

Grit im Brahm, Christian Reintjes und Katja Görlich

Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem 1. Lockdown

Befunde einer Schulleitungsbefragung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen (HOSUL)

Zusammenfassung

Der Beitrag zielt auf der Folie einer dokumentenanalytischen Synthese der in Schul-mails versendeten ministeriellen Informationen im Zuge der Pandemie-bedingten Schulschließung und nachfolgenden Wiederaufnahme des Schulbetriebs auf eine Beschreibung schulform- und standorttypspezifischer Bewältigungsstrategien bei der Organisation von Präsenzunterricht angesichts infektionsschutzrechtlicher Rahmenbedingungen. Auf Grundlage einer onlinebasierten Schulleitungsbefragung ($n = 520$) wird am Beispiel Nordrhein-Westfalens aufgezeigt, wie und mit welchen Zielstellungen Grund- und weiterführende Schulen der Sekundarstufen I und II die schrittweise Rückkehr der Schüler*innen in den Präsenzunterricht am Lernort Schule realisiert haben und diskutiert dies im Kontext ausgewählter schulpädagogisch bedeutsamer Fragen nach der sozialen Selektivität sowie der Qualifikations- und Legitimationsfunktion von Schule.

Schlagwörter: Distanzunterricht; Lockdown; Präsenzunterricht; Schulleitung

1. Einleitung

Der bundesweite Lockdown hatte die dreiwöchige, inklusive der Osterferien sogar fünf-wöchige, Schließung aller Schulen von Mitte März bis zum 23. April 2020 zur Folge. Dabei kam der Bereitstellung digitaler Lernangebote auf Distanz zur Kompensation des Lockdown-bedingt entfallenden Präsenzunterrichts eine besondere Bedeutung zu. Durch den Wegfall des Klassenraums als über Jahrhunderte bewährten Unterrichtsort standen Schulleitungen und Lehrkräfte vor der immensen Herausforderung, innerhalb kurzer Zeit dem Schüler*innenlernen vor allem über digitale Plattformen einen neuen Raum zu geben und darin mit digitalen Medien neue Methoden zu entwickeln, zu erproben und einzusetzen, um ihre Schüler*innen weiterhin unterrichten zu können.

Auch die anschließende Wieder-Eröffnung und „Neu“-Organisation des Präsenzunterrichts stellte die Schulen vor große Herausforderungen: Die gewohnte zeitgleiche Beschulung aller Kinder und Jugendlichen zur selben Zeit im Klassenraum war aufgrund der geltenden Restriktionen mit Blick auf Kontaktbeschränkungen schließlich nicht mehr möglich. Dies hatte zur Folge, dass die Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts mit deutlichen (zeitlichen) Einschränkungen einherging, da nicht alle Schüler*innen in vollem Stundenumfang in der Schule unterrichtet werden durften. Entsprechend mussten Schulleitungen ohne genaue Vorgaben zur konkreten Ausgestaltung und auf der Folie der verfügbaren Ressourcen eigenständig Entscheidungen treffen, in welchen Gruppierungen, in welchem zeitlichen Umfang und in welchen Fächern die Wiederauf-

nahme des Präsenzunterrichts erfolgen sollte. Der vorliegende Beitrag greift vor diesem Hintergrund die Perspektive von Schulleitungen im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) bezogen auf den Wiedereröffnungsprozess auf. Er zielt auf eine Beschreibung der einzelschulischen Rahmenbedingungen, Entscheidungsprozesse und realisierten Bewältigungsstrategien, um Präsenzunterricht unter fortwährenden Kontaktbeschränkungen und der Notwendigkeit, drohende Infektionsrisiken zu minimieren, standortspezifisch zu realisieren. Dabei spielt auch die Frage nach den allgemeinen Zielstellungen, mit denen der Präsenzunterricht nach der mehrwöchentlichen Schließung wieder ermöglicht wurde, eine bedeutsame Rolle.

2. Organisation von Schule und Unterricht vor und während der Corona-Pandemie

2.1 Organisation von Schule und Unterricht im Normalbetrieb

Das gesamte deutsche Schulwesen ist Angelegenheit des Staates. Durch das Chancengleichheitsgebot des Grundgesetzes (Artikel 3 Abs. 3) besteht die Sorgfaltspflicht des Staates, gleiche Bildungschancen überall in Deutschland zu gewährleisten. Dieses Ziel wird auf der Grundlage des Kulturföderalismus durch die Länder verfolgt. Wesentliche Instrumente, diesem Gleichheitsanspruch zu entsprechen, zielen auf eine gleichmäßige Ressourcenzuweisung an die Schulen. Aus diesem Grund legen die Länder für alle Schulen ihres Landes Prinzipien der Ressourcenzuweisung und -steuerung fest und definieren zugleich verbindliche Ziele (in Form von Kompetenzen), die in Schulen erreicht werden sollen.

Zur Festlegung schulischer Ziele in Form von Kompetenzen dienen den Ländern die Lehrpläne, welche schulform- und fächerspezifisch die angestrebten fachlichen Kompetenzen definieren und damit steuern, was im Unterricht mit welchen Zielstellungen erarbeitet werden soll. In modernen Kernlehrplänen geschieht dies orientiert an exemplarischen Inhaltsbereichen für einzelne Jahrgangsstufen. Während also Lehrpläne die inhaltliche Seite des Unterrichts und seine Ziele definieren, steuern die Stundentafeln die angestrebte Quantität der zu erteilenden Unterrichtsstunden. Die länder- und fächerspezifischen Stundentafeln für die einzelnen Schulstufen sind das Ergebnis politischer Priorisierungen und gesellschaftlicher Festsetzungen zur Relevanz einzelner Unterrichtsfächer und geben, wenn sie in Form einer Kontingentstundentafel festgelegt sind, den Einzelschulen eine – wenngleich eingeschränkte – Profilierungsmöglichkeit.

Die Bundesländer müssen sich bei der Planung ihres Unterrichtsangebots an die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Unterrichtsquantität halten. Sie hat in diesem Zusammenhang festgelegt, dass die Wochenstundenzahl der Fächer und Lernbereiche im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht insgesamt im Sekundarbereich I bis zum Hauptschulabschluss in der Regel 146 Wochenstunden, bis zum Mittleren Schulabschluss mindestens 176 Wochenstunden betragen muss (KMK, 1993/2020).

Die Bundesländer legen fest, wie sich diese bis zu einem bestimmten Abschluss notwendigen Unterrichtsstunden auf die einzelnen Fächer und Jahrgangsstufen verteilen

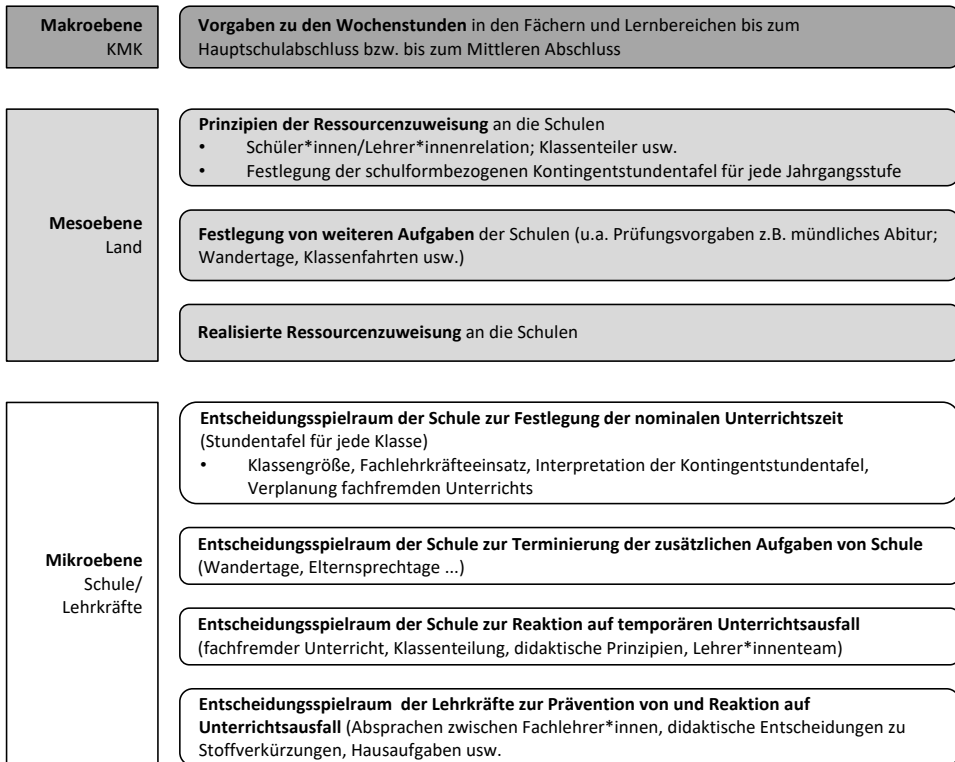


Abbildung 1: Steuerung der Unterrichtsquantität an den Schulen (Bellenberg & Reintjes, 2015)

sollen. Eine Reihe von Bundesländern regelt diese vorgesehene nominale Unterrichtszeit für ihre Schulen in sogenannten Kontingent- oder Rahmenstundentafeln, so z. B. auch NRW. Die Kontingentstundentafeln geben für jede Jahrgangsstufe eine Bandbreite an, in der sich die erteilten Unterrichtsstunden bewegen sollen. Dies gibt den Schulen einen gewissen Handlungsspielraum. Addiert man diese Bandbreiten entlang der Schüler*innenbiografie, dann sind für die Schüler*innen der Primarstufe in NRW zwischen 94 und 98 Wochenstunden Unterricht vorgesehen (MSB NRW, 2005/2020), in den sechs Jahren der Realschule beispielsweise zwischen 178 und 188 Wochenstunden (MSB NRW, 2012/2020). Diese exemplarisch herangezogenen Kontingent-Stundentafeln aus NRW zeigen, dass die Schulen für die Erfüllung der Unterrichtsverpflichtung gemäß dieser Vorgabe einen Spielraum haben.

Damit die einzelnen Schulen ihre unterrichtsbezogenen Aufgaben erfüllen können, erhalten die Schulen Ressourcen in Form von Lehrdeputaten für die an der Schule tätigen Lehrkräfte. Die Zuteilung von Lehrer*innenstellen – und damit Lehrdeputaten – an Schulen erfolgt dabei nach landesweit festgelegten Kriterien, die schulformspezifisch differenziert sind. Durch diese Art der Ressourcensteuerung erweitert sich der Handlungsspielraum der Schulen hinsichtlich der Unterrichtsverpflichtung ein weiteres Mal, denn die Einzelschule kann in einem gewissen Spielraum und abhängig von ihren Schüler*innenzahlen in den einzelnen Jahrgangsstufen auf die Klassengröße und damit die Anzahl der Jahrgangsklassen Einfluss nehmen. Mit Blick auf die zu erteilende

Unterrichtszeit ist dies neben der Bandbreitenregelung bei der nominellen Unterrichtszeit eine entscheidende Stellschraube.

