

Ricarda K. Rübben, Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten & Robert W. Jahn

Distanz- und Wechselunterricht als Katalysator für schulischen Dropout?

Erfahrungen und Wahrnehmungen von Schulleitungen zur Entwicklung und Bearbeitung von Dropout

Zusammenfassung

*Das Phänomen, dass Schüler*innen die Schule ohne Schulabschluss verlassen, ist von bildungspolitischer Brisanz. Untersuchungen zum Wechsel- und Distanzunterricht rücken (erneut) Schüler*innen in sozioökonomisch deprivierter Lage in den Fokus, vernachlässigen aber mögliche Auswirkungen auf deren Dropouttrisiken. Der Beitrag stellt Befunde zu Wahrnehmungen und Erfahrungen von Schulleitungen zur Entwicklung von Dropout sowie zu auf Einzelschulebene getroffenen präventiven und interventiven Maßnahmen vor.*

Schlüsselwörter: Schulleitung; Dropout; Distanzunterricht; Bildungspolitik; Pandemie

Alternating and Distance Learning as a Catalyst for School Dropout?

Experiences and Perceptions of School Administrations Regarding the Development and Processing of Dropout

Abstract

The phenomenon of students leaving school without a school-leaving certificate is of great importance for educational policy. Studies on change and distance learning (again) focus on students in socio-economically deprived situations but neglect possible effects on their dropout risks. The article presents findings on the perceptions and experiences of school administrators concerning the development of dropout as well as on preventive and interventive measures taken at the individual school level.

Keywords: school leadership; dropout; distance learning; education policy; pandemic

1 Einleitung

Im Zuge der COVID-19-Pandemie kam es in Deutschland 2020 und 2021 zu temporärem Distanz- und Wechselunterricht, der mit komplexen Herausforderungen für alle Akteur*innen verbunden war (Reintjes et al., 2021). Durch die Verschiebung des schulischen Lernens in den familialen Raum gerieten sogenannte Risikoschüler*innen in sozioökonomisch deprivierter Lage erneut in den Fokus des wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurses. Mit Blick auf diese Schüler*innengruppe wurde eine „Verschärfung bestehender Benachteiligungsmechanismen“ (Frohn, 2020, S. 80) respektive eine „Verschärfung von Bildungsungleichheit“ (Schräpler et al., 2021, S. 303) und „sozialer Disparitäten“ (Hugo et al., 2021, S. 376) konstatiert, die nicht zuletzt auch eine potenzielle Zunahme von Schulabbruch (engl. Dropout) impliziert. Dieser kann sowohl Folge von als auch selbst Prädiktor für weitere Bildungsbenachteiligung sein: So weisen u. a. Hillenbrand und Ricking (2011) sowie Quenzel und Hurrelmann (2019) darauf hin, dass Dropout ein Risikofaktor für Devianz, Gesundheitsprobleme, Armut und Arbeitslosigkeit darstellt, und Tippelt (2011, S. 145) attestiert jenen Schüler*innen nur eine „marginale Chance auf berufliche und soziale Integration“ in die bzw. auf Teilhabe an der Gesellschaft. Es stellt sich somit die bildungspolitisch relevante Frage, wie die pandemiebedingten Veränderungen der Lehr- und Lernsettings auf die Risikofaktoren für schulischen Dropout wirken.

Die bisherige empirische Befundlage dazu ist noch uneindeutig (vgl. Übersichtsbeiträge in Fickermann et al., 2021). Während die Bildungsstatistik der Kultusminister*innenkonferenz (KMK, 2022) zumindest für das Jahr 2020 einen deutlichen Rückgang¹ der Zahl der Schulabgänger*innen ohne Hauptschulabschluss im Vergleich zum Vorjahr belegt, deuten zahlreiche Studienergebnisse auf eine mögliche Zunahme von schulischem Dropout hin. Sie zeigen eine Abnahme sowohl der Quantität als auch der Qualität von Lerngelegenheiten für Schüler*innen während des Distanz- und Wechselunterrichts (Schober et al., 2020; Wößmann et al., 2020), die ihrerseits als zentrale Prädiktoren für Lernerfolg bzw. -misserfolg und potenziellen Schulabbruch gelten. Zudem weisen mehrere Studien mit besonderem Blick auf Schüler*innen in sozial deprivierter Lage darauf hin, dass diese im Vergleich mit Schüler*innen an Schulen in sozial privilegierten Lagen weniger Präsenzunterricht erhielten (im Brahm et al., 2021), Schulen mit besonderen sozialen Herausforderungen im Durchschnitt häufiger von den (Teil-)Schließungen betroffen waren (Schräpler et al., 2021, S. 298) und deshalb „überproportional häufig solche Schüler*innen in den Distanzunterricht zurückkehrten, deren soziale, familiale, wohnliche und technische Voraussetzungen genau dafür besonders ungünstig sind“ (ebd., S. 303). Frohn (2020) weist nach, dass

1 Die bundesweiten absoluten Zahlen der Schüler*innen, die die Schule nach Beendigung der Pflichtschulzeit ohne einen Hauptschulabschluss verlassen haben, bewegen sich in den letzten zehn Jahren zwischen 53.600 im Jahr 2018 und 45.100 Schüler*innen im Jahr 2020, bei erheblichen Differenzen zwischen den Ländern. Auffällig ist, dass die Zahlen seit 2013 bei sinkenden Schüler*innenzahlen gestiegen sind, seit einem Höhepunkt im Jahr 2018 (6,7 %) wieder sinken und insbesondere in 2020 (6,0 %) – dem ersten Pandemie-Jahr – erwartungswidrig deutlich gesunken sind. Laut KMK ist dieser deutliche Rückgang auf die mit der Pandemie zusammenhängenden schulpolitischen Maßnahmen zurückzuführen, wie z. B. die vermehrte Wiederholung der Abschlussklasse (KMK, 2022, S. XXX).

es für Schüler*innen in sozioökonomisch benachteiligter Lage im Distanzunterricht durch geringere Ressourcen im ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital zu einer Verschärfung von Bildungsungleichheit kommt. Die Autorin hebt insbesondere die fehlende Selbstständigkeit jener Schüler*innen als „besonders ausschlaggebend für sich verschärfende Ungleichheit über die Distanz“ (Frohn, 2020, S. 80) hervor. Ebenso wurden besonders bei „children from socially disadvantaged families and children of parents with mental health problems“ (Ravens-Sieberer et al., 2021, S. 11) psychosoziale Beeinträchtigungen festgestellt.

