

Bremm, Nina; Jesacher-Rößler, Livia; Klein, E. Dominique; Racherbäumer, Kathrin
**Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung.
Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum
Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz**

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Porsch, Raphaela [Hrsg.]; Im Brahm, Grit [Hrsg.]: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster : Waxmann Verlag 2021, S. 117-136



Quellenangabe/ Reference:

Bremm, Nina; Jesacher-Rößler, Livia; Klein, E. Dominique; Racherbäumer, Kathrin: Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Porsch, Raphaela [Hrsg.]; Im Brahm, Grit [Hrsg.]: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster : Waxmann Verlag 2021, S. 117-136 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221131 - DOI: 10.25656/01:22113

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221131>

<https://doi.org/10.25656/01:22113>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Covid 19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung

Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird auf der Grundlage einer quantitativ angelegten Schulleitungsbefragung im Zeitraum der Corona-bedingten Schulschließungen der Frage nachgegangen, inwiefern Schulaufsicht und Schulleitungen aus Deutschland (Nordrhein-Westfalen), Österreich (bundesweit) und der Schweiz (Stadt Zürich) unterschiedliche oder ähnliche Strategien der Bewältigung der Krise angesteuert haben. Auf Ebene der Schulleitung wird das kooperative und abgestimmte Handeln als (zentrale) Schulentwicklungskapazität in Zeiten der Krise fokussiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Informationen der Schulaufsicht – bei deutlichen länderspezifischen Akzentuierungen – zentral die Bereiche der Sicherstellung der Betreuungssituation für ‚systemrelevante Berufe‘, Hygienekonzepte und die Regelung von Leistungsbeurteilung und Abschlussvergaben thematisierten. In Österreich wurde von Beginn der Schulschließungen an auch die Ebene des Unterrichts fokussiert, indem Zielvorgaben mit Blick auf die Einführung neuen Stoffs und Lernzielen für die Schüler*innen vorgegeben wurden, in Zürich hingegen wurden die Schulleitungen regelmäßig mit Informationen zur digitalen Unterrichtsgestaltung, Lernplattformen und Weiterbildungsangeboten versorgt. In Nordrhein-Westfalen (NRW) wurden Fragen des (digitalen) Lernens oder der Zusammenarbeit schulischer Akteure hingegen kaum behandelt. In Österreich schätzten etwa die Hälfte der befragten Schulleitungen die zur Verfügung gestellten Informationen als ausreichend ein, während in Zürich gut drei Viertel diese Einschätzung teilte. In NRW zeigte sich hingegen nur ein Drittel der Schulleitungen zufrieden mit den Informationen der Schulaufsicht. Bezogen auf die zentralen Schulentwicklungskapazitäten in Zeiten der Krise zeigt sich, dass eine Regelung des Vorgehens während der Schulschließungen über Vorgaben oder Konzepte in allen drei Ländern in der Mehrzahl der Schulen realisiert wurde und sich die Kooperation in der Mehrzahl der Schulen im Bereich des Austauschs von Unterrichtsmaterialien und der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung verstärkt hat.

Schlagwörter: Covid-19; Governance; Internationaler Vergleich; Kooperation; Schulentwicklung; Schulleitungshandeln

1. Einleitung

Mitte März 2020 wurden in Deutschland, Österreich und der Schweiz vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie kurzfristig alle Schulen räumlich geschlossen und die Schüler*innen in das häusliche Lernen entlassen. Ein solches Vorgehen, mit dem die Bildungsfunktion der Schule – unabhängig vom physischen Besuch des Lernorts Schu-

le – aufrechterhalten werden sollte, war bis zu diesem Zeitpunkt beispiellos in der Geschichte der hier betrachteten Länder. Auf Bundes- und Länderebene wurden durch die jeweilige Bildungsadministration unterschiedliche Rahmenvorgaben erlassen, die das Handeln der Akteur*innen auf Einzelschulebene bestimmten. Diese Richtlinien veränderten sich innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums fortlaufend und erforderten auf der Ebene der Einzelschule unmittelbares Handeln der Schulleitungen, die in der Umsetzung des Lernens auf Distanz von der Bildungsadministration als zentrale Verantwortliche adressiert wurden. Es liegt nahe, dass zur Bewältigung dieser Anforderungen Schulentwicklungskapazitäten, die sich in anderen Kontexten als wirksam für Entwicklung herausgestellt haben, von Bedeutung sind. Diese werden im ersten Teil dieses Beitrages mit besonderem Fokus auf koordiniertes und kooperatives Lehrer*innenhandeln dargestellt (Kapitel 2). Darauf folgend werden die Ergebnisse einer Studie dargestellt, die die vergleichende Betrachtung der Krisenbewältigung aus Schulleitungsperspektive in Deutschland (Nordrhein-Westfalen), Österreich (alle Bundesländer) und der Schweiz (Stadt Zürich) zum Gegenstand hat (Kapitel 3). Dies beinhaltet eine kontrastierende Darstellung der drei Länder entlang einer Betrachtung administrativer Vorgaben, deren Bewertung und der Frage nach der Ausgestaltung auf Schulebene mit besonderem Fokus auf kooperative Schul- und Unterrichtsgestaltung in der Krise. Den Abschluss des Beitrags bildet eine zusammenfassende, komparative Darstellung der drei Länder.

2. Schulentwicklung in der Krise

Die Covid-19-Pandemie erforderte schnelle Entscheidungen, die in den hier betrachteten Ländern durch die jeweilige Bildungsadministration als oberste Schulaufsicht getroffen wurden. Den ersten Schritt stellte die Entscheidung zur Schulschließung Mitte März 2020 dar, die einerseits eine Antwort auf die Pandemie-Krise darstellte und gleichzeitig eine „Krise in der Krise“ evozierte. Zur Bewältigung einer Krise bedarf es einer Leitungsperspektive, welche „[...] die bewusste Gestaltung, Führung und Steuerung einer Organisation [...] [übernimmt], um die Krisensituation möglichst schnell, vollständig und für die Zukunft nachhaltig zu überwinden“ (Töpfer, 2014, S. 241). Dabei geraten insbesondere die Ebenen des oberen Managements einer Organisation – im Fall der Schule die Ebene der Schulaufsicht – in den Blick, deren systematisches, zielgerichtetes Handeln zur Bewältigung der Krise unverzichtbar sei (vgl. ebd.). Konkret geht es darum, „Kommunikationsstrukturen aufrecht zu erhalten und Arbeitsstrukturen und -prozesse so umzugestalten, dass ein Stillstand umgangen werden kann und die Organisation weiter in der Lage bleibt, ihre Ziele zu verfolgen“ (Jesacher-Rößler & Klein, 2020, S. 11).

Im schulischen Mehrebenensystem zeigen sich auf den unterschiedlichen Ebenen verschiedene zentrale Akteure, die Managementaufgaben erfüllen (etwa Akteur*innen der Schulaufsicht und Schulleitungen), die jedoch u.a. divergierenden, institutionellen Logiken folgen können. So verweisen aktuelle Forschungsergebnisse zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung auf deutliche Bruchstellen der Zusammenarbeit (Klein & Bremm, 2020). Als gemeinsames in der Krise weiterhin zu erreichendes Ziel

kann die Aufrechterhaltung des Bildungs- und Erziehungsauftrags – trotz der formalen Schließung der Schulgebäude – markiert werden. Hier stellt sich die Frage, welche formalen Rahmenbedingungen durch die Schuladministration gesetzt wurden und wie diese durch die Schulleitungen als operative Akteur*innen vor Ort wahrgenommen, umgesetzt und ggf. inhaltlich weiter gefüllt wurden. Um die Arbeitsfähigkeit der Einzelschule hinsichtlich der benannten Ziele unter den krisenhaften Bedingungen aufrechtzuerhalten, erscheint ein kooperatives Arbeiten der Lehrpersonen, das durch die Schulleitungen mehr oder weniger eingefordert und unterstützt werden kann, zentral.

