten die Lernenden individualisierte Aufgaben in Form von Wochenplänen. Hierdurch werden den Schüler:innen Aufgaben übermittelt, die an ihre Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse angepasst sind, was laut Jürgens (2009, S. 104) ein Vorteil der Wochenplanarbeit ist. Ebenso helfen die Wochenpläne den Lernenden ihre Arbeit zu organisieren, was durch die Untersuchung von Wacker et al. (2020, S. 92) zum Fernunterricht bestätigt wird. Infolgedessen unterstützt der Wochenplan das selbstständige Lernen der Schüler:innen (Peschel, 2011, S. 13). Jedem Lernenden eigene Aufgaben entsprechend seines bzw. ihres persönlichen Leistungsstands zur Verfügung zu stellen wird von den befragten Schulleitungen konträr beurteilt. Während einige der Interviewten diesen Aspekt für angemessen erachten, betrachtet ihn ein anderer Schulleiter aufgrund der damit zusammenhängenden erheblichen Vorbereitungszeit als utopisch. Dieser Einwand wird von Peschel (2011, S. 13) bekräftigt, da der Arbeitsaufwand hierfür zu hoch wird. Ebenso argumentiert Becker (2014, S. 177 f.), dass Lehrer:innen an ihre Leistungsgrenzen stoßen, wenn sie jedem einzelnen Lernenden entsprechend einer Diagnose individuelle Lernangebote zur Verfügung stellen. Gerade die Arbeitsbelastung wird von einigen Lehrkräften während der coronabedingten Schulsituation im Frühjahr 2020 höher als vor der Coronakrise eingeschätzt (Das deutsche Schulportal, 2020, S. 2). Um dennoch Schüler:innen individuell zu fördern, werden abgestufte Aufgaben durch die Lehrer:innen zur Verfügung gestellt. Die Aussagen der Schulleiter:innen stehen im Einklang mit der Untersuchung von Letzel et al. (2020b, S. 11). So kommt es einerseits zu Abstufungen hinsichtlich der Aufgabenquantität. Andererseits werden qualitative Abstufungen vorgenommen. Die Lernenden erhalten somit Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaustufen. Werden den Schüler:innen hierbei die Aufgaben digital zur Verfügung gestellt, erfahren sie nicht, dass sie Aufgaben auf unterschiedlichen Anforderungsstufen

bearbeiten. Diese Feststellung deckt sich ebenfalls mit der Erkenntnis von Letzel et al. (2020b, S. 31), da die Hälfte der befragten Lernenden angeben, dass sich die Aufgabenkomplexität in dieser Zeit zwischen ihnen nicht unterscheidet.

Damit der Präsenzunterricht in den Schulen realisiert werden kann, ist eine **coronabedingte Schulorganisation** von Bedeutung. Hierzu zählt, dass *Schutzmaßnahmen* wie die AHA-Regel eingehalten werden, die eine Ausbreitung des Coronavirus in der Schule verhindern sollen. Aus diesem Grund wird eine regelmäßige Handhygiene in Form von Händewaschen oder Händedesinfektion von allen Schulleiter:innen vorgenommen. Dies entspricht den Anweisungen vom Ministerium, dass an den Schulen für Händedesinfektion und Händewaschmöglichkeiten zu sorgen ist (M. Richter, 2020b, S. 5). Allerdings weist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2020, S. 18) darauf hin, dass nicht an allen Schulen ausreichend Händewaschmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Eine weitere Präventionsmaßnahme ergibt sich durch das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes. Wie vom Ministerium vorgeschrieben (M. Richter, 2020b, S. 5), werden nur Masken getragen, wenn der gebotene Abstand nicht gewahrt werden kann. In den Interviews zeigt sich, dass dies auf dem Schulhof und im Unterricht, wenn Schüler:innen Unterstützung durch die Lehrkraft benötigen, der Fall ist. Die Lernenden tragen keine Mund-Nasen-Bedeckung, wenn sie auf ihren Plätzen sitzen. Jedoch zeigt eine neuere Studie von Kriegel und Hartmann (2021, S. 1 f.), dass in der Oberschule, in der Klassen zu 50 % belegt sind und kein Mund-Nasen-Schutz getragen wird, eine infizierte Person weitere 5,8 Menschen mit dem Coronavirus ansteckt. Werden hingegen bei denselben Bedingungen Masken getragen, infizieren sich lediglich 2,9 weitere Personen. Da mit einer Mund-Nasen-Bedeckung der Aerosolausstoß sowie die eingeatmete Dosis verringert werden, ist zu empfehlen eine Maske auch bei Abstandswahrung im Klassenraum zu tragen. Damit der vorgeschriebene Mindestabstand von 1,5 m zwischen den Schüler:innen und zu den Lehrpersonen eingehalten wird (M. Richter, 2020d, S. 4), weisen die befragten Schulleiter:innen darauf hin, dass die Tische in den Klassenräumen auseinander stehen. Laut der Befragung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2020, S. 18) sehen jedoch Lehrer:innen die Umsetzung der Abstandswahrung als schwierig an. Um den Mindestabstand einzuhalten, geben die interviewten Schulleitungen an, bestehende Klassen in *Lerngruppen einzuteilen*. An dieser Einteilung bemängeln laut Schober et al. (2020, S. 2) jedoch die Schüler:innen, dass sie durch die Gruppeneinteilung nicht mit all ihren Freund:innen zusammen sind. Weiterhin schreibt das Ministerium vor, dass während der Covid-19 bedingten Schulsituation auf die Bildung von Wahlpflichtkursen in der Sekundarstufe I verzichtet werden soll (M. Richter, 2020d, S. 3). Dies wird durch die Aussage einer Schulleitung ebenfalls

deutlich. Aber auch an einer Grundschule finden aus Infektionsschutzgründen keine Fördergruppen statt, in denen Schüler:innen aus verschiedenen Klassen zusammenkommen. Das Ziel des Ministeriums ist, allen Schüler:innen einen regelmäßigen Präsenzunterricht zu ermöglichen (M. Richter, 2020c, S. 3). Wie vom Ministerium vorgegeben (M. Richter, 2020d, S. 1), äußern die Grundschulleitungen, dass täglich ein anderer Jahrgang den Unterricht in der Schule wahrnimmt. Ebenso findet ein rollierender *Rhythmus des Präsenzunterrichts* an weiterführenden Schulen statt. Diese Erkenntnis deckt sich mit der Untersuchung von Feierabend et al. (2020, S. 17), in der Schüler:innen angeben, dass eine hybride Unterrichtsform, in der sich Präsenz- und Distanzlernphasen während der teilweisen Schulöffnung abwechseln, das dominierende Unterrichtsmodell ist. In diesem Zusammenhang weisen einige Schulleitungen auf einen Schichtbetrieb hin, in welchem entweder die Lehrer:innen die Klassenräume oder die Lerngruppen wechseln.

Die Beantwortung der Frage nach den **Aufgaben der Schulleiter:innen** von inklusiven Schulen während des Coronavirus ergibt sich aus dem Theorieteil der Arbeit und den Ergebnissen der empirischen Untersuchung. Dabei zeigt sich, dass die Hauptaufgabe der Schulleitungen die Organisation ist. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ausführungen von Schachtmeyer (2020, S. 1). Aus Sicht der befragten Schulleitungen ist zum einen in der Zeit der kompletten Schulschließung die Organisation der Notbetreuung eine essenzielle Aufgabe. Dieser Aspekt korrespondiert mit der Anweisung des Ministeriums, dass eine Notbetreuung zu realisieren ist (M. Richter, 2020e, S. 1). Neben dem Aufbau der Notbetreuung zählt laut der Studie von Huber et al. (2020, S. 80) auch die Organisation des Distanzlernens zu ihren Tätigkeiten. In Kooperation mit den Lehrkräften sind die Schulleitungen für die Einführung eines Distanzlernkonzepts verantwortlich. Hieran wird deutlich, dass die Schulleiter:innen auch während der Covid-19 bedingten Schulsituation einen wesentlichen Anteil an der Implementierung neuartiger Konzepte haben (Scheer et al., 2017, S. 137), die auch in dieser Zeit ein erfolgreiches Lernen aller Schüler:innen sicherstellen (Hillenbrand et al., 2013, S. 49). Hierbei ist es essenziell, dass sich Schulleiter:innen und Lehrkräfte über ihre gesammelten Erfahrungen austauschen (Heimlich et al., 2016b, S. 147; Lütje-Klose et al., 2016, S. 119 ff.). Ferner tragen die befragten Schulleiter:innen zur inhaltlichen Gestaltung der Notbetreuung bei. Auf diese Weise kommen sie auch während der Covid-19 Pandemie ihrer Unterrichtsverpflichtung nach (Bonsen, 2010, S. 192). Zum anderen ergeben sich weitere Organisationsaufgaben durch die teilweise Schulöffnung, indem die Schulleiter:innen Stunden-, Aufsichts- und Raumpläne anfertigen. Ebenso realisieren sie an ihrer Schule ein Hygienekonzept. All diese Aspekte verdeutlichen, dass die Schulleitungen

auch während der Coronapandemie geltende Rechtsvorschriften an den Schulen umsetzen, was nach Huber (2010, S. 1) eine weitere Aufgabe von Schulleitungen darstellt. Darüber hinaus legen die Aussagen der Interviewpartner:innen dar, dass die Schulleiter:innen ihrer Fürsorgepflicht nachkommen. Diese zeigt sich nicht nur darin, dass Lehrer:innen, wenn sie einer Risikogruppe angehören, vom Präsenzunterricht befreit sind (M. Richter, 2020b, S. 3 f.), sondern auch, dass die Schulleitungen in dieser Zeit Rücksicht auf die privaten Anliegen und Bedürfnisse ihrer Kolleg:innen nehmen. Dieser Befund wird von Feldhoff et al. (2020, S. 18) sowie Nelson und Sharp (2020, S. 14) bestätigt. Sie verdeutlichen ebenfalls, dass Schulleitungen den Wünschen der Lehrer:innen nachkommen, um einerseits eine zu hohe Arbeitsbelastung zu vermeiden. Andererseits werden hierdurch die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte verbessert, was Leithwood et al. (2008, S. 28 ff.) zufolge eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung ist.

Ein weiterer Punkt, der bei der Realisierung von Schule während der Covid-19 bedingten Schulsituation im Frühjahr 2020 eine Rolle spielt, ist die Gestaltung der **Vernetzung**. Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Bildungseinrichtungen ermöglicht *Schulen* angemessener auf aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen zu reagieren (Jungermann et al., 2018, S. 7). Auch während der Coronapandemie kommt es zu einer persönlichen oder digitalen interschulischen Zusammenarbeit von Schulleitungen in einer Region. Während der Kooperation findet ein Austausch über Anweisungen des Ministeriums und die damit verbundenen organisatorischen Aspekte statt. Zudem kommunizieren sie über die Gestaltung des digitalen Wandels an ihrer Schule. Jungermann et al. (2018, S. 10 ff.) argumentieren, dass gerade in Zeiten, in denen es zu Veränderungen und Unsicherheiten kommt, ein Austausch über gewonnene Kenntnisse bedeutend ist, da hierdurch das eigene Vorgehen reflektiert und die Innovation durch Erfahrungen und Ideen der anderen Schulleiter:innen optimiert wird. Darüber hinaus findet während der pandemischen Schulsituation eine arbeitsteilige Kooperation zwischen den Schulleitungen statt. Durch dieses Vorgehen können die Kompetenzen der jeweiligen Schulleiter:innen genutzt und die Arbeitsbelastung reduziert werden (Jungermann et al., 2018, S. 10). Gerade Letzteres ist in der Coronakrise von Bedeutung, da ein Großteil der Schulleitungen in Deutschland in der Zeit der Pandemie eine deutliche Mehrarbeit leistet (Hansen et al., 2020, S. 9). Aus Infektionsschutzgründen ist eine direkte Vernetzung der Schulen mit *externen Partnern* nicht möglich. Jedoch lassen sich digitale Bildungsangebote der Kooperationspartner den Lernenden z. B. durch einen Link zugänglich machen. Lediglich an einer weiterführenden Schule werden den Schüler:innen auf diese Weise Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt. Dies ist erstaunlich, da viele