Vorausgesetzt, dass die Schule über alle notwendigen Ressourcen verfügt (also u. a. genügend Fachlehrkräfte für alle Fächer), ergibt sich ein Entscheidungskorridor für strategisch planerisches Handeln der Einzelschule, mit dessen Hilfe die Vorgaben jeweils erfüllt werden können. Die steuerungstheoretischen Handlungsmöglichkeiten werden in Abbildung 1 dargestellt.

2.2 Chronologie der Organisation von Schule und Unterricht während der Corona-Pandemie am Beispiel von NRW

Mit Ausbreitung der Corona-Pandemie in Deutschland erfuhr das deutsche Schulsystem eine beispiellose Zäsur. Allen Schulen im Land NRW wurde am 13.03.2020 in einer Schulmail durch die Landesregierung mitgeteilt, dass die Schulen zum 16.03.2020 geschlossen werden und der Unterricht bis zum Beginn der Osterferien ruhen werde (MSB NRW, 2020a).

Dies hatte zur Folge, dass die in Kapitel 2.1 dargelegten, über Jahrzehnte etablierten Steuerungsmechanismen und damit auch die verfügbaren Ressourcen auf der Ebene der Einzelschulen in unterschiedlichem Ausmaß herausgefordert oder gar außer Kraft gesetzt wurden. Pandemie-bedingt standen den Schulen solche Lehrkräfte, die alters- und gesundheitsbedingt einer Risikogruppe zugehörten, nicht mehr zur Verfügung; zugleich konnten Lehrende ihre Deputate nicht mehr in gleicher Weise in Unterrichtsangebote überführen. Auch die inhaltliche Steuerung der Lernangebote (und damit verbunden auch die Qualitätssicherung) war angesichts unklarer Lernräume nicht länger geregelt. In Folge dieser abrupt notwendigen Anpassungen in der Organisation von Schule und Unterricht wurden die Schulen von nun an – angepasst an die situativen Entwicklungen rund um die Covid-19-Pandemie – per Schulmails informiert (s. Abbildung 2).

Bereits am 15.03.2020 wurden die Schulleitungen dazu aufgefordert, trotz Schließung der Schulräume und parallel zur Gewährleistung von Notbetreuung „das Lernen der Schülerinnen und Schüler zunächst bis zu den Osterferien weiter (zu) ermöglichen“ (MSB NRW, 2020b). Lehrkräfte wurden dazu angehalten, hierzu Lernaufgaben bereitzustellen. Die Lernaufgaben sollten so konzipiert werden, dass sie das Lernen der Schüler*innen z. B. in Form von Projekten, fachübergreifenden Vorhaben oder Vorbereitungen von Präsentationen unterstützen und an den Unterricht anknüpfen. Für die Schulen und die Lehrkräfte bedeutete dies eine große Herausforderung, insofern in den allermeisten Fällen kein gemeinsamer Raum des schulischen Lernens existierte, in dem Lernangebote eröffnet werden konnten, die alle Schüler*innen gleichermaßen erreichen würden. Zudem entfiel bei der Gestaltung der Lernangebote die Option einer personalen (Lehrer*innen-)Steuerung (Leisen, 2014), sodass zunächst ausschließlich materiale Lernangebote das häusliche Lernen steuern konnten. Durch die unvorhersehbare Schließung der Schulen wurde § 1 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes deutlich herausgefordert; konnte doch das Recht auf Bildung, Erziehung und Förderung

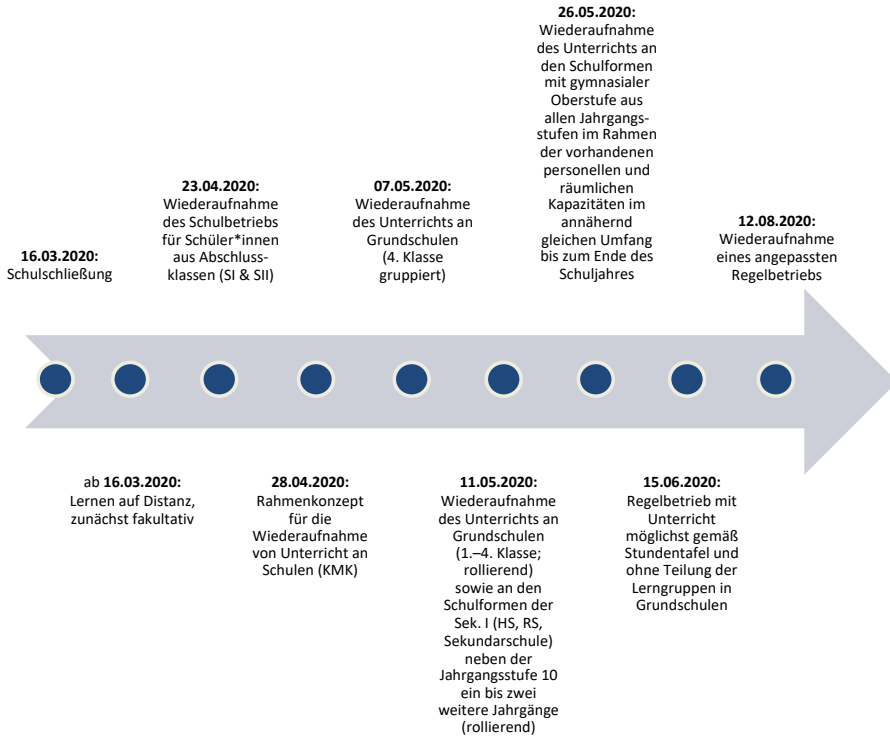


Abbildung 2: Zeitstrahl der Informationen an die Schulen in NRW nach Datum der Schulmail

aufgrund sozial disparater häuslicher Unterstützungsmöglichkeiten sowie differenter Verfügbarkeiten von technischen Endgeräten, die beispielsweise Zugang zu einem geteilten digitalen Lernraum eröffnen könnten, nicht unabhängig von der wirtschaftlichen Lage und der Herkunft der Schüler*innen eingelöst werden. Entsprechend kann die vor den Osterferien fakultativ ausgesprochene Aufforderung, möglichst Lernangebote (jedweder Art) zu unterbreiten als eine Antwort betrachtet werden, dem Recht auf Bildung, Erziehung und Förderung trotz Schulschließung nachkommen zu wollen.

Mit der Schulmail vom 15.04.2020 (MSB NRW, 2020c), also kurz vor dem Ende der Osterferien, erhielten die Schulen den Auftrag, die notwendigen organisatorischen Vorbereitungsmaßnahmen für eine Wiederaufnahme des Schulbetriebs einzuleiten, was Jungkamp (2020) treffend als „Echtzeit-Experiment“ (S. 196) titulierte. Bei der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts ab dem 23.04.2020 wurde eine klare Priorisierung der Qualifikationsfunktion von Schule vorgenommen, startete der Schulbetrieb doch zunächst nur für Schüler*innen aus Abschlussklassen. Noch am gleichen Tag fassten die Ministerpräsident*innen aller Bundesländer den Beschluss, dass ab dem 04.05.2020 vorzugsweise die vierten Grundschulklassen sowie Abschlussklassen des Schuljahres 20/21 in den Unterricht zurückkehren sollten. Die Landesregierung hat auf dieser Grundlage und nach Gesprächen mit Vertreter*innen von Lehrer*innen- und El-

ternverbänden sowie Schulleitungsvereinigungen und Gewerkschaften entschieden, in NRW nicht von der Möglichkeit des Unterrichtsstarts bereits direkt am 04.05.2020 Gebrauch zu machen, sondern die Wiederaufnahme des Unterrichts an den Grundschulen für Donnerstag, den 7. Mai 2020 vorzusehen (MSB NRW, 2020e). An den ersten beiden Tagen, also am 7. und 8. Mai, wurden zunächst nur Schüler*innen der 4. Klassen unterrichtet. Ab dem 11. Mai 2020 durften an Grundschulen in einem tageweise „rollierenden“ System die Kinder aller Jahrgangsstufen wieder zur Schule gehen. Damit können nach der Priorisierung der Qualifikationsfunktion anhand der frühen Rückkehr der jungen Schüler*innen in die Grundschulen sowohl die Integrationsfunktion als auch wirtschaftlich betrachtet eine Betreuungsfunktion als Entlastung der berufstätigen Familien konstatiert werden.

Um allen Schüler*innen auch in dieser außergewöhnlichen Zeit einen gleichen Zugang zur Schule zu ermöglichen, formulierte die Landesregierung folgende Rahmenvorgaben, die sich an dem von der Kultusministerkonferenz am 29. April beschlossenen „Rahmenkonzept für die Wiederaufnahme von Unterricht in Schulen“ (KMK, 2020a) orientierten:

„Pro Wochentag wird ein Jahrgang in der Schule unterrichtet; am Folgetag der nächste Jahrgang. Unter Berücksichtigung der Feiertage werden die Schulleitungen sicherstellen, dass alle Jahrgänge bis zum Ende des Schuljahres in möglichst gleichem Umfang unterrichtet werden. Dieses auf einzelne Tage ausgerichtete Rotationsmodell kann in Absprache mit der Schulaufsicht auch auf zwei aufeinanderfolgende Tage abgeändert werden. Dabei ist ebenfalls sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler bis zu den Sommerferien und unter Berücksichtigung der Feiertage möglichst im gleichen Umfang am Präsenzunterricht teilnehmen können. Für Schulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht gilt die Regelung entsprechend für die einzelnen Lerngruppen.“ (MSB NRW, 2020d)

In Abhängigkeit vom Infektionsgeschehen sollte somit bis zu den Sommerferien möglichst jede Schülerin und jeder Schüler tageweise die Schule besuchen können. Präsenzunterricht und das Lernen zu Hause bzw. das Lernen auf Distanz sollten dabei eng aufeinander abgestimmt werden.

Ab dem 11.05.2020 kamen an den Schulformen der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Sekundarschule) neben der Jahrgangsstufe 10 ein bis zwei weitere Jahrgänge rollierend in die Schule, in den Schulformen mit gymnasialer Oberstufe (Gymnasium und Gesamtschule) die Schüler*innen der Qualifikationsphase 1. Sofern zu diesem Zeitpunkt weitere räumliche und personelle Kapazitäten zur Verfügung bestanden, war die Beschulung weiterer Lerngruppen bzw. Jahrgangsstufen erlaubt.

