

Dr. Petra Hiebl, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Deutschland

Prof. Natalia Demeshkant, Universität Krakau, Polen

Prof. Dr. Klaudia Schultheis, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Deutschland

Führung im Bildungssektor und Resilienz von Schüler*innen: Deutsche und polnische Schulen während der COVID-19-Pandemie. Eine vergleichende erziehungswissenschaftliche Studie

Zu erfahren, wie Schulen die Resilienz von Kindern während der COVID-19-Pandemie stärken und das Bildungsangebot aufrechterhalten, ist Teil unserer globalen Vorbereitung auf zukünftige Pandemien und unseres Engagements für das Wohlergehen von Kindern als Grundlage für deren Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten. Im Beitrag wird die im Dezember 2020 durchgeführte Interviewstudie mit 26 deutschen und polnischen Führungskräften der Primar- und Sekundarschule vorgestellt. Ziel dieser Studie war es, Schlüsselemente der Förderung der Resilienz von Schüler*innen im Kontext der Bewältigung einer schulischen Krisensituation zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Resilienzförderung der Kinder in Krisensituationen bestimmt ist von der Stärkung der Beziehungen, aktivem Stressmanagement, der Verbesserung häuslicher Ressourcen, dem Einbezug multiprofessioneller Unterstützung sowie der Schaffung von Voraussetzungen für effektiven Distanzunterricht. Die Schulleitungen legen hierbei Wert auf größtmögliche Autonomie bei der Umsetzung ihrer strategischen Maßnahmen. Die Ergebnisse werden in den internationalen Forschungskontext eingeordnet.

Schlagwörter: COVID-19-Pandemie; Distanzunterricht; Resilienz der Kinder; Schulleitungen

Educational leadership and student's resilience: German and Polish schools during the COVID-19 pandemic. A comparative educational study

Learning about how schools strengthen children's resilience and sustain education during the COVID-19 pandemic is part of our global preparedness for future pandemics and our commitment to children's well-being as a foundation for their developmental and educational opportunities. The paper presents the interview study conducted in December 2020 with 26 German and Polish primary and secondary school leaders. The aim of this study was to identify key elements of promoting resilience in students while coping with a school crisis. The results show that the promotion of children's resilience in crisis situations is determined by the strengthening of relationships, active stress management, the improvement of domestic resources, the inclusion of multi-professional support and the creation of digital conditions for effective distance learning. In this regard, school leaders emphasize the greatest possible autonomy in implementing their strategic interventions. The results are placed in the international research context.

Keywords: COVID-19 pandemic; distance learning; children's resilience; school leaders

1. Einleitung

Die COVID-19-Pandemie hat weltweit zu gesamtgesellschaftlichen Eingriffen geführt, die auch das Bildungssystem betreffen. Um eine das Gesundheitssystem überfordernde Ausbreitung des Virus zu verhindern, wurden Bildungsinstitutionen (teilweise) geschlossen. Lehrkräfte und Schüler*innen wurden (unvorbereitet) in den Distanzunterricht geschickt. Schulen spielen jedoch, neben den Eltern, eine entscheidende Rolle bei der Gewährleistung des physischen und emotionalen Wohlbefindens von Kindern (Hascher, 2004; KMK, 2018).

Die Schließung von Bildungseinrichtungen hat das (Schul-)Leben vieler Schüler*innen und ihrer Familien jäh unterbrochen, was langfristige Folgen für die sozialen Bindungen und die psychische Gesundheit haben kann (Rajabi, 2020; Ravens-Sieberer et al., 2021). Auch die Bildungsbenachteiligung ist neben der Digitalisierung der Bildungsprozesse eines der großen Themen, das die wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurse rund um mögliche Folgen der Corona-Pandemie für Bildungsprozesse dominiert (Bremm, 2021; Huber & Helm, 2020).