außerschulische Lernorte wie Museen, Kirchen, Schauspielhäuser und Bibliotheken ihre Inhalte und Sammlungen mittels Augmented Reality, Virtual Reality und 3D-Anwendungen online zur Verfügung stellen (European Commission, 2020b, S. 1). Auf eine Vernetzung mit den Bildungsangeboten des öffentlich-rechtlichen Rundfunks gehen keine Schulleiter:innen ein. Dass diese Vernetzungsmöglichkeit für Schulen und ihre Schüler:innen nicht von allzu großer Bedeutung sind, bestätigen die Einschaltquoten. So liegt der Marktanteil des linearen Schulfernsehprogramms des Westdeutschen Rundfunks unter 1 % (Westdeutscher Rundfunk, 2020, S. 2). Die Pandemie verdeutlicht, dass neben der Zusammenarbeit mit bekannten Kooperationspartnern auch die Vernetzung mit verschiedenen Behörden zentral für die Umsetzung der Schule in dieser Zeit ist. Die Vernetzung mit dem *Ministerium* stellt sich für die befragten Schulleiter:innen als nicht optimal dar. Gerade, dass sich das Ministerium zuerst an die Medien und erst dann an die Schulen wendet, stößt bei den Schulleitungen auf Kritik. Diese Erkenntnis deckt sich mit der Studie von Huber et al. (2020, S. 84), in der herausgestellt wird, dass sich Schulleiter:innen von der Politik wünschen früher als Pressevertreter:innen über coronabedingte schulische Neuigkeiten informiert zu werden. Darüber hinaus fordern sie klare und eindeutige Aussagen (Huber et al., 2020, S. 85). Allerdings weisen die befragten Interviewpartner:innen in der vorliegenden Erhebung darauf hin, dass die Aussagen des Ministeriums teilweise widersprüchlich sind. Grundsätzlich kritisieren die Schulleiter:innen auch den Informationszeitpunkt. Sie bemängeln, dass sie die Informationen vom Ministerium sehr kurzfristig erhalten und folglich nur wenig Zeit bleibt, die Anweisungen umzusetzen. Die späten Informationsmitteilungen begründet das Ministerium durch vielfältige Abstimmungsprozesse auf Bundes- und Länderebene sowie innerhalb der Landesregierung (M. Richter, 2020g, S. 2). Um jedoch Klarheit zu haben und Anweisungen entsprechend umzusetzen, dringen Schulleitungen auf frühzeitige und transparente Informationen von der Politik (Huber et al., 2020, S. 86). Die Vernetzung mit der *übergeordneten Schulbehörde* wird in der Zeit der pandemiebedingten Schulsituation im Frühjahr 2020 im Großen und Ganzen durch die interviewten Schulleitungen als positiv wahrgenommen. Dies liegt sowohl an einer ständigen Erreichbarkeit und einer guten Informationsweitergabe des Schulamtes. Diese Erkenntnis wird durch die repräsentative Umfrage der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2020, S. 11) bestätigt. Ihr zufolge fühlt sich die deutliche Mehrheit der befragten Schulleiter:innen schnell und umfassend durch die jeweilige übergeordnete Schulbehörde informiert.

Ein weiteres Thema, welches in der Studie untersucht wird, sind die Perspektiven, die sich aus der coronabedingten Schulsituation für die

Schulentwicklung ergeben. Die Befundlage verdeutlicht insgesamt, dass die Covid-19-Schulschließungen Auswirkungen auf die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung haben. Die drei Entwicklungen sind, wie im theoretischen und empirischen Hintergrund erörtert, wesentliche Bestandteile der Schulentwicklung. An einigen Schulen wird versucht, den Unterricht, so wie er vor der Coronapandemie stattgefunden hat, auf den Distanzunterricht zu übertragen (Schratz, 2020a, S. 4). Diese Schulen befinden sich, wie im Theorieteil der Arbeit dargestellten Phasenmodell zu Emotionen von Organisationsmitgliedern bei institutionellen Veränderungen von Roth (2000, S. 16), in der Phase, in der es um Abkehr und Ängste geht. Einige Lehrkräfte versuchen ihre gewohnte Art zu unterrichten starkzumachen, um die schulische Veränderung abzuwehren (Erbring, 2016, S. 88), die aufgrund der Covid-19 bedingten Schulsituation entsteht. Laut Schratz (2020a, S. 4) ist diese Vorgehensweise sowohl für Lehrer:innen als auch Schüler:innen sehr zeitaufwendig und befähigt die Lernenden nicht zum selbstständigen Arbeiten. Im Gegensatz dazu verdeutlichen andere befragte Schulleitungen, dass durch die Covid-19 bedingte Schulschließung eine Organisationsentwicklung an ihrer Schule z. B. im Hinblick auf einen digitalen Unterricht, der die technische Infrastruktur und die digitalen Kompetenzen der Schulleiter:innen berücksichtigt, stattfindet. Auf diese Weise soll es trotz der neuartigen Schulsituation zu einer Effektivitätssteigerung kommen (Rolff, 2016a, S. 15, 2016b, S. 302). Allerdings verdeutlicht keine interviewte Schulleitung, dass dieser Prozess evaluiert wird. Dies ist jedoch, wie im Theorieteil der Arbeit dargestellt, essenziell, da es nur so gelingt Schwierigkeiten bei der Umsetzung festzustellen und dementsprechend entgegenzuwirken (Pilz, 2018, S. 146). Schulen, an denen durch die Covid-19 bedingten Schulschließungen eine Organisationsentwicklung stattfindet, befinden sich im Phasenmodell von Roth (2000, S. 16) in der Phase, in der es um Neugier, Öffnung und Enthusiasmus geht. Die Schulleiter:innen haben erkannt, dass unter Covid-19 Bedingungen eine Veränderung der Schule erforderlich ist. Somit setzen sie sich intensiv mit der neuen Situation auseinander (Erbring, 2016, S. 89). Damit die Lehrer:innen über entsprechende digitale Kompetenzen für das Distanzlernen verfügen, werden, wie von Eickelmann und Drossel (2020, S. 27) vorgeschlagen, an einigen Schulen schulinterne Fortbildungen durch die Lehrkräfte realisiert. Auf diese Weise findet eine Personalentwicklung statt. Allerdings weisen Börmert-Ringleb et al. (2021, S. 10) in diesem Zusammenhang darauf hin, dass allein die Hilfe von Kolleg:innen nicht dazu führt, dass sich die Häufigkeit der Einführung des digitalen Lernens erhöht. Lediglich die Unterstützung durch die Schulleitungen hat einen vermehrten Einsatz des digitalen Lernens zur Folge. Durch einen regelmäßigen Austausch unter den

Lehrkräften z. B. über Erfahrungen zu digitalen Tools, wie er an einigen Schulen im Zusammenhang mit Fortbildungen zur Digitalisierung erfolgt, lernen die Lehrer:innen voneinander (Pilz, 2018, S. 152). Auf diese Weise findet auch während der coronabedingten veränderten Schulsituation eine Schulentwicklung statt.

Die Covid-19-Schulschließungen führen dazu, dass einige der von Burow (2017, S. 163 ff.) aufgestellten Trends der Schulentwicklung, die im Theorieteil der Arbeit erörtert werden, realisiert werden. So führt das Distanzlernen an einigen Schulen zu einer veränderten Lehr- und Lernhaltung (Delcker & Ifenthaler, 2020, S. 1). Das asynchrone Lernen lässt sich durch den Trend der offen gestalteten Lehr-Lernumgebung verwirklichen. Hierbei können die Lernenden selbst bestimmen, wann und wie lange sie die Aufgaben erledigen. Somit liegt laut Peschel (2011, S. 79) eine Mitbestimmung der Schüler:innen im organisatorischen Bereich vor. Allerdings verdeutlichen die Schulleiter:innen in den Interviews nicht, dass die Schüler:innen Mitsprachemöglichkeiten bei Unterrichtsthemen oder dem Unterrichtsablauf haben, was Peschel (2011, S. 77) zufolge weitere Charakteristika einer offenen Lehr-Lernumgebung sind. Darüber hinaus spielt der Trend der Digitalisierung an den Schulen eine wichtige Rolle. Den Aussagen einiger interviewter Schulleiter:innen nach wird die *Digitalisierung* auch nach der Pandemie weiterhin ein fester Bestandteil der zukünftigen Schulentwicklung sein. Diese Erkenntnis steht in Einklang mit dem Befund von Letzel et al. (2020b, S. 86). Ihrer Untersuchung nach geht die Mehrheit der befragten Lehrkräfte davon aus, dass das Distanzlernen eine Möglichkeit zugunsten einer digitalen Schule und eines digitalen Unterrichts ist. In dieselbe Richtung argumentieren auch Lorenz et al. (2020, S. 16 f.). Sie weisen in ihrer Studie darauf hin, dass Lehrer:innen angeben digitale Medien nach der Coronapandemie eher vermehrt für schulische Zwecke einzusetzen. Die befragten Schulleitungen verdeutlichen, dass hierbei die Schulplattform eine wesentliche Rolle spielen wird. Dieser Befund deckt sich mit der Befragung von Tengler et al. (2020, S. 30). Ihrer Studie zufolge gibt der Großteil der befragten Lehrkräfte an, auch in Zukunft auf Lernplattformen im Unterricht zurückzugreifen. Über Learning Management Systeme sollen den Schüler:innen nicht nur Aufgaben für den Unterricht zur Verfügung gestellt werden, wie sich ebenso in der Untersuchung von Delcker und Ifenthaler (2020, S. 8) zeigt, sondern auch im Krankheitsfall. Delcker und Ifenthaler (2020, S. 8) zufolge ist es aus der Lehrer:innenperspektive wichtig, dass die Schüler:innen einen kompetenten Umgang mit der Schulplattform erlernen, wenn sie wieder zur Schule gehen. Dieser Befund wird auch in der vorliegenden Untersuchung durch die befragten Schulleitungen bestätigt. Ihnen ist es aber genauso wichtig, dass auch die Lehrkräfte den Umgang mit dem Learning

Management System trainieren. Darüber hinaus weisen einige interviewte Schulleiter:innen auf die Vernetzungsmöglichkeiten hin, die durch Videokonferenzen entstehen. Die Vernetzung ist ein weiterer Trend der Schulentwicklung. Jedoch anders als Burow (2017, S. 169 f.), der seinen Fokus auf die nationale und internationale Zusammenarbeit von Lehrer:innen und Schüler:innen legt, sehen die befragten Schulleitungen die Möglichkeit, die digitale Vernetzung zwischen den Lehrer:innen eines Kollegiums sowie den Schüler:innen verschiedener Schulstandorte voranzubringen.

6.3 Methodische Diskussion

Im Hinblick auf eine kritische Methodenreflexion lassen sich unterschiedliche Stärken der Untersuchung herausstellen. Allerdings weisen die verschiedenen Abschnitte des Methodenteils auch Schwachstellen oder Ergänzungsmöglichkeiten auf, die nicht völlig von der Hand zu weisen sind.

Hervorzuheben an der *Forschungsmethode* dieser Arbeit ist, dass die einzelnen Schritte, angefangen bei der Festlegung des Untersuchungsgegenstandes und der Hauptfrage bis zur Diskussion, den von Shavelson und Towne (2002, S. 3 ff.) aufgestellten Kriterien zum Ablauf eines systematischen Forschungsprozesses entsprechen. Dies wird u. a. daran deutlich, da die Untersuchung an den bisherigen Forschungsstand anknüpft und die verwendete Methode die Beantwortung der Fragestellung ermöglicht. Darüber hinaus werden die abschließenden Ergebnisse den Interviewpartner:innen mittels einer Präsentation mitgeteilt. An dieser Stelle würde es sich anbieten die Ergebnisse den befragten Schulleitungen nicht nur zur Verfügung zu stellen, sondern mit ihnen im Sinne der kommunikativen Validierung zu diskutieren. Wenn die Schulleiter:innen den Resultaten zustimmen, ist dies ein signifikantes Argument, mit denen die herausgearbeiteten Ergebnisse abgesichert werden (Mayring, 2016, S. 144; Schreier, 2013a, S. 280). Durch das Member Checking steigt die interne Validität der Studie (Döring & Bortz, 2016, S. 109).

Im Hinblick auf die qualitative Forschungsmethode wurde bei der Konzeption des *Samples* keine statistische, sondern eine analytische Repräsentativität angestrebt. Aus diesem Grund verdeutlichen die Ergebnisse der Untersuchung verschiedene Möglichkeiten, wie Schule in Zeiten der coronabedingten Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 in Nordrhein-Westfalen realisiert wird. Auch wenn bei der Ergebnisdarstellung auf prozentuale Angaben verwiesen wird, sind aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe und der Anzahl der Fälle keine Rückschlüsse auf die Verteilung der gebildeten Kategorien und Subkategorien in der Grundgesamtheit möglich (Schreier, 2020, S. 22 f.). Um einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Fragestellung

der Studie zu erzielen, wurden gemäß einer Top-down-Strategie vor Untersuchungsbeginn bewusst verschiedene Merkmale für die Zusammensetzung des Samples festgelegt (Schreier, 2013d, S. 194, 2020, S. 24). Durch die absichtsvolle Auswahl der Kriterien „Schulform“, „Regierungsbezirk“ und „Schullage“ sollten etwaige schulformspezifische und räumliche Unterschiede bei der Realisierung der coronabedingten Schulsituation berücksichtigt werden. Auf diese Weise zielt die heterogene Fallauswahl darauf ab eine größtmögliche Variabilität hinsichtlich der Covid-19 bedingten Schulsituation zu repräsentieren (Schreier, 2013d, S. 196). An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich die Stichprobenziehung nur auf Nordrhein-Westfalen bezieht. Die erhobenen Daten lassen somit keine Vergleiche zwischen den verschiedenen Bundesländern zu, obschon dies im föderalen Schulwesen detaillierte Kenntnisse über die Umsetzung der coronabedingten Schulsituation in ganz Deutschland ermöglicht hätte. Während des Erstkontaktes erklärte der Studienverfasser den Schulleiter:innen Ablauf sowie Ziel der Untersuchung und sicherte ihnen Vertraulichkeit zu. Auf diese Weise wird die Validität während der Datenerhebung erhöht (Schreier, 2013a, S. 279). Trotz des transparenten Vorgehens und der Aktualität des Forschungsthemas war die Teilnahmebereitschaft der Schulleiter:innen als gering einzustufen, da sie die Mitarbeit als zu zeitaufwendig erachteten. Die Schulleiter:innen, die jedoch an der Untersuchung teilnahmen, waren in den Interviews sehr gesprächsbereit und gaben detailliert Auskunft.