2.1 Kooperatives Handeln als (zentrale) Schulentwicklungskapazität in Zeiten der Krise

Die operative Bearbeitung von Anlässen für Entwicklung hängt auch jenseits von Krisen wesentlich von den Kapazitäten ab, die Schulen bereits ausgebildet haben bzw. benötigen (Feldhoff, 2011; Maag Merki, 2017; vgl. auch Klein, 2019). Neben der oben entfalteten Kapazität der Führung kommt im Kontext der Covid-19-Pandemie der „Organisationsstruktur“ und dem Bereich „Gemeinsame Werte und Ziele, Kooperation“ besondere Bedeutung zu (Feldhoff, 2011). Die Organisationsstruktur umfasst grundsätzlich örtliche, zeitliche und personelle Strukturen einer Schule – also alles Bereiche, die im Kontext der Covid-19-Pandemie wesentlichen Veränderungen ausgesetzt waren. So ist es nötig, Raum und Zeit für ein Lernen der Schüler*innen, für Abstimmungsprozesse und Austausch innerhalb des Kollegiums und der Schulgemeinde insgesamt jenseits des Schulgebäudes neu zu bestimmen. Gerade der Abstimmung und Orchestrierung von Lernangeboten kommt hier eine zentrale Bedeutung zu. So sollten mindestens innerhalb einer Schule Anforderungen an die Schüler*innen und Kommunikationswege mit Schüler*innen und Eltern jahrgangseinheitlich bestimmt (vgl. Jesacher-Rößler & Klein, 2020) und mit schulspezifischen Konzepten und Regelungen unterlegt werden.

Um diese Konzepte und Regelungen umzusetzen, bedarf es der Kooperation der Lehrpersonen untereinander. Verschiedene Studien haben sich in den letzten Jahren mit kollegialer Kooperation von Lehrkräften beschäftigt. Die Kooperationspraxis kann nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) grundsätzlich in drei, mit Blick auf ihre Voraussetzung aufsteigende, Stufen eingeteilt werden: Austausch, Arbeitsteilung und ko-konstruktives Arbeiten. Verschiedene Studien zeigen, dass Anlässe, Zeitintensität und Formen der Kooperation stark divergieren (vgl. Massenkeil & Rothland, 2016). Ferner wird sichtbar, dass die Kooperation von Lehrpersonen in Deutschland grundsätzlich ausbaufähig ist, insbesondere wenn es darum geht, die Lernentwicklung und Beurteilung einzelner Schüler*innen gezielt gemeinsam in den Blick zu nehmen (vgl. Richter & Pant, 2016), wobei anzumerken ist, dass die Kooperation in der Schweiz deutlich stärker entwickelt ist als in Deutschland (vgl. Stommel, Hildebrandt, Senn & Widmer, 2014). Da ein abgestimmtes, kooperatives, arbeitsteiliges Arbeiten im Kontext des beschriebenen hohen zeitlichen Drucks ein wesentlicher Erfolgsfaktor der Krisenbewältigung zu sein scheint, sind zumindest die Voraussetzungen vor der Krise als eher dürftig einzuschätzen. Möglicherweise verändert sich die Kooperationspraxis während

der Zeit der Schulschließung, da hier andere räumliche und zeitliche Bedingungen zum Tragen kommen und Formen des digitalen Austauschs besonderes Potenzial entfalten können.

3. Darstellung der Fragestellung und des Forschungsdesigns

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Herausforderungen an das Arbeiten von Schulen im Kontext der Covid-19-Pandemie wurde von den Autor*innen eine Befragung konzipiert, in der erhoben wurde, inwiefern an Schulen in Nordrhein-Westfalen (nachfolgend NRW), Österreich (alle Bundesländer) und der Stadt Zürich versucht wurde, gemeinsame Herangehensweisen für den Unterricht im Rahmen der Schulschließungen zu gestalten. In allen drei Ländern wurde zu diesem Zweck ein standardisierter Fragebogen eingesetzt, der von Schulleitungen ausgefüllt werden sollte. Der Fragebogen in NRW und Österreich war dabei identisch; in Zürich wurde das Befragungsinstrument aufgrund der Einbettung in einen Projektkontext leicht abgeändert. Der Befragungszeitpunkt Juni/Juli 2020 nach der ersten lockdownbedingten Phase des Fernlernens und vor den Sommerferien in allen drei Ländern.

3.1 Zentrale Fragestellungen der Befragung

Um zu untersuchen, welche Informationen die Schulaufsichtsbehörden den Schulleitenden zur Verfügung gestellt haben und welche Themenschwerpunkte darin gesetzt waren, wurden die Informationsmails, welche die Schulen in der Zeit der Schulschließung von Seiten der Aufsichtsbehörden erhalten haben, in allen drei Länderkontexten herangezogen. Um ferner zu erheben, inwiefern es in den Schulen ein systematisches Vorgehen bei der Gestaltung des Fernlernens gegeben hat, fragten wir Schulleitungen in unserem Fragebogen, inwiefern an den Schulen das Vorgehen hinsichtlich sieben verschiedener Aspekte des Distanzunterrichts (z. B. „Inhalte und Methoden des Distanzunterrichts“ oder „Einsatz von Lernsoftware und -plattformen“), schul-, fach- oder jahrgangswelt abgestimmt wurde oder aber die Lehrkräfte oder kleinere Lehrkräfteteams individuelle Lösungen gestaltet haben. Zudem baten wir die Schulleitungen um Angaben dazu, inwiefern die Kooperation der Lehrkräfte im Kontext des Distanzunterrichts in sechs Kooperationsformen (z. B. „Austausch von Unterrichtsmaterialien“, „Team Teaching“, „Gegenseitige Hospitation“) reduziert oder erhöht wurde. Schließlich gingen wir der Frage nach, ob die Schulleitungen die von den Bildungsbehörden bereitgestellten Informationen zum Distanzunterricht als ausreichend, zu hoch oder zu gering wahrgenommen haben.

3.2 Nordrhein-Westfalen

3.2.1 Situation während der Covid-19-Pandemie in NRW

Die Darstellung der Situation in NRW stützt sich auf eine Analyse der offiziellen Schulmails ($n = 21$) im Zeitraum vom 13. März 2020 bis 23. Juni 2020 des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB) an die Schulen, welches auf diese Weise kurzfristig und in enger zeitlicher Taktung Rahmenvorgaben erließ. Die Schulleitungen wurden am 13. März darüber informiert, dass die Schulen ab dem 16. März 2020 durch die Landesregierung geschlossen werden. „Dies bedeutet, dass bereits am Montag der Unterricht in den Schulen ruht“ (MSB, 2020a). Es folgt eine Empfehlung, Schüler*innen zum „Lernen“ zuhause anzuhalten, aber (noch) keine entsprechende Verpflichtung. Aus der Empfehlung der Bereitstellung von häuslichen Lernangeboten wurde zwei Tage später in der 5. Schulmail eine „Soll“-Formulierung: „Auch wenn aktuell kein Unterricht stattfindet, sollen die Schulen das Lernen der Schülerinnen und Schüler zunächst bis zu den Osterferien weiter ermöglichen. Lehrerinnen und Lehrer stellen hierzu Aufgaben bereit“ (MSB, 2020b). Und weiter: „Die Schulleitungen stellen sicher, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, welche Aufgaben in häuslicher Arbeit zu erledigen sind.“ Im Weiteren dominierten Fragen rund um die Organisation der sogenannten „Notbetreuung“, die explizit keinen Bildungsanspruch intendieren sollte (MSB, 2020c). Ein weiteres zentrales Thema war die Organisation formaler Abschlussprüfungen (MSB, 2020d). Am 23. März 2020 verwies das MSB darauf, dass die von den Lehrpersonen eingesetzten Materialien keine Leistungsbewertung implizieren durften, gleichwohl aber dazu dienen sollten, „dass der Unterricht nach der Beendigung der derzeitigen Maßnahmen ohne großen Vorlauf wieder aufgenommen werden kann“ (MSB, 2020e). Zudem wurde in dieser Mail angekündigt, „zeitnah eine didaktische Handreichung zur Gestaltung von Lernsituationen auf Distanz“ zu veröffentlichen. Gleichzeitig verwies das MSB auf Fernsehsonderprogramme, die in Abstimmung mit dem MSB ausgebaut wurden. Die folgenden E-Mails richteten den Fokus auf die Organisation von Prüfungen, die vorrangig zu realisieren waren. Die Frage der Rückkehr in Schule und Unterricht stellte einen weiteren Aspekt dar, der mit Blick auf organisationale und formale Aspekte bearbeitet wurde. Damit wurde im April und Mai – also im Anschluss an die Osterferien – markiert, dass es eine zeitnahe Rückkehr in den Regelbetrieb geben könnte, was möglicherweise auf der Ebene der Einzelschule nur eingeschränkt dazu motivierte, an einer nachhaltigen Konzeptentwicklung hinsichtlich einer zeitlichen und örtlichen Flexibilisierung von Unterricht zu arbeiten.