Zu erfahren, wie Schulen die Resilienz von Kindern während der COVID-19-Pandemie stärken, ist Teil unserer globalen Vorbereitung auf andere zukünftige Pandemien und unseres Engagements für das Wohlergehen von Kindern als Grundlage für deren Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten. Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit der Kinder und damit die Kompetenz, Krisen zu bewältigen und sie als Ausgangspunkt für weitere (Lern-)Entwicklungen zu nutzen. Auf Schulebene ist es unter anderem ein positives Schulklima, welches diese Anpassungsleistung befördert (OECD, 2018). Zu einem guten Schulklima trägt unter anderem eine motivierende Schulleitung bei, der es gelingt, ihr Kollegium von einer gemeinsamen Mission zu überzeugen und auf strategische Ziele auszurichten. Besonders in Krisensituationen lastet eine große Verantwortung auf den Schulleitungen, da die Sicherstellung der Zusammenarbeit zwischen allen Akteur*innen der Schulgemeinschaft, die Unterrichtsorganisation sowie Innovationen in Bezug auf die technologischen Ressourcen zu ihren Aufgaben gehören (Hu, 2017; Mustamin, 2012).

Die Schlüsselrolle der Schulleitungen wird hiermit offensichtlich und in das Interesse rückt, wie sie während der Krisensituation der Pandemie Resilienz gestärkt und Bildungsprozesse verwirklicht haben.

Die Studie soll Schlüsselemente der Förderung der Resilienz von Schüler*innen im Kontext der Bewältigung einer schulischen Krisensituation aus der Perspektive von deutschen und polnischen Schulleitungen beleuchten. Folglich richten die forschungsleitenden Fragestellungen der Studie ihr Interesse auf

- die Risiken für Schüler*innen und die Möglichkeiten der Förderung der Resilienz während einer Krise und
- die Strategien, die deutsche und polnische Führungskräfte während der Pandemie in ihren Schulen nutzen, um für das Wohlergehen der Schüler*innen zu sorgen, Lern- und Bildungsprozesse aufrechtzuerhalten bzw. zu befördern und Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken.

2. Theoretische Rahmung

Der theoretische Rahmen der Studie konzentrierte sich auf empirisch belegte personale und soziale Resilienzfaktoren und Annahmen der Resilienzförderung (Wustmann, 2005), die durch die vorliegende Studie hinsichtlich der beispiellosen Situation der COVID-19-Pandemie untersucht werden.

Resilienz ist eine positive Anpassungsleistung der Schüler*innen, die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und lebenslanges Lernen ist. Auf individueller Ebene kann sie sich vor allem dann entwickeln, wenn Schüler*innen die Anwendbarkeit von Gelerntem erleben, ihr eigenes Lernen steuern und so ihre eigene Selbstwirksamkeit erfahren können und motiviert werden. Nur so werden sie stark und widerstandsfähig (OECD, 2018). Reivich und Shatté (2003) prägen den Begriff der sieben Säulen der Resilienz. Damit sind Resilienzfaktoren gemeint, die für eine starke Fähigkeit zur Stress- und Krisenbewältigung stehen: Selbstbewusstsein, Kontaktfreude, Gefühlsstabilität, Optimismus, Handlungskontrolle, Realismus und Analysestärke. Ausgehend von der „Kauai-Längsschnittstudie“ von Werner und Smith (2001) fasst Wustmann drei weitere bedeutende Untersuchungen, die „Mannheimer Risikokinderstudie“ von Laucht (2000), die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ von Lösel und Bender (1999) sowie das „Rochester Child Resilience Project“ zusammen und identifiziert schützende Faktoren, welche in personale und soziale Ressourcen eingeteilt werden.