In Bezug auf die *Erhebungsmethode* lässt sich positiv hervorheben, dass die Verfahrensdokumentation genauestens darlegt, wie das Leitfadeninterview inhaltlich aufgebaut ist. Alle Interviews beginnen mit einem Gesprächsimpuls und enden mit einer offenen Frage, welche vorab festgelegt wurden. Der weitere flüssige Gesprächsverlauf ergibt sich individuell aus der Interviewsituation. Dieser liegt zum einen der erstellte Leitfaden zugrunde. Zum anderen ermöglicht die 1:1 Situation dem Interviewer auch spontane Rückfragen zu stellen. Auch wenn somit eine exakte Wiederholung der Interviewsituation nicht möglich ist, bietet die Dokumentation des Forschungsprozesses Außenstehenden die Möglichkeit, die Erhebung nachzuvollziehen. Aus diesem Grund entspricht das Vorgehen dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Döring & Bortz, 2016, S. 112; Steinke, 2019, S. 323 ff.). Gleichzeitig wird an dieser Stelle deutlich, dass der Leitfaden in den Gesprächen flexibel eingesetzt wurde und der Studienautor aufgeschlossen gegenüber den Aussagen der Befragten war. Auf diese Weise entspricht das Vorgehen dem Offenheitspostulat, das für die qualitative Forschung von Bedeutung ist (Reichert, 2016, S. 88). Weiterhin wurde in der vorliegenden Studie im Hinblick auf den konzipierten Interviewleitfaden mit dem Probeinterview eine Maßnahme eingesetzt, die die

Validität bei der Datenerhebung erhöht, da so der erstellte Leitfaden überprüft und der Interviewführer geschult wird. Dies trägt zu einer Steigerung der internen Studiengüte bei (Schreier, 2013a, S. 279).

Zur *Interviewdurchführung* kann festgehalten werden, dass aufgrund der zugesicherten Anonymität die befragten Schulleiter:innen bereit waren auch kritische Aspekte bezüglich der coronabedingten Schulumsetzung zu äußern. Dies zeigte sich u. a. darin, da z. B. einige Schulleitungen die Informationszeitpunkte und Aussagen des Kultusministeriums bemängelten oder die Digitalisierung an ihrer Schule differenziert betrachteten. Auch wenn die Digitalisierung der Schulen während der Coronapandemie vermehrt in der medialen Berichterstattung vorkommt und somit zu einer gesellschaftlichen Erwartung wird, machten die Schulleiter:innen kein Geheimnis daraus, wenn sie an ihrer Schule noch nicht realisiert wurde oder sich die Umsetzung noch am Anfang befand. Somit kann der Einfluss der sozialen Erwünschtheit als gering eingeschätzt werden. Dieser wird zudem durch das Telefoninterview reduziert, da aufgrund eines fehlenden Face-to-Face-Kontaktes soziale Übertragungs- oder Beeinflussungseffekte ausgeschlossen sind. Aufgrund der offenen und ehrlichen Statements der befragten Schulleiter:innen steigt die Aussagekraft der vorliegenden Untersuchung (Döring & Bortz, 2016, S. 75). An dieser Stelle ist jedoch zu erwähnen, dass die Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse noch einmal gesteigert werden könnte, wenn der Studienverfasser einen Feldaufenthalt durchgeführt hätte (Döring & Bortz, 2016, S. 109). Auf diese Weise verschafft sich der Studienautor selbst einen Eindruck, wie Schule während der Covid-19 Pandemie im Frühjahr 2020 realisiert wird. Die Interviews werden somit um Beobachtungen ergänzt, wodurch eine mehrperspektivische Erfassung des Forschungsgegenstandes ermöglicht wird. Sie helfen dem Studienverfasser Fehlschlüsse bei der Datenauswertung zu vermeiden, wodurch der Wahrheitsgehalt der Untersuchungsergebnisse erhöht wird (Döring & Bortz, 2016, S. 109; Kuckartz, 2016, S. 218).

Hinsichtlich der *Datenauswertung* lässt sich bezüglich des verwendeten Transkriptionsschemas anmerken, dass die Transkripte nicht verdeutlichen, wie die befragten Schulleiter:innen etwas ausdrückten. Das bedeutet, dass betonte Silben, Verzögerungen, Lautstärke usw. den erstellten Transkripten nicht zu entnehmen sind. Somit ist eine detailgetreue Nachvollziehbarkeit des Gesprochenen für Außenstehende nicht möglich. Da allerdings bei der Datenauswertung der Fokus auf den Inhalten der Redebeiträge liegt, sind die verwendeten Transkriptionsregeln ausreichend. Sie ermöglichen eine leichte Erlernbarkeit und gute Lesbarkeit der Transkripte. Zudem tragen die festgelegten Transkriptionsregeln zur wissenschaftlichen

Nachvollziehbarkeit bei (Dresing & Pehl, 2018, S. 16 ff.). Die Auswertung der Interviews wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen, die auf vorab festgelegten Analyseschritten basiert. Auf diese Weise entspricht das Vorgehen dem Gütekriterium der Regelgeleitetheit (Mayring, 2016, S. 146). Durch das Bilden von deduktiven und induktiven Kategorien wird eine Verbindung zwischen dem theoretischen Hintergrund und dem erhobenen Datenmaterial gewährleistet. Die induktive Kategorienbildung basiert in dieser Untersuchung ausschließlich auf dem Vorwissen, der Produktivität und den Erfahrungen des Studienverfassers. An dieser Stelle hätte es sich angeboten, eine zweite Person mit in den induktiven Kategorienbildungsprozess einzubeziehen, um das Kreativitätspotenzial und die Kategorienbildungskompetenzen eines Teams zu nutzen. Hierfür hätten beide Forschende unabhängig voneinander induktive Kategorienvorschläge ausgearbeitet und diese in einem weiteren Schritt diskutiert und festgelegt. Auf diese Weise hätte die Qualität der Analyse noch einmal gesteigert werden können (Kuckartz, 2016, S. 206; Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 103 ff.). Die Codierung des Materials fand von zwei Codierenden auf der Grundlage des entwickelten Kategoriensystems statt. Das konsensuelle Codieren ermöglicht die Güte der Codierungen zu überprüfen. Die Übereinstimmungsanalyse und die Codierbesprechung bezüglich der Probecodierung führten in der vorliegenden Studie zu einer Qualitätsverbesserung bei der Hauptcodierung. Die Überprüfung und Verbesserung der Inter-coder-Reliabilität ist ein zentrales Qualitätsmerkmal der qualitativen Inhaltsanalyse (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 288). Die finale Interrater-Übereinstimmung der Hauptcodierung liegt im guten Bereich (Landis & Koch, 1977, S. 165). Somit ist davon auszugehen, dass die Unabhängigkeit der Forschungsergebnisse gewährleistet ist (Schreier, 2013a, S. 278). Anzumerken an dieser Stelle ist, dass in der vorliegenden Arbeit die Intracoder-Übereinstimmung nicht bestimmt wurde. Aufgrund dessen sind keine Angaben zur Stabilität des Codierverhaltens der Codierenden möglich (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 290). Einschränkend lässt sich bei der Analyse des Materials festhalten, dass es aus forschungsökonomischen Gründen nicht möglich war alle gebildeten Kategorien und Unterkategorien auszuwerten, weshalb eine 50 % Regel eingeführt wurde. Sie besagt, dass nur die Kategorien und Subkategorien in die Analyse einbezogen werden, zu denen sich mindestens die Hälfte der befragten Schulleiter:innen äußern. Hierdurch können auf der einen Seite die vielen gebildeten und ausdifferenzierten Kategorien und Subkategorien bei der Ergebnisdarstellung bewältigt werden. Auf der anderen Seite werden durch diese Vorgehensweise Kategorien und Unterkategorien, zu denen sich nur wenige Schulleitungen äußern, nicht berücksichtigt, obwohl sie

ebenso verdeutlichen, wie Schule während des kompletten Lockdowns und der teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 realisiert wird. So fließen z. B. Subkategorien wie „Wegepläne“ oder „Pausenzeiten“ nicht in die Ergebnisdarstellung ein, obschon sie als Schutzmaßnahmen bei der coronabedingten Schulorganisation eine Rolle spielen.

6.4 Praktische Implikationen

Aufbauend auf den vorliegenden Studienergebnissen sowie dem theoretischen und empirischen Hintergrund ergeben sich verschiedene Aspekte hinsichtlich der praktischen Implikation, die verdeutlichen, wie Schule unter Pandemiebedingungen realisiert werden kann. Damit die Umsetzung optimal gelingt, lassen sich verschiedene Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit miteinander kombinieren.

Im Hinblick darauf wird der Schwerpunkt auf die *Digitalisierung* gelegt, da sie eine zukunfts- und lebensweltorientierte Beschulung ermöglicht (Irion, 2018, S. 4 f.). Die Voraussetzungen dafür sind, dass allen Schüler:innen und Lehrkräften uneingeschränkt digitale Endgeräte und Internet zur Verfügung stehen. Hierfür lassen sich schulische bzw. gespendete Endgeräte verleihen, digitale Arbeitsplätze in der Schule einrichten oder über das Sofortausstattungsprogramm des Digitalpakts Schule mobile Endgeräte erwerben (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020, S. 2). Eine fehlende Internetverbindung im häuslichen oder schulischen Umfeld kann durch mobiles Internet z. B. in Form eines Internetsticks kompensiert werden. Die digitalen Geräte sind vorab so zu installieren, dass eine unmittelbare und einwandfreie Nutzung durch die Schüler:innen möglich ist, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Lernende über technische Fähigkeiten verfügen selbst ein digitales Endgerät einzurichten (Krommer et al., 2020a, S. 5). Vor dem Hintergrund, dass alle Schüler:innen internetfähige Endgeräte besitzen, lassen sich Aufgaben und Materialien für das Distanzlernen digital z. B. über ein Learning Management System zur Verfügung stellen. Mit Blick auf die *Unterrichtsvorbereitung* ist es ratsam, dass die Lehrkräfte den Distanz- und Präsenzunterricht kokonstruktiv im Team konzipieren. Entsprechend den an Schulen etablierten Teamstrukturen lassen sich Aufgaben und Materialien für das Distanzlernen und den Präsenzunterricht z. B. im Klassen- oder Jahrgangsteam entwickeln (Lütje-Klose, 2016, S. 366; Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 289). Hierfür bietet es sich an, dass sich die Lehrkräfte per Videokonferenz vernetzen. Vorteilhaft daran ist, dass sie sowohl eine unkomplizierte Teilnahme der Lehrer:innen als auch eine effektive synchrone Kommunikation ermöglicht (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 19).