Mit dem Fokus auf Schulabbruch von Schüler*innen in sozial deprivierter Lage, der bisher – abgesehen von statistischen Analysen der KMK (2022) – noch nicht Gegenstand der Untersuchungen im Rahmen der Forschung zum Distanz- und Wechselunterricht war, nimmt der vorliegende Beitrag einen Gegenstand in den Blick, der in engem Zusammenhang mit Fragen nach Bildungs- und Chancen(un)gleichheit steht. Auf der Basis von Schulleitungsbefragungen wurden Befunde zur Entwicklung des schulischen Dropouts, zu Risiken für benachteiligte Schüler*innen im Kontext von Schulschließung, Distanz-, und Wechselunterricht während der Pandemie identifiziert sowie zu realisierten Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Reduktion von Schulabbrüchen aus Akteur*innensicht von Schulleitungen generiert. Im Vergleich zur hohen Anzahl an Studien zu Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern ist die Befundlage zur Wahrnehmung und Handlungspraxis von Schulleitungen während der Pandemie im deutschsprachigen Raum schmal (vgl. Helm et al., 2021).

2 Forschungsgegenstand

2.1 Schulischer Dropout

Schulischer Dropout, als der international gängige wissenschaftliche Terminus, wird i. d. R. mit Schulabbruch übersetzt. Nach Hillenbrand et al. (2012) kann er sowohl Schüler*innen meinen, die die Sekundarstufe I ohne Schulabschluss vorzeitig vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht und ohne mindestens einen Hauptschulabschluss verlassen, als auch Schüler*innen, die die Schule nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht ohne mindestens einen Hauptschulabschluss verlassen. Erstere werden von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008) als Schulabbrecher*innen und Letztere als Schulabgänger*innen bezeichnet, zusammen aber unter Dropouts subsumiert. In den Bildungsstatistiken der KMK und des Statistischen Bundesamts findet sich u. a. der Terminus „Absolvierende/Abgehende ohne Hauptschulabschluss“, der auf Schüler*innen rekurriert, „die nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht keinen Hauptschulabschluss erreicht haben“ (KMK, 2007, S. 2) und dabei Absolvent*innen „von Sonder- und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und dem Förderschwerpunkt Lernen“² einschließt. Überdies weist die KMK darauf hin,

2 Diese Schüler*innen werden sowohl an Förderschulen als auch im inklusiven Unterricht an Regelschulen i. d. R. zieldifferent nach individuellen Förderplänen unterrichtet und erreichen damit keinen Schulabschluss der allgemeinbildenden Regelschulen.

dass „der weitaus größere Teil dieser Jugendlichen ohne Abschluss die Schullaufbahn bereits vor Erreichen des Abschlussjahres abbricht“ (ebd.). In den statistischen Daten weist die KMK selbst jedoch explizit nur „Absolvierende/Abgehende nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht ohne Hauptschulabschluss“ (KMK, 2022, S. XXIX) aus. In diesem Beitrag wird an Hillenbrand et al. (2012) anschließend nicht zwischen diesen Schüler*innengruppen differenziert, sondern generalisierend und vereinfachend der Oberbegriff Dropout für alle Schüler*innen verwendet, die die Schule ohne mindestens einen Hauptschulabschluss verlassen.

2.2 Risikofaktoren für schulischen Dropout

Risikofaktoren werden hier als Bedingungen verstanden, die die Auftretenswahrscheinlichkeit für schulischen Dropout erhöhen. Mit Blick auf die Literatur können drei Bedingungs Ebenen unterschieden werden: Schule, Familie und Individuum. Gerahmt werden diese drei Ebenen von gesellschaftlichen Risikofaktoren (Hennemann et al., 2010, S. 34):

- Auf der *Ebene des Individuums* gelten als Risikofaktoren: schlechte Schulleistungen, häufige Klassenwiederholungen, hohe Fehlzeiten (= Indikator für Schulabsentismus) sowie Disziplinprobleme. Für Schüler*innen der Sekundarstufe I werden zudem Lern- oder Verhaltensbeeinträchtigung, geringe Bildungserwartung, risikobehaftetes Sozialverhalten, Hoch-Risiko-Peer-Gruppe und eine geringe Bindung an die Schule genannt.
- *Familiale Risikofaktoren* sind von einem frühen Zeitpunkt an über die gesamte Schulzeit hinweg wirksam. Dazu zählen niedriger sozioökonomischer Status, geringes Bildungsniveau der Eltern, zerrüttete Familienverhältnisse, hohe Geschwisterzahl und geringe soziale Kontrolle im Sinne von Aufsicht und Unterstützung. Für Schüler*innen ab der Sekundarstufe I kommen eine geringe Erwartungshaltung der Eltern, wenig Kontakt zur Schule und mangelnde Kommunikation über Schule hinzu.
- Hinsichtlich der *schulischen Risikofaktoren* liegen weniger systematische Ergebnisse vor. Hennemann et al. (2010) unterstellen aber, dass bestimmte schulische Rahmenbedingungen und Strukturen Dropout bedingen können. Hierzu zählen ein insgesamt geringes Leistungsniveau der Schüler*innenschaft, ein ungünstiger Personalschlüssel, wenig Unterstützung durch Lehrkräfte, inadäquate Lehr- und Lernmethoden, Disziplin- und Gewaltprobleme, häufige Suspendierungen/Schulverweise und ein insgesamt negatives Schulklima.