Resilienzförderung heißt vor allem, jene wichtigen Grundlagen (Person- und Umweltressourcen) zu schaffen, zu festigen und zu optimieren, die es Kindern ermöglichen, selbst weiterzukommen. Als zentrale Ziele aller Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Resilienz lassen sich die Verminderung von Risikoeinflüssen sowie die Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren benennen (Masten & Coatsworth, 1998). Im Einzelnen ist hiermit gemeint, die Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikoeinflüssen bzw. negativen Folgeereignissen zu vermindern, situative Bedingungen und die Stress- bzw. Risikowahrnehmung beim Kind (kognitive Bewertungsprozesse) zu verändern, die sozialen Ressourcen in der Betreuungsumwelt des Kindes zu erhöhen (in der Familie, in den Bildungseinrichtungen, im sozialen Umfeld, im Makrokontext), die kindlichen Kompetenzen zu steigern (Erhöhung personaler Ressourcen) und die Qualität interpersoneller Prozesse (Bindungsqualität, Erziehungsqualität, Qualität sozialer Unterstützung) zu verbessern. Resilienzförderung ist demnach auf der individuellen Ebene, also direkt beim Kind, sinnvoll sowie auf der Beziehungsebene, also indirekt über die Erziehungs- bzw. Interaktionsqualität, das heißt mittelbar über die Erziehungsperson (Wustmann, 2005).

Die Bedeutung von Resilienz für die gesamte Schule und im Lehrberuf wird auch damit begründet, dass nur, wenn Lehrkräfte als Vorbilder resiliente Qualitäten zeigen, ihre Schüler*innen es auch tun können und dass Lehrkräfte gerade in Zeiten von Veränderungen – wie derzeit die COVID-19-Pandemie – ihr Gefühl der Berufung, ihren Selbstwirksamkeitsglauben und ihre Motivation zum Lehren bewahren müssen (Gu & Day, 2007). Auch wenn bei der vorliegenden Studie die Resilienz der Kinder im Vordergrund steht, spielen also auch die Resilienzfaktoren aller an Lern- und Bildungsprozessen Beteiligten eine wichtige Rolle.

Im Bereich der Förderung der sozialen Ressourcen der Kinder muss auch der Kontext Schule und Unterricht, bzw. die schulischen Rahmenbedingungen, betrachtet werden, die dem Verantwortungsbereich der befragten Schulleitungen zuzuordnen sind. Hierzu wurden Befunde der Schulwirksamkeits- und Schulentwicklungsforschung (Dubs, 2008; Fullan, 2001; Huber, 2013) und der Meta-Rahmen für Schulleitungskompetenzen (Sergis et al., 2018) sowie ein Modell zu Lehr-Lern-Prozessen während der Schulschließungen (Helm et al., 2021) herangezogen. Auf die Schulleitungen fiel während der Pandemie eine große Verantwortung, aber auch Druck und Belastung. Sie hatten Sorge zu tragen, gleichermaßen externe sowie interne Organisationsziele als auch eine Vielzahl von pandemiebedingten, neuwertigen, komplizierten wie komplexen Regelungen nicht nur auszubalancieren, sondern auch ihrem Kollegium und den Eltern gegenüber zu vermitteln bzw. zu verantworten. Die Schulleitung ist von großer Bedeutung für die Qualität von Schule und Unterricht. Es ist ihre zentrale Aufgabe, das Lernen der Schüler*innen zu fördern. Damit dies gelingt, rücken auch Unterrichts- und Personalentwicklung als Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften in den

Mittelpunkt. Das setzt gerade während einer Krisensituation wiederum ein erfolgreiches Gesundheitsmanagement voraus mit förderlichen Bedingungen für die Schulleitung und das Kollegium (Huber, 2013; TLEC, 2020).

Teilweise waren digital unterstützte Lehr- und Lernprozesse die einzige Möglichkeit, Schulbildung während der Pandemie aufrechtzuerhalten. Die technischen Voraussetzungen und genutzten IK-Technologien (Zugang zur technischen Ausstattung; Internetverbindung; digitale Tools zur Information, Kommunikation und Kollaboration), die digitalen Kompetenzen von den an Bildungsprozessen Beteiligten sowie entsprechende Fortbildungs- und Unterstützungsangebote haben Lehr- und Lernprozesse während des Distanzunterrichts nachhaltig bestimmt (Adedoyin & Soykan, 2020; Huber et al., 2020; Johnson et al., 2016). Es gab viele Schulen, die über keinen etablierten Plan und keine Infrastruktur für die Umstellung ihres gesamten Schullebens auf die Online-Modalität verfügten (Gorham & Ogata, 2020; Huber et al., 2020). Die Fähigkeit der Schulen, diese Herausforderungen zu meistern, war während der Pandemie entscheidend. Zudem werden sich technologische Entscheidungen, die während der Pandemie getroffen werden, auf allen Ebenen der (digitalen) Schulentwicklung auswirken (Huber et al., 2020; Teräs et al., 2020) und nachhaltiges Lernen in Zukunft bestimmen (Graham et al., 2015).