In Kenntnis der theoretischen Annahme, dass sich *inklusive Unterricht* durch einen Wechsel zwischen

Instruktions- und Konstruktionsphasen auszeichnet (Heimlich, 2018, S. 17; Heimlich & Schmid, 2018, S. 49), gilt es diese Eigenschaft auch während der coronabedingten Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung zu beachten. Die Instruktionsphasen lassen sich während der Covid-19 bedingten Schulsituation durch asynchrone Lernformen gestalten. Asynchrones Lernen gelingt am besten durch digitale Formate (Daniel, 2020, S. 3). Während der digitalen Lernstoffvermittlung setzen sich die Schüler:innen in Einzelarbeit mit der Unterrichtsthematik auseinander (Y. Blumenthal et al., 2020, S. 104; Tengler et al., 2020, S. 3). Hierfür wird ihnen das Unterrichtsthema durch Erklärvideos nähergebracht. Diesbezüglich können die Lehrer:innen auf YouTube-Videos, digitale Bildungsangebote von externen Kooperationspartnern wie Museen oder auf Filme des öffentlich-rechtlichen Rundfunks zurückgreifen (European Commission, 2020b, S. 1; M. Richter, 2020g, S. 4). Zudem können die Lehrkräfte auch eigene Erklärvideos erstellen. Hierzu eignen sich insbesondere Lightboard-Videos, da sie den Lehrer:innen sowohl eine Interaktion mit den Inhalten als auch mit den Schüler:innen ermöglichen. Auf diese Weise werden komplexe Sachverhalte schrittweise dargestellt und eine Beziehung zu den Lernenden aufgebaut. Außerdem lassen sich in Lightboard-Videos zusätzliche Fotos, Zeichnungen und Videos integrieren, die direkt von der Lehrkraft mit handschriftlichen Vermerken versehen werden können (Burdinski, 2020, S. 49). Grundsätzlich sollen die Erklärvideos nicht länger als zehn Minuten dauern, da kürzere Filme intensiver von den Schüler:innen bearbeitet werden und von den Lehrkräften einfacher vorzubereiten sind (Daniel, 2020, S. 3; Guo et al., 2014, S. 41 ff). Im Anschluss an die Wissensvermittlung folgt die Konstruktionsphase, in der die Schüler:innen in Kleingruppen online und synchron zusammenarbeiten, um voneinander zu lernen. In dieser Phase üben die Schüler:innen das erworbene Wissen, wenden das Gelernte an und vertiefen es (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 22). Die Kooperation und Kollaboration werden durch browserbasierte Tools wie „Etherpad“ (Etherpad Foundation, 2020) oder „Pitch“ (Pitch Software GmbH, 2020) ermöglicht (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 25). Hiermit erstellen die Lernenden digitale Lernprodukte wie Präsentationen, Videos oder Blogbeiträge. In einer Videokonferenz mit der gesamten Klasse können die fertigen Lernprodukte präsentiert werden. In diesem Lehr-Lern-Arrangement ist das *selbstständige Lernen* essenziell. Damit alle Schüler:innen in der Lage sind eigenverantwortlich und strukturiert zu arbeiten, ist es wichtig, dass die Lehrer:innen das selbstständige Lernen unterstützen, indem sie den Schüler:innen helfen ihre Zeit einzuteilen und sich erreichbare Ziele zu setzen (Pelikan et al., 2021, S. 413). Entsprechend der *individuellen Förderbedürfnisse* können die

Schüler:innen mediale Lernprodukte auf verschiedenen Leistungsniveaus anfertigen. Die digitalen Lernprodukte eignen sich für die Alltagsdiagnostik, da sie den Lehrer:innen vermitteln, inwiefern die Schüler:innen das Unterrichtsthema verstanden haben. Darüber hinaus lässt sich die Lernentwicklung mittels internetbasierter Verlaufsdiagnostik, wie sie durch die Systeme „quop“ (Souvignier et al., 2014, S. 241 f.) oder „Levumi“ (Gebhardt et al., 2016, S. 447) möglich sind, erfassen. Für eine optimale Förderung der Schüler:innen ist es ratsam, dass sich die Lehrkräfte über die gewonnenen diagnostischen Informationen austauschen (Luder, 2015, S. 334). Dies kann über kooperative Onlineplattformen wie „Virtuelles Schulboard“ (Lang, 2015) oder „Interdisziplinäre Schülerdokumentation“ (Gschwend, 2008) erfolgen. Des Weiteren richten sich einige Handlungsempfehlungen, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben, explizit an die *Schulleitungen*. So ist es ratsam, dass die Schulleiter:innen den coronabedingten Veränderungsprozess, bei dem die Digitalisierung eine wesentliche Rolle spielt, an ihrer Schule initiieren und realisieren (Y. Blumenthal et al., 2020, S. 151). Um die Digitalisierung während der Covid-19 bedingten Schulsituation auszubauen, bedarf es Fortbildungen für die Lehrer:innen. Hierfür bieten sich zielorientierte Weiterbildungen mittels digitaler Konferenzsysteme an, da persönliche Kontakte nicht stattfinden können. In diesen tauschen sich die Lehrkräfte über digitale Programme aus. Wesentliche Gelingensfaktoren für die Fortbildungen sind, dass die Schulleiter:innen eine positive Einstellung gegenüber den Weiterbildungen haben und sie ihre Kolleg:innen bei der Umsetzung der Neuerungen eng begleiten (Leidig et al., 2019, S. 185). Die Innovationen an den Schulen sind durch die Schulleitungen zu evaluieren. Auf diese Weise können vorhandene Umsetzungsschwierigkeiten erkannt und behoben aber auch Erfolge gegenüber dem Schulpersonal sichtbar gemacht werden (Y. Blumenthal et al., 2020, S. 151; Pilz, 2018, S. 146).

6.5 Ausblick

Aus den qualitativen Befunden zur Realisierung der Schule während der Covid-19 bedingten Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für quantitative Anschlussuntersuchungen. Die Ergebnisse der vorliegenden Interviewstudie eignen sich als Grundlage für die Entwicklung von verschiedenen Fragebögen. Durch die gebildeten Hauptkategorien der vorliegenden Arbeit werden die unterschiedlichen Merkmalsbereiche eines Fragebogens dargestellt. Die einzelnen Merkmalsbereiche werden durch die Aussagen der Schulleitungen, die den entwickelten Kategorien bzw. Subkategorien zugeordnet sind, operationalisiert. Der Vorteil hierbei ist, dass bei der Fragebogenkonstruktion die Perspektive der Schulleiter:innen von Anfang an

berücksichtigt wird (Kallus, 2016, S. 14 ff.). So lassen sich durch einen entsprechenden Fragebogen die vorliegenden qualitativen Befunde durch quantitative Ergebnisse ergänzen, indem in einer repräsentativen Umfrage die Häufigkeiten der gebildeten Kategorien und Subkategorien ermittelt werden. In diesem Zusammenhang bietet sich eine längsschnittliche Betrachtung an. In dieser geben die Schulleiter:innen retrospektiv an, wie häufig die gebildeten Kategorien und Subkategorien wie z. B. die digitale Aufgabenverteilung oder Videokonferenzen als Kommunikationsmittel bei der Lehrer:innenkooperation vor der coronabedingten Schulschließung, während der kompletten Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 sowie nach der vollständigen Schulöffnung eingesetzt werden. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass einige der Covid-19 bedingten Veränderungen an den Schulen auch nach der Pandemie erhalten bleiben werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, S. 2), da sie, wie im Theorieteil der Arbeit dargestellt, als Bottom-up-Entwicklung selbst durch die Lehrkräfte hervorgebracht wurden (Erbring, 2021, S. 9; Moser, 2017a, S. 16). Zudem lässt sich in diesem Kontext untersuchen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der coronabedingten Innovationen und dem Alter, der Berufserfahrung sowie dem Geschlechterverhältnis des Lehrer:innenkollegiums gibt. Diesbezüglich belegen bereits Börnert-Ringleb et al. (2021, S. 9 f.), dass das Geschlecht der Lehrer:innen einen signifikanten Effekt auf die Wahrnehmung des digitalen Lernens hat, da weibliche Lehrkräfte seltener digitale Lernmöglichkeiten einsetzen. Im Hinblick auf das Alter und die Berufserfahrung der Lehrer:innen lässt sich jedoch kein signifikanter Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Einsatz des digitalen Lernens nachweisen.

Ferner lassen sich in einem weiteren Fragebogen die vorliegenden Befunde dieser Arbeit mit der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 2019a, S. 1 ff.) in Verbindung bringen. Hierdurch werden die Einstellungen, die subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle beispielsweise zur Digitalisierung erfasst. Praktische Hinweise zur Konzeptionalisierung eines solchen Erhebungsinstrumentes finden sich bei Ajzen (2019b, S. 2 ff.) und Graf (2007, S. 39 f.). Mithilfe des konzipierten Fragebogens lässt sich somit bestimmen, inwieweit eine Lehrkraft bereit ist bei einem weiteren Lockdown noch einmal einen digitalen Unterricht umzusetzen.

Darüber hinaus sollen in weiterführenden Untersuchungen, die in dieser Studie herausgearbeiteten Möglichkeiten, wie Schule in Zeiten der Covid-19 bedingten Schulsituation im Frühjahr 2020 realisiert wird, auf ihre Wirksamkeit evaluiert werden. Obschon diese Forderung während

der coronabedingten Schulsituation gegebenenfalls als überzogen angesehen werden kann (Casale et al., 2020, S. 264), haben die Lernenden auch während der Covid-19-Schulschließungen ein Recht auf einen bestmöglichen, hochwertigen und effektiven Unterricht (Bundesanzeiger, 2008, S. 1437; Grosche, 2014, S. 116 f.). Für die Wirksamkeitsüberprüfung eignen sich sowohl Kontrollgruppenstudien in Form eines Prä-Post-Test-Designs als auch Einzelfallstudien (Pospeschill, 2018, S. 8 ff.). Auch wenn randomisierte Kontrollgruppenuntersuchungen als Goldstandard angesehen werden, um die Wirksamkeit pädagogischer Handlungsmethoden zu erforschen (Kuhr & Kulawiak, 2018, S. 3), sind in den ersten Etappen eines Forschungsprozesses Einzelfalluntersuchungen erforderlich, da sie zunächst Aufschluss über die Wirkweise der neuartigen pädagogischen Maßnahmen in Zeiten der Covid-19 bedingten Schulsituation geben (Pospeschill, 2018, S. 11). Außerdem werden Einzelfalluntersuchungen als schulpraktische Erhebungs- und Auswertungsmöglichkeiten angesehen (Spilles & Hagen, 2019, S. 1). Verschiedene Untersuchungsdesigns, mit denen die coronabedingten Neuerungen auf ihre Effektivität überprüft werden können, finden sich in einem Überblick von Pospeschill (2018, S. 14 ff.) und explizit für Einzelfalluntersuchungen in einem Artikel von Jain und Spieß (2012, S. 218 ff.). Neben der so erfassten externen Evidenz ist es auch wichtig die interne Evidenz, die Aufschluss über die fachlich-pädagogische Expertise, die Berufserfahrung und das Professionswissen der Lehrkräfte gibt, und die soziale Evidenz, die überprüft, ob die Maßnahme ansprechend für die Zielgruppe ist und sich für die Arbeit mit Schüler:innen eignet, mittels Interviews oder Fragebögen wie dem Usage Rating Profile (Chafouleas et al., 2011, S. 1 f.) zu erfassen (Y. Blumenthal & Mahlau, 2015, S. 408; Casale et al., 2019, S. 14 ff.; Kuhr & Kulawiak, 2018, S. 4 ff; Voß et al., 2016, S. 35 f.). Auf der Basis dieser Beurteilungen lässt sich ein evidenzbasiertes Konzept für das Distanzlernen entwickeln, dass den Schüler:innen eine effektive Beschulung bei weiteren coronabedingten Schulschließungen ermöglicht (Zeringue et al., 2010, S. 7 ff.)

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (2019a). Behavioral Interventions Based on the Theory of Planned Behavior: Brief Description of the Theory of Planned Behavior. <https://people.umass.edu/ajzen/pdf/tpb.intervention.pdf>
- Ajzen, I. (2019b). *Constructing a Theory of Planned Behavior Questionnaire: Brief Description of the Theory of Planned Behavior*. <https://people.umass.edu/ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Alfieri, L., Brooks, P. J. & Aldrich, N. J. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Allan, J. & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–189). Barbara Budrich.
- Anger, C. & Plünnecke, A. (2020). *Homeschooling und Bildungsgerechtigkeit*. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2020/IW-Kurzbericht_2020_Homeschooling.pdf
- Appel, S. & Rother, U. (2012). Leitthema: Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt* (S. 7–9). Wochenschau.
- Arnold, J. C., Dannemann, S., Heuckmann, B. & Kahl, L. (2020). *Empfehlungen des Arbeitskreises Gesundheit & Biologie im Verband Biologie, Biowissenschaften und Biomedizin in Deutschland (VBIO) in Kooperation mit dem Arbeitskreis Schulbiologie*. https://www.researchgate.net/publication/340830546_Empfehlungen_des_Arbeitskreises_Gesundheit_Biologie_im_Verband_Biologie_Biowissenschaften_und_Biomedizin_in_Deutschland_VBIO_in_Kooperation_mit_dem_Arbeitskreis_Schulbiologie_-_Empfehlungen_zur_biolog/link/5ea419ee45851553faad04b0/download
- Aufenanger, S. (2017). Zum Stand der Forschung zum Tableteinsatz in Schule und Unterricht aus nationaler und internationaler Sicht. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht: Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien* (S. 119–138). Springer.
- Aufenanger, S. & Schlieszeit, J. (2013). Tablets im Unterricht nutzen: Möglichkeiten und Trends beim Einsatz von Tablets für das Lehren und Lernen. *Computer + Unterricht*, 23(1), 6–9.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media.
- Baumert, B. & Vierbuchen, M.-C. (2018). Eine Schule für alle - Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(11), 526–541.
- Becker, F. (2014). Heterogenität annehmen: Inklusiv Sport unterrichten. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 169–186). Waxmann.
- Bergman, J. & Wolf, K. D. (2020). Quo Vadis Flipped Classroom? In S. Dorgerloh & K. D. Wolf (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos* (S. 118–120). Beltz.
- Bitkom. (2015). *Digitale Schule – vernetztes Lernen: Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf>
- Blumenthal, S. & Blumenthal, Y. (2020). Tablet or Paper and Pen? Examining Mode Effects on German Elementary School Students' Computation Skills with Curriculum-Based Measurements. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 669–680. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.669>
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen: Förderung in inklusiven Schulklassen*. Kohlhammer.
- Blumenthal, Y. & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern - Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(9), 408–421.
- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Breaking down Barriers for Learning and Participation: (Ganztags-) Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion als Aufbau kreativer Felder. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmel & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung: Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration* (S. 239–245). Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2010). Einführung: Schule leiten. In T. Bohl, W. Helsper, G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschung - Praxis* (S. 189–196). UTB.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Aufl.). Beltz.