Am 30. April 2020 verkündete das MSB „[...]“, dass eine Rückkehr zu einem ‚normalen‘ Unterricht in diesem Schuljahr nahezu auszuschließen ist“ (MSB, 2020f). Daraus folgte aus Sicht der obersten Schulaufsicht die Optimierung der Möglichkeiten der Rückkehr der Schüler*innen in den Präsenzunterricht als organisatorische Aufgabe auf Einzelschulebene. In Etappen kehrten so zunächst die Grundschüler*innen (hier die Viertklässler*innen) in die Schule zurück. Die Schulorganisation erfolgte in Form eines rollierenden Systems, so dass nicht alle Schüler*innen einer Schule gleichzeitig in der Schule sein mussten. Unterricht (in Präsenz) sollte aus Sicht des MSB dennoch mindes-

tens an einem Tag in der Woche für alle Schüler*innen möglich sein. Hieraus wurden konkrete Eckpunkte zur Wiederaufnahme des Unterrichts operationalisiert. Empfohlen wurde so z.B. eine Halbierung der Lerngruppen und ein rollierendes System, das die Anzahl der Schüler*innen in den Räumen halbieren sollte. Vor dem Hintergrund der divergierenden personalen Situation in den Einzelschulen sah das MSB von weiteren Spezifizierungen ab, die sich auch auf unterrichtliche Inhalte oder die Verbindung von Präsenz- und Distanzunterricht hätten beziehen können. Am 6. Mai 2020 traten schließlich schulrechtliche Änderungen in Kraft, die sich auf die Vergabe von Abschlüssen und Versetzungen bezogen. Ab dem 13. Mai 2020 gab es durch das MSB initiierte, wöchentliche Online-Fortbildungen zum Distanzlernen, die jedoch nicht zentral in den Schulmails bekannt gemacht wurden.

3.2.2 Stichprobe

In NRW wurden alle Schulleitungen von allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe sowie Leitungen von Berufskollegs per E-Mail eingeladen, an der Befragung teilzunehmen. Insgesamt haben sich 111 Schulleitungen an der Befragung beteiligt. Da dies nur etwa zwei Prozent der Schulen in NRW sind, können die Daten nicht als repräsentativ verstanden werden, sondern lediglich als Annäherung. Von den teilnehmenden Schulleitungen haben 97 Personen Angaben zu ihrer Person oder ihrer Schule gemacht. 68 Prozent der Teilnehmenden waren an einer Grundschule beschäftigt; sechs Prozent leiteten ein Berufskolleg; die restlichen Teilnehmenden leiteten allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe. Die teilnehmenden Schulleitungen hatten ein Durchschnittsalter von 53.11 Jahren ($SD = 7.64$) und eine durchschnittliche Schulleitungserfahrung von 8.21 Jahren ($SD = 6.18$). 74 Prozent der Schulleitungen waren weiblich. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden war an Schulen im großstädtischen Raum (Gemeinden mit mehr als 100 000 Einwohner*innen) tätig. Die Kollegien der Schulen umfassten im Schnitt an den Grundschulen 17 Lehrkräfte und in den weiterführenden Schulen 69 Lehrkräfte.

3.2.3 Ergebnisse

Mit Blick auf die Systematisierung des Vorgehens gab die Mehrheit der Schulleitungen an, dass es schul-, fach- oder jahrgangswerte Regelungen für Inhalte und Methoden im Distanzunterricht (80.2%), Formen der kollegialen Kooperation (80.0%), Prüfungen und Leistungskontrollen (71.3%), Formen des Kontakts mit den Eltern (71.6%), Formen des Kontakts mit den Schüler*innen (60.4%), den Einsatz von Lernsoftware und -plattformen (62.5%) und den Einsatz von Messenger-Diensten und Social Media (56.5%) gab. Dabei zeigten sich in χ^2 -Tests systematische Unterschiede zwischen den Grundschulen und den weiterführenden Schulen (jeweils $p < .05$). An den weiterführenden Schulen wurden demnach Inhalte und Methoden, kollegiale Kooperation, die Durchführung von Prüfungen und Leistungskontrollen sowie der Kontakt mit den

Eltern signifikant seltener schul-, fach- oder jahrgangswelt geregelt, als an den Grundschulen (vgl. Abbildung 1).

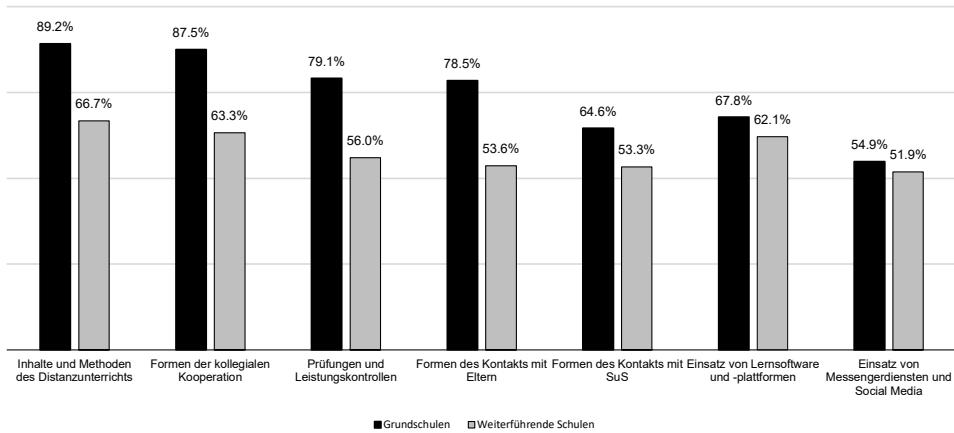


Abbildung 1: Anteil an Schulen in Nordrhein-Westfalen, in denen die Aspekte schul-, fach- oder jahrgangswelt geregelt wurden, nach Schulstufe

Mit Blick auf die Kooperation der Lehrkräfte gaben beim Austausch von Unterrichtsmaterialien knapp zwei Prozent der Schulleitungen an, die Entwicklung nicht beurteilen zu können. Bei der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und gemeinsamen Projekten waren es jeweils ca. fünf Prozent, bei der kollegialen Fallberatung/Mentoring/Coaching, Team Teaching sowie kollegialer Hospitation jeweils etwa 10 Prozent.

Die Einschätzungen der Schulleitungen, welche Angaben zur Entwicklung der Kooperation gemacht haben, verweisen darauf, dass diese im Distanzunterricht in der Mehrheit der Schulen tendenziell eher nicht erhöht wurde. Am ehesten erhöht wurde die Kooperation vor allem dort, wo es um die Erleichterung der Unterrichtsgestaltung im Distanzunterricht ging: Mit Blick auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien gaben 48.6 Prozent der Schulleitungen¹ an, die Kooperation sei erhöht worden; hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen gaben dies 36.2 Prozent der Schulleitungen an. Die Kooperation im Rahmen gemeinsamer Projekte wurde aus Sicht der Schulleitungen immerhin noch an 27.1 Prozent der Schulen erhöht. Andere Formen der Kooperation wurden dagegen jeweils nur in weniger als einem Fünftel der Schulen intensiviert.

¹ Anteil der Schulleitungen, die nicht „kann ich nicht beurteilen“ angekreuzt haben.