3. Methodologie der Studie

3.1 Datenerhebung

Für die Datenerhebung wurden Interviews mit deutschen und polnischen Schulleitungen der Primar- und Sekundarstufe geführt (n=26; 13 deutsche, 13 polnische Interviews). Die Schulleitungen wurden als Interviewpartner*innen ausgewählt, weil sie eine Schlüsselrolle bei der Operationalisierung von Politik und Umsetzung von pädagogischen Maßnahmen an ihren Schulen spielen. Die Anzahl begründet sich darin, weil es bei qualitativer Forschung nicht um eine große Zahl von Fällen geht, sondern um für die Fragestellung typische Fälle. Strukturen und Bezüge sollen entdeckt und nicht die quantitative Ausprägung dieser Aspekte bestimmt werden. Ziel des Stichprobensamplings war es, nach dem Prinzip der Varianzoptimierung eine möglichst heterogene, maximal kontrastierte (Schulgröße, Standort, Schulprofil, Heterogenität der Schülerschaft) und somit informative Gruppe von Schulleitungen für die Untersuchung zu gewinnen (Patton, 2002).

Für die Interviews wurde ein theoriegeleiteter und an den forschungsleitenden Fragestellungen orientierter halbstrukturierter Fragebogen mit 14 Fragen entwickelt. In einer ersten Version wurde das Leitfadenterview getestet. Daraufhin wurde die Formulierung der Fragen optimiert. Die Interviews wurden per Telefon oder Videokonferenz geführt und dauerten zwischen 20 und 30 Minuten. Die Interviews wurden anschließend aufgezeichnet, transkribiert und ins Englische übersetzt.

Die Interviews mit den Schulleitungen wurden im Dezember 2020 durchgeführt, das heißt, die Aussagen sind vor dem Kontext zu deuten, dass die Kinder bereits Schulschließungen und Homeschooling erlebt haben, die Schulen aber auch teilweise im Präsenz- oder Wechselunterricht waren.

3.2 Datenauswertung

Für die Datenauswertung wurde die „Thematische Analyse“ nach Braun & Clarke (2006) gewählt. Die Autorinnen definieren die „Thematische Analyse“ als Technik zur Identifizierung, Analyse und Dokumentierung von Mustern (Themen) in einem Datensatz. Das Ziel ist, hinter den oberflächlich ablesbaren Inhalt zu dringen, diesem einen Sinn zu geben und die Bedeutung transparent zu machen.

Das Datenmaterial wird so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Durch Abstraktion wird ein überschaubares Corpus geschaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist. Die Interviews wurden nicht nach Fallbeispielen ausgewertet, sondern quer durch die Interviews wurden Hinweise gesucht, auch wenn die an der Interviewstudie Teilnehmenden unterschiedliche Rahmenbedingungen, Ziele und Konzepte vorweisen. Es geht nicht darum, „das“ Rezept zu finden, sondern Hinweise, die man handlungsleitend verfolgen könnte. Die Auswertung und thematische Kodierung wurde computerbasiert mit dem Programm MAXQDA 2020 vorgenommen. Der gesamte Auswertungsprozess sowie die Interpretation der thematischen Kategorien wurde durch Rückkopplung im Forschungsteam kommunikativ validiert.

Tabelle 1: Thematische Landkarte (Braun & Clarke, 2006) der Studie mit Themen und Unterkategorien

Führung im Bildungssektor und Resilienz von Schüler*innen:
Deutsche und polnische Schulen während der COVID-19-Pandemie.