Ab dem 26.05.2020, dem Tag nach dem Haupttermin der Abiturprüfungen, erhielten die Schulformen mit gymnasialer Oberstufe die Erlaubnis, Schüler*innen aus allen Jahrgangsstufen im Rahmen der vorhandenen personellen und räumlichen Kapazitäten im annähernd gleichen Umfang bis zum Ende des Schuljahres in Präsenz zu beschulen.

Für die Ausweitung des Unterrichts an den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen bis zu den Sommerferien galten u. a. folgende weitere Vorgaben (MSB NRW, 2020f):

- Aus Gründen des Infektionsschutzes sollten in der Sekundarstufe I feste und permanente Lerngruppen gebildet werden (z.B. unter derzeitigem Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung und Wahlpflichtkurse mit Schüler*innen aus unterschiedlichen Klassen).
- Der Präsenzunterricht wurde auch an Ganztagschulen in der Sekundarstufe I auf den Vormittag beschränkt. Ein Ganztag fand bis zu den Sommerferien aus Gründen des Infektionsschutzes (u. a. Mensabetrieb, Durchmischung von Schüler*innengruppen) in der Sekundarstufe I nicht statt.
- Zur Einhaltung der Hygienevorschriften durften nicht mehrere Lerngruppen nacheinander im selben Raum (Schichtbetrieb) unterrichtet werden.
- Der Präsenzunterricht sollte auch dazu dienen, den wichtigen Beziehungskontakt zwischen Schüler*innen und Lehrkräften zu sichern und damit auf die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler*innengruppen in den Zeiten von Corona einzugehen. Zudem sollte er dazu beitragen, die Möglichkeiten eines Lernens auf Distanz zu verbessern und entsprechende Grundlagen dafür zu schaffen.
- Auf eine Vorgabe, welche Fächer vorrangig in Präsenzform zu unterrichtet sind, wurde angesichts der unterschiedlichen Situation in den Schulen und mit Blick auf die Gesamtheit der für den Präsenzunterricht zur Verfügung stehenden Lehrkräfte verzichtet. Dies galt nicht für die Vorbereitung auf die schriftlichen Prüfungsarbeiten in Deutsch, Mathematik und Englisch für Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 oder den mittleren Schulabschluss erwerben wollten.

Durch eine Neuregelung der infektionsschutzrechtlichen Rahmenbedingungen erfolgte ab 15.06.2020 eine weitere Öffnung in den Grundschulen: Ohne eine Teilung von Lerngruppen durfte fortan wieder im Klassenverband unterrichtet werden. Grundschulen kehrten damit grundsätzlich wieder zu einem Regelbetrieb mit Unterricht möglichst gemäß Stundentafel zurück. Für den Schulalltag bedeutete dies:

Die Klassenverbände verbrachten die Unterrichtszeit gemeinsam in ihrem Klassenraum. Unterrichtsangebote, die eine Durchmischung von Lerngruppen mit sich brachten, waren bis zum Beginn der Sommerferien nicht erlaubt. Durch gestaffelte Anfangs- und Pausenzeiten musste eine Trennung der Lerngruppen auch außerhalb des Unterrichts gewährleistet werden. Wo dies aufgrund der organisatorischen oder baulichen Gegebenheiten nicht sicherzustellen gewesen ist, galt auf den Verkehrsflächen, auf Pausenhöfen und im Sanitärbereich weiterhin das Abstandsgebot und, sofern unvermeidbar, das Gebot zum Tragen einer Mund-Nase-Bedeckung.

Im Gegensatz zu den Grundschulen ist an den weiterführenden Schulen eine Durchmischung der Lerngruppen deutlich schwieriger zu vermeiden. So erschweren die Größe der Schulen und die Organisation des Schulalltages, etwa durch Kurs- und Differenzierungssysteme sowie das Fachlehrer*innenprinzip ein Vorgehen wie in den Grundschulen. Daher galten im Bereich der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen die zuvor getroffenen Regelungen grundsätzlich fort. Nach dem Ende der Abschlussprüfungen waren die weiterführenden Schulen gleichwohl dazu angehalten, den

Präsenzunterricht auszuweiten. Erst mit Beginn des neuen Schuljahres konnte auch an weiterführenden Schulen ein angepasster Regelbetrieb aufgenommen werden.

Zum 1. August trat mit einer zweiten Verordnung zur befristeten Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung gemäß § 52 SchulG eine gesetzliche Regelung in Kraft, die sicherstellen sollte, dass Unterricht in Schulen auch bei einem durch SARS-CoV-2 verursachten Infektionsgeschehen im größtmöglichen Umfang erteilt wird (MSB NRW, 2020g). Zudem wurde der Distanzunterricht als Unterrichtsformat „mit räumlicher Distanz in engem und planvollem Austausch der Lehrenden und Lernenden“ unter der Bedingung legitimiert, dass Präsenzunterricht „nach Ausschöpfen aller Möglichkeiten wegen des Infektionsschutzgesetzes oder deshalb nicht vollständig möglich ist, weil Lehrerinnen und Lehrer nicht dafür eingesetzt werden können und auch kein Vertretungsunterricht erteilt werden kann“ (§ 2 Abs. 2). Umfänglich ist Distanzunterricht dem Präsenzunterricht im Hinblick auf die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden der Schüler*innen wie die Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte gleichwertig (§ 2 Abs. 3). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Distanzunterricht – anders als Präsenzunterricht, der sich in der Regel zur selben Zeit (analog und synchron) an alle Schüler*innen gleichermaßen richtet – aus Gründen des Infektionsschutzes auch für einzelne Schüler*innen oder einen Teil der Schüler*innen in der Regel digital erteilt werden kann und soll (§ 3 Absatz 5 & 6). In diesen Fällen soll, sofern dies erforderlich ist, „die Schule den Schülerinnen und Schülern zur Sicherung eines chancengerechten und gleichwertigen Lernumfelds im Einvernehmen mit dem Schulträger Räume für den Distanzunterricht zur Verfügung stellen (§ 3 Abs. 7).

Vor dem Hintergrund der dargelegten Vorgaben zur schrittweisen Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts (s. Kapitel 2.2), des teilweise vorhandenen Wegfalls etablierter Steuerungsmechanismen und der Unsicherheit über das bzw. des Fehlen(s) der oben beschriebenen Ressourcen und lehrplanbezogenen Vorgaben (s. Kapitel 2.1) und resultierender neuer Handlungsfreiheiten sowie zugleich -einschränkungen setzt sich die vorliegende Studie damit auseinander, auf welche Weise die Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts in NRW organisiert und ausgestaltet wurde und welche Ziele die Schulleitungen damit verfolgten.

3. Methode

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie basieren auf einer Befragung von Schulleiter*innen allgemeinbildender Schulen aus ganz Deutschland, die durch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und den Verband Bildung und Erziehung (VBE) in ihrer Dissemination unterstützt wurde. Im Zeitraum vom 18. Mai bis 30. Juni 2020 konnten sich Schulleitungen an der Online-Studie beteiligen. Insgesamt haben 1482 Personen begonnen, den Fragebogen zu bearbeiten. Davon haben 683 Schulleitungen den gesamten Bogen vollständig bis zur letzten Seite beantwortet (entspricht einem Anteil von rund 46%), während die anderen die Bearbeitung zu früherem Zeitpunkt abgebrochen haben und somit nicht in die Auswertung aufgenommen wurden.

Im Bundesland NRW, dessen Daten diesen Auswertungen zugrunde liegen, lagen mit Abstand am meisten vollständige Datensätze vor: Es nahmen insgesamt 520 Schulleitungen an der onlinebasierten Befragung teil. Nahezu alle teilnehmenden Schulen befanden sich nach Aussagen der Schulleitungen in öffentlicher Trägerschaft, nur vier teilnehmende allgemeinbildende Schulen gaben an, in privater Trägerschaft zu arbeiten. Mit 292 (10.7 % aller öffentlichen Grundschulen in NRW) stammten mehr als die Hälfte der Befragten aus Grundschulen. 50 Personen waren Schulleitungen an Haupt- oder Realschulen (8.5 % aller privaten und öffentlichen (9.5 %) Haupt- und Realschulen in NRW). 39 (7.6 %) Gymnasial- und 47 (15 %) Gesamtschulleitungen nahmen an der Befragung teil. 55 (14.3 %) Schulleitungen kamen von Förderschulen, weitere 36 Schulleitungen sind Reformschulen (d.h. Waldorf- oder Montessorischulen) zuzuordnen. Die im folgenden Kapitel vorliegenden Auswertungen beziehen sich ausschließlich auf die allgemeinbildenden Schulen des Primar- und Sekundarbereichs (s. Tabelle 1).

Die teilnehmenden Schulen können auf der Folie des in NRW etablierten Standorttypenkonzepts zur Einordnung der Einzelschulen entsprechend ihrer sozialräumlichen Lage betrachtet werden. Hierfür ist die Besetzung der Standorttypen in NRW im Jahr 2020 heranzuziehen. Der Vergleich verdeutlicht, dass – trotz einer insgesamt recht guten Verteilung – der Anteil der Schulen in weniger begünstigten sozialräumlichen Lagen (Standorttypen 4 und 5) in der Stichprobe bei allen Schulformen, insbesondere jedoch bei den Realschulen, tendenziell überproportional vertreten ist.

Tabelle 1: Verteilung der NRW-Schulen in der HOSUL-Studie nach Standorttypen im Vergleich zum Landesdurchschnitt (eigene Berechnungen auf Grundlage der Ergebnismeldungen Lernstand 8 NRW, QUA-LiS 2020)

	Standorttyp 1	Standorttyp 2	Standorttyp 3	Standorttyp 4	Standorttyp 5
	in Prozent, <i>Vergleichswert NRW in Prozent</i>				
Grundschule ¹	27	29	36	47	69
Hauptschule	0 0 % 3.0 %	2 10.5 % 8.6 %	1 5.3 % 15.4 %	9 47.4 % 19.1 %	7 36.8 % 53.7 %
Realschule	4 16.0 % 14.3 %	0 0.0 % 12.3 %	2 8.0 % 15.8 %	10 40.0 % 25.1 %	9 36.0 % 32.6 %
Gesamtschule	3 7.3 % 13.5 %	5 12.2 % 19.4 %	12 29.3 % 23.1 %	8 19.5 % 22.0 %	13 31.7 % 21.3 %
Gymnasium	5 15.6 % 27.5 %	10 31.3 % 26.2 %	7 21.9 % 20.9 %	5 15.6 % 16.2 %	5 15.6 % 9.1 %

1 Es liegen zum Zeitpunkt der Beitragerstellung bezogen auf die Verteilung der nordrhein-westfälischen Grundschulen auf die Standorttypen keine Referenzwerte vor.