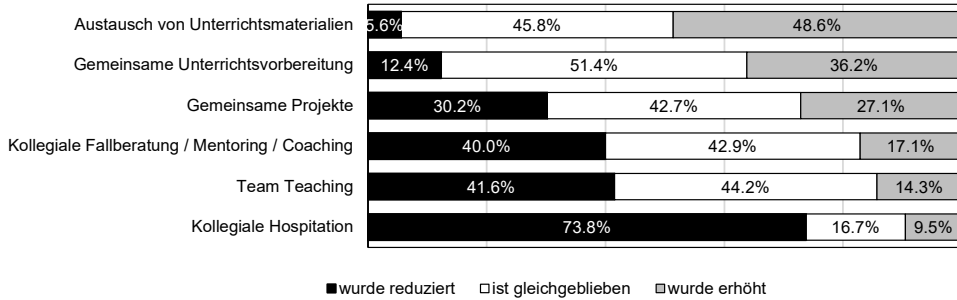


Abbildung 2: Anteil an Schulen in Nordrhein-Westfalen, in denen die kollegiale Kooperation in den verschiedenen Bereichen reduziert wurde, gleichgeblieben ist, oder erhöht wurde

Anm.: Anteil der Schulleitungen, die nicht „kann ich nicht beurteilen“ angegeben haben. Werte über 100 Prozent durch Rundungen.

Mit Blick auf Veränderungen in der kollegialen Kooperation wiesen die Daten aus NRW nicht auf Unterschiede zwischen Schulleitungen von Primar- und Sekundarschulen hin.

Zuletzt wurde geprüft, wie die Schulleitungen die Informationspolitik der Schulaufsichtsbehörden einschätzten. Dabei gaben 59,4 Prozent der Schulleitungen an, es habe insgesamt zu wenige Informationen gegeben. Etwa ein Drittel (32,7%) der Schulleitungen fand, die Informationen seien insgesamt angemessen gewesen. Nur 7,9 Prozent der Schulleitungen gaben an, es habe insgesamt zu viele Informationen gegeben. Grundschulen und weiterführende Schulen unterschieden sich in ihrer Einschätzung dabei nicht.

3.3 Österreich

3.3.1 Situation während der Covid-19-Pandemie in Österreich

In Österreich wurde ab dem 16. März 2020 auf „Fernbetrieb“ und „Unterricht light“ (BMBWF, 2020c) umgestellt. Obwohl es technisch gesehen keine Schulschließung gab, wurde der Präsenzunterricht bis auf wenige Ausnahmen, die eine Notfallversorgung für Kinder von Eltern in systemrelevanten Berufen sicherstellen sollten, eingestellt. In der am 13. März ausgesendeten Direktive des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) an die Schulen wurde in der Präambel vermerkt, dass „[d]er Fokus des Unterrichts in allen Schulstufen ab der kommenden Woche bis zu den Osterferien die Vertiefung und Festigung bereits durchgenommener Lerninhalte“ sei (BMBWF, 2020c). Des Weiteren wurden die Schulen aufgefordert, sicherzustellen, „dass keine Schülerin und kein Schüler durch den Entfall des normalen Unterrichts ein Unterrichts- oder Lehrjahr verliert“ (ebd.). Schulleitungen wurden seitens des Ministeriums angehalten, „auf das Funktionieren des Gesamtbetriebs“ zu achten (BMBWF, 2020a, S. 1) und „Rückmeldungen bei den Lehrer/innen und Klassenvorständen ein[z]-

holen]“ sowie den „Bildungsdirektionen Feedback über das Funktionieren dieser neuen Art des Unterrichts“ zu geben (BMBWF, 2020a, S. 2). Den Schulleitungen wurde ferner die Aufgabe übertragen, Informationsmaterial zu Neuerungen seitens des Ministeriums sowie Angebote der Pädagogischen Hochschulen an die Lehrenden weiterzuleiten (ebd., S. 2). Mit der Verlängerung des Fernunterrichts über die Osterferien hinaus wurden den Schulen mit dem 31. März 2020 neue Direktiven seitens des BMBWF übermittelt. Die anhaltende Durchführung des Distanzunterrichts gestattete es Lehrenden, nach den Osterferien auch neue Inhalte zu vermitteln. Im Zuge dieser Ankündigungen wurden weitere Verantwortlichkeiten der Schulleitungen im Kontext des Fernunterrichts expliziert. Schulleitungen hatten demnach die Aufgabe, die eingehenden Informationen (seitens der Behörden, der Eltern und weiterer Bildungspartner) „koordiniert“ an entsprechende Stellen weiterzugeben sowie für die Bildungsadministration und weitere außerschulische Organisationen als Ansprechpersonen (z. B. für Jugendämter) zu fungieren (vgl. BMBWF, 2020b, S. 3). Den Schulleitungen oblag es außerdem, in Absprache mit ihren Kollegien zu entscheiden, „in welcher technischen Form bzw. über welche Medien Lernmaterial zur Verfügung gestellt“ werde (ebd.). Ferner zeichneten sie sich verantwortlich, gemeinsam mit den Lehrenden „Alternativangebote und Lösungsvorschläge“, sollten Schüler*innen über keine digitale Ausstattung verfügen, zu erarbeiten. Dies könnte – so der Vorschlag des BMBWF – in Form von „Übergabe/Ablagesystemen“ an den Schulstandorten erfolgen, wobei den Schulleitungen in diesen Fällen auch die Aufgabe zuteilwurde, dies mittels entsprechender Kommunikationskanäle den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu kommunizieren (ebd.).

In Österreich endete die Phase des voll ausgebauten „Fernbetriebs“ mit dem 15. Mai 2020. Entlang eines Etappenplans wurden die Schulen schrittweise wieder geöffnet. Begonnen wurde am 4. Mai mit den Schüler*innen der Volksschulen und den Schüler*innen der Unterstufe (Neue Mittelschulen und gymnasiale Unterstufe) bevor ab dem 15. Mai auch die Oberstufenschüler*innen wieder in die Schule zurückkehrten (vgl. BMBWF, 2020d). Für das restliche Schuljahr 2019/2020 wurden die Schüler*innen in verkleinerten Klassen, unterteilt in jeweils zwei Gruppen, an ausgewählten Tagen in der Woche unterrichtet, was an das vorab dargestellte Vorgehen in NRW erinnert.

3.3.2 Stichprobe

Insgesamt haben sich an der Onlinebefragung 532 Leitungspersonen von öffentlichen Schulen beteiligt. Dies entspricht etwa einem Anteil von zehn Prozent aller öffentlichen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Österreich. An der Befragung teilgenommen haben Schulleitungen aus allen österreichischen Bundesländern. Von den teilnehmenden Leitungspersonen gaben 97 Prozent an, dass sie Schulleiter*in an der eigenen Schule seien; die restlichen drei Prozent gaben an, stellvertretende Schulleiter*innen, Teil einer erweiterten Schulleitung oder kommissarische Leiter*innen der Schule zu sein. Die Stichprobe setzt sich aus Schulleitungen verschiedener Schulformen zusammen. 51 Prozent der befragten Schulleitungen leiteten eine Grundschule (Volksschule), 31 Prozent eine Neue Mittelschule. Bei dieser Schulform handelt es sich um

eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I. 18 Prozent der teilnehmenden Schulleitungen ließen sich anderen Schulformen zuordnen, ein Prozent der Schulleitungen leitete eine Sonderschule. Die Stichprobenverteilung entspricht etwa der gesamtösterreichischen Verteilung der Schularten, lediglich der Schultyp „Neue Mittelschule“ war etwas überrepräsentiert.

3.3.3 Ergebnisse

Die Daten der österreichischen Schulleitungsbefragung zeigen in Bezug auf die Systematisierung des Vorgehens nur vereinzelt unterschiedliche Ausprägungen entlang der verschiedenen Schulformen (vgl. Abb. 3). Ein signifikanter Unterschied (χ^2 -Test, $p < .05$) zwischen Grundschulen (Volksschulen) und weiterführenden Schulen zeigte sich beim systematischen Vorgehen in Bezug auf den Einsatz von Lernsoftware und -plattformen. Hier gaben 47 Prozent der befragten Grundschulschulleitungen an, schul-, jahrgangs- oder klassenweite Vorgaben zu haben, während im Vergleich dazu 70.5 Prozent der weiterführenden Schulen entsprechende Vorgaben hatten. Ebenfalls signifikant war die Unterschiedlichkeit beim Umgang mit der Kontaktaufnahme mit Schüler*innen. Während an weiterführenden Schulen Schulleitungen zu 66.1 Prozentangaben, dass es diesbezüglich einheitliche Vorgaben an den Schulstandorten gab, waren es im Bereich der Primarstufe nur 51.5 Prozent, die eine einheitliche Vorgangsweise verfolgten.