Risiken der Kinder

- Stress- und Risikofaktoren beim Kind
- Lernprobleme der Kinder

Förderung der personalen und sozialen Ressourcen der Kinder

- Situative Bedingungen
- Interpersonelle Prozesse (Kontakt, Beziehung, Kommunikation, Unterstützung)

Schulische Rahmenbedingungen

- Strategien, Kompetenzen und Maßnahmen
 - Effektivität von Lernen und Unterricht auf Distanz
 - Technische Voraussetzungen/IKT
-

4. Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung erfolgt entlang der thematischen Landkarte (siehe auch Tabelle 1).

Die Risiken der Schüler*innen während des Distanzunterrichts waren im sozial-emotionalen Bereich zu beobachten, ebenso wie im Bereich Lernen. Viele Kinder zeigten große emotionale Sensibilität mit konträren Reaktionen wie Aggression, Schweigen, Rückzug, Trotz, Anpasstheit. Auch geringe Konzentrationsfähigkeit und wenig Aktivität mit entsprechenden Auswirkungen auf die (Lern-)Motivation waren festzustellen. Einige Schüler*innen waren mit dem Distanzunterricht überlastet, auch aufgrund der Bedingungen zuhause. Die Schulleitungen berichteten von der Sorge um die Lern- und Lebenszustände der Kinder zuhause. Während der Präsenzphasen oder im Wechselunterricht kam es durch die pädagogischen Maßnahmen der Lehrkräfte zu einer Verbesserung der sozial-emotionalen Probleme der Kinder.

Sowohl die Stärkung personaler als auch sozialer Ressourcen der Kinder (Wustmann, 2005) wurden von den Schulleitungen und den Lehrkräften während des Distanzunterrichts fokussiert. Die Lehrkräfte zeigten Verständnis für die Emotionen und Situationen der Kinder, sie vermittelten Normalität durch gewohnte Rituale und Regeln, Kommunikation über Erlebnisse während der Pandemie wurde bewusst

eingesetzt und man reagierte auf die individuellen Befindlichkeiten der Kinder durch besondere Betreuungsmöglichkeiten (Notbetreuung, Begleitung durch pädagogisch-psychologisch geschultes Personal wie Schulpsycholog*innen, Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen). Auch durch gemeinsame Projekte (z. B. Anti-Stress-Training) wurde die Stärkung der Kinder bewusst angegangen. Ein weiteres Merkmal der Stärkung der Resilienz während des Distanzunterrichts war außerdem die technische und pädagogische Unterstützung der Schüler*innen durch die Schulen, aus der Ferne, um Bildungsprozesse zu fördern und Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken. Besonders wichtig waren hier die anhaltenden Versuche der Lehrkräfte, Beziehungen aufrecht zu erhalten, über analoge und digitale Wege.

Ein auffallender Unterschied in den Ergebnissen ist der Bereich der Eltern. Polnische Schulleitungen konstatierten weitgehend Zufriedenheit der Eltern mit dem Distanzunterricht. Im Gegensatz dazu beklagten sich deutsche Schulleitungen über die Kritik einiger Eltern und deren mangelnde Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Hingegen waren die polnischen Eltern aktiv am Online-Unterricht beteiligt.