- Börnert-Ringleb, M., Casale, G. & Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 80–97.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872847>
- Breiter, A., Zeising, A. & Stolpmann, B. E. (2017). *IT-Ausstattung an Schulen: Kommunen brauchen Unterstützung für milliardenschwere Daueraufgabe*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSf/Publikationen/GrauePublikationen/IB_Impulspapier_IT_Ausstattung_an_Schulen_2017_11_03.pdf
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
<https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Breuer-Küppers, P. & Hintz, A.-M. (2018). *Schüler mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte*. Reinhardt.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl.). Beltz.
- Bundesanzeiger (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt*, 58(35), 1419–1457.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Zusatz zur Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024: Sofortausstattungsprogramm*.
<https://www.digitalpaktsschule.de/files/Zusatzvereinbarung-web.pdf>
- Bundesregierung. (2020a). *Telefonschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 06. Mai 2020: Maßnahmen zur Eindämmung der COVID19-Epidemie*.
<https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/telefonschaltkonferenz-der-bundeskanzlerin-mit-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-laender-am-06-mai-2020-1750988>
- Bundesregierung. (2020b). *Vereinbarung zwischen der Bundesregierung und den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Bundesländer angesichts der Corona-Epidemie in Deutschland*.
<https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/vereinbarung-zwischen-der-bundesregierung-und-den-regierungschefinnen-und-regierungschefs-der-bundeslaender-angesichts-der-corona-epidemie-in-deutschland-1730934>
- Burdinski, D. (2020). Lehren mit Lightboard-Videos. *DUZ*, 17(1), 48–51.
- Burns, T. & Gottschalk, F. (2020). *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*. OECD Publishing.
- Burow, O.-A. (2017). Bildung 2030: Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In O.-A. Burow & C. Gallenkamp (Hrsg.), *Bildung 2030 - sieben Trends, die die Bildung revolutionieren* (S. 162–177). Beltz.
- Burow, O.-A., Plümpe, C. & Bornemann, S. (2020). Schulentwicklung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1161–1174). Springer.
- Casale, G., Börnert-Ringleb, M. & Hillenbrand, C. (2020). Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen in den Regelungen der Bundesländer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(5), 254–267.
- Casale, G., Huber, C., Hennemann, T. & Grosche, M. (2019). *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule: Eine Einführung für die Praxis*. Reinhardt.
- Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., Neugebauer, S. R. & Riley-Tillman, C. (2011). *Usage Rating Profile: URP-Intervention*.
<https://production.wordpress.uconn.edu/educationurp/wp-content/uploads/sites/965/2014/09/URP-IR.pdf>
- Clark, K. R. (2015). The Effects of the Flipped Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary Mathematics Classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91–115. <https://doi.org/10.9743/jeo.2015.1.5>
- Clark, W. & Luckin, R. (2013). *iPads in the Classroom: What the research says*.
<https://digitalteachingandlearning.files.wordpress.com/2013/03/ipads-in-the-classroom-report-1kl.pdf>
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Taylor and Francis.
- Daniel, J. (2020). *Education and the COVID-19 Pandemic*.
<https://static1.squarespace.com/static/5b99664675f9eea7a3ecce82/t/5e9d4fe57082092585568ad5/1587367911968/Education+and+the+COVID-19+Pandemic.pdf>
- Delcker, J. & Ifenthaler, D. (2020). Teachers' perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(5), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1857826>
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2020). *Schulbildung auf Distanz: "Beschulung Zuhause" in Zeiten von Corona*.
https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Se_k05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf

- Das deutsche Schulportal. (2020). *Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht*. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Springer.
- Döttinger, I., Hollenbach-Biele, N. & Vogt, D. (2016). *Sieben Merkmale inklusiver Schule*. Bertelsmann-Stiftung.
- Dreer, B. & Kracke, B. (2020). *Befragung von Thüringer Lehrer:innen während der durch die Corona-Krise bedingten Schulschließungen 2020: Bericht erster Ergebnisse*. https://www.uni-jena.de/unijenamedia/Thueringer_Studie_zum_Unterricht_in_der_Coronakrise.pdf
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). dr. dresing & pehl GmbH.
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205–240). Waxmann.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2009). Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 422–432). Beltz.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J. & Labusch, A. (2019). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 113–135). Waxmann.
- Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz: Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag*. Vodafone Stiftung Deutschland.
- Einsiedler, W., Martinschke, S. & Kammermeyer, G. (2008). Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland* (S. 325–374). Rowohlt.
- Erbring, S. (2014). *Inklusion ressourcenorientiert umsetzen*. Auer.
- Erbring, S. (2016). *Einführung in die inklusive Schulentwicklung*. Auer.
- Erbring, S. (2018). Inklusive Schulentwicklung als systemische Organisationsentwicklung: Ressourcen und Entwicklungsimpulse zur Umsetzung schulischer Inklusion. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten.: Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 51–60). Waxmann.
- Erbring, S. (2021). *Selbsthilfe für inklusive Schulen: Praxisbewährte Lösungen*. Kohlhammer.
- Etherpad Foundation. (2020). *Etherpad*. <https://etherpad.org/>
- European Commission. (2020a). *Coronavirus: Online learning resources*. https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/coronavirus-online-learning-resources_en
- European Commission. (2020b). *Cultural Heritage @home*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/cultural-heritage-home>
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2020). *JIM-Studie 2020: Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feldhoff, T., Rettinger, T., Radisch, F., Arndt, M., Habeck, L., Jude, N., Kriegbaum, K., Maaz, K., Kielblock, S., Maag Merki, K., Wüst, O., Suter, F., Wullschleger, A. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2020). *Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen: Erste Ergebnisse der Schulleiter:innen-Befragung September und Oktober 2020 für Deutschland*. <https://s-clever.org/wp-content/uploads/2021/01/Ergebnisbericht-S-CLEVER-ERSTE-BEFRAGUNG-Deutschland-final2.pdf>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). "Langsam vermisste ich die Schule ...": Schule während und nach der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *"Langsam vermisste ich die Schule ...": Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 9–33). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen: Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *"Langsam vermisste ich die Schule ...": Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 136–152). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Forsa. (2020). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland: Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinu

- ngsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–455). Juventa.
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand: Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(6), 59–83.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. Aufl.). Routledge.
- Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2016). Online Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(10), 444–453.
- Geißler, R. (2013). Metamorphose von der Arbeitertochter zum Migrantensohn: Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl., S. 71–102). Beltz.
- Geis-Thöne, W. (2020). Häusliches Umfeld in der Krise: Ein Teil der Kinder braucht mehr Unterstützung. *IW-Report*, 6(15), 1–24.
- Gelgoot, E. S., Bulakowski, P. F. & Worrell, F. C. (2020). Flipping a Classroom for Academically Talented Students. *Journal of Advanced Academics*, 31(4), 451–469. <https://doi.org/10.1177/1932202x20919357>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2020). *Schule in Corona-Zeiten: Ergebnisse einer Online-Umfrage der GEW Niedersachsen*. https://www.gew-nds.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/nds/Coronavirus/GEW-Nds-Abschlussbericht-Mai-Umfrage-Schule-in-Corona-Zeiten.pdf
- Goldan, J., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2020). Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie: Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *"Langsam vermisste ich die Schule ...": Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 189–201). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.12>
- Görtler, S.-C. (2017). Instrumente der inklusiven Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 144–161). Kohlhammer.
- Graf, D. (2007). Die Theorie des geplanten Verhaltens. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 33–43). Springer.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen: Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grosche, M. (2011). Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(2), 147–161.
- Grosche, M. (2014). Fördermaßnahmen im Prozess überprüfen: Das Konzept der Lernverlaufsdagnostik. *Friedrich-Jahresheft*, 22(1), 116–117.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen: Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15(4), 239–254. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.4.239>
- Grünke, M. (2007). Richtig fördern - aber wie? Zur Wirksamkeit von Förderkonzepten (Teil 2). *Zeitnah*, 52(6), 24–26.
- Gschwend, R. (2008). *Interdisziplinäre Schülerdokumentation: ISD*. <http://www.pulsmesser.ch/produkte-2/eine-seite/>
- Guo, P. J., Kim, J. & Rubin, R. (2014). How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. In M. Sahami, A. Fox, M. A. Hearst & M. T. Chi (Hrsg.), *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference* (S. 41–50). Association for Computing Machinery.
- Hansen, J., Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2020). *Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie*. https://www.praeventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_LeGu_2020.pdf
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Heimlich, U. (2018). Inklusion und Qualität in Schulen: Die Entwicklungsskala zur inklusiven Schulentwicklung. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul und Unterrichtsentwicklung: Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 13–25). Kohlhammer.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (2016a). Ebenen inklusiver Schulentwicklung: Ergebnisse einer qualitativen Mehrebenenanalyse. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem: Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 131–142). Klinkhardt.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (2016b). Empfehlungen zur inklusiven Schulentwicklung in Bayern. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem: Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 143–150). Klinkhardt.
- Heimlich, U. & Schmid, A. C. (2018). Zwischen Nachhilfeklassen und inklusiven Schulen: Schulorganisatorische Aspekte der Inklusion bei gravierenden Lernschwierigkeiten. In R.

- Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 14–65). Kohlhammer.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Springer.
- 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. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Klett.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2018). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 115–149). Kohlhammer.
- Herwig-Lempp, J. (2016). *Ressourcenorientierte Teamarbeit: Systemische Praxis der kollegialen Beratung* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Bertelsmann-Stiftung.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Waxmann.
- Höhm, K. (2012). Ganztagschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt* (S. 11–18). Wochenschau.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2006). Stichwort: Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 5–29. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0002-7>
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245–256. <https://doi.org/10.1177/0022466910390507>
- Hövel, D. & Hennemann, T. (2019). Kooperative Dokumentation der erweiterten individuellen Förderung: Das virtuelle Schulboard. In A. Schumacher & E. Adelt (Hrsg.), *Lern- und Entwicklungsplanung: Chance und Herausforderung für die inklusive schulische Bildung* (S. 203–218). Waxmann.
- Hövel, D., van Zadelhoff, F., Hennemann, T. & Fränkel, S. (2020). „Das kennt man, das macht man [...] und das Neue ist dann letztendlich hinten runtergefallen“: Technik-Akzeptanz des Virtuellen Schulboards (VSB) aus Sicht von Schulleiter:innen. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek & S. Hofhues (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 57–63). Waxmann.
- Huber, S. G. (2010). *Schulleitung und Schulaufsicht*. http://bildungsmanagement.net/pdf_gesichert/Huber-2010-SchulleitungSchulaufsicht-10-07-18.pdf
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann.
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie: Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler:innen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 37–60). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Huebener, M. & Schmitz, L. (2020). Corona-Schulschließungen: Verlieren leistungsschwächere SchülerInnen den Anschluss? *DIW Wochenbericht*, 93(30), 1–6.
- Irion, T. (2018). Wozu digitale Medien in der Grundschule? Sollte das Thema Digitalisierung in Grundschulen tabuisiert werden? *Grundschule aktuell*, 14(142), 3–7.
- Irion, T. & Zylka, J. (2020). Wie Grundschulkinder in Zeiten von Corona lernen können: Ein Interview über Mediennutzung und Lernen an Grundschulen. *Lehren & Lernen*, 46(4), 11–13.
- Jain, A. & Spieß, R. (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(3), 211–245.
- John, E. (2019). *Easytranscript*. <https://www.easytranscript.eu/index.php/de/produkte/easytranscript>
- Jude, N., Ziehm, J., Goldhammer, F., Drachler, H. & Hasselhorn, M. (2020). *Digitalisierung an Schulen: Eine Bestandsaufnahme*. DIPF.
- Jungermann, A.-K., Pfänder, H. & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis: Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können*. Waxmann.
- Jürgens, E. (2009). *Die "neue" Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage* (7. Aufl.). Academia.
- Kallus, K. W. (2016). *Erstellung von Fragebogen* (2. Aufl.). Facultas.
- Karsenti, T. & Fievez, A. (2013). *The iPad in education: uses, beneits, and challenges*. CRIFPE.
- Kiehl-Will, A. (2014). Kooperation in der Schule. In I. Krämer-Kiliç, T. Albers & A. Kiehl-Will (Hrsg.), *Gemeinsam besser*