Nach Aussagen der Leitungen von Grundschulen wurde in Bezug auf die Vorgaben bezüglich des Kontaktes mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten am systematischsten vorgegangen. Am wenigsten systematische Vorgaben in allen Schulformen gab es hinsichtlich des Einsatzes von Sozialen Medien. Dies begründet sich aus den Ergebnissen, die in Abbildung 3 dargestellt sind. Es wird davon ausgegangen, dass eine schulweit einheitliche Vorgehensweise für mehr Systematisierung spricht als eine individuelle Vorgehensweise einzelner Lehrpersonen.

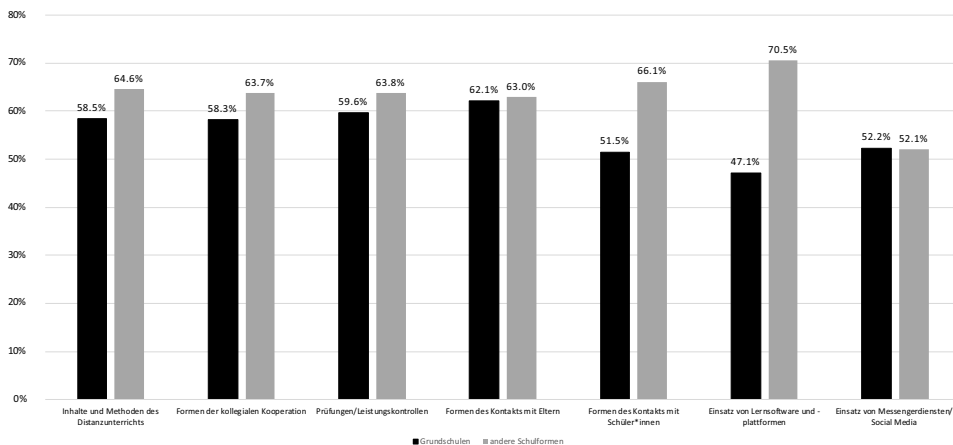


Abbildung 3: Anteil an Schulen in Österreich, in denen die Aspekte schul-, fach- oder jahrgangswest geregelt wurden, nach Schulstufe

Im Zuge der durchgeführten Befragung wurden die Schulleitungen auch gebeten einzuschätzen, inwieweit sich die Kooperation unter ihren Lehrkräften während des Distanzunterrichts verändert habe. Mit Blick auf Kollegiale Fallbereitung/Mentoring/Coaching gaben neun Prozent der Schulleitungen an, dies nicht beurteilen zu können; bei der kollegialen Hospitation betraf dies elf Prozent der Schulleitungen. In den anderen Kategorien lag der Wert der Schulleitungen, welche angaben, die Kooperation der Lehrkräfte nicht beurteilen zu können, bei fünf bis sieben Prozent.

Die Angaben der anderen Schulleitungen zeigen, dass Formate wie „kollegiale Hospitationen“ sowie „gemeinsame Projekte“ im Kontext des Distanzunterrichtes am häufigsten reduziert wurden. Erhöht hingegen wurde der Austausch von Unterrichtsmaterialien (38,4% aller Schulleitungen, die nicht „kann ich nicht beurteilen“ angegeben haben) und auch das Coaching bzw. Mentoring unter den Kolleg*innen verzeichnete während des Distanzunterrichts eine Zunahme (29,4%). Mit immerhin noch 25,4 Prozent gab rund ein Viertel der Schulleitenden an, dass sich auch gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen während des Distanzunterrichts erhöhten. Es lässt sich daher konstatieren, dass am ehesten dort die Kooperation erhöht wurde, wo es um die Erleichterung der Unterrichtsgestaltung im Distanzunterricht ging. Mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen kann ergänzt werden, dass es ausschließlich hinsichtlich des Austauschs von Unterrichtsmaterialien signifikante Unterschiede zwischen der Primarstufe und weiterführenden Schulformen gab. In der Grundschule wurde der Austausch von Materialien unter den Kolleg*innen mit Umstellung auf Distanzunterricht deutlich reduziert (vgl. Abb. 4).

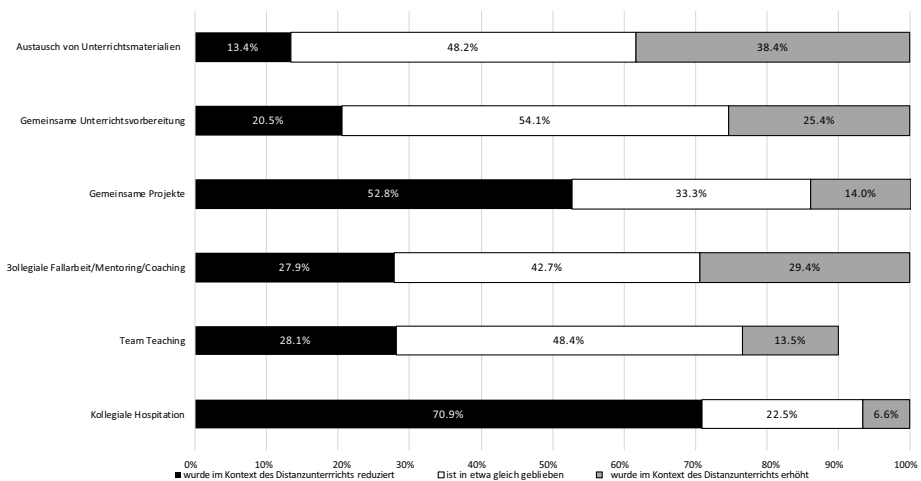


Abbildung 4: Anteil an Schulen in Österreich, in denen die Aspekte schul-, fach- oder jahrgangswweit geregelt wurden, nach Schulstufe

Anm.: Werte über 100 Prozent durch Rundungen

Zuletzt wurde geprüft, wie die Schulleitungen die Informationspolitik der Schulaufsichtsbehörden einschätzten. Knapp die Hälfte der Schulleitungen (46.0%) gab an, dass die Informationen insgesamt angemessen gewesen seien. 29.4 Prozent der Schulleitungen waren der Meinung, insgesamt zu wenige Informationen erhalten zu haben. 24.6 Prozent gaben dagegen an, dass es insgesamt zu viele Informationen gegeben habe. Die Einschätzung der Informationen unterschieden sich nicht signifikant zwischen Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen.

3.4 Zürich

3.4.1 Situation während der Covid-19-Pandemie in Zürich

In der Schweiz wurden ebenfalls alle allgemeinbildenden Schulen ab dem 16. März 2020 geschlossen. Die Information an die Schulen wurde zentral über einen Newsletter des Schulamtes gesteuert, der je nach Dynamik der Lage und der politischen Entscheidungen im Tages- bis Monatsrhythmus an die Schulpflegen², Schulverwaltungen, Schulleitenden und Schulärzt*innen verschickt wurde und durch sie an das in Schulen tätige Personal weitergeleitet werden sollte. In den Newslettern waren zudem Links zu Unterstützungsplattformen, Weiterbildungsangeboten, vorgefertigte Informationsschreiben an Eltern und Merkblätter bspw. zu Hygienevorschriften oder der Gestaltung von Betreuungen in den Schulen während der Phase der Schulschließungen enthalten.