Die Autor*innen weisen zudem darauf hin, dass es stabile und variable Risikofaktoren gibt: „Variable Risikofaktoren sind einflussreicher in Bezug auf das frühzeitige Verlassen der Schule als stabile Faktoren, haben einen direkteren Einfluss auf das Problemverhalten und unterliegen ständigen Veränderungen im Entwicklungsprozess“ (Hennemann et al., 2020, S. 31). Es ist hier darauf zu verweisen, dass dem mit der Pandemie einhergehenden Unterrichtsausfall, Wechsel- und Distanzunterricht zumindest das Potenzial eines variablen Risikofaktors auf schulischer Ebene zukommt und dieser damit direkten Einfluss auf potenziellen Dropout haben könnte, was es im

Folgenden zu untersuchen gilt. Wechsel- und Distanzunterricht wirken zwar von der Ebene der Schule aus, man muss aber annehmen, dass diese Wirkung maßgeblich beeinflusst wird von eher stabilen Faktoren auf familialer und individueller Ebene und weiteren schulischen Faktoren, die verstärkenden oder kompensatorischen Effekt haben. Insofern ist mit partiellen Mediatoreffekten zahlreicher schulischer, familialer und individueller Merkmale zu rechnen. Ricking und Hagen (2016, S. 22) weisen darauf hin, dass „regelmäßig mehrere Risikofaktoren wirken (Multikausalität), die leicht kumulieren und interagierende Belastungskomplexe bilden. D.h. eine multiple Risikobelastung ist eher die Regel als die Ausnahme“ – auch dies kann im Rahmen der Pandemie für die besonders betroffenen Schüler*innengruppen angenommen werden.

3 Forschungsfragen

Das o.g. Forschungsdesiderat soll mit der vorliegenden Untersuchung sichtbar gemacht werden, indem folgende Fragen bearbeitet werden:

- 1) Inwieweit werden Distanz- und Wechselunterricht als potenzielle Risikofaktoren für schulischen Dropout von Schulleitungen wahrgenommen?

Es soll der Frage nachgegangen werden, wie Schulleitungen als „Führungskräfte der Organisation Schule“ (Tulowitzki & Kruse, 2020, S. 360), denen zwar kein direkter, aber doch ein „vermittelter Effekt“ (ebd.) auf das Lehren und Lernen von Schüler*innen zugeschrieben werden kann, die Auswirkungen der Pandemie auf das Lernen der Schüler*innen subjektiv wahrnehmen. Da es sich bei Distanz- und Wechselunterricht um ein Novum für alle beteiligten Akteur*innen handelt, sollen hier sowohl die individuellen, familialen als auch schulischen Bedingungsfaktoren für Dropout nach Hillenbrand et al. (2012) aus Schulleitungsperspektive betrachtet werden.

- 2) Welche Maßnahmen wurden zur Prävention und Intervention von schulischem Dropout während der COVID-19-Pandemie ergriffen?

Diese Fragestellung richtet sich auf die Maßnahmen, die von Schulleitungen und Lehrkräften in der Bewältigung der objektiven Anforderungen, die mit dem Distanz- und Wechselunterricht verbunden sind, ergriffen wurden, um Dropout zu verhindern respektive die potenzielle Dropoutquote zu reduzieren.

- 3) Wie schätzen Schulleitungen die Entwicklung des Dropouts an ihren Schulen während der COVID-19-Pandemie ein?

Abschließend wird der Frage nachgegangen, wie Schulleitungen den Dropout an ihren Schulen in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 wahrgenommen haben und wie sie dessen weitere Entwicklung einschätzen und begründen. Mit der Bearbeitung dieser Fragen sollen Indikatoren dafür identifiziert werden, ob und wenn ja, inwiefern die Pandemie und die mit ihr einhergehenden Veränderungen der „grammar of schooling“ (Tyack & Tobin, 1994) als Katalysator für schulischen Dropout fungieren. Zu-

dem kann man ableiten, ob bzw. welche Maßnahmen eine kompensatorische Wirkung haben können.

4 Methodisches Vorgehen

Die Forschungsfragen sollen mithilfe einer Interviewstudie beantwortet werden.

Die Untersuchung ist eine Teilstudie des durch das Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt finanzierten Projekts „SEASA“³, welches die schulischen und unterrichtlichen Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt untersuchte. Als Untersuchungsgruppe wurden Schulleitungen gewählt, da sie – wie Wissinger (2000) mit Rückgriff auf Murphy und Beck (1994) konstatiert – „die entscheidende Einflußgröße“ (Wissinger, 2000, S. 852, H. i. O.) im Hinblick auf die Bildungsqualität der Schule darstellen. In der Folge wird ihnen hohe Relevanz für Leistungen von Schüler*innen attestiert (Cramer et al., 2021, S. 133). Die Untersuchung folgt einem qualitativen Forschungsansatz, da dieser die Sichtweisen der Akteur*innen selbst zum Ausgangspunkt des Forschungsinteresses macht. Mithilfe teilstrukturierter Expert*inneninterviews wurden zwölf Schulleitungen von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt im Zeitraum von April bis Juli 2021 zu 1) ihren Erfahrungen mit Schulschließungen, Wechsel- und Distanzunterricht, 2) den objektiv wahrgenommenen Herausforderungen, 3) den individuellen Bearbeitungen auf der Einzelschulebene sowie 4) den möglichen Folgen für Schüler*innen und schulischen Dropout interviewt.

Tab. 1: Auszug aus dem Kodierleitfaden.