- unterrichten: *Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer* (S. 10–28). Verlag an der Ruhr.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 1–17). Hogrefe.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht: Auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *"Langsam vermisste ich die Schule ...": Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 117–135). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching: Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Beltz.
- Kriegel, M. & Hartmann, A. (2021). Covid-19 Ansteckung über Aerosolpartikel: Vergleichende Bewertung von Innenräumen hinsichtlich des situationsbedingten R-Wertes.
<https://depositonce.tu-berlin.de/handle/11303/12578>
- Krommer, A., Wampfler, P. & Klee, W. (2020a). *Distanzlernen: Didaktische Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer und Seminarbilderinnen und Seminarbilder*.
https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/t/file/impulspapier_lernen-auf-distanz.pdf
- Krommer, A., Wampfler, P. & Klee, W. (2020b). *Impulse für das Lernen auf Distanz: Didaktische Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer und Seminarbilderinnen und Seminarbilder*.
<https://www.schulministerium.nrw.de/themen/recht/schulgesundheitsrecht/infektionsschutz/impulse-fuer-das-lernen-auf-distanz>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). Springer.
- Kuhr, L. & Kulawiak, P. R. (2018). Wissen, was wirkt: Modelle evidenzbasierter Pädagogik. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung*, 5(7), 1–8.
- Kullmann, H. (2012). Verstehe ich Sie richtig? Informelle Kommunikation via Internet und E-Mail als Beitrag zur Professionalität von Lehrkräften. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur: Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 141–165). Springer.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen: Fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Waxmann.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz.
- Landis, R. & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
<https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lang, J.-P. (2015). *Virtuelles Schulboard*. <https://redmine.virtuelles-schulboard.de/>
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona: Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdj/themen/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf
- Laubenstein, D., Lindmeier, C., Guthöhrlein, K. & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion: Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Klinkhardt.
- Laumann, K.-J. (2020). *Verordnung zur Änderung von Rechtsverordnungen zum Schutz vor dem Coronavirus SARS-CoV-2*.
https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/2020-04-16_verordnung_zur_aenderung_von_rvoen.pdf
- Leidig, T., Hennemann, T., van Zadelhoff, F., Grünke, M., Rauh, B. & Rauh, N. (2019). Wie kann es gelingen? Nutzen und (Erfolgs-)Faktoren einer prozessbegleitenden Fortbildung auf dem Weg zur inklusiven Schule aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(4), 178–193.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*.
<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020a). Energetic students, stressed parents, and nervous teachers: A comprehensive exploration of inclusive homeschooling during the COVID-19 crisis. *Open Education Studies*, 2(1), 159–170.
<https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122>
- Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020b). *Inklusive Homeschooling aus Schüler/-innen- Eltern- und Lehrkräfteperspektive: Covid-19*. <https://www.uni->

- trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW3/Aktuelle_Befragungen/200904_Bericht_SchEiLe_PP_Website.pdf
- Liebers, K., Seifert, C. & Kolke, S. (2014). Gestaltung inklusiven Unterrichts in den ERINA-Oberschulen: Erste Befunde. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 230–243). Klinkhardt.
- Lorenz, R., Lepper, C., Brüggemann, T. & McElvany, N. (2020). *Unterricht während der Corona-Pandemie: Erste Ergebnisse der bundesweiten Lehrkräftebefragung*. http://www.ifs-tu-dortmund.de/cms/de/Home/Pressematerialien/Pressematerialien/UCP_Kurzbericht_final.pdf
- Luder, R. (2015). Förderplanung mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 333–345). Beltz.
- Luder, R., Kunz, A. & Diezi-Duplain, P. (2016). Diagnostik. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 331–337). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. (2016). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365–369). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109–126). Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Mattes, W. (2016). *Methoden für den Unterricht: Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Schöningh.
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(1), 1–14.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Forschungsdesigns. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Designs und Verfahren* (2. Aufl., S. 3–17). Springer.
- Mey, G. & Mruck, K. (2020). Qualitative Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Designs und Verfahren* (2. Aufl., S. 315–335). Springer.
- Meyer, H. (2017). Bausteine für eine didaktisch orientierte Theorie der Unterrichtsentwicklung. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie: Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung* (S. 43–70). Waxmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Handreichung zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht*. https://xn--v9a.nrw/fileadmin/Handreichung_zur_lernfoerderlichen_Verknuepfung/pdf/Handreichung-Distanzunterricht.pdf
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2. Aufl.). Routledge.
- Moser, V. (2017a). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 15–30). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017b). Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 98–111). Kohlhammer.
- Nelson, J. & Sharp, C. (2020). *Schools' responses to Covid-19: Key findings from the Wave 1 survey*. https://www.nfer.ac.uk/media/4097/schools_responses_to_covid_19_key_findings_from_the_wave_1_survey.pdf
- Oswald, H. (2010). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 183–201). Juventa.
- Page, A., Charteris, J., Anderson, J. & Boyle, C. (2021). Fostering school connectedness online for students with diverse learning needs: Inclusive education in Australia during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872842>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Peschel, F. (2011). *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion* (6. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pilz, S. (2018). *Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit*. Springer.
- Pitch Software GmbH. (2020). *Pitch*. <https://pitch.com/>
- Pospeschill, M. (2018). Designs für Einzelfälle und kleine Stichproben. In M. Pospeschill & R. Siegel (Hrsg.), *Methoden*

- für die klinische Forschung und diagnostische Praxis: Ein Praxisbuch für die Datenauswertung kleiner Stichproben* (S. 7–24). Springer.
- Pozas, M., Letzel, V. & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217–230. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- Pozas, M., Letzel, V. & Schneider, C. (2021). 'Homeschooling in times of corona': Exploring Mexican and German primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>
- Pozas, M. & Schneider, C. (2019). Shedding Light on the Convoluted Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. *Open Education Studies*, 1(1), 73–90. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005>
- Prenzel, A., Frieberthäuser, B. & Langer, A. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs* (2. Aufl.). Springer.
- Raman, S., Harries, M., Nathawad, R., Kyeremateng, R., Seth, R. & Lonne, B. (2020). Where do we go from here? A child rights-based response to COVID-19. *BMJ paediatrics open*, 4(1), 1–4. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000714>
- Rat für Kulturelle Bildung. (2019). *Jugend/ YouTube/ Kulturelle Bildung: Horizont 2019*. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final_2.pdf
- Reichert, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung*. Springer.
- Richards, M. & Omdal, S. (2007). Effects of Tiered Instruction on Academic Performance in a Secondary Science Course. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 424–453. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-499>
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSfPublikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf
- Richter, M. (2020a). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen: 10. Mail*. <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/27032020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- Richter, M. (2020b). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen: 15. Mail*. <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/18042020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- Richter, M. (2020c). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen: 17. Mail*. <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/30042020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- Richter, M. (2020d). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen: 20. Mail*. <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/06052020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- Richter, M. (2020e). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen: 5. Mail*. <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/15032020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- Richter, M. (2020f). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen: 8. Mail*. <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/20032020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- Richter, M. (2020g). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen: 9. Mail*. <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/23032020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschung - Praxis* (S. 29–36). UTB.
- Rolff, H.-G. (2016a). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016b). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. Aufl., S. 296–364). Beltz.
- Rolff, H.-G. & Thünken, U. (2020). *Digital gestütztes Lernen: Praxisbeispiele für eine zeitgemäße Schulentwicklung*. Beltz.
- Roth, S. (2000). Emotionen im Visier: Neue Wege des Change Managements. *Organisationsentwicklung*, 18(2), 14–21.
- Schachtmeyer, C. von. (2020). *Als Schulleitung die Pandemie meistern: Fünf Aufgaben in der Krise*. <https://www.friedrich->

- verlag.de/schulleitung/fuehrung-management/schulfuehrung-in-
krisenzeiten-in-zeiten-der-corona-pandemie/
- Scheer, D. & Laubenstein, D. (2018). *Schulische Inklusion entwickeln: Arbeitshilfe für Schulleitungen*. Kohlhammer.
- Scheer, D., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2014). Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz: Vorstellung eines Forschungsdesigns im Rahmen der Schulbegleitforschung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(4), 147–155.
- Scheer, D., Lindmeier, C. & Laubenstein, D. (2017). Führung als Reframing: Das Modell von Bolman und Deal als Ansatz für schulische Führung im Kontext von Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(2), 137–150.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Ikanovic, S., Pelikan, E. & Fassl, F. (2020). *Was hat sich seit den Schulöffnungen verändert? Erste Ergebnisse der dritten Erhebung bei Schüler:innen*.
https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_3_SchuelerInnen_final.pdf
- Schoblick, R. (2020). *Blended Learning mit MOODLE: Elektronische Lehrmittel in den modernen Unterricht integrieren*. Hanser.
- Schön, S., Ebner, M., Schön, M. & Haas, M. (2017). Digitalisierung ist konsequent eingesetzt ein pädagogischer Mehrwert für das Studium: Thesen zur Verschmelzung von analogem und digitalem Lernen auf der Grundlage von neun Fallstudien. In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume: Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft* (S. 11–19). Waxmann.
- Schatz, M. (2020a). *"Diese Krise ist eine Jahrhundertchance"*.
<https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/corona-krise-das-deutsche-schulbarometer-diese-krise-ist-eine-jahrhundertchance/>
- Schatz, M. (2020b). *Corona-Krise: Das ver-rückte Klassenzimmer*.
<https://www.derstandard.at/story/2000116250722/corona-krise-das-ver-rueckte-klassenzimmer>
- Schreier, M. (2013a). Bewertung qualitativer Forschung. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl., S. 276–284). Springer.
- Schreier, M. (2013b). Qualitative Analyseverfahren. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl., S. 245–275). Springer.
- Schreier, M. (2013c). Qualitative Erhebungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl., S. 222–244). Springer.
- Schreier, M. (2013d). Qualitative Forschungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl., S. 189–221). Springer.
- Schreier, M. (2020). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Designs und Verfahren* (2. Aufl., S. 19–39). Springer.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(6), 224–233.
- Seitz, S. (2012). Inklusive Didaktik: Der Reichtum geht von den Kindern aus. *Pädagogik*, 4(10), 44–47.
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 24–32). Schneider Verlag Hohengehren.
- Seitz, S. (2016). Inklusion im Unterricht. *Der Bürger im Staat*, 66(1), 42–46.
- Seitz, S. (2017). Inklusiver Unterricht: Bildungshistorische und bildungstheoretische Begründungen. In A. Köker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Kritische und konstruktive Ansätze an das Werk Wolfgang Klafkis* (S. 52–66). Beltz.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Die Gruppe ist der größte Schatz: Kooperative Lernformen im inklusiven Unterricht. *Grundschule*, 44(3), 14–15.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2016). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf
- Senkbeil, M., Eickelmann, B., Vahrenhold, J., Goldhammer, F., Gerick, J. & Labusch, A. (2019). Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich „Computational Thinking“ in ICILS 2018. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 81–97). Waxmann.
- Shavelson, R. J. & Towne, L. (2002). *Scientific Research in Education: Committee on Scientific Principles for Education Research*. National Academy Press.
- Slivka, A. & Klopsch, B. (2020). Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*.

- Schule während und nach der Corona-Pandemie (S. 216–229). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.14>
- Souvignier, E. & Förster, N. (2011). Effekte prozessorientierter Diagnostik auf die Entwicklung der Lesekompetenz leseschwacher Viertklässler. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(3), 243–255.
- Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdiagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 239–256). Hogrefe.
- Spilles, M. & Hagen, T. (2019). Schulpraktische Erhebungs- und Auswertungsmöglichkeiten von Einzelfalldaten. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung*, 6(3), 1–14.
- Steinke, I. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 319–331). Rowohlt.
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona: Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(2), 1–37.
- Thomas, M. & Palmer, J. (2014). Teaching with Digital Technology: Obstacles and Opportunities. In A. Clark-Wilson, O. Robutti & N. Sinclair (Hrsg.), *The Mathematics Teacher in the Digital Era: An International Perspective on Technology Focused Professional Development* (S. 71–89). Springer.
- Uhlendorff, H. & Prengel, A. (2010). Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 137–148). Juventa.
- UNESCO. (2020). *Learning never stops: Tell UNESCO how you are coping with COVID-19 school closures*. <https://en.unesco.org/news/learning-never-stops-tell-unesco-how-you-are-coping-covid-19-school-closures-0>
- UNESCO, United Nations Children's Fund, UNICEF & The World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/National-Education-Responses-to-COVID-19-WEB-final_EN.pdf
- United Nations. (2020). *Education during COVID-19 and beyond: Policy Brief*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung: Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283–294. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d>
- Urton, K. (2016). Ebenen der Schulentwicklung zur Gesundheitsförderung in inklusiven Grundschulen. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung*, 3(5), 1–12.
- van Ackeren, I., Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *Die Deutsche Schule*, 112(2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/ddS.2020.02.10>
- Verbi Software. (2020). *MAXQDA 2020*. <https://www.maxqda.de/#>
- Voß, S., Blumenthal, Y., Ehrich, K. & Mahlau, K. (2020). Multimodale Diagnostik als Ausgangspunkt für spezifische Förderung: Eine Darlegung am Beispiel der Rechtschreibung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(2), 88–99.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis: Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Waxmann.
- Voß, S. & Hartke, B. (2014). Curriculumbasierte Messverfahren (CBM) als Methode der formativen Leistungsdiagnostik im RTI-Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 83–99). Hogrefe.
- Voss, T. & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48(4), 601–627. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Wacker, A., Unger, V. & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“: Befunde einer Schüler:innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 79–94). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Waldron, N. L., McLeskey, J. & Redd, L. (2011). Setting the Direction: The Role of the Principal in Developing an Effective, Inclusive School. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51–60.
- Welling, S., Averbeck, I., Stolpmann, B. E., Karbautzki, L., Appelt, R., Schwalbe, C. & Kammerl, R. (2014). *Evaluation eines Modellversuchs mit Tablets am Hamburger Kurt-Körber-Gymnasium*. <https://www.ew-hamburg.de/einrichtungen/ew1/medienpaedagogik-aesthetische-bildung/medienpaedagogik/dokumente/paducation-ifib-uhh-6-2-150227-sw.pdf>
- Werner, B. & Quindt, F. (2014). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings: Eine empirisch analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(12), 462–471.