Am 13. März wurden die Schulen im Rahmen des Newsletters (VSA, 2020a) darüber informiert, dass der Beschluss der Schulschließung des Bundesrates desselben Tages ab dem darauffolgenden Montag (16. März 2020) in den Schulen umgesetzt werden musste. Schüler*innen sollten ab diesem Zeitpunkt bis zunächst 10. April 2020, wenn möglich, zuhause bleiben. Die Eltern sollten noch am Freitag, den 13. März, über die Weisung und das Prozedere entweder per E-Mail oder telefonisch informiert werden. Lehrpersonen sollten sich am Montag zur gewohnten Zeit in den Schulen einfinden, um Schüler*innen, die dennoch erscheinen, in Empfang nehmen zu können. Zudem wurden die Lehrpersonen angewiesen, mit den Eltern in Kontakt zu treten, um zu klären, ob die Informationen verstanden wurden und ob ggf. ein Betreuungsnotstand vorläge. Für alle Kinder, die nicht privat betreut werden konnten, sollten die Schulen ein Betreuungsangebot mit Hygienekonzept einrichten. Für die Lehrpersonen und Schulleitungen bestand weiterhin Arbeitspflicht, sie sollten die Schüler*innen „soweit wie möglich“ (vgl. VSA, 2020a) mit Fernunterricht begleiten. Die einzelnen Schulteams sollten sich unter Führung der Schulleitung selber organisieren, um die lokalen Bedürf-

2 Die Schweizer Schulpflegen sind Laienbehörden, die das Stimmvolk der Schulgemeinde aus ihrer Mitte wählt und die traditionell parallel zu politischen Gemeinden existieren. Sie übernehmen Aufgaben der Qualitätssicherung und der Budgetverwaltung. Durch die Einführung von Schulleitungen in das Schweizer Schulsystem seit den 2000er Jahren wurden ihre Aufgaben sukzessive beschränkt. Zudem wurden in vielen Regionen, so auch in Zürich, Schulgemeinden und politische Gemeinden zu Einheitsgemeinden zusammengelegt. Insgesamt zeigt sich ein schweizweit höchst heterogenes Bild.

nisse bestmöglich abzudecken. Klassenlehrpersonen sollten „in Kontakt“ (vgl. ebd.) mit den Eltern ihrer Schüler*innen bleiben. Angekündigt wurde zudem, den Schulen „baldmöglichst“ (vgl. ebd.) Unterstützungsangebote zum Fernlernen zur Verfügung zu stellen. Zu diesem Zweck wurde bereits im März eine spezielle Homepage³ eingerichtet, die relevante Informationen und Gestaltung von Fern- und Hybridsettings, Lernvideos, modellhafte Tages- und Wochenpläne, Kommunikationsstrategien mit Eltern und Schüler*innen, Anleitungen für Videokonferenzen, Downloadmöglichkeiten und Einführungen in digitale Tools, Fort- und Weiterbildungsangeboten und Unterstützungsdienstleistern im System enthielt. Außerdem wurde eine Corona-Hotline für Schulen eingerichtet, die sich speziell Fragen der Schulgestaltung widmete.

Der nächste Newsletter vom 19.03.2020 (VSA, 2020b) hatte dann ausschließlich Vorgaben zur Sicherung der Betreuung unter Hygienevorschriften zum Inhalt, während der Newsletter vom 30. März (VSA, 2020c) hauptsächlich die als speziell und herausfordernd markierte Situation von benachteiligten Schüler*innen besprach. Die Schulen wurden mit Links zu Materialien für den Fernunterricht für benachteiligte Schüler*innen versorgt (DaZ, Konzepte der Sonderpädagogik) und auf einen erwarteten Anstieg von häuslicher Gewalt hingewiesen. Am 2. April 2020 folgten Informationen (VSA, 2020d) zur rechtlichen Situation, die von der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) schweizweit für alle Kantone beschlossen wurden. Hier ging es um die Anerkennung des Schuljahres als vollwertig und die Ausgestaltung der Zeugnisse und Übertrittsbestimmungen zwischen den Schulformen, die von den Kantonen bis Ende April in Form von konkreten Bestimmungen ausgearbeitet werden sollten. Bis dahin sollten durch die Schulen aus Gründen der Chancengerechtigkeit keine summativen Prüfungen und Lernzielkontrollen durchgeführt werden. Die Lehrpersonen sollten den Lernprozess hingegen mit Feedbacks unterstützen und Lerndialoge führen (formative Beurteilung). Der Bildungsrat des Kantons Zürich beschloss dann am 20. April 2020, dass in den Zeugnissen für das zweite Halbjahr des laufenden Schuljahrs keine Zeugnisnoten gesetzt würden. Anstelle der Note sollte die Bemerkung „nicht benotet“ und ein Verweis auf die Covid-19-Pandemie eingefügt werden. Im Newsletter vom 17. April (VSA, 2020e) wurden die Schulöffnungen unter Einhaltung eines Schutzkonzeptes eingeleitet, die für den 11. Mai 2020 durch den Bundesrat beschlossen wurden. Konkretisiert wurde dies am 30. April 2020 (VSA, 2020f), indem für alle Schulen einheitliche und verbindliche Vorgaben eingeführt wurden, die drei zentrale Elemente umfassten: (1) reduzierte Gruppengröße mit maximal 15 Schüler*innen und Beschränkung auf die obligatorischen Fachbereiche des Curriculums, (2) Verbot von Klassenreisen und Exkursionen und (3) Umsetzung der zentralen Vorgaben des Bundesamtes für Gesundheit, bei der Möglichkeit der Anpassung der Vorgaben vor Ort. Zudem wurde ein Fokus auf den Ausbau des Betreuungsangebots gelegt. Am 8. Juli 2020 wurde schließlich vom Bundesrat beschlossen, den Vollbetrieb nach den Sommerferien (15. August 2020) unter Einhaltung von Schutz- und Hygienemaßnahmen wieder aufzunehmen. Entsprechende Konzepte mussten von den Schulen auf den Internetseiten der Gemeinden veröffentlicht werden.

3 <https://wiki.edu-ict.zh.ch/mat/index>

3.4.2 Stichprobe

Die im Folgenden präsentierten Daten stammen aus einem Kooperationsprojekt der PH Zürich und des Schulamts der Stadt Zürich. Im Rahmen der online-basierten Fragebogenstudie wurden alle Stadt-Zürcher Schulen angeschrieben (N = 98) und um Teilnahme gebeten. Zudem wurden auch Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen befragt, diese Angaben gehen in die folgenden Analysen jedoch nicht ein. Aus 84 Schulen liegen insgesamt 98 Fragebögen von Schulleitenden vor. Dies erklärt sich daraus, dass die Zürcher Schulen häufig im Team von zwei Schulleitenden geführt werden. Aus insgesamt 14 Schulen liegen zwei Fragebögen vor, bei 15 Schulen konnte kein Rücklauf auf der Ebene der Schulleitung erzielt werden. Das entspricht einer Rücklaufquote von 85.7 Prozent. 52.0 Prozent der befragten Schulleitenden waren älter als 50 Jahre, 30.6 Prozent zwischen 41 und 50 Jahren und 16.3 Prozent jünger als 31 Jahre alt. 40 Prozent der Schulleitenden waren männlich, 60 Prozent weiblich, mehr als die Hälfte der Schulleitungen (55.2 %) verfügten über weniger als 10 Jahre Leitungserfahrung, der Rest über 10 bis 20 Jahre. Dies erklärt sich darüber, dass die Funktion Schulleitung in der Schweiz erst seit Beginn der 2000er Jahre eingeführt worden ist.

3.4.3 Ergebnisse

Mit Blick auf die Systematisierung des Vorgehens gab die Mehrheit aller befragten Schulleitungen an, dass es schul-, fach- oder jahrgangswerte Regelungen für Inhalte und Methoden im Distanzunterricht (94.9 %), Formen der kollegialen Kooperation (85.4 %), Formen des Kontakts mit den Eltern (81.1 %), Formen des Kontakts mit den Schüler*innen (78.1 %) und den Einsatz von Lernsoftware und -plattformen (72.9 %) gab. Angaben zu Vorgaben für Prüfungen wurden nicht eingeholt, da diese während der Zeit der Schulschließungen ausgesetzt waren. Einzig beim Einsatz von Messenger-Diensten und Social Media gab eine knappe Mehrheit der Schulleitenden an, hier keine verbindlichen Konzepte zu haben (50.7 %). Dabei zeigten sich in χ^2 -Tests in fast allen Bereichen systematische Unterschiede zwischen den Primarschulen (Klasse 1–6) und der Sekundarstufe (jeweils $p < .05$). Einzig im Bereich Einsatz von Lernplattformen sind die Unterschiede nicht signifikant. In den Primarschulen fanden somit signifikant häufiger institutionelle Regelungen statt, insgesamt liegen die Angaben jedoch in beiden Schulformen auf einem hohen Niveau (vgl. Abbildung 5).

Bezogen auf die Lehrkräftekooperation (vgl. Abb. 6) verweisen die Daten darauf, dass diese im Distanzunterricht in der Mehrheit der Schulen aus Sicht der Schulleitungen tendenziell eher nicht erhöht wurde. Am ehesten ausgebaut wurde die Kooperation vor allem dort, wo es um die Erleichterung der Unterrichtsgestaltung im Distanzunterricht ging: Mit Blick auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien gaben 43.4 Prozent der Schulleitungen an, die Kooperation sei erhöht worden; hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen gaben dies 36.8 Prozent der Schulleitungen an. Die Kooperation im Rahmen gemeinsamer Projekte wurde laut Schulleitung in 18.4 Prozent der Schulen intensiviert. Andere Formen der Kooperation wurden dagegen jeweils nur in weniger als einem Fünftel der Schulen erhöht.