In Rückbezug auf den Meta-Rahmen für Leadership-Kompetenzen (Sergis et al., 2018) lässt sich sagen, dass die Schulleitungen aus Deutschland und Polen deutlich Leadership-Kompetenzen in den Bereichen der internen und externen Schul- und Unterrichtsorganisation sowie der Führung des Personals und der Schüler*innen als auch der Selbstführung demonstrierten, die die Grundlage für ein qualitätsvolles Funktionieren der Schule und gute schulische Rahmenbedingungen, besonders in Krisensituationen, sind. Als verantwortliche Führungskräfte erwarteten die Schulleitungen beider Länder von den Regierungen klare Regelungen, aber auch mehr Autonomie und die Möglichkeit, individuell für ihre Schulen Entscheidungen treffen zu können. Die Schulleitungen nahmen ihre Verantwortung für die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für den (Distanz-)Unterricht besonders ernst, indem sie organisatorische, technologische und didaktische Entscheidungen trafen. Die Interviews lieferten deutliche Hinweise auf ein aktives Gesundheitsmanagement durch die Bemühungen, die Stresssituation an der Schule niedrig zu halten. Beide Gruppen wiesen auf die enge Kommunikation und Kooperation der an Schule Beteiligten als wichtigen Faktor für ein gutes Management schulischer Abläufe in den instabilen Situationen des Lockdowns hin. Deutsche Schulleitungen achteten darauf, sich mit anderen Schulleitungen auszutauschen. Diese Vernetzung wurde als sehr hilfreich für die Entscheidungsfindung angesehen und könnte ein Faktor der eigenen Resilienzförderung sein. Die polnischen Befragten betonten die professionelle Zusammenarbeit an ihrer Schule. Die Schulleitungen zeigten sich gegenüber den Akteur*innen des Bildungsprozesses verantwortlich und stellten ihre Fähigkeit zur Schaffung einer positiven Schulkultur und Stärkung der Resilienz der gesamten Schulfamilie zur Bewältigung schwieriger schulischer Situationen unter Beweis. Zieht man das integrative Modell zu Lehr-Lern-Prozessen während der Schulschließungen von Helm et al. (2021, S. 243) heran, zeigt sich, dass schulische Lehr- und Lernprozesse während der Pandemie in den Schulen beider Länder von Herausforderungen geprägt waren, mit einschränkenden Wirkungen auf Lernmotivation, selbstgesteuertes Lernen und die Qualität von Lernen, die aus Schulleitungsperspektive zu einer pessimistischen Einschätzung der Effektivität des Distanzunterrichts geführt haben.

Die Erfahrungen, die die Schulen während des Distanzunterrichts gemacht haben, haben es jedoch ermöglicht, Lösungen zu finden, um die notwendigen technologischen und pädagogischen Bedingungen für das Online-Lernen zu entwickeln. Dennoch braucht es weitere Anstrengungen, vor allem in den Bereichen der digitalen Kompetenzerweiterung der Beteiligten, der technischen Ausstattung und IKT-Unterstützung der Schulen, aber auch der (vor allem sozial benachteiligten) Familien, um auch in Zukunft auf potenzielle Krisensituationen vorbereitet zu sein.

Ziel dieser Studie war es, Schlüsselemente der Förderung der Resilienz von Schüler*innen im Kontext der Bewältigung einer schulischen Krisensituation aus der Perspektive von deutschen und polnischen Schulleitungen zu identifizieren. Sie werden in folgender Übersicht (Tabelle 2) aufgezeigt.

Tabelle 2: Schlüsselemente der Förderung der Resilienz der Kinder im Rahmen einer gelingenden Bewältigung von schulischen Krisensituationen aus der Perspektive von deutschen und polnischen Schulleitungen

Beziehungen stärken
<ul style="list-style-type: none"> - Verständnis für kindliche Emotionen und Situationen zeigen - gutes Schulklima sicherstellen - Kommunikation und Kollaboration beteiligter Akteur*innen ermöglichen
Stressmanagement fokussieren
<ul style="list-style-type: none"> - Rituale und Projekte zur Stärkung der Resilienz der Kinder - Angebote für einzelne Kinder
Häusliche Ressourcen verbessern
<ul style="list-style-type: none"> - Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner gewinnen - Unterstützung der (sozio-ökonomisch benachteiligten) Familien
Multiprofessionelle Unterstützung einbeziehen
<ul style="list-style-type: none"> - (sozial-)pädagogisch-psychologisch geschultes Personal einsetzen - Notbetreuung ermöglichen
Digitale Voraussetzungen schaffen
<ul style="list-style-type: none"> - Internet- und Kommunikationstechnologien grundlegen - digitale Kompetenzen der Kinder und Lehrkräfte fördern