4. Ergebnisse

Mit Blick auf die vorgegebenen Stundentafeln, die Corona-bedingten Maßgaben und Anweisungen und die verbleibenden Spielräume der Schulen (s. Kapitel 2) konnte eine große Bandbreite darin entstehen, wie Schule und Unterricht nach dem Lockdown organisiert wurden. Aufgrund des einzelschulisch gestaltbaren Einsatzes verfügbarer Ressourcen ließen sich schulform- und standortspezifische Lösungen für den Präsenzunterricht nach dem Lockdown finden. Diese werden im Folgenden systematisch aufgearbeitet.

4.1 Zeitpunkt der Wiederaufnahme des Präsenzbetriebs

Wie oben bereits dargestellt, richtete sich der Präsenzbetrieb – ein funktionierendes Hygienekonzept vorausgesetzt – zunächst (ab KW 17 bzw. dem 23.04.2020) an Schüler*innen der Abschlussklassen sowie ab dem 04.05.2020 (KW 19) an die Schüler*innen der künftigen Abschlussklassen. Dies spiegelt sich insofern in den Daten wider, als dass 60 Prozent der nordrhein-westfälischen Leitungen an weiterführenden Schulen angeben, dass der Unterricht am Lernort Schule ab KW 17 schrittweise wiederaufgenommen wurde (s. Abbildung 3). Dies trifft mit 75 Prozent tendenziell auf mehr Haupt- und Realschulen zu als auf Gymnasien (44.7%), von denen ein Anteil von 34 Prozent erst drei Wochen später in KW 20, also ab dem 11. Mai, wieder den Präsenzbetrieb aufnahm. Diesen Unterschied verdeutlicht auch der Vergleich der Mittelwerte des Unterrichtsbeginns: Während Haupt- und Realschulen im Mittelwert in KW 17.3 starteten, liegt dieser Wert an Gesamtschulen mit 18.35 und Gymnasien mit 18.99 erkennbar weiter hinten. Zudem zeigt eine Auswertung nach Standorttyp, dass sowohl Schulen in günstigen als auch solche in schwierigen sozialen Lagen mit einem Mittelwert von jeweils 17.82 früher mit dem Präsenzunterricht begannen als solche Schulen des mittleren Standorttyps ($M = 19.05$). Eine zufallskritische Absicherung dieser (sowohl schulform- als auch standortspezifischen) Differenzen scheitert an fehlender Varianzhomogenität. Bei den Grundschulen verlief der Öffnungsprozess zeitlich deutlich stringenter: 95 Prozent der Grundschulen öffneten entweder in KW 19 (75.0%) oder in KW 20 (19.7%).

4.2 Verfügbare Ressourcen

Bezogen auf die Etablierung des Präsenzunterrichts nach dem Lockdown standen viele Schulleiter*innen vor ressourcenbezogenen Herausforderungen. Insofern beispielsweise Lehrende, die zur Risikogruppe zählten, aus gesundheitlichen Gründen nicht verpflichtet waren, bei der Realisierung des Präsenzunterrichts am Lernort Schule mitzuwirken, galt es zunächst, die vorhandenen personellen Ressourcen gezielt einzusetzen.

In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass sich die Kollegien der teilnehmenden Schulen in ihrer personellen Stärke unterscheiden: Traditionell handelt

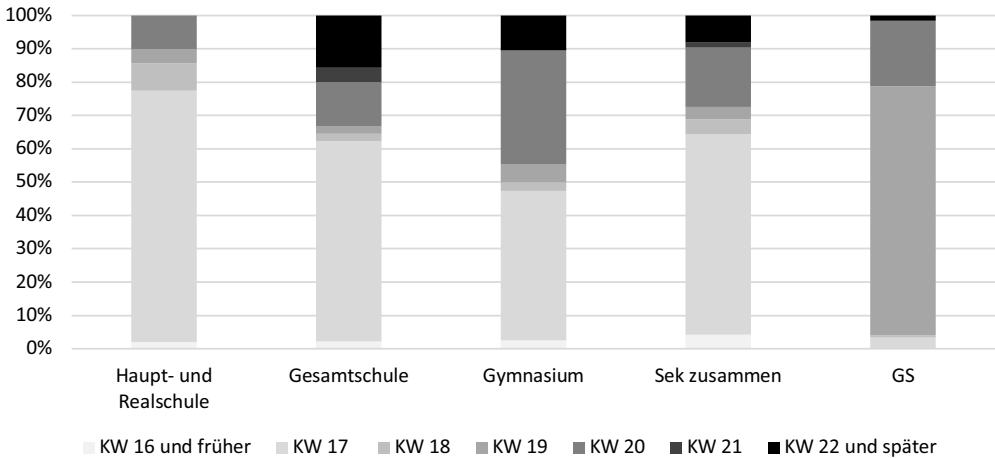


Abbildung 3: Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts nach dem ersten Lockdown nach Kalenderwoche (KW) und Schulform

es sich bei Grundschulen um kleinere Systeme; durchschnittlich umfassen die Kollegien in der vorliegenden Studie 12.2 Vollzeiteinheiten (VZE) bei einer Streuung von $SD = 5.06$. Damit unterscheiden sie sich deutlich von der Größe der Kollegien an den weiterführenden Schulen, die an Haupt- und Realschulen durchschnittlich 28 VZE ($SD = 9.90$), an Gymnasien rund 60 VZE ($SD = 18.3$) und an Gesamtschulen etwa 70 VZE ($SD = 33.8$) umfassen.

Auswertungen zur Verfügbarkeit des Lehrpersonals an den Einzelschulen nach dem Lockdown verdeutlichen die heterogene Ausgangslage: Über alle Schulen hinweg berichteten Schulleitungen das Fehlen von etwa 23 Prozent der Stellen gerechnet in VZE. Folglich mussten Schulleitungen durchschnittlich knapp ein Viertel des Lehrer*innenstellenvolumens ihrer Schulen bezogen auf die Ermöglichung des Präsenzunterrichts kompensieren. Dieser Durchschnittswert variiert – wenn auch statistisch nicht signifikant ($p = .097$) – schulformspezifisch ($M_{HS/RS} = 26.6\%$, $M_{Gym} = 20.5\%$, $M_{Ges} = 20.9\%$).

In der allgemeinen Bewertung der Schulleitungen ihrer zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen drückt sich dies auf einer Skala von 1 bis 10 in Mittelwerten von $M_{Primar} = 6.84$ und $M_{Sekundar} = 6.41$ aus. Im Vergleich zur Bewertung der räumlichen ($M_{Primar} = 5.86$, $M_{Sekundar} = 5.61$) und materiellen ($M_{Primar} = 5.10$, $M_{Sekundar} = 5.38$) Ressourcen wurden die personellen Ressourcen damit insgesamt positiver bewertet.

Innerhalb der Schulformen der Sekundarstufe I schätzten Gymnasien sowie Haupt- und Realschulen die personellen Ressourcen ($M_{HS/RS} = 6.88$, $M_{Gym} = 6.88$) auf deskriptiver Ebene etwas positiver ein als die Schulleitungen der Gesamtschulen ($M_{Ges} = 6.13$). An den Haupt- und Realschulen sahen die Schulleitungen insbesondere die materiellen Ressourcen ($M_{HS/RS} = 4.76$) kritisch, Schulleitungen an Gymnasien eher die räumlichen Ressourcen ($M_{Gym} = 5.26$).

Die vorhandenen Ressourcen sowie deren Bewertung lassen sich nicht nur zwischen Schulformen, sondern auch zwischen Standorttypen vergleichen. Zwischen

den Schultypen fanden sich keine bedeutsamen Unterschiede mit Blick auf die Verfügbarkeit von Lehrkapazitäten. Gleichwohl lässt sich eine schwache Korrelation zwischen dem Standorttyp und dem prozentualen Anteil der verfügbaren Lehrkräfte identifizieren ($r = -.132$, $p < .005$). Sie unterstreicht, dass tendenziell an privilegiierteren und mittleren Standorten anteilig weniger Lehrkräftestellen bei der Aufrechterhaltung des Lernbetriebs kompensiert werden mussten als in Schulen in schwieriger sozialräumlicher Lage (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Kompensationserfordernis von Lehrkräftestellen in VZE in Schulen nach Standorttyp in %

		Nicht-Verfügbarkeit von Lehrkräften	<i>SD</i>	<i>N</i>
Grundschule	Standorttyp 1 & 2	20 %	18.9	55
	Standorttyp 3	23 %	22.3	36
	Standorttyp 4 & 5	27 %	28.4	114
Sekundarstufen I/II	Standorttyp 1 & 2	20 %	13.3	28
	Standorttyp 3	19 %	9.7	22
	Standorttyp 4 & 5	25 %	16.4	63

Die Auswertung der Wahrnehmung der zur Verfügung stehenden Ressourcen auf der Folie der sozialräumlichen Lage der Schulen belegt, dass Schulen in schwierigen sozialräumlichen Lagen (Standorttypen 4 und 5) bei verhältnismäßig großen Streuungen insbesondere die materiellen Ressourcen signifikant schlechter bewerteten ($M = 4.36$, $SD = 2.39$) als Schulen in begünstigten sozialen Lagen ($M = 5.91$; $SD = 2.39$; $F(344, 2) = 9.75$, $p < .001$, $\eta^2 = .048$).

4.3 Organisation des Präsenzunterrichts

Eine zentrale Herausforderung auf Schulebene bestand darin, trotz andauernder Kontaktbeschränkungen im öffentlichen Raum, in den begrenzten räumlichen Gegebenheiten der Schule Präsenzunterricht zu ermöglichen. Dies bedeutete jedoch, dass keine ganzen Klassen zusammen in einem Raum unterrichtet werden konnten. Entsprechend mussten Klassen geteilt und *entweder* zeitlich synchron an unterschiedlichen Orten *oder* zeitlich versetzt an einem Ort unterrichtet werden. Dabei bestand zudem die Möglichkeit, Klassenverbände aufzulösen und klassenübergreifend zu unterrichten.

Gefragt nach der Art und Weise, wie diese Herausforderung an den Schulen bewältigt wurde, gaben rund 84 Prozent der Grundschulleitungen und rund 90 Prozent der Leitungen an Schulen der Sekundarstufen I und II an, dass der Präsenzunterricht in Kleingruppen auf Grundlage der Klassen- und Kurszugehörigkeit stattfand. Nur eine Minderheit löste den Klassenverband zugunsten klassen- bzw. kursübergreifender Kleingruppen auf (GS: 6.8 %, SekI/II: 5.1 %).