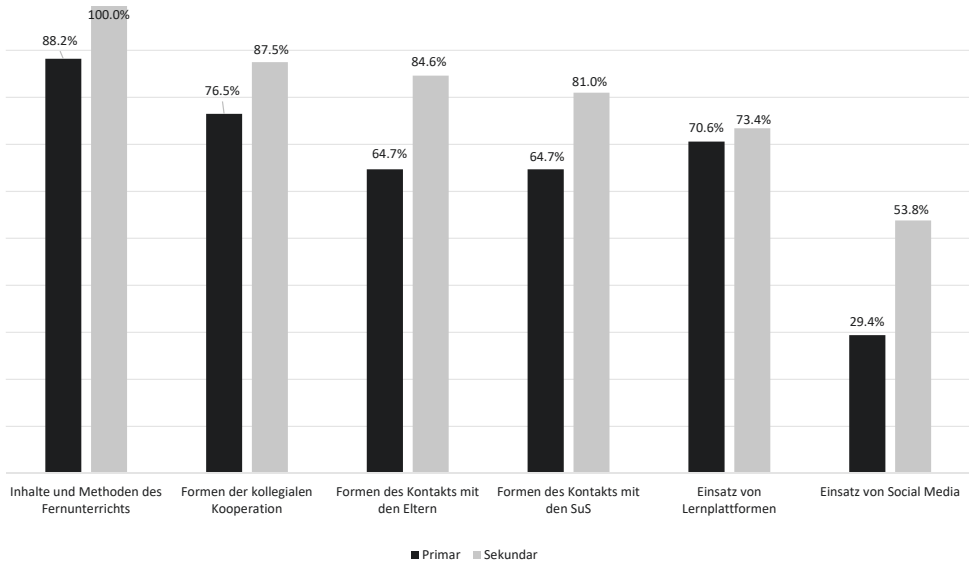


Abbildung 5: Anteil an Schulen in Zürich, in denen die Aspekte schul-, fach- oder jahrgangswweit geregelt wurden, nach Schulstufe

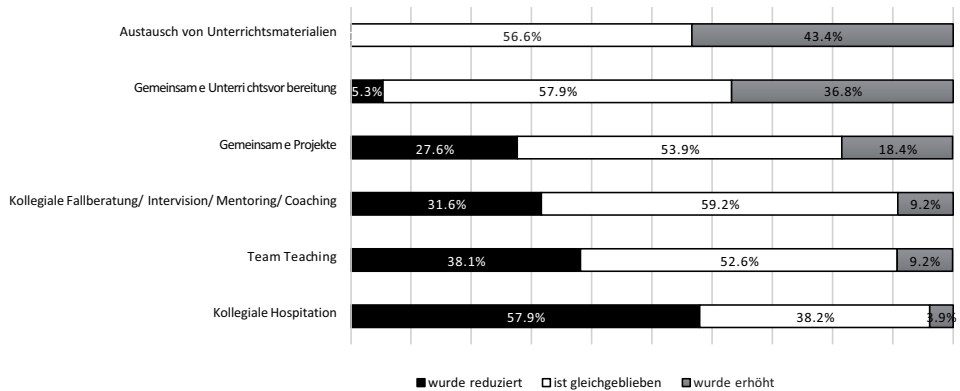


Abbildung 6: Anteil an Schulen in Zürich, in denen die kollegiale Kooperation in den verschiedenen Bereichen reduziert wurde, gleichgeblieben ist, oder erhöht wurde
Anm.: Werte über oder unter 100 Prozent durch Rundungen

Zuletzt wurde geprüft, wie die Schulleitungen die Informationspolitik der Schulaufsichtsbehörden, in Zürich zentral das Schulamt, einschätzten. Dabei gaben 7.7 Prozent der Schulleitungen an, es habe insgesamt zu wenige Informationen gegeben. Etwa drei Viertel (73.1 %) der Schulleitungen fand, die Informationen seien insgesamt angemessen gewesen. 19.2 Prozent der Schulleitungen gaben an, es habe insgesamt zu viele Informationen gegeben.

4. Diskussion

Bezogen auf die Informationen, die den Schulen in den jeweiligen Ländern im Rahmen der Schulschließungen zur Verfügung gestellt wurden, zeigt sich in allen drei Ländern ein *Primat von Fragen der Sicherstellung der Betreuung für ‚systemrelevante Berufe‘ und Themen rund um die Leistungsbeurteilung und Abschlussvergabe*. Jedoch lassen sich auch deutliche länderspezifische Akzentuierungen nachzeichnen. Während in NRW kaum Fragen des (digitalen) Lernens oder der Zusammenarbeit schulischer Akteure thematisiert wurden, geriet in Österreich von Beginn der Schulschließungen an auch die Ebene des Unterrichts in den Blick, indem Zielvorgaben in Bezug auf die Einführung neuen Stoffs und Lernziele für die Schüler*innen vorgegeben wurden. In der Schweiz wurden die Schulleitungen regelmäßig mit Informationen zur digitalen Unterrichtsgestaltung, Lernplattformen und Weiterbildungen versorgt und erhielten zudem Unterstützung durch den bereits bestehenden Supportdienst für digitale Fragen, der in Zürich – wohl auch aufgrund der als flächendeckend einzuschätzenden Ausstattung der Schulen mit digitaler Infrastruktur – zur Standardunterstützung für Schulen zu zählen ist. Während in NRW fast ausschließlich⁴ Betreuungsfragen und schulrechtliche Themen adressiert und die konkrete Ausgestaltung von Aufgaben in die Verantwortung der einzelnen Lehrpersonen gelegt wurden, zeigte sich in Österreich eine Steuerung über das Festlegen erwarteter Unterrichtsinhalte (neuer Stoff vs. Repetition) und des erwarteten Outputs (keine Schülerin und kein Schüler soll durch den Entfall des normalen Unterrichts ein Unterrichts- oder Lehrjahr verlieren). Zudem wurden die Schulleitenden damit beauftragt, Informationen zur Lage und Unterstützungsangeboten an die Lehrkräfte weiterzuleiten und die konkrete Ausgestaltung der Fernunterrichtsphase in der Einzelschule zu konzipieren. In Zürich wurde hingegen zum einen die Strategie verfolgt, Kommunikation mit Eltern und innerhalb der Schule über vorgegebene Routinen in der Verbreitung von Informationen und vorgefertigte Informationsschreiben möglichst verbindlich zu steuern und bezogen auf die Inhalte der Schul- und Unterrichtsgestaltung vermehrt auf Unterstützungsangebote im Bereich des digitalen Lernens, auf Weiterbildungsangebote und auf Tutorials zu verweisen.

Bezogen auf die *Einschätzung der Informationslage* seitens der Schulleitungen zeigt sich ein differenziertes Bild. Während in Österreich knapp die Hälfte (46.0%) der befragten Schulleitungen die zur Verfügung gestellten Informationen als ausreichend einschätzen, waren dies in der Schweiz gut dreiviertel der Schulleitungen (73.1%). In NRW empfanden nur 32.7 Prozent der Schulleitungen die Informationen der Schulaufsicht als ausreichend. Hingegen gaben lediglich 7.7 Prozent der Zürcher Schulleitungen an, zu wenig Informationen erhalten zu haben, während dies in Österreich auf

4 Sucht man in den zahlreichen Schulmails nach dem Begriff Digitalisierung, findet man ihn erstmalig am 10. Juni 2020 in einer Bekanntgabe des MSB (also keiner offiziellen Schulmail), in der die Lernplattform LOGINEO vorgestellt wird. Hier wird den Schulen ein konkretes Angebot offeriert, das „Unterricht auf Distanz“ ermöglichen sollte. Somit gerät kurz vor den Sommerferien auf der Ebene der obersten Schulaufsicht Distanzunterricht als zu realisierende Zieldimension in den Blick. Erst zu diesem Zeitpunkt – drei Monate nach Schulschließung – scheint das Konstitutiv der räumlichen Verortung des Schulischen auf der Ebene der Obersten Schulaufsicht in einem ersten Schritt relativiert.