- Westdeutscher Rundfunk. (2020). *Informationen zu den aktuellen Einschaltquoten des WDR Fernsehangebotes*.
<https://www1.wdr.de/unternehmen/der-wdr/serviceangebot/medienforschung/quoten-tv-wdr-100.html>
- Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion: Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Klinkhardt.
- Yang, Y.-F. & Tsai, C.-C. (2010). Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(1), 72–83.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.003>
- Zeringue, J. K., Spencer, D., Mark, J. & Schwinden, K. (2010). *Influences on Mathematics Textbook Selection: What Really Matters*.
http://mcc.edc.org/pdf/Final_Draft_Research_Presession_2010.pdf

Anhang

A.1 Ergebnispräsentation

Schule in Zeiten der Covid-19 Pandemie:

Die Realisierung von Schule
während der kompletten Schulschließung
und teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020
in Nordrhein-Westfalen aus der Perspektive
von Schulleitungen

Daniel Haarhoff

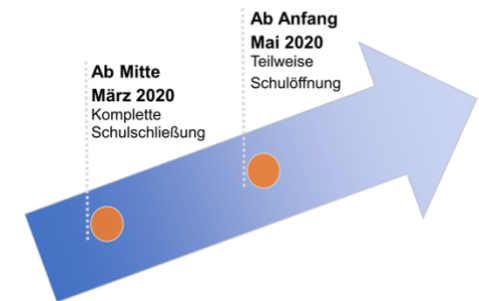
Gliederung

1. Einleitung
2. Methode
3. Ergebnisse
4. Praktische Implikationen
5. Literaturverzeichnis

Einleitung

Problemdarstellung

- Während der Covid-19 Pandemie werden Bildungseinrichtungen geschlossen, um eine Ausbreitung des Coronavirus zu verhindern (Arnold et al., 2020, S. 1)
- Schüler*innen lernen von zu Hause aus (Letzel et al., 2020, S. 159)
- Covid-19 bedingte Schulschließung stellt Schulakteure vor neue Herausforderungen



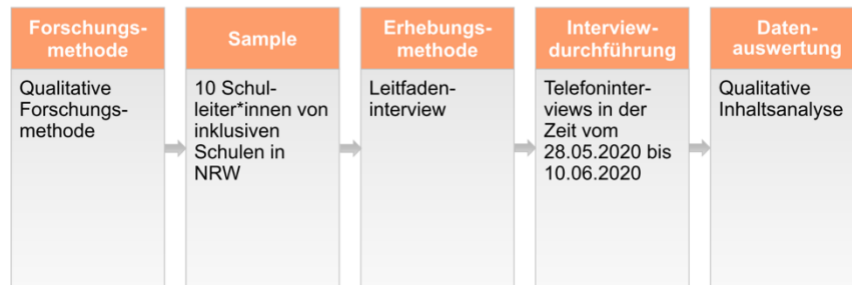
Einleitung

Fragestellung

- Wie wird Schule während der Covid-19 bedingten Schulschließung und der teilweisen Schulöffnung im Frühjahr 2020 aus der Perspektive von Schulleitungen realisiert?



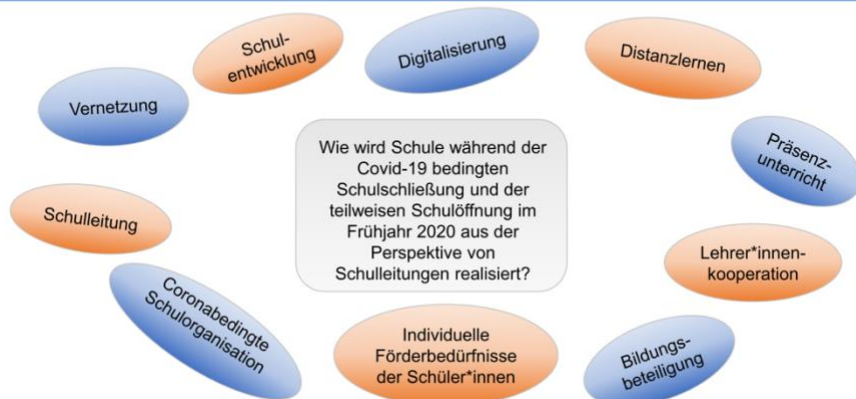
Methode



Ergebnisse Digitalisierung

Digitaler Unterricht	Webbasiertes Distanzlehren durch: <ul style="list-style-type: none"> • Videokonferenzen • Erklärvideos • Audioaufnahmen 	Webbasiertes Distanzlernen durch: <ul style="list-style-type: none"> • Lernapps • Anfertigen von digitalen Lernprodukten
Learning Management System	Anbieter: <ul style="list-style-type: none"> • Microsoft 365 • Moodle • Nextcloud • Padlet 	
Digitale Ausstattung der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Coronabedingte Schulsituation führt kaum zu Veränderungen bzgl. der technischen Ausstattung • Weiterführende Schulen verfügen über digitale Endgeräte, Ausstattung mit Endgeräten befindet sich an Grundschulen erst am Anfang • Verfügbarkeit von Internet unterscheidet sich zwischen den Schulen 	
Private technische Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> • Technische Ausstattung von Schüler*innen ist unterschiedlich • Nicht allen Schüler*innen stehen Endgeräte kontinuierlich zur Verfügung 	
Fortbildungen	Kollegiale Fortbildungen zu digitalen Programmen durch: <ul style="list-style-type: none"> • Gegenseitigen Austausch • Selbsterstellte Erklärvideos • Selbstgeschriebene Anleitungen 	

Ergebnisse



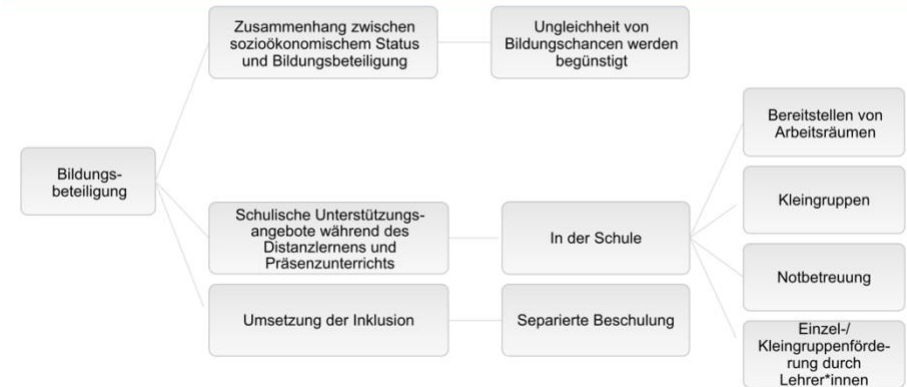
Ergebnisse Distanzlernen



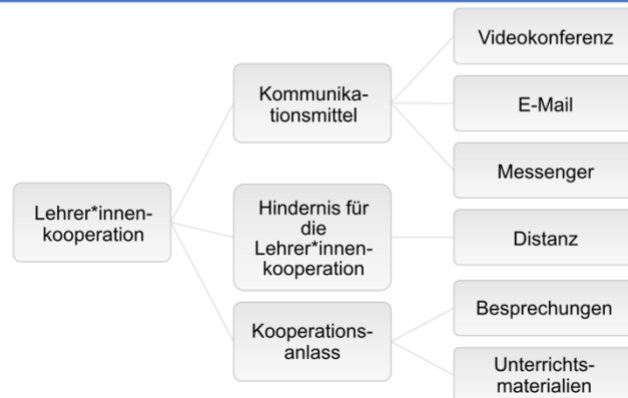
Ergebnisse Präsenzunterricht

Unterrichtsvorbereitung	Unterrichtsform	Unterrichtsinhalte
Unterrichtsvorbereitung erfolgt kooperativ in Jahrgangs- oder Fachteams	Frontalunterricht	Erarbeitung neuer Unterrichtsthemen entsprechend des Lehrplans

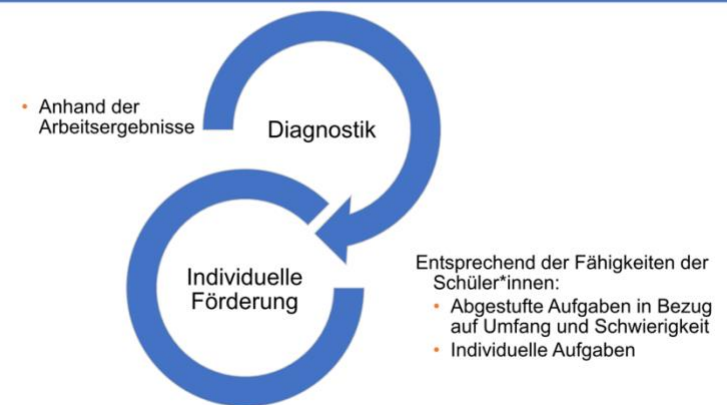
Ergebnisse Bildungsbeteiligung



Ergebnisse Lehrer*innenkooperation



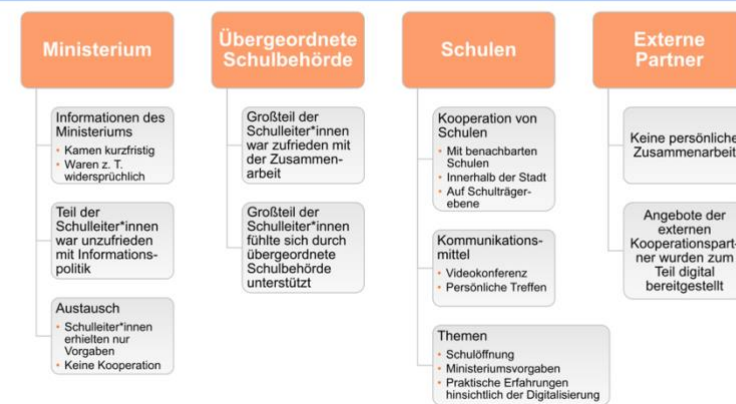
Ergebnisse Individuelle Förderbedürfnisse der Schüler*innen



Ergebnisse Coronabedingte Schulorganisation



Ergebnisse Vernetzung



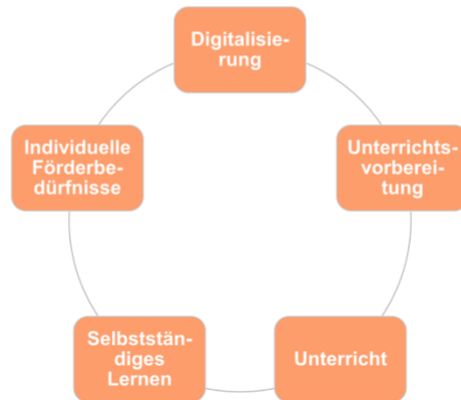
Ergebnisse Schulleitung



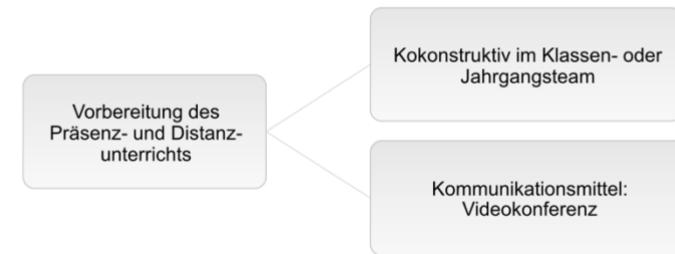
Ergebnisse Schulentwicklung



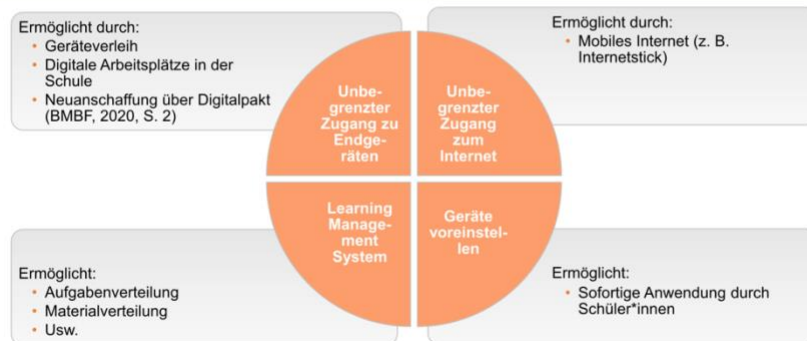
Praktische Implikationen



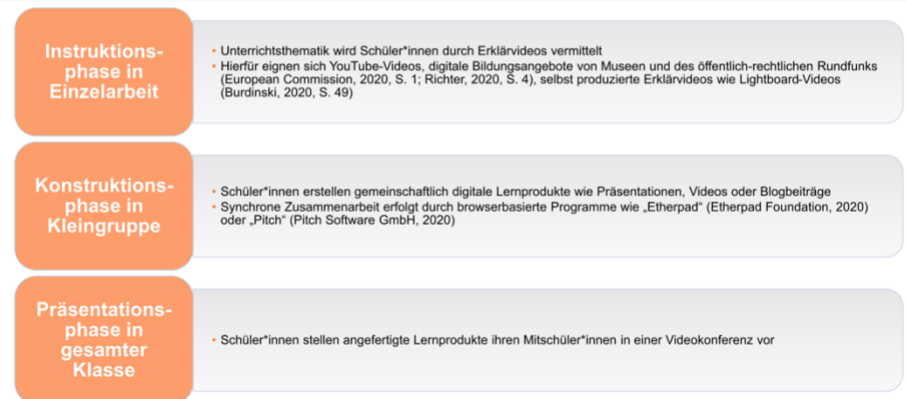
Praktische Implikationen Unterrichtsvorbereitung