Gut 60 Prozent der Schulleitungen stellten fest, dass die Kleingruppen zeitgleich in der Schule, d. h. in unterschiedlichen Räumen, unterrichtet wurden. Diese Option wur-

de mit 72,5 Prozent häufiger an Haupt- und Realschulen umgesetzt als an Gymnasien (56,4%). Die Beschulung von Kleingruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten am selben Ort wurde an knapp 35 Prozent der teilnehmenden Grundschulen und gut 40 Prozent der teilnehmenden Sekundarstufen I/II-Schulformen umgesetzt.

Die Auswertungen zum täglichen Schulstart und Schulende verdeutlichen, dass die Schulen in der Regel an den klassischen Schulzeiten festgehalten haben: Nahezu alle Schulleitungen an Grundschulen (99,7%) und weiterführenden Schulen (98,0%) gaben an, dass der Unterrichtsbeginn für Schüler*innen und der Präsenzbeginn für die Lehrkräfte zwischen 7:30 Uhr und 8:30 Uhr lag. Insofern die Anwesenheit der Lehrkräfte an der Schule bei rund 80 Prozent der Grundschullehrkräfte in der Regel bis 13 Uhr und bei ebenfalls rund 80 Prozent der Lehrkräfte an weiterführenden Schulen bis 14 Uhr dauerte, kann angenommen werden, dass Schulen keine vom klassischen Schultag abweichenden Zeitfenster zur Ermöglichung von Präsenzunterricht eingeräumt haben.

Vor diesem Hintergrund kann der Frage nachgegangen werden, wie die Zuteilung von Lehrkräften zu den – in der Regel klassenbezogenen – Kleingruppen erfolgte. Erwartungsgemäß wurden die Kleingruppen an den Grundschulen mit 62 Prozent mehrheitlich von der Klassenlehrkraft unterrichtet, während an den Schulformen der Sekundarstufen I/II (knapp 74%) – analog zum gewohnten Ablauf – Unterricht bei Fachlehrkräften dominierte, welche die Schüler*innen aus dem Fachunterricht bereits kannten. Einzig die Schulleitungen an Gesamtschulen bestätigten mit knapp 60 Prozent ähnlich häufig wie Grundschulleitungen, dass der Präsenzunterricht in der Regel von der Klassenlehrkraft erteilt wurde.

Mit Blick auf die Planung und zeitliche Ausgestaltung des Präsenzunterrichts rotierten an den meisten Schulen (56% der Grundschulen und 43% der weiterführenden Schulen) die Tage, an denen die Kinder und Jugendlichen in die Schulen kamen. Doch auch gut 30 Prozent der Grundschulleitungen bestätigten, dass die Kinder in der Regel an demselben Wochentag in die Schule kamen, d. h. beispielsweise immer donnerstags. Dies konnte jedoch aufgrund der Feiertage im Frühjahr dazu führen, dass immer dieselben Kinder an den Donnerstagsfeiertagen keinen Präsenzunterricht erhielten. An den weiterführenden Schulen traf dies auf deskriptiver Ebene mit gut 25 Prozent auf weniger Schulen zu. Immerhin haben (knapp) zwei Drittel aller Schulleitungen (GS: 66% und Sek.-I/II-Schulen: 61%) bei der Planung der Präsenztage darauf geachtet, dass alle Kleingruppen bis zu den Sommerferien in etwa gleich häufig zum Präsenzunterricht in die Schule kamen.

4.4 Umfang und Regelmäßigkeit des Präsenzunterrichts

Mit rund 80 Prozent wurde den Schüler*innen an der Mehrheit der *Grundschulen* einmal je Woche Präsenzunterricht angeboten, eine Minderheit von etwa 4 Prozent wurde täglich, rund 3 Prozent seltener als an einem Tag in der Woche in Präsenz unterrichtet. Knapp 73 Prozent der Schulleitungen von Grundschulen bestätigen, dass die Schüler*innen in den Anfangsklassen (Jahrgangsstufe 1/2) für vier Unterrichtsstunden in die Schule kamen. In etwa 15 Prozent der Grundschulen erhielten die Kinder der Anfangs-

klassen zwei bis drei Schulstunden und in knapp 11 Prozent der Schulen wurden je Tag fünf Unterrichtsstunden erteilt. Tendenziell nahm die Anzahl der Unterrichtsstunden je Tag mit steigendem Jahrgang zu: So erhielten Schüler*innen in der vierten Jahrgangsstufe an knapp einem Drittel der Grundschulen fünf oder sechs Unterrichtsstunden je Tag.

Werden die durchschnittliche Anzahl von Schultagen je Woche und die Unterrichtsstunden je Tag miteinander in Beziehung gesetzt, lassen sich durchschnittliche Werte für erteilte Schulstunden pro Woche errechnen. Es resultierten für die Kinder an *Grundschulen* in den ersten beiden Schuljahren durchschnittlich 5.42 Unterrichtsstunden ($SD = 3.83$) je Woche; in der vierten Jahrgangsstufe lag der Gesamtwert mit durchschnittlich 5.84 ($SD = 4.48$) Unterrichtsstunden je Woche geringfügig darüber. Unter der Berücksichtigung der laut Stundentafeln des Landes NRW geltenden Bandbreiten, die für die Anfangsklassen rund 22 Wochenstunden, für die Jahrgangsstufe vier 26 bis 27 Wochenstunden vorsehen, entspricht dies einem Anteil von knapp einem Viertel bzw. einem Fünftel des vorgesehenen Präsenzwochenstundenvolumens.

In der *Sekundarstufe I* setzte sich diese Entwicklung deutlicher fort, so dass Kinder mit steigender Jahrgangsstufe nicht nur pro Schultag, sondern angesichts einer erhöhten Anzahl von Schultagen in der Woche auch insgesamt deutlich mehr Präsenzunterricht erhielten. Zwar kamen die Schüler*innen der Erprobungsstufe (Jahrgangsstufe 5) an etwas mehr als der Hälfte der Schulen (ca. 53 %) ähnlich der Grundschulen nur an einem Tag in der Woche in die Schule, doch ist mit knapp 30 Prozent der Anteil der Schulen, die den Kindern der Erprobungsstufen an zwei bis drei Tagen in der Woche Präsenzunterricht anboten, deutlich höher als an der Grundschule (ca. 12 %). Am Ende der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 9/10) kamen an rund 65 Prozent der Schulen die Schüler*innen häufiger als einmal wöchentlich in die Schule, darunter ein Viertel täglich.

Auf die durchschnittliche wöchentliche Unterrichtszeit umgerechnet erhielten Schüler*innen in der Erprobungsstufe mit durchschnittlich 7.09 Unterrichtsstunden/Woche ($SD = 4.17$) mehr Präsenzunterricht als Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe. Dies entspricht in etwa einem Viertel der nominalen Präsenzunterrichtszeit. Jedoch erhielten Sie zugleich weniger Präsenzunterricht als die Mitschüler*innen am Ende der Sekundarstufe I, die 13.05 Unterrichtsstunden/Woche ($SD = 8.50$) unterrichtet wurden. Letzteres entspricht gut 40 Prozent des nominell vorgesehenen wöchentlichen Stundenvolumens.

Betrachtet man nun die durchschnittlich erteilten Unterrichtsstunden je Woche in der Sekundarstufe I schulformspezifisch, fällt auf, dass in allen Jahrgangsstufen Schüler*innen am Gymnasium den meisten Präsenzunterricht erhalten haben und Schüler*innen an Haupt- und Realschulen von Jahrgangsstufe 5 bis 7 die wenigsten Unterrichtsstunden in Präsenz (s. Abbildung 4). Diese Differenzen lassen sich aufgrund der enormen Streubreiten innerhalb der Schulformen jedoch nicht zufallskritisch absichern.

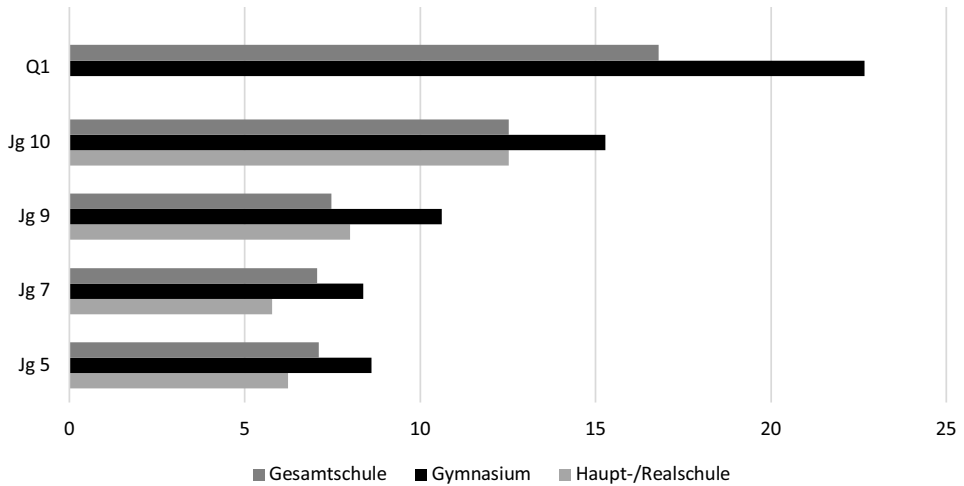


Abbildung 4: Durchschnittliche Präsenz-Unterrichtswochenstunden nach Schulform und Jahrgangsstufe

Eine *standortbezogene* varianzanalytische Auswertung belegte mit Blick auf das zeitliche Ausmaß, mit dem in Jahrgangsstufe 9 Präsenzunterricht erteilt wurde, einen schwach signifikanten Effekt des Standorttyps. Demnach erhielten Lernende an Schulen in sozial privilegierten Lagen mehr Präsenzunterricht als Schüler*innen an Schulen in sozial deprivierten Lagen ($F(2, 89) = 2.945, p = .042$).

An dieser Stelle muss daran erinnert werden, dass das Ministerium erst nach den Sommerferien Distanzunterricht als ein dem Präsenzunterricht gleichgestelltes Lernangebot auf Distanz rechtlich verankerte (MSB NRW, 2020g). Entsprechend kann und muss davon ausgegangen werden, dass an zahlreichen Einzelschulen ein beträchtlicher Anteil der nominalen Stundentafel nicht realisiert wurde.