Thematische Hauptkategorie	Kürzel	Subkategorie	Definition	Kodierregel
Individuelles Verhalten der Schüler*innen	IV	Selbstregulation	Das Schulbesuchsverbot und der damit einhergehende Wegfall von Fremdregulation stellt besonders hohe Anforderungen an Schüler*innen und ihre Selbstregulationsfähigkeiten. Hierbei geht es vor allem um die Selbstständigkeit und Aufrechterhaltung von Motivation, Anstrengung und Ausdauer bei der Zielerreichung von primär fremden – durch Curricula etc. vorgegebenen – Zielen.	Die Kategorie wird immer dann kodiert, wenn die Interviewten die (fehlende) Selbststrukturierung, Selbstmotivation und Selbstdisziplin der Schüler*innen thematisieren (z. B. Strukturierung des Tagesablaufs, Zeitmanagement, Erledigen und Abgabe von Hausaufgaben, Teilnahme am Online-Unterricht etc.).

Quelle: eigene Darstellung.

3 In einer ersten Projektphase erfolgte eine quantitative Online-Befragung von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe an 73 Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt.

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mittels inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und unterstützt durch MAXQDA (2018). Dabei folgte der Auswertungsprozess im Sinne eines zirkulären Prozesses sechs Phasen: 1) Initiierende Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos, 2) Entwickeln thematischer Hauptkategorien zur inhaltlichen Strukturierung der Daten, 3) Kodieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien in einem ersten Kodierprozess, 4) Zusammenstellung aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen, 5) Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material zur Ausdifferenzierung, Modifizierung und Präzisierung der zunächst noch relativ allgemeinen Kategorien und 6) Kodieren des kompletten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien in einem zweiten Kodierprozess. Der Auszug aus dem Kodierleitfaden dokumentiert den Kodierprozess (vgl. Tab. 1).

5 Ergebnisse

5.1 Risiken für Dropout während des Distanz- und Wechselunterrichts aus Schulleitungsperspektive

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in der Logik der drei Bedingungebenen für schulischen Dropout nach Hennemann et al. (2012).

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Schulleitungen von ähnlichen Erfahrungen berichten: Die veränderten Lehr- und Lernsettings erhöhen aus ihrer Wahrnehmung die Risiken für Schüler*innen, die ohnehin in der Gefahr stehen, die Schule ohne mindestens einen Hauptschulabschluss zu verlassen. So berichtet ein Schulleiter:

„Die haben keinen normalen Tagesablauf mehr. Wie gesagt, um 16 Uhr stehen die auf. Die werden bis morgens um Fünf zocken, bis ihnen wirklich die Augen zufallen. Die machen an diesen freien Tagen nichts für die Schule. Wie gesagt, von neun Schülern sieben keine Hausaufgaben“ (Int_6, Z. 884–889).

Die Schulleitung konstatiert fehlende Selbstregulation zum einen mit Blick auf die Strukturierung eines geregelten Tag-Nacht-Rhythmus und des eigenen Schul- bzw. Lerntages im Distanzunterricht und zum anderen mit Blick auf die – womöglich in unmittelbarem Zusammenhang stehende – Fähigkeit zur Selbstüberwindung, d. h. entgegen der eigenen Unlust respektive inneren Widerstände Aufgaben zu Hause zu bearbeiten. Während Schüler*innen bis dato durch die mit der Institution verbundene Schul- respektive Präsenzpflcht und den festen Stundenplan fremdreguliert wurden, fällt diese äußere Strukturierung des Tages im Distanzunterricht weg. Ein anderer Schulleiter spricht auch von einem „Gammelrhythmus“ (Int_2, Z. 1033). Wenngleich aus Perspektive der Schulleitung durchaus sogar die Möglichkeit bestanden hätte, durch die Abgabe von Aufgaben vergleichsweise einfach gute Noten zu bekommen – sie rekurriert hier exemplarisch auf einen Schüler, der immer alle Aufgaben abgegeben hätte, die gut benotet worden wären und der seitdem nicht mehr versetzungsgefährdet sei – sei ein Großteil „einfach zu faul“ (Int_6, Z. 866) und habe „gar nichts

abgegeben“ (ebd.). Als problematisch erachten die Schulleitungen v. a. die Nichtabgabe von Hausaufgaben sowie Absentismus vom Online-Unterricht: *„Dann macht der halt eine Mathestunde und dann kommen halt von 20 sechs. Und das ist schon gut“* (Int_5, Z. 880 f.). Diese Tendenzen haben sich im Zuge des Distanz- und Wechselunterrichts weiter verschärft. Die individuelle Selbstregulationsfähigkeit wird damit im Kontext des Distanzlernens aus Schulleitungsperspektive zum zentralen Risikofaktor für schulischen Dropout.

Neben individuellen Bedingungsfaktoren werden von den Schulleitungen zusätzlich familiäre Risikofaktoren benannt, die zwar auch schon vorher wirksam waren, aber im Zuge der Schulschließungen besonders virulent wurden. Die fehlende Selbstregulation der Schüler*innen wird in diesem Fall durch die ausbleibende Fremdregulation seitens der Eltern verschärft. So konstatieren Schulleitungen mit Blick auf die Eltern:

„Wie gesagt, dafür müssen Schulstrukturen zuhause da sein und wenn die schon sehr schwach vorhanden waren, waren die dann nachher, während Corona gar nichts mehr“ (Int_2, Z. 1133–1135).

„Ja, das heißt, wir haben ja jedes Jahr Kinder, die verweigert haben und weil jetzt der Rahmen fehlt, entwickeln Kinder noch mehr oder Familien eigentlich, eigentlich nicht nur Kinder, sondern ja auch Familien, noch mehr sozial ungesundes Verhalten und wir haben viele Familien, die massiv belastet sind auf vielen Gebieten. Und wenn das noch dazu kommt, können sie es einfach nicht mehr tragen, die knicken dann weg. Die sind eigentlich schon überfordert mit ihrem ganzen Leben. Viele Patchworkfamilien, die so viele Konflikte (...) in Balance halten müssen. Das kostet ganz viel Kraft, ganz schwierig. Und dann kommt noch das dazu, dann brichst du weg“ (Int_3, Z. 1002–1010).