29.0 Prozent und in NRW auf 59.4 Prozent der Befragten zutraf. Da die Anzahl der Newsletter in NRW mit 21 im betrachteten Zeitraum größer ist als in der Schweiz ($n = 13$), scheint für die Bewertung nicht die Quantität der zur Verfügung gestellten Informationen als entscheidend gewertet worden zu sein, sondern eher die konkreten Inhalte, die durch die Aufsichten zur Verfügung gestellt wurden. So zeigt sich, dass die Informationen hinsichtlich der digitalen Unterrichtsgestaltung und möglichen Unterstützungsangebote von den Befragten als am positivsten beurteilt wurden, wohingegen die vor allem auf Fragen der Betreuungssicherstellung und Leistungsbewertung gerichteten Informationen in NRW am kritischsten wahrgenommen wurden. Österreichs Strategie, vor allem die Output-Erwartungen und Lerninhalte in ihrer Formalstruktur zu reglementieren und die konkrete Ausgestaltung an die Schulleitungen zu delegieren, schneidet in der Bewertung in mittlerer Position ab.

Bezogen auf die Regelung von Aspekten der Schulgestaltung zeigt sich, dass hier in fast allen Ländern hohe Zustimmungswerte in Richtung einer einheitlichen Regelung auf Schul-, Jahrgangs- oder Fachebene zu verzeichnen sind. In Zürich sind schulische Praxen, wie der Einsatz von digitalen Medien oder die Formen des Kontakts mit Eltern oder Schüler*innen im Vergleich am häufigsten einheitlich geregelt, wohingegen in Österreich im Vergleich die wenigsten Schulleitenden angeben, diese Aspekte formal geregelt zu haben. Deutschland befindet sich hier in einer mittleren Position. Die hohen Werte in Zürich könnten darauf zurückzuführen sein, dass bereits von Beginn der Schulschließungen an Vorlagen und Vorgaben für die Kommunikation mit Eltern und innerhalb der Schule gesetzt wurden. Zudem kann auch von den zur Verfügung gestellten Unterstützungsangeboten und Informationsmaterialien auf der entsprechenden Homepage eine gewisse Steuerungswirkung erwartet werden, die dann in schulspezifischen Bestimmungen in die konkrete Ausgestaltung von Konzepten und Vorgaben auf der Einzelschulebene eingeflossen sein könnten. Da in den Vorgaben in NRW und Österreich die Regulierung der Praxen nicht angesprochen wurden, scheint eine geringe Regelung in beiden Ländern plausibel.

Bezogen auf die *Kooperation* geben die meisten Schulleitungen in allen drei Ländern an, keine Veränderungen zur Normalsituation erlebt zu haben. Tendenziell zeigt sich in allen drei Ländern lediglich eine Zunahme der Kooperation in den Bereichen ‚Austausch von Unterrichtsmaterialien‘ und ‚Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung‘. In den eher anspruchsvollen Kooperationsformen ist hingegen in der Tendenz eine Reduzierung während des Fernlernens festzustellen. Die Annahme, dass Kooperation als zentrale Kapazität der Schulentwicklung vor dem Hintergrund sich vergrößernder Anforderungen in Zeiten der Krise und neuen Potenzialen im digitalen Raum angestiegen ist, lässt sich somit global nicht durch die Daten bestätigen, jedoch kann bezogen auf Austausch und gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von einem substantziellen Teil der Schulen ein Anstieg der Kooperation verzeichnet werden. Dies scheint plausibel, da es für Kooperationssettings wie das Team-Teaching oder die Hospitation zumeist spezielle Konzepte und standardisierte Vorgehensweisen gibt, die zunächst einmal für den virtuellen Raum angepasst werden müssten. Zudem scheint der Bereich der Kooperation eher dort ausgebaut worden zu sein, wo sie unmittelbare Erleichterungen bei der Durchführung des Unterrichts in Zeiten der Schulschließungen versprach. Koope-

rationsformen, die auf eine Qualitätssteigerung durch Peer-Feedback ausgerichtet sind, wurden aus Sicht der Schulleitungen weniger intensiviert.

Insgesamt deuten die Analysen auf durchaus unterschiedliche Strategien in der Bewältigung der Covid-19-Pandemie in den untersuchten Landeskontexten hin. Die deutlichsten Unterschiede lassen sich mit Blick auf die gewählten inhaltlichen Schwerpunkte der Information von Seiten der Bildungsadministration feststellen, die mit stark unterschiedlichen Bewertungen dieser Informationen seitens der Schulleitenden einhergehen. Bezogen auf organisationale Regelungen und Kooperationspraxen während der Schulschließungen liefern die Daten erste Einblicke, die sowohl ländervergleichend ähnliche Praxen in den Schulen zeigen, jedoch auch Unterschiede in den spezifischen Kontexten andeuten. Um diese Unterschiede genauer herausarbeiten zu können, werden in nun folgenden Studien qualitative Daten herangezogen, die tiefere Einblicke in institutionelle Logiken, Entscheidungsgrundlagen – und Modi sowie organisationale Routinen in einzelnen Settings erlauben.

Literatur

- BMBWF (2020a). *Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:9ba26998-866b-4341-8c19-6d152804a70d/corona_fernlehre_20230326.pdf
- BMBWF (2020b). *Leitlinien für die Fernlehre/das Distance Learning nach den Osterferien*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:cf6dc28b-3c57-4302-adb1-d641c7ee2e1e/corona_fernlehre_20200331.pdf
- BMBWF (2020c). *Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Eckpunkte*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3a65bb8b-0dfa-449c-bbef-71fed2080b92/corona_ep.pdf
- BMBWF (2020d). *Coronavirus (COVID-19): Etappenplan zur Schulöffnung – Schreiben des Herrn Bundesministers an Eltern und Erziehungsberechtigte*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1d2b2e24-b930-428b-a727-9997c5dd7afc/corona_etappenplan_elternbrief_20200427.pdf
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93384-9>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Jesacher-Rößler, L. & Klein, E. D. (2020). *COVID-19: Strategien der Schulentwicklung in der Krise. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung in Österreich*. Working Paper. Innsbruck: Arbeitsbereich Schulentwicklungsforschung und Leadership, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. <https://doi.org/10.25651/1.2020.0010>.
- Klein, E. D. (2019). *Instrumente zur Erhebung von Schulqualität und Schulentwicklung. Eine Expertise im Auftrag der Deutschen Schulakademie*. Unveröffentlichter Bericht. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Klein, E. D. & Bremm, N. (Hrsg.). (2020). *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9>

- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. M. Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 269–286). Münster: Waxmann.
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 13. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xtt.8>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2020a). [13.03.2020] *Umgang mit dem Corona- Virus an Schulen (4. Mail)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/13032020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2020b). *Umgang mit dem Corona- Virus an Schulen (5. Mail)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/15032020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2020c). [18.03.2020] *Umgang mit dem Coronavirus an Schulen (7. Mail)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/18032020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2020d). [20.03.2020] *Umgang mit dem Corona- Virus an Schulen (8. Mail)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/20032020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2020e). [23.03.2020] *Umgang mit dem Corona- Virus an Schulen (9. Mail)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/23032020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2020f). [30.04.2020] *Umgang mit dem Corona- Virus an Schulen (17. Mail)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/30042020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- Richter, D. & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P. & Widmer, R. (2014). Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. *Schulpädagogik heute*, 10. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss405z.16>
- VSA (2020a). *Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Verbot Präsenzunterricht*. Verfügbar unter: <https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11331>
- VSA (2020b). *Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Sicherstellung der Betreuung*. Verfügbar unter: <https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11349>
- VSA (2020c). *Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Coronavirus Update*. Verfügbar unter: <https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11377>
- VSA (2020d). *Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Coronavirus Update 9 – EDK*. Verfügbar unter: <https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11399>
- VSA (2020e). *Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Coronavirus Update 10*. Verfügbar unter: <https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11426>

VSA (2020f). *Leitungszirkular aus dem Volksschulamt Zürich: Coronavirus Update 13*. Verfügbar unter: <https://vsa2.zh.ch/newsletter-tool/archiv-detail.php?id=11465>