4.5 Inhaltliche Ausgestaltung und Ziele des Präsenzunterrichts

An den meisten *Grundschulen* wurde Präsenzunterricht nur in den Hauptfächern erteilt (61.3%), rund ein Fünftel der Grundschulen (20.9%) bot in allen Jahrgangsstufen Unterricht sowohl in Haupt- als auch in Nebenfächern an. An den übrigen Schulen wurde je nach Lerngruppe neben Hauptfachunterricht auch in einzelnen Nebenfächern Unterricht erteilt. Dies hing nach eigener Aussage der Leitungen insbesondere mit der Verfügbarkeit der Lehrkräfte zusammen.

In der *Sekundarstufe I* gaben 34.3 Prozent der Schulleitungen an, dass in allen Jahrgangsstufen Unterricht sowohl in den Haupt- als auch in den Nebenfächern erteilt wurde; weitere 31.4 Prozent wiesen darauf hin, dass in Abhängigkeit von verfügbaren Lehrkräften in einigen Jahrgangsstufen nur in Haupt-, in anderen auch in den Nebenfächern Unterricht stattfand. Nur knapp ein Fünftel der Schulleitungen berichtete, dass sich der Präsenzunterricht nur auf die Hauptfächer konzentriert habe. Dies trifft mit 39.2 Prozent häufiger auf Haupt- und Realschulen zu als auf Gesamtschulen (12.8%)

oder Gymnasien (2.6%). Mehr als die Hälfte der Gymnasien (53.8%) hingegen haben in allen Jahrgangsstufen Unterricht in Haupt- und Nebenfächern erteilt. Dies war an Gesamtschulen deutlich seltener der Fall (23.4%).

Grundlegend für diese Entscheidungen wird die Einschätzung bewertet, mit welchen Zielsetzungen der nun zeitlich reduzierte Präsenzunterricht in Folge des schulischen Lockdowns realisiert werden sollte. Die Auswertungen erfolgen an dieser Stelle getrennt nach Schulstufen (Primarstufe und Sekundarstufe I) in Kombination mit Jahrgangsstufen. Dies liegt darin begründet, dass unterstellt wird, dass die Intentionen des Präsenzunterrichts variieren können, wenn es sich beispielsweise in der Grundschule um den Anfangsunterricht (Jahrgangsstufen 1 und 2), in der Sekundarstufe I um den Unterricht in der Erprobungsstufe handelt oder um die jeweiligen Abschlussklassen (Jahrgangsstufe 4 in der Grundschule und Jahrgangsstufe 9/10 in den Schulformen der Sekundarstufe).

Für die *Grundschulen* wiesen die Schulleitungen – gemessen auf einer sechsstufigen Likertskala – der Förderung leistungsschwacher Schüler*innen ($M_{\text{Primar_Jg.1}} = 5.53$; $SD = 0.77$), dem Abbau sozialer Disparitäten ($M_{\text{Primar_Jg.1}} = 5.47$; $SD = 0.85$) und der Ermöglichung sozialer Kontakte (auf Distanz) ($M = 5.34$; $SD = 0.86$) die größte Bedeutung zu. Demgegenüber spielten Aspekte der Leistungsmessung ($M_{\text{Primar_Jg.1}} = 2.96$; $SD = 1.28$), die Beschäftigung der Kinder ($M_{\text{Primar_Jg.1}} = 3.26$; $SD = 1.51$) sowie eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Coronakrise für die Gesellschaft ($M_{\text{Primar_Jg.1}} = 3.35$; $SD = 1.50$) keine bzw. eine deutlich untergeordnete Rolle. Curriculares Lernen und die Vermittlung von neuem Lernstoff ($M_{\text{Primar_Jg.1}} = 4.65$; $SD = 1.12$) sowie Üben und Wiederholen ($M_{\text{Primar_Jg.1}} = 4.97$; $SD = 1.12$) erhielten eine deutliche Zustimmung.

Die beschriebene Reihung der Ziele des Präsenzunterrichts bleibt auch bezogen auf den Abschlussjahrgang der Grundschule erhalten. Auch hier zählen die Förderung leistungsschwacher Schüler*innen, der Abbau sozialer Disparitäten und die Ermöglichung sozialer Kontakte zu den Zielstellungen mit der höchsten Zustimmung. Tendenziell ist eine Zunahme der Relevanz von Leistungsmessung ($M_{\text{Primar_Jg.4}} = 3.49$; $SD = 1.39$) und curricularem Lernen ($M_{\text{Primar_Jg.4}} = 4.86$; $SD = 1.10$) festzustellen. Diese Zunahme lässt sich im Kontext des anstehenden Schulwechsels ausdeuten.

Auch in der *Sekundarstufe I* blieben sowohl für die Erprobungsstufe als auch für die Abschlussjahrgänge die Förderung leistungsschwacher Schüler*innen und der Abbau sozialer Disparitäten die am stärksten befürworteten Ziele des Präsenzunterrichts aus Schulleitungssicht. Insbesondere in der Erprobungsstufe wurde auch die Ermöglichung sozialer Kontakte als bedeutsames Ziel des Präsenzunterrichts eingeschätzt. Demgegenüber nahmen in den Abschlussjahrgängen der Sekundarstufe I die Vorbereitung auf abschlussbezogene Prüfungen (Zentrale Prüfung 10), Üben und Wiederholen sowie die Vermittlung neuer Inhalte erkennbar an Bedeutung zu. Eine systematische und vertiefte Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Corona-Pandemie für das private Leben der Schüler*innen sowie für die Gesellschaft erhielt moderate Zustimmung leicht oberhalb des rechnerischen Mittelwertes von 3.5. Dabei schien es in allen Schulformen etwas wahrscheinlicher, dass der Präsenzunterricht die Auswirkungen der Coronakrise für die eigene Person und Familie thematisiert als deren gesamtgesellschaftliche Bedeutung.

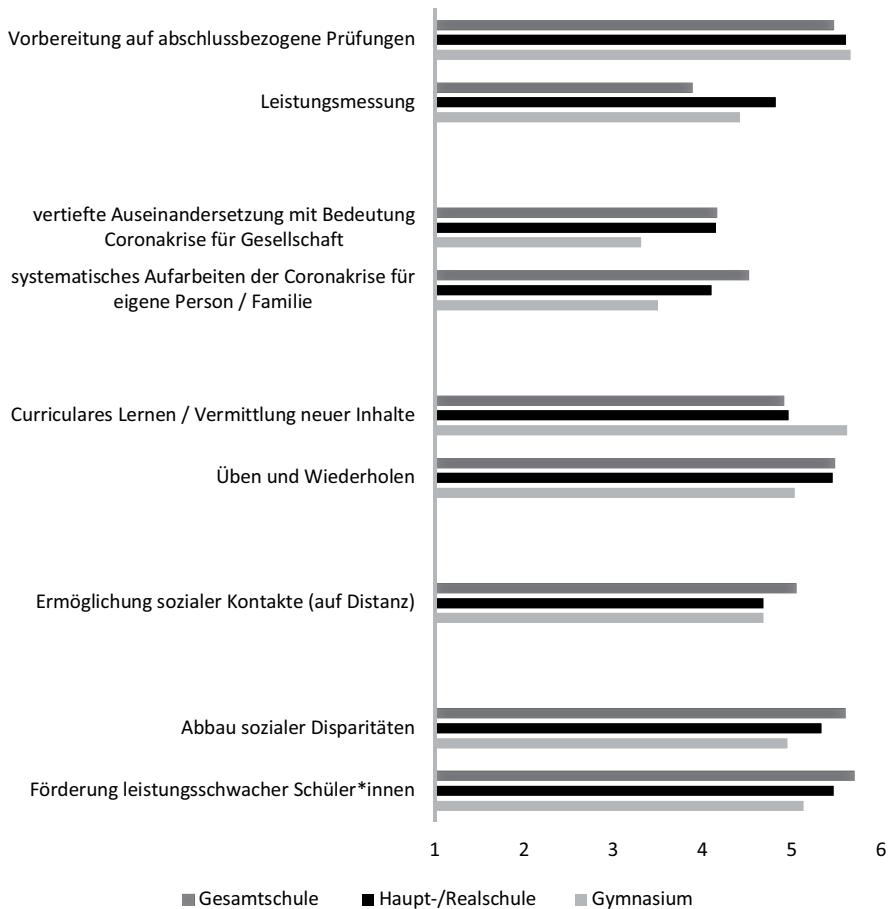


Abbildung 5: Relevanzeinschätzung der Schulleitungen ausgewählter Ziele des Präsenzunterrichts in Abschlussjahrgängen der Schulformen der Sekundarstufe I (Likert-Skala 1 = unwichtig; 6 = sehr wichtig)

Ein vertiefter Blick auf die *Abschlussjahrgänge* der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I verdeutlicht punktuell spezifische Schwerpunktsetzungen (s. Abbildung 5): Die Schulform hat sowohl für die Erprobungsstufe ($F(127, 2) = 4.680, p = .011$) als auch für die Abschlussjahrgänge der Sekundarstufe I ($F(128, 2) = 5.154, p = .007$) einen signifikanten Einfluss auf die Relevanz, mit der im wieder möglichen Präsenzunterricht die Vermittlung neuer Inhalte bewertet wird. Die Effektstärke ist jedoch als klein bis mittel einzuschätzen $\eta^2 = .054$ bzw. $\eta^2 = .061$. Post-hoc-Tests mit Bonferoni-Korrektur zeigen, dass die eingeschätzte Relevanz der Vermittlung neuer Inhalte von Gymnasialschulleiter*innen signifikant wichtiger ($M_{\text{Erprobung-Gym}} = 5.05; SD = 1.23 / M_{\text{AbschlussJg-Gym}} = 5.62; SD = 0.79$) bewertet wird als von Schulleiter*innen der Gesamtschulen ($M_{\text{Erprobung-Ges}} = 4.16, SD = 1.58, p = .024; M_{\text{AbschlussJg-Ges}} = 4.91; SD = 1.39, p = .011$).

Zudem fällt in Abbildung 5 auf, dass die Schulleitungen der weiterführenden Schulen das Erfordernis der Leistungsmessung in den Abschlussjahrgängen signifikant

unterschiedlich bewerten ($F(127, 2) = 6.425, p = .002$). Hier unterscheiden sich die Bewertungen der Schulleitungen an Haupt- und Realschulen ($M_{HR} = 4.87, SD = 1.03$) signifikant von den Einschätzungen der Gesamtschulleitungen ($M_{Ges} = 3.71, SD = 1.43, p = .001$).