5. Diskussion zentraler Ergebnisse im Kontext internationaler Forschungsergebnisse

Die erhebliche psychische Belastung von Kindern während der COVID-19-Pandemie wurde in Studien verschiedener Länder festgestellt (Duan et al., 2020; Langmeyer et al., 2020; Saurabh & Ranjan, 2020). Sie alle betonen die negativen Auswirkungen der Pandemie auf die psychische Gesundheit von Kindern. Sie stellten fest, dass Kinder unter schweren psychischen Belastungen wie Sorgen, Hilflosigkeit und Angst litten. Zu den Risiken für Kinder gehören unter anderem auch die längere Zeit am Bildschirm, Auswirkungen von Langeweile, die Verdrängung anderer Aktivitäten (z. B. Hausaufgaben, Spielen), Mobbing in den sozialen Medien, unzuverlässige Informationen, Schlafstörungen, altersunangemessene Inhalte und Datenschutzprobleme (Thomas & Rogers, 2020). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie in Bezug auf den Mangel an Kontakten und Beziehungen zwischen Schüler*innen sowie Schüler*innen und Lehrkräften wurden auch durch frühere Forschungsergebnisse unterstützt (Ferri et al., 2020; MacDonald & Hill, 2021; Reimers & Schleicher, 2020). Es ist wichtig, Lernen nicht als einen Prozess der Informationsübertragung, sondern als einen sozialen und kognitiven Prozess zu betrachten (Hodges et al., 2020). Es ist erwiesen, dass Interaktionen die Lernergebnisse steigern (Bernard et al., 2009). Sozialer Zusammenhalt mildert die negativen

Auswirkungen von Isolation, Depression und ähnlichen Ursachen von Stress (Kim, 2020; Miao et al., 2021).

Ein spezifisches Problem der deutschen Schulen war der schwache Kontakt zu einigen Eltern (Familien mit Zuwanderungsgeschichte). Ähnliche Ergebnisse zeigen frühere Studien, in denen behauptet wurde, dass eine niedrige elterliche Bildung und der Migrationsstatus Risikofaktoren für psychische Probleme bei Kindern sind (Klein et al., 2020; Solberg et al., 2020).

Ein weiterer Unterschied zwischen den Ansichten polnischer und deutscher Schulleitungen bezieht sich auf die Einstellung der Eltern zum Distanzunterricht ihrer Kinder. Deutsche Schulleitungen beklagten sich über das teilweise geringe Interesse der Eltern an der schulischen Situation ihrer Kinder, während polnische Schulleitungen darauf hinwiesen, dass die Eltern aktiv an der Online-Schulbildung beteiligt sind. Die Verfügbarkeit, das Engagement und die Fähigkeit der Eltern, ihre Kinder zu unterstützen, gilt als Eckpfeiler einer guten Distanzunterrichtspraxis (Blackstone, 1967; Ferri et al., 2020; MacDonald & Hill, 2021; Spiteri, 2021).

Insgesamt liegt die Vermutung nahe, dass es einen Schereneffekt gibt, bei Schüler*innen, Eltern sowie innerhalb und zwischen Schulen. In der Konsequenz zeigen sich Herausforderungen hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. (Bildungs-)Verlierer*innen sind aktuell vermutlich Schüler*innen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Elternhäusern. Noch genauer zu untersuchen sind die Gründe dafür. Verschiedene Merkmale können hier zusammenspielen: technische Bedingungen, die räumliche Situation zuhause, geringe zeitliche und emotionale Ressourcen der Eltern oder der Geschwister. Genauer zu analysieren sind auch die „elterliche Lehrerrolle“ und die diesbezüglichen Erwartungen der Schule. Schulen haben hier eine große Aufgabe im Bemühen um eine Kompensation des Schereneffekts bei den Schüler*innen (Huber et al., 2020).