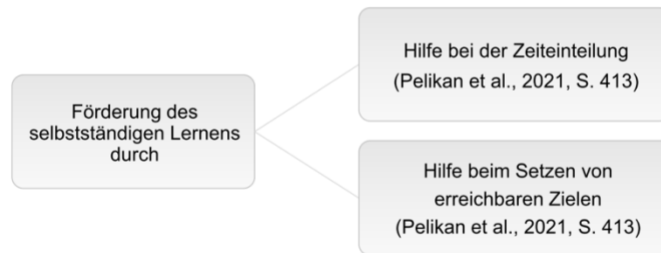
Praktische Implikationen Digitalisierung: Digitale Beschulung



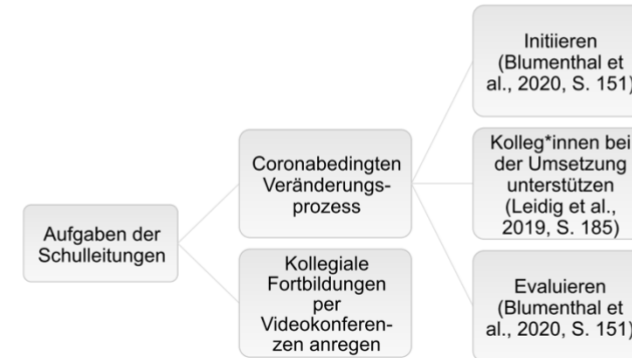
Praktische Implikationen Inklusiver Unterricht während Distanzlernen und Präsenzunterricht



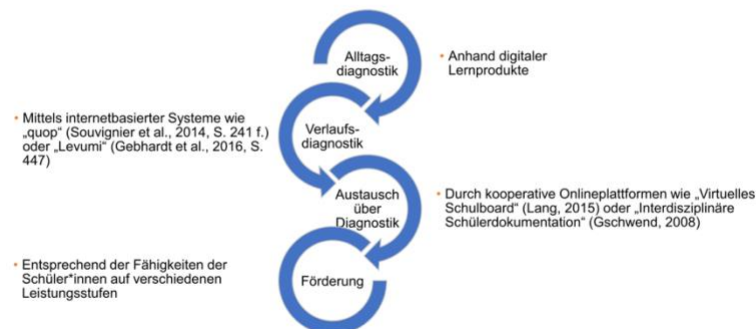
Praktische Implikationen Selbstständiges Lernen



Praktische Implikationen Schulleitung



Praktische Implikationen Individuelle Förderbedürfnisse



Literaturverzeichnis

- Arnold, J. C., Dannemann, S., Heuckmann, B. & Kahl, L. (2020). *Empfehlungen des Arbeitskreises Gesundheit & Biologie im Verband Biologie, Biowissenschaften und Biomedizin in Deutschland (VBIO) in Kooperation mit dem Arbeitskreis Schulbiologie*. https://www.researchgate.net/publication/340830546_Empfehlungen_des_Arbeitskreises_Gesundheit_Biologie_im_Verband_Biologie_Biowissenschaften_und_Biomedizin_in_Deutschland_VBIO_in_Kooperation_mit_dem_Arbeitskreis_Schulbiologie_-_Empfehlungen_zur_biologie/link/5ea419ee45851553faad04b0/download
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen: Förderung in inklusiven Schulklassen*. Kohlhammer.
- BMBF. (2020). *Zusatz zur Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024: Sofortausstattungsprogramm*. <https://www.digitalpaktschule.de/files/Zusatzvereinbarung-web.pdf>
- Burdinski, D. (2020). Lehren mit Lightboard-Videos. *DUZ*, 17(1), 48–51.
- Etherpad Foundation. (2020). *Etherpad*. <https://etherpad.org/>
- European Commission. (2020). *Cultural Heritage @home*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/cultural-heritage-home>

Literaturverzeichnis

- Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2016). Online Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(10), 444–453.
- Gschwend, R. (2008). *Interdisziplinäre Schülerdokumentation: ISD*. <http://www.pulsmesser.ch/produkte-2/eine-seite/>
- Lang, J.-P. (2015). *Virtuelles Schulboard*. <https://redmine.virtuelles-schulboard.de/>
- Leidig, T., Hennemann, T., van Zadelhoff, F., Grünke, M., Rauh, B. & Rauh, N. (2019). Wie kann es gelingen? Nutzen und (Erfolgs-)Faktoren einer prozessbegleitenden Fortbildung auf dem Weg zur inklusiven Schule aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(4), 178–193.
- Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020). Energetic students, stressed parents, and nervous teachers: A comprehensive exploration of inclusive homeschooling during the COVID-19 crisis. *Open Education Studies*, 2(1), 159–170. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Pitch Software GmbH. (2020). *Pitch*. <https://pitch.com/>

Kontakt:
Daniel Haarhoff
daha2@mail.uni-paderborn.de



Literaturverzeichnis

- Richter, M. (2020). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen: 9. Mail*. <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/23032020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 239–256). Hogrefe.

A.2 Informationsschreiben für Schulleitungen

Sehr geehrte:r Herr/Frau ...,

ich studiere Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Universität Paderborn. Zurzeit verfasse ich meine Masterarbeit, in der ich mich mit dem Thema „Schule in Zeiten der Covid-19 Pandemie aus Sicht von Schulleiter:innen“ auseinandersetze. Ich wende mich mit meinem Anliegen an inklusive Schulen in NRW. Deswegen möchte ich gerne mit Ihnen ein Interview zum oben genannten Thema führen. Das Interview wird telefonisch geführt und dauert ca. 40 Minuten. Es ist wie folgt aufgebaut:

Gesprächsimpulse:

- Wie wird Schule in der Covid-19 Pandemie aus Sicht von Schulleitungen umgesetzt? Wie ist jetzt gerade der Ist-Stand?
- Was machen Schulen für Entwicklungsbestrebungen, um trotz Corona schulische Qualität aufrechtzuerhalten? Wie haben Sie es geschafft diesem Entwicklungsanspruch gerecht zu werden?

Interviewfragen:

- Welchen Einfluss hat Corona auf die *Digitalisierung* der Schule?
- Wie wird *Unterricht* in Zeiten der Coronapandemie realisiert?
- Wie läuft die *Kooperation* zwischen dem schulischen Personal in Zeiten der Coronapandemie ab?
- Wie ermöglichen Lehrer:innen die *Bildungsbeteiligung* von Schüler:innen während der Viruserkrankung?
- Wie werden die *individuellen Förderbedürfnisse* der Schüler:innen in dieser Zeit berücksichtigt?
- Wie gestaltet sich die *Vernetzung* der Schule während der Coronapandemie?
- Welche Perspektiven ergeben sich aus der Umsetzung von Schule in der Coronazeit für die *Schulentwicklung*?
- Welche *Aufgaben* haben *Schulleiter:innen* von inklusiven Schulen in der Zeit des Coronavirus?

Ich würde mich freuen, wenn ich Ihr Interesse geweckt habe und Sie mich bei meiner Abschlussarbeit unterstützen.

Für eine Antwort von Ihnen bedanke ich mich schon jetzt.

Mit freundlichen Grüßen, Daniel Haarhoff

A.3 Interviewleitfaden

Einstiegsimpuls:

- Wie wird Schule in der Covid-19 Pandemie aus Sicht von Schulleitungen umgesetzt? Wie ist jetzt gerade der Ist-Stand?
- Was machen Schulen für Entwicklungsbestrebungen, um trotz Corona (Schulschließungen) schulische Qualität (qualitätsvoller Unterricht) aufrechtzuerhalten? Wie haben Sie es geschafft diesem Entwicklungsanspruch gerecht zu werden?

Tabelle 15: Forschungsfragen und Interviewfragen des Interviewleitfadens

Forschungsfragen	Interviewfragen
Welchen Einfluss hat Corona auf die Digitalisierung der Schule?	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern fühlen sich die Lehrkräfte auf einen digitalen Unterricht in der Pandemiezeit vorbereitet? • Welche Fortbildungsmöglichkeiten werden an Ihrer Schule im Hinblick auf die Digitalisierung in der aktuellen Situation angeboten? • Wie findet digitales Lernen/digitaler Unterricht an Ihrer Schule im Zuge der Pandemie statt? • Verändert die Pandemie die technische Ausstattung an Ihrer Schule? Ist eine gleiche Ausstattung für jede:n Schüler:in gegeben?
Wie wird Unterricht in Zeiten der Coronapandemie realisiert?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gestalten Sie den Unterricht in der Coronazeit? • Welche Lernformen setzen Sie in dieser Zeit ein? • Wie bereiten Sie den Unterricht während Corona vor? • Was sind Faktoren, die die Umsetzung von Distanzlernen oder teilweiser Beschulung jetzt beeinflussen? Welche sozialen, familiären Faktoren und Personenfaktoren der Schüler:innen spielen hierbei eine Rolle? • Was beeinflusst den Lernprozess von Schüler:innen in Zeiten von Corona? Was sehen Sie als Gelingensfaktoren oder als Hindernisse?

Wie läuft die Kooperation zwischen dem schulischen Personal in Zeiten der Coronapandemie ab?	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben Sie wie die Zusammenarbeit des schulischen Personals während der Coronapandemie abläuft. • Wie arbeiten Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung und Durchführung während der Viruserkrankung zusammen? • Was ermöglicht eine erfolgreiche Zusammenarbeit in der Pandemiezeit? Was ist hinderlich?
Wie ermöglichen Lehrer:innen die Bildungsbeteiligung von Schüler:innen während der Viruserkrankung?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gestaltet sich das Inklusionsverständnis an Ihrer Schule während der Coronapandemie? • Wie ermöglichen Sie Schüler:innen den Zugang zu Bildung in diesen Zeiten? • Gibt es eine spezifische Förderung für Schüler:innen, bei denen das Distanzlernen nicht effektiv ist? • Was sind Gelingensfaktoren und Risikofaktoren, zur Bildungsbeteiligung von Schüler:innen ... <ul style="list-style-type: none"> ... a) auf der Ebene der Schüler:innen? ... b) auf der Systemebene? ... c) im Hinblick auf die Eltern und deren sozioökonomischen Status? • Inwiefern gelingt die Teilhabe von Schüler:innen mit Bildungsbenachteiligung?
Wie werden die individuellen Förderbedürfnisse der Schüler:innen in dieser Zeit berücksichtigt?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie hat sich die Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen während der Coronapandemie entwickelt? • Welche Methoden der Diagnostik und Förderung werden während der Pandemiezeit eingesetzt, um die Lernfortschritte zu erfassen und eine individuelle Förderung zu planen?

Wie gestaltet sich die <i>Vernetzung</i> der Schule während der Coronapandemie?	<ul style="list-style-type: none"> • Mit welchen Institutionen, Schulen, Behörden, Ministerien und Personen arbeiten Sie während der Coronapandemie zusammen? • Konkretisieren Sie die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Partnern während der Coronapandemie. • Wie ist die Zusammenarbeit mit der übergeordneten Behörde? Was hätten Sie sich gewünscht?
Welche Perspektiven ergeben sich aus der Umsetzung von Schule in der Coronazeit für die <i>Schulentwicklung</i> ?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Dinge führen jetzt zu einer weiteren Schulentwicklung?
Welche <i>Aufgaben</i> haben <i>Schulleiter:innen</i> von inklusiven Schulen in der Zeit des Coronavirus?	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind Ihre Tätigkeiten im Zuge der Pandemie? • Wie haben sich Ihre Aufgaben im Zuge der Pandemie verändert? • Was zeichnet eine erfolgreiche Schulleitung in dieser Zeit aus? • Wie sieht Ihre Führungsrolle aus (Fäden in der Hand, Fürsorge)?

Ergänzungen zur Untersuchungsthematik:

Haben Sie noch Ergänzungen zum Thema „Schule in Zeiten der Covid-19 Pandemie“?

Tabelle 16: Daten zur Schulleitung und Schule

Soziodemografische Daten zur Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Alter • Berufsjahre als Lehrkraft • Berufsjahre als Schulleitung • Unterrichtspensum
Rahmendaten zur Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl Schüler:innen • Anzahl Schüler:innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf • Vorhandene Förderbedarfe • Anzahl Lehrkräfte (Gesamt) • Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte • Anzahl der Sonderschullehrer:innen • Geschätztes Durchschnittsalter des Kollegiums • Jahre des Gemeinsamen Lernens