Oftmals mangelt es an äußerer Struktur durch das Elternhaus – bedingt mitunter durch belastete und belastende Familienkonstellationen –, was wiederum die Anforderungen an die Selbstregulationsfähigkeit erhöht, über die aber viele in nicht ausreichendem Maße verfügen, sodass dies in komplexen Risikomustern aus individuellen und familialen Faktoren kulminiert. Abgehängt werden diejenigen, bei denen *„die Eltern auch nicht so hinterher“* (Int_3, Z. 1052–1053) sind. Da im Kontext des Distanz- und Wechselunterrichts eine enge Kooperation mit den Eltern notwendig sei, erweisen sich fehlendes Interesse und mangelnde Kommunikation seitens der Eltern als weitere familiäre Risikofaktoren für schulischen Dropout. Zum einen berichten die Schulleitungen von Eltern, die für sie nicht erreichbar seien:

„Wenn Sie Eltern haben, die nicht ans Telefon rangehen, also auch nicht, wenn der Schulleiter anruft, dann haben Sie einfach ein Problem. Derjenige ist zuhause und wenn man Glück hat, sitzt er vorm PC. Und wenn man Pech hat, macht er, weiß ich nicht, irgendwas anderes. Also das ist, wie handhaben wir das, wir haben jetzt sozusagen noch weniger Zugriff“ (Int_5, Z. 832–836).

Daneben nennen die Schulleitungen oftmals fehlende technische Ausstattung der Schüler*innen bzw. Familien, die das Lehren und Lernen im Distanz- und Wechselunterricht erheblich erschwert, als familialen Risikofaktor für Dropout. Sie berichten in diesem Zusammenhang von fehlendem WLAN und/oder fehlenden Endgeräten, wie Laptops oder Druckern im Elternhaus der Schüler*innen.

Zum anderen führen die Schulleitungen die im Zuge der Pandemie als Novum zu bezeichnende Möglichkeit zum Aussetzen der Präsenzpflcht auf Antrag der Eltern an, von denen einige Eltern – entgegen der Empfehlungen der Schulleitungen – Gebrauch machen, was diese als problematisch einschätzen, weil dadurch Absentismus zunehme:

„Schulabsentismus ist vermutlich stärker geworden, weil natürlich durch digitalen Unterricht und Aussetzen der Präsenzpflcht natürlich insbesondere da auch Schüler jetzt schneller entgleiten“ (Int_4, Z. 737–739).

Weder konnten die Schüler*innen zur Teilnahme am Online-Unterricht (mit Kamera) noch zum Präsenzunterricht verpflichtet werden. Daher fehlten auf schulischer Ebene jegliche Sanktions- und Handlungsmöglichkeiten beim Fernbleiben vom Unterricht:

„Wir haben ja auch keine Handhabe, gar nicht, wenn ein Schüler sich von der Präsenzpflcht befreien lässt, dann heißt es jetzt, ja wir können sie zu Klassenarbeiten bestellen, damit, wenn sie auch nicht kommen, passiert nichts“ (Int_6, Z. 838–840).

Ein Risikofaktor auf schulischer bzw. schulsystemischer Ebene besteht aus Sicht der Befragten in dem pandemiebedingt fehlenden „Zugriff“ auf Schüler*innen und Eltern, wenn diese sich im Zuge des Distanzunterrichts entziehen oder von der Möglichkeit des Aussetzens der Präsenzpflcht tatsächlich Gebrauch machten: *„Ich habe da kein wirkungsvolles Instrument für bewussten Schulabsentismus“ (Int_3, Z. 995–996).* Pädagogische und didaktische Merkmale, wie Unterrichtsqualität, Qualität des Distanzunterrichts oder Kompetenz und Engagement von Lehrer*innen spielen aus Schulleitungssicht offensichtlich keine Rolle für Dropouttrisiken.

5.2 Bearbeitung der Dropouttrisiken auf Einzelschulebene aus Schulleitungsperspektive

Im Folgenden wird dargelegt, wie auf schulischer Ebene mit den erhöhten Risiken im Zuge des Wechsel- und Distanzunterrichts umgegangen wurde, um Dropout zu verhindern bzw. zu verringern.

Der persönliche Kontakt von Lehrkräften mit ihren Schüler*innen wird als zentrale Maßnahme zur Verhinderung oder Reduktion von Dropout im Zuge der Pandemie benannt, der auch oder insbesondere im Distanzunterricht aufrechterhalten werden müsse:

„Wir haben ja auch festgeschrieben, dass im Wechselunterricht, im Distanzunterricht jeder Klassenlehrer das Kind mindestens einmal in der Woche gehört haben muss, sei es telefonisch oder auch in der Videokonferenz, dass sie einfach wissen, dass wir den nicht verlieren“ (Int_3, Z. 985–989).