Es lassen sich ferner schulformspezifische Differenzen herausarbeiten, welche die empfundene Wichtigkeit sowohl einer systematischen Aufarbeitung der Auswirkungen der Coronakrise für die eigenen Person und die Familie ($F(126, 2) = 9.185, p = .001, \eta^2 = .113$) als auch einer vertieften Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Coronakrise für die Gesellschaft ($F(127, 2) = 6.572, p = .002, \eta^2 = .080$) im Präsenzunterricht der Abschlussklassen betreffen. Dieser Befund lässt sich auch für den Präsenzunterricht in der Erprobungsstufe replizieren: Die festgestellten Unterschiede bei beiden Items und beiden Bezugsgruppen (Erprobungsstufe sowie Abschlussjahrgang) sind im Vergleich von Gymnasien und Gesamtschulen jeweils statistisch signifikant. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Coronakrise für die Gesellschaft in der Zeit der schulischen Präsenz sehen Gymnasialschulleiter*innen signifikant als weniger bedeutsam ($M_{Gym} = 3.13, SD = 1.23$) als ihre Kolleg*innen an Gesamtschulen an ($M_{Ges} = 4.16, SD = 1.23, p = .001$). Gleiches gilt für das systematische Aufarbeiten der Auswirkungen der Coronakrise für die eigene Person bzw. die eigene Familie.

Die vorliegenden Auswertungen verdeutlichen, dass die Ausgestaltung (Umfang und auch Inhalt) des Präsenzunterrichts nach dem ersten schulischen Lockdown im März/April 2020 deutliche einzelschulische, standort-, schulstufen- und schulformspezifische Differenzen emergieren ließen. Diese waren im Rahmen der Krisensituation keiner zentralen Steuerung zugänglich und können möglicherweise auch künftig Folgen für das schulische Lernen haben. Dies kann umso mehr vermutet werden, als sich Schulen in Deutschland am 14.12.2020 zum zweiten Mal in ein verbindliches hybrides Lernszenario begeben mussten.

Danach gefragt, ob die Schulen zum Zeitpunkt der Befragung im Frühling/Sommer 2020 bereits ein Konzept zum didaktischen Umgang mit verringertem Präsenzunterricht ergänzt durch Distanzunterricht entwickelt hatten, bestätigten dies nur rund ein Viertel der Grundschulleitungen (25.5%) und Leitungen an weiterführenden Schulen (26.9%). Dabei verfügten mit jeweils rund 29 Prozent tendenziell mehr Gesamtschulen und Gymnasien über ein Konzept als Haupt- und Realschulen (23.5%). Mehr als jede zweite Sekundarstufen-I/II-Schule (51.5%), die noch kein vergleichbares Konzept entwickelt hat, bestätigte die Bereitschaft, ein solches Konzept bis zum Ende der Sommerferien entwickeln zu wollen. Hier zeigten sich mit knapp 65 Prozent insbesondere die Gymnasien entwicklungsbereit, doch auch die Schulleitungen an Gesamtschulen (gut 46%) und Haupt-/Realschulen (knapp 44%) sahen die Notwendigkeit, sich konzeptionell auf hybrides Lernen vorzubereiten. Unter den Grundschulen fiel dieser Anteil mit knapp 28 Prozent geringer aus. Bezogen auf alle befragten Schulen muss jedoch auch herausgestellt werden, dass knapp 57 Prozent der Grundschul-, 43 Prozent der Haupt-/Realschul- und 40 Prozent der Gesamtschulleitungen in NRW zum Zeitpunkt der Befragung weder über ein Konzept zum didaktischen Umgang mit verringertem Präsenzunterricht ergänzt durch Distanzunterricht verfügten, noch planten, sich konzeptionell auf ein solches Szenario, das seit dem 14. Dezember 2020 wieder in ganz NRW gilt,

vorzubereiten. Unter den Gymnasialschulleitungen fällt dieser Anteil mit etwa 27 Prozent am geringsten aus.

5. Diskussion

Der vorliegende Beitrag fokussiert Schulleitungen als zentrale Akteur*innen erforderlicher Schulorganisation bei der Wiederermöglichung von Präsenzunterricht nach dem ersten schulischen Lockdown im April 2020. Die dokumentenanalytische Auswertung der Schulmails des MSB belegt einerseits die Entscheidungskompetenz, die Schulleitungen zu Beginn der Schulschließungen angesichts noch unklarer rechtlicher Vorgaben zeigen mussten und andererseits zu Beginn der schulischen Wiedereröffnung die Anpassungs- und Umsetzungsfähigkeiten, die durch die Vielzahl der sukzessive in Schulmails durch das MSB versendeten Gestaltungsrichtlinien eingefordert wurden. An dieser Stelle soll auch in einer erweiterten Perspektive darauf verwiesen werden, dass diese Gestaltungsaufgabe keineswegs nach den Sommerferien mit der „allgemeinen“ Schulöffnung bis zur erneuten Schließung am 14. Dezember 2020 abgeschlossen war. Zeigen doch die Auswertungen der *COSMO*-Abfrage, in der die Landesregierung die Schulen wöchentlich auffordert, über das Infektionsgeschehen zu informieren, dass zwischen der 33. und 44. Kalenderwoche (Mitte August bis Ende Oktober) im Schnitt rund 5 500 Lehrkräfte, also rund 4 Prozent aller Lehrkräfte, aufgrund der Corona-Pandemie nicht im Präsenzunterricht einsetzbar gewesen sind (Landesregierung NRW, 2020). Im gleichen Zeitraum konnten zwischen 10 000 bis 37 000 Schüler*innen (Schnitt: 19 690) Corona-bedingt nicht am Präsenzunterricht teilnehmen. Anfang und Mitte November betrug der Anteil der nordrhein-westfälischen Schulen, die in einem eingeschränkten Präsenzbetrieb arbeiteten, weil sich einzelne Klassen/Lerngruppen aufgrund des Infektionsgeschehens im Distanzunterricht befanden, rund 19 Prozent (KMK, 2020b). Damit blieb und bleibt „trotz der Rückkehr zum regulären Schulbetrieb [...] die Wiederkehr der vertrauten schulischen Normalität auf absehbare Zeit eine Illusion“ (Jungkamp, 2020, S. 196).

Zudem erscheinen weitere Anpassungen dringend erforderlich. Bereits Ende Mai betonte die Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung (2020) das Erfordernis curricularer Kürzungen, weil die für den Normalbetrieb entwickelten Lehrpläne unter den gegebenen Bedingungen nicht realisiert werden können. Ebenso sei die Bedeutung summativer Leistungsmessung kritisch zu reflektieren. Es ist ein umfassendes Konzept zur Standardsicherung im Schulbereich gefragt, um die krisenbedingt entstandene Handlungsunsicherheit zu minimieren. Derzeit sind erste Anpassungsbestrebungen in NRW beispielsweise mit Blick auf die Ausgestaltung der Zentralen Prüfung 10 (hier am Beispiel des Faches Mathematik verdeutlicht) erkennbar, wonach

„aufgrund der zurückliegenden Corona-bedingten Einschränkungen des Präsenzunterrichts im Prüfungsfach Mathematik [...] die fachlichen Vorgaben vor dem Hintergrund der besonderen Situation einmalig konkretisiert (werden). Dadurch werden zeitliche Spielräume für die Kompensation Corona-bedingter Unterrichtsausfälle im Schulhalbjahr vor den Sommerferien 2020 eröffnet. Bestimmte Inhalte und die damit

verbundenen Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne werden mit dieser Konkretisierung von der Prüfung ausgenommen und auf die Unterrichtszeit nach der Prüfung verschoben. Damit kann die Vollwertigkeit des Abschlusses im Vergleich zu den vorangegangenen Prüfungsjahrgängen weiterhin gewährleistet werden. Darüber hinaus werden zusätzliche Auswahlmöglichkeiten bei den Prüfungsaufgaben bereitgestellt, um eine bessere Passung zwischen den Prüfungsanforderungen und dem im Einzelfall erfolgten Unterricht zu ermöglichen“. (MSB NRW, 2020h)

In Anbetracht der enormen Anforderungen, welche mit der (Wieder-)Ermöglichung von (Präsenz-)Lerngelegenheiten am Lernort Schule verbunden waren und sind, und angesichts des herausgearbeiteten Befundes, dass Schulleitungen der Vorbereitung auf zentrale Prüfungen im Präsenzunterricht einen hohen Stellenwert beimessen, erscheint ein reflektierter Umgang mit dem *Verhältnis von Lernen und Leisten* umso bedeutender. So verweist auch die Stellungnahme der Expert*innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung darauf, dass Präsenzzeiten vorrangig Lernzeiten sein sollten und daher die (individuelle) Lernprozessbegleitung pädagogisch bedeutsamer sei als die Leistungsüberprüfung in Klassenarbeiten und Tests (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020). Wie sehr dies Schule und/oder Bildungspolitik herausfordert, wird an der Priorisierung der Qualifikationsfunktion bei der Wiedereröffnung des Präsenzs Schulbetriebs deutlich.

Neben der Ausrichtung des Präsenzunterrichts auf das Schüler*innenlernen lohnt auch eine kritische Reflexion der Lerngegenstände. So konnte die vorliegende Studie zeigen, dass curricular-relevante Wissensvermittlung in allen Schulformen wichtig, jedoch am Gymnasium am wichtigsten genommen wurde, hingegen die vertiefte Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Corona-Pandemie für die Gesellschaft bzw. für die Familie und die eigene Person vergleichsweise wenig Relevanz mit Blick auf die Zielstellung des Präsenzunterrichts hatte. Unter Berücksichtigung der von Klafki (1995) entwickelten Konzeption von *Bildung im Medium des Allgemeinen* als Befassung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen, verstanden als Fragen, die zugleich eine globale wie individuelle Bedeutung haben, können diese Zielsetzungen sicherlich als sehr anschlussfähig betrachtet werden. Auch seine Bestimmung des Bildungsbegriffs als Individualbildung erlebt im Kontext der Corona-Pandemie eine Renaissance, insofern die Fähigkeit zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und insbesondere zu Solidarität den gegenwärtigen Diskurs zum verantwortungsvollen Umgang mit der Pandemie bestimmen. Eine inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts an der Corona-Pandemie könnte somit sowohl einem allgemeinen als auch einem individuellen Bildungsverständnis folgend gewissermaßen kategorial dazu beitragen, „eine begrifflich-argumentative Selbst-Artikulation der eigenen existenziellen Erfahrungen, Ängste und ursprünglich intuitiven Ansichten [...] anhand einer Thematik zu entfalten, die wirklich die Existenz der meisten Menschen auf einer oder anderen Weise zentral betrifft“ (Stojanov, 2020, S. 140).

Die Ergebnisse der HOSUL-Studie haben verdeutlicht, dass die Einzelschulen bei der Wiedereröffnung der Schulen nach der pandemiebedingten Schließung in unterschiedlichem Ausmaß Ressourceneinbußen kompensieren mussten bzw. sehr divers auf materielle Ressourcen zurückgreifen konnten. Vor dem Hintergrund, dass sich Einzelschulen ohnehin zwischen (outputorientierter) Standardisierung und ressourcenbedingt

variablen Inputs im Wettbewerb (um Schüler*innenzahlen) pädagogisch profilieren (Bellenberg & Reintjes, 2020), werden die ohnehin unterschiedlichen einzelschulischen Voraussetzungen in der Coronakrise umso wirksamer.