Zudem berichten mehrere Schulleitungen davon, dass Lehrer*innen digitale Klassenzimmer auf Lernplattformen eingerichtet haben, auf denen Lernpläne bzw. Arbeitsaufgaben eingestellt wurden. Auch die Aufgabenabgabe zu festgelegten Terminen erfolgte größtenteils über die Lernplattform. Zudem erhielten die Schüler*innen hierüber regelmäßig Feedback zu abgegebenen Aufgaben und die Lehrkräfte waren für die Schüler*innen tagsüber erreichbar. Es sei außerdem auch das Konzept des *Flipped Classroom* in Verbindung mit Online-Unterrichtsstunden ausprobiert worden, in denen dann Fragen seitens der Schüler*innen persönlich besprochen werden konnten. Damit habe man *„im Großen und Ganzen [...] ganz ganz viele Schüler erreicht“* (Int_7, Z. 777–778). Diese Form der Fremdregulation durch eine äußere Strukturierung des Tagesablaufs und des Lern- und Arbeitsprozesses über feste Stundenpläne, verbindliche und terminierte Aufgaben und entsprechendes Feedback respektive Möglichkeiten zu individuellen Rückfragen werden als zentral bei der Prävention von Dropout im Kontext der Pandemie erachtet. Pointiert fasst dies ein Schulleiter zusammen:

„Bei uns gab’s einen Stundenplan an der Schule. Das ist auch etwas, was unsere Kinder, die brauchen einen regelmäßigen Tagesablauf. Die brauchen nicht, mach die Aufgaben, wann immer du möchtest, sondern wir haben uns mit den Kindern zu festen Zeiten im gleichen Raum eingeloggt und hatten nach einem festen Plan Unterricht. Und wenn die Kinder sich da nicht eingeloggt haben, haben wir das natürlich über diesen Mitteilungsbutton angemahnt oder ich habe natürlich noch den Vorteil gehabt, ich habe dann immer gesagt, mach mir mal eine Verbindung und dann habe ich die Kinder geweckt“ (Int_8, Z. 542–549).

Neben der fremdregulierenden Strukturvorgabe im Sinne von „Schule zuhause“ wird hier eine weitere wichtige Dimension für die Prävention von Dropout sichtbar: Es geht um die Kontrolle der Einhaltung der Vorgaben. So wird deutlich, dass Nichterscheinen eines*r Schüler*in nicht ignoriert, sondern festgehalten und unmittelbar ein persönlicher Kontakt aufgenommen wird. Wenngleich hier implizit auch auf Grenzen der Erreichbarkeit und Kontrolle von Schüler*innen im digitalen Raum rekurriert wird, wird dennoch deutlich, dass der enge persönliche Kontakt, das Nachhaken und Nachhalten seitens der Lehrkräfte ein einfaches und unbemerktes Entgleiten der Schüler*innen zumindest erschwert.

Hinsichtlich der technischen Ausstattung wurden Geräte über die Schule an Schüler*innen verliehen, die über keine eigenen Endgeräte verfügten (Int_9). Um die Aufgabenabgabe auch ohne eigenen Drucker zu ermöglichen, wurden u. a. Druckerprojekte mit regionalen Firmen initiiert, in denen Schüler*innen ihre Materialien und Aufgaben ausdrucken konnten (Int_1). Neben der digitalen Abgabemöglichkeit über Lernplattformen wurde auch eine Printabgabe an einem dafür an der Schule eingerichteten Briefkasten ermöglicht (Int_11, Int_12). Schüler*innen, die zuhause keinen

Internet-Zugang hatten, durften in eine dafür eingerichtete Notbetreuung in die Schule kommen, um dort einen Zugang zu Arbeitsmaterialien zu erhalten (Int_10). Mit Blick auf die technischen und organisatorischen Umsetzungsmöglichkeiten des Online-Unterrichts berichten einige Schulleitungen auch von positiven Entwicklungen im Zeitraum zwischen dem ersten und zweiten Lockdown in den Familien (Int_5). Weiter wurden für versetzungsgefährdete Schüler*innen Förderkurse mit externen Partner*innen in den Ferien organisiert, um diese besonders zu unterstützen und deren Dropoutrisiko zu verringern (Int_1).

Als interventive Maßnahme gegen schulischen Dropout während der Pandemie werden von allen befragten Schulleitungen das Absenken von Leistungsstandards und die bildungspolitisch ermöglichte freiwillige Klassenwiederholung von Schüler*innen benannt. So berichten die befragten Schulleitungen davon,

- dass bspw. nicht regelmäßig abgegebene Aufgaben entweder nicht einzeln, sondern lediglich einmal mit ungenügender Note bewertet wurden,
- dass überhaupt nicht negativ zensiert wurde oder
- dass die Leistungs- und Prüfungsanforderungen so nach unten korrigiert wurden, dass insgesamt bessere Noten vergeben wurden.

Derartige erleichternde Maßnahmen werden aber in ihren mittel- und langfristigen Wirkungen kritisch bewertet:

„Ich selber finde es nicht sinnvoll, weil die meisten Kinder haben so viele Chancen durch Corona bekommen, dass der Großteil der Schüler sich dadurch sogar verbessert hat. Also nicht, dass sie ins Gegenteil, und die Schüler, die schon im Halbjahr versetzungsgefährdet waren ohne Corona, die sind natürlich nach wie vor versetzungsgefährdet, und denen dann auch noch das abzunehmen und zu sagen, hast du fein gemacht, finde ich nicht gut“ (Int_4, Z. 802–808).

Da den Schüler*innen aufgrund von Standardabsenkungen usw. bereits sehr entgegengekommen worden sei, sei v. a. ein freiwilliges Wiederholen ein falsches pädagogisches Signal, denn damit würden Schüler*innen, die nicht hinreichend leistungsbereit gewesen seien, in ihrem Verhalten und ihrer Einstellung bestärkt. Ein freiwilliges Wiederholen von großen Schüler*innenzahlen sei zudem auch aus schulorganisatorischen Gründen mit Blick auf unkalkulierbare Klassengrößen zumindest herausfordernd.

5.3 Einschätzungen zur Dropoutentwicklung aus Schulleitungsperspektive

Wenngleich von allen befragten Schulleitungen im Zuge der Pandemie erhöhte Dropouttrisiken wahrgenommen werden und immer wieder darauf rekurriert wird, dass man (viele) Schüler*innen im Distanzunterricht „verloren“ hätte, geht ein Teil davon aus, dass es zunächst zu keiner Zunahme von Dropout kommen wird:

„Also ich denke nicht, dass die Zahl [des Schulabbruchs] dadurch sich steigern wird, weil wir extrem gegensteuern. [...] Es gibt natürlich jetzt auch eine Niveauveränderung, weil wir müssen ganz einfach mit unseren Anforderungen unheimlich in die Richtung nach unten korrigieren, um überhaupt noch motivierende Noten geben zu können“ (Int_1, Z. 815–820).

Begründet wird diese Einschätzung neben dem Verweis auf die eingeleiteten Maßnahmen (s. o.) damit, dass durch das Herabsetzen von Standards „extrem gegengesteuert“ werde, um motivationale Einbrüche bei den Schüler*innen zu verhindern. Implizit wird in dieser Aussage deutlich, dass aus Schulleitungssicht sehr wohl Leistungsrückstände bei den Schüler*innen vorhanden sind, die i. d. R. zu keiner Versetzung und/oder keinem Schulabschluss geführt hätten, die aber aufgrund des Herabsetzens der Leistungsstandards vermutlich zunächst nicht relevant werden. Der größte Teil der befragten Schulleiter*innen geht daher davon aus, dass keine akute, sehr wohl aber eine langfristige Zunahme von schulischem Dropout zu erwarten ist:

„Also natürlich ist es so, dass wir jetzt im ersten Jahr viel verschleppen können, dadurch dass wir die Gesetze verändert haben, dass wir freiwillig wiederholen können und sicherlich viele Lehrer relativ nett ihre Notengebung gestalten. Also ich sehe es ja bei mir selber auch, ich sage ja auch, ich kann denen jetzt hier nicht für Distanzunterricht drei Sechsen reinknallen oder so, das geht einfach nicht“ (Int_5, Z. 886–891).

„Eher [mehr Dropout], aber verzögert. Ich denke mal, die Lawine kommt erst noch. Wir werden erst noch merken, was da passiert ist in diesen 1,5 Jahren“ (Int_4, Z. 787 f.).

Erkennbar wird, dass durchaus ein Leistungsverlust bei den Schüler*innen diagnostiziert wird, der aktuell aufgrund der Ausnahmesituation (und insbesondere für die Abschlussjahrgänge) noch kompensiert oder verdeckt werden kann. Zu erwarten sei aber eine „Verschleppung“ respektive „Verzögerung“ von Dropout. Dies betreffe also nicht die aktuellen, aber infolge von Lernrückständen zukünftige Abschlussjahrgänge. Ein kleinerer Teil der Schulleitungen ist indes indifferent bezüglich einer solchen Prognose:

„Das ist schwer. Ich denke mal zum jetzigen Zeitpunkt kann man das noch gar nicht absehen, wie sich das Ganze auch entwickelt“ (Int_12, Z. 789–790).

6 Diskussion

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass aus Sicht der befragten Schulleitungen primär individuelle und familiale Risikofaktoren für schulischen Dropout im Zuge des pandemiebedingten Wechsel- und Distanzunterrichts kulminieren. Aus Schulleitungsperspektive erweisen sich auf der Ebene des Individuums insbesondere die fehlende Selbstregulation und auf der familialen Ebene die fehlende Fremdregulation, die Mög-

lichkeit für Eltern, ihre Kinder von der Präsenzpflicht zu befreien, sowie die fehlende technische Ausstattung als zentrale Risikofaktoren. Auf der schulischen Ebene wurden erschwerte Kontakt-, Kontroll- und Handlungsmöglichkeiten seitens der Lehrkräfte als zentrale Risikofaktoren wahrgenommen, während andere Dimensionen der eigenen Praxis, wie bspw. die Unterrichtsqualität, nicht thematisiert wurden.

Da auf schulischer Ebene nur dann kompensatorisch gewirkt werden kann, wenn ein Zugang zu den Lernenden (und Eltern) besteht, bestand die zentrale Maßnahme auf der Einzelschulebene vor allem darin, Kommunikation her- und sicherzustellen und ein verbindliches Lehr-Lern-Setting aufzubauen. Auf schulsystemischer bzw. -rechtlicher Ebene wirkten primär die Maßnahmen der Klassenwiederholungen⁴ und des Absenkens der Leistungsstandards kompensatorisch. Diese haben ggfs. Risikoschüler*innen (kurzfristig) vor Dropout geschützt und können womöglich zumindest als Indiz den erwartungswidrigen Rückgang der Dropoutquote im ersten Pandemiejahr 2020/21 erklären. Die Folgen dieser Maßnahmen sind aus Schulleitungsperspektive jedoch noch unklar: Die meisten befürchten zwar keine akute, aber eine langfristige Zunahme von Dropout.

Die Ergebnisse zeigen damit, dass der Wechsel- und Distanzunterricht zumindest bis dato – für die Schuljahre 2019/20 und 2020/21 – vor dem Hintergrund der Erfahrungen der befragten Schulleitungen kein Katalysator für unmittelbaren schulischen Dropout war, wenngleich sich die individuellen, familialen und schulischen Risikofaktoren aus ihrer Perspektive erhöht haben. Für die Zukunft sind zumindest hypothetisch zwei Entwicklungen denkbar:

- Es könnte zu einer Erhöhung der Dropoutquoten in den kommenden Jahren kommen, falls die ergriffenen Maßnahmen – verringerte Leistungsansprüche und freiwillige Wiederholung – wieder zurückgenommen und die aufgelaufenen Lernrückstände der Schüler*innen deutlicher sichtbar werden und zu nichtbestandenem Abschlussprüfungen führen. In diesem Falle würde es sich um eine Verschiebung des Dropouts auf Schüler*innen der kommenden Abschlussjahrgänge handeln.
- Möglich ist, dass die Dropoutquote nicht steigt und sogar eine weitere Reduktion von schulischem Dropout zu beobachten ist, wenn es sich nicht um eine kurzfristige und wieder zurückgenommene, sondern um eine verstetigte Absenkung der Bewertungs- und Leistungsstandards handelt oder wenn die bildungspolitischen Programme zur Aufarbeitung von Lernrückständen sich als wirksam erweisen sollten.