Die HOSUL-Studie hat gezeigt, dass in der Phase der schrittweisen Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts bis zum Beginn der Sommerferien an den Grundschulen etwa ein Viertel, in den Abschlussklassen der weiterführenden Schulen nur gut 40 Prozent des nominell vorgesehenen wöchentlichen Stundenvolumens in der Schule unterrichtet wurde. Die Daten deuten dabei nicht nur auf deskriptiv schulformspezifische, sondern auch auf statistisch signifikante standortspezifische Differenzen hin. So verdeutlicht die Tatsache, dass insgesamt nur ein geringer Teil des Unterrichts in Präsenz erteilt wurde und zudem potenziell Schüler*innen in sozial deprivierten Lagen noch weniger Präsenzunterricht erhalten haben könnten, die Brisanz der Lage für die Verschärfung sozialer Ungleichheiten. Wößmann (2020) berichtet in diesem Kontext von Schätzungen, wonach der Verlust eines Drittel Schuljahres – wie in Deutschland im Frühjahr geschehen – über das gesamte spätere Berufsleben mit durchschnittlich rund drei Prozent geringerem Erwerbseinkommen einhergingen. Umso stärker wiegen die Befürchtungen von Stojanov (2020), die aus der Pandemie in Schule emergierenden Umstände führ(t)en „tendenziell zu einer massiven Steigerung der Ungerechtigkeit im Bildungswesen, und zwar in einem doppelten Sinn: Zum einen wirkt sich noch viel stärker auf die schulische Bildung der Heranwachsenden das aus, was in der internationalen Bildungsgerechtigkeits-Diskussion als ‚brute luck‘ bezeichnet wird – also als das Los der besseren oder schlechteren Herkunft“ (S. 136).

Es kann angenommen werden, dass vor allem diese Sorge die Landesregierung im weiteren Verlauf der Pandemie dazu bewegt hat, an der konsequenten Öffnung der Schulen festzuhalten. Wenngleich jede Initiative, welche den Abbau sozialer Ungleichheiten im Schulsystem verfolgt, dringend befürwortet werden sollte, überrascht – auch angesichts der didaktischen Option, den Präsenzunterricht durch Distanzunterricht zu ergänzen und dies in Wechselunterrichtmodellen systematisch variieren zu können, sofern nötige technische und kompetenzbezogene Voraussetzungen dafür erfüllt sind – die Vehemenz, mit der nicht nur in NRW alle Schulen geöffnet blieben. Denn während das Robert-Koch-Institut (RKI; 2020) in seinem Papier für Präventionsmaßnahmen an Schulen vom 12. Oktober 2020 ab einer 7-Tages-Inzidenz von 50/100 000 Einwohner empfiehlt, die Notwendigkeit für kurzzeitige, lokale Schulschließung mit Distanzunterricht zu prüfen, legt die Landesregierung in NRW ein Modell zum Schulbetrieb ab dem 11. Januar 2021 (MSB NRW, 2020j) vor, das in bemerkenswerter Weise deutlich von den wissenschaftsbasierten Inzidenzwerten der RKI-Empfehlung abweicht. So räumt Szenario 2 (landesweit eingeschränkter Schulbetrieb) erst ab einer 7-Tages-Inzidenz oberhalb von 200 in Kreisen oder kreisfreien Städten die Möglichkeit ein, in Ordnungsbehörden durch Allgemeinverfügung schulscharf Einschränkungen des Schulbetriebs anordnen zu können. Die Überschreitung des Wertes der RKI-Empfehlung um das Vierfache wird legitimiert mit dem *Recht junger Menschen auf Bildung* und getragen von der Sorge, soziale Ungleichheiten nicht zusätzlich befördern zu wollen. Weniger bedeutsam scheint demgegenüber das *Recht der Schüler*innen und der Lehrer*innen auf körperliche Unversehrtheit in einer Pandemiesituation*. Dabei wäre diese dichoto-

me Betrachtung nicht erforderlich, wenn es mehr Vertrauen in das Potenzial von Distanzunterricht gäbe und adäquate Rahmenbedingungen sowie Kompetenzen hierfür geschaffen würden. Die Landesregierung NRW hat den Distanzunterricht nicht nur rechtlich dem Präsenzunterricht im Hinblick auf die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden der Schüler*innen wie die Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte gleichgestellt (§ 2), sondern auch das didaktische Potenzial in einer „Handreichung zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht“ (MSB NRW, 2020i) betont und dokumentiert. Dabei wird gesondert auf die Situation von Schüler*innen eingegangen, die in sog. Study Halls, Lernbüros etc. unter gesundheitlich unbedenklichen Bedingungen in der Schule arbeiten können, weil sie zu Hause nicht die technischen Möglichkeiten zur Teilnahme am Distanzunterricht haben. Damit wird auch Jungkamps Forderung Rechnung getragen, dass „das Recht auf Bildung [...] in jedem der Szenarien gewährleistet sein (sollte), auch im Fernunterricht“ (Jungkamp, 2020, S. 198). Zum Zeitpunkt der Befragung gaben jedoch mehr als die Hälfte aller Grundschul-, 43 Prozent der Haupt-/Realschul- und 40 Prozent der Gesamtschulleitungen in NRW an, weder über ein Konzept zum didaktischen Umgang mit verringertem Präsenzunterricht ergänzt durch Distanzunterricht zu verfügen noch die Entwicklung eines solchen zu planen. Wenn also die Schulen künftig besser vorbereitet werden sollen, dann wäre es sinnvoll, Distanzunterricht nicht nur rechtlich zu legitimieren, sondern ihn auch bildungspolitisch zu forcieren, indem er nicht nur als kurzfristige Interimslösung betrachtet wird, sondern die Vorlage eines didaktischen *Konzepts zur Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht* unter Berücksichtigung von einzelschulischen Gegebenheiten fester Bestandteil der Qualitätssicherung wird und man Schulen auch in der Praxis zutraut und darin unterstützt, die Qualität des Distanzunterrichts systematisch zu entwickeln. Dies setzt aber voraus, dass dieser de facto auch stattfindet, sobald es Pandemie-bedingt ratsam ist.

Literatur

- Bellenberg, G. & Reintjes, Ch. (2015). Die Bedeutung des Unterrichtsauffalls für den Bildungsauftrag der Schule: Eine steuerungstheoretische Betrachtung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2, 160–172. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-160>
- Bellenberg, G. & Reintjes, Ch. (2020). Wettbewerb um attraktive Stellen am Lehrerarbeitsmarkt in NRW. Impulse für die Steuerung von Schule? *SchulVerwaltung NRW*, 11, 300–303.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2020). *Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Verfügbar unter: <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/ergebnisse-der-kommission-schuljahr-2020-21>
- Jungkamp, B. (2020). Echtzeit-Experiment. Rückkehr in den Regelbetrieb. *SchulVerwaltung NRW*, 7-8, 196–201.
- Klafki, W. (1995). Schlüsselprobleme als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen Allgemeinbildung – Zwölf Thesen. *Die Deutsche Schule, Beiheft* 3, 9–14.
- KMK (2020a). *Corona-Pandemie. Rahmenkonzept für die Wiederaufnahme von Unterricht in Schulen (Beschluss der KMK vom 28.04.2020)*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.>

- kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2020/2020-04-28-Rahmenkonzept-Oeffnung-von-Schulen.pdf
- KMK (2020b). *Abfrage aktueller Zahlen zur Covid-19-Lage an Schulen nach Ländern, Kalenderwoche 46 (09.11.–15.11.2020)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/KW46-Covid19-Zahlen_neu.pdf
- KMK (1993/2020). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (in der Fassung vom 26.03.2020)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993-12-03-VB-Sek-1.pdf
- Landesregierung NRW (2020). *Antwort der Landesregierung auf die kleine Anfrage 4600 vom 13. Oktober 2020 der Abgeordneten Sigrid Beer BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*. Drucksache 17/11506.
- Leisen, J. (2014). Ein guter Lehrer kann beides: Lernprozesse material und personal steuern. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 168–183). Magdeburg: Prolog.
- MSB NRW (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 NRW (2020b). [15.03.2020] *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 NRW (2020c). [15.04.2020] *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen (13. Mail)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/15042020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- MSB NRW (2020d). [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>
- MSB NRW (2020e). [06.05.2020] *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen (20. Mail)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/06052020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- MSB NRW (2020f). [05.06.2020] *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen (23. Mail)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/05062020-umgang-mit-dem-corona-virus>
- MSB NRW (2020g). *Verordnung zur befristeten Änderung von Ausbildungs- und Prüfungsordnungen gemäß § 52 SchulG*. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=18443&sg=0
- MSB NRW (2020h). *Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 im Jahr 2021: Mathematik*. Verfügbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentrale-pruefungen-10/faecher/getfile.php?file=2587>
- MSB NRW (2020i). *Handreichung zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht*. Verfügbar unter: <https://broschüren.nrw.de/distanzunterricht/home/#!/Home>
- MSB NRW (2020j). [21.12.2020] *Informationen zum Schulbetrieb ab dem 11. Januar 2021*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/21122020-informationen-zum-schulbetrieb-ab>
- MSB NRW (2005/2020). *Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule – AO-GS) vom 23. März 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 01. August 2020 (SGV. NRW. 223), Anlage zur Verordnung*. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/GS-Primarstufe/AO_GS.pdf

- MSB NRW (2012/2020). *Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I) vom 2. November 2012, geändert durch Verordnung vom 01. August 2020 (SGV. NRW. 233), Anlage 2.* Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI.pdf
- QUA-LiS (2020). *Lernstandserhebungen in Klasse 8. Allgemeine Informationen und Ergebnisse des Durchgangs 2020 in Nordrhein-Westfalen.* Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2021/Bericht_Lernstand8-2020.pdf
- Robert-Koch-Institut (2020). *Präventionsmaßnahmen in Schulen während der COVID 19-Pandemie (12.10.2020). Empfehlungen des Robert Koch-Instituts für Schulen.* Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Praevention-Schulen.pdf;jsessionid=DC79B0DDA934B9DC7C3D35AAACE904D22.internet122?__blob=publicationFile
- Stojanov, K. (2020). COVID-19 als Bildungsherausforderung. Gefahren und (vertane) Chancen. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie* (S. 132–142). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wößmann, L. (2020). Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. *ifo Schnelldienst*, 73(6), 38–44.