Mit der vorliegenden Untersuchung konnten Indikatoren zu Risikofaktoren und schulischen Maßnahmen aus Schulleitungsperspektive herausgearbeitet werden. Limitierend ist darauf zu verweisen, dass die Stichprobe nicht repräsentativ ist und die Ergebnisse als vorläufig zu verstehen sind, denn zum Zeitpunkt der Interviews befanden sich die Schulen – wie ein Schulleiter selbst pointiert – „in der Auffangphase“ (Int_11,

4 An dieser Stelle sei auf das denkwürdige Faktum verwiesen, dass freiwillige Klassenwiederholungen als Maßnahme gegen schulischen Dropout bildungspolitisch ergriffen wurden, obgleich diese selbst als Prädiktor für schulische Probleme und schulischen Dropout bezeichnet werden müssen (Tippelt, 2011).

Z. 923) und die Tragweite der Auswirkungen des Distanz- und Wechselunterrichts auf schulischen Dropout war damit noch nicht endgültig absehbar. Zudem standen die subjektiven Wahrnehmungen und Erwartungen der Schulleitungen im Fokus, die als Vermutungen und Risikoabschätzungen zu bewerten sind, nicht als objektive Tatbestände, und die zudem im Vergleich zu (Klassen-)Lehrkräften womöglich auch distante(re) Einblicke in die individuellen und familialen Risikolagen der Schüler*innen und Familien haben. Es bedarf deshalb Untersuchungen, die sich langfristig dem Monitoring der Dropoutzahlen sowie der Qualitätssicherung an den Schulen widmen sowie die Prozesse an Schulen zum Umgang mit Lernrückständen wissenschaftlich begleiten.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2008/pdf-bildungsbericht-2008/bb-2008.pdf>
- Cramer, C., Groß-Ophoff, J., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2021). Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (2), 132–148. <https://doi.org/10.25656/01:22234>
- Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J., & Racherbäumer, K. (Hrsg.). (2021). *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?* (Die Deutsche Schule, 18. Beiheft). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994589>
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 2 (6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pflb-3908>
- Helm, C., Huber, S. G., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Hennemann, T., Hagen, T., & Hillenbrand, C. (2010). Dropout aus der Schule. Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 26–47. <https://doi.org/10.25656/01:9347>
- Hillenbrand, C., & Ricking, H. (2011). Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 153–172. <https://doi.org/10.25656/01:8712>
- Hillenbrand, C., Vierbuchen, M.-C., & Hagen, T. (2012). Dropout und Schulabsentismus – zur Brisanz begrifflicher Unschärfen. In H. Ricking & G. C. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* (S. 22–35). Kinkhardt.
- Hugo, J., Edelstein, B., Manitus, V., & Heinrich, M. (2021). Editorial zum Schwerpunktthema: Chancengleichheit aus bildungsrechtlicher Perspektive. Inklusion, Übergänge und Homeschooling im Fokus. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4), 373–380. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- im Brahm, G., Reintjes, C., & Görich, K. (2021). Einzelschulische Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem 1. Lockdown. Befunde einer Schulleitungsbefragung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen (HO-SUL). In C. Reintjes, R. Porsch, & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 137–162). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:22798>

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2007). *Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, Sicherung der Anschlüsse und Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrecher* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2007). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_10_18-Handlungsrahmen-Schulabbrecher_01.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen 2011 bis 2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_232_SKL_2020.pdf
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Murphy, J., & Beck, L. G. (1994). Reconstructing the Principalship. Challenges and Possibilities. In J. Murphy & K. S. Louis (Hrsg.), *Reshaping the Principalship. Insights from Transformational Reform Efforts* (S. 3–19). Thousand Oaks.
- Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling School Leadership and Its Ties to Instructional Practices – an Empirical Comparison of Various Leadership Styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (4), 629–649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>
- Quenzel, G., & Hurrelmann K. (2019). Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 3–25). Springer.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C., Hurrelmann, K., Bullinger, M., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Wieler, L. H., Schlack, R., & Hölling, H. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01889-1>
- Reintjes, C., Porsch, R., & im Brahm, G. (Hrsg.). (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Ricking, H., & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen – Diagnostik – Prävention*. Kohlhammer.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Ikanovic, S. K., Pelikan, E., & Fassl, F. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse – Schüler* innen*. Universität Wien. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenbericht_Befragung_4_final.pdf
- Schräpler, J.-P., Bellenberg, G., Küpker, M., & Reintjes, C. (2021). Schule und Unterricht im angepassten Regelbetrieb. Analyse und Reflexion Corona-bedingter (Teil-)Schließungen von Schulen anhand der COSMO-Befragung in NRW. In C. Reintjes, R. Porsch, & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 279–307). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Tippelt, R. (2011). Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 145–152.
- Tulowitzki, P., & Kruse, C. (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 360–368). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-042>
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.
- Wissinger, J. (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), 851–865.

Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen? *ifo Schnelldienst*, 73 (9), 25–39. <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-09-woessmann-et-al-bildungsbarometer-corona.pdf>

Ricarda K. Rübben, Dr., Akademische Rätin a. Z.,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
E-Mail: ricarda.ruebben@uni-bamberg.de
Korrespondenzadresse: Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Raphaela Porsch, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik,
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
E-Mail: raphaela.porsch@ovgu.de

Melanie Baumgarten, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
E-Mail: m.baumgarten@ovgu.de

Robert W. Jahn, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftsdidaktik und Didaktik der ökonomischen Bildung,
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
E-Mail: robert.jahn@ovgu.de

Korrespondenzadresse: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32,
39104 Magdeburg