Die Ergebnisse zum Thema Effektivität von Distanzunterricht finden ihre Bestätigung in vielen neueren Studien. In Bezug auf die Überlastung von Lehrkräften und Schüler*innen haben viele Studien ähnliche Ergebnisse erbracht. Es war eine große Herausforderung, kontinuierliches schulisches Lernen zu gewährleisten, Eltern und Schüler*innen während des Distanzunterrichts zu unterstützen, Prioritäten für den Lehrplan festzulegen und das Wohlbefinden von Lehrkräften und Schüler*innen sicherzustellen (Reimers & Schleicher, 2020). Die deutschen und polnischen Schulen bieten den Schüler*innen technische und pädagogische Unterstützung an. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit anderen Ländern (Drane et al., 2020; MIUR, 2020). In der Mehrzahl der Studien wurde hervorgehoben, dass sozial benachteiligte Gruppen Schwierigkeiten haben, die für das Online-Lernen erforderlichen Grundvoraussetzungen zu erfüllen, was von Expert*innen und politischen Entscheidungsträgern breit diskutiert wird (Eyles et al., 2020).

Ein weiterer Unterschied zwischen den deutschen und polnischen Aussagen bezog sich auf die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer digitalen Kompetenzen. Die Mehrheit der deutschen Schulen bot ihren Lehrkräften Fortbildungen zur Verbesserung der technischen und pädagogischen Fähigkeiten an. Im Gegensatz dazu aktualisierten die polnischen Lehrkräfte ihre digitalen Kompetenzen laufend selbst. Nur wenige polnische Schulleitungen gaben an, Schulungen für ihre Lehrkräfte anzubieten. Viele neuere Studien betonen die Notwendigkeit, klare Schritte bei der Anwendung des Online-Lernens zu unternehmen, wie z. B. die Schulung mit aktueller Technologie, die Bereitstellung von Leitlinien für Lehrkräfte und Schüler*innen und das Angebot interaktiver lehrplanbezogener Multimedia-Materialien (Mukhtar et al., 2020; Verawardina et al., 2020; Yusuf, 2020).

Ein anderer Unterschied betrifft die professionelle IT-Unterstützung des Distanzunterrichts. Die deutschen Befragten wiesen auf die Notwendigkeit einer Unterstützung hin, im Gegensatz dazu gab es nach den Aussagen der polnischen Schulleitungen eine ständige technische Unterstützung für die

Lehrkräfte während des Online-Unterrichts. Ähnliche Ergebnisse wurden in einigen früheren Studien präsentiert (Joshi et al., 2020; Thomas & Rogers, 2020). Wir stimmen mit der Aussage überein, dass die Qualität der Unterstützungsdienste eine der Grundvoraussetzungen für Online-Lernen ist (Pham et al., 2019).

Die vorliegende Studie konnte im internationalen Vergleich zentrale Schlüsselemente zur Förderung der Resilienz von Schulkindern identifizieren, die für die Bewältigung potenzieller schulischer Krisensituationen in Gegenwart und Zukunft hohe Relevanz besitzen (s. Tabelle 2). Die Ergebnisse zeigen, dass die Resilienzförderung der Kinder in Krisensituationen bestimmt ist von der Stärkung der Beziehungen, aktivem Stressmanagement, der Verbesserung häuslicher Ressourcen, dem Einbezug multiprofessioneller Unterstützung sowie der Schaffung von Voraussetzungen für effektiven Distanzunterricht. Die Schulleitungen legen hierbei bei ihren strategischen Maßnahmen auf größtmögliche Autonomie der eigenen Schule Wert.

7. Literatur

Adedoyin, O. B. & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180.

Blackstone, T. (1967). The Plowden Report. *The British Journal of Sociology*, 18, 291-302.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

Bremm, N. (2021). Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. *PraxisForschungLehrer*innenBildung: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 3(1), 54-70. DOI: 10.11576/pflb-3937.

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A. & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289. DOI: 10.3102/0034654309333844.

Drane, C., Vernon, L., & O'Shea, S. (2020). The impact of 'learning at home' on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic. Literature Review prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University, Australia. Verfügbar unter: https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2020/04/NCSEHE_V2_Final_literaturereview-learningathome-covid19-final_30042020.pdf [23.10.2021].

Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang X. & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders, Affect Disorders*, 275, 112-118. DOI: 10.1016/j.jad.2020.06.029.

Dubs, R. (2008). Zur Rolle der Schulleitung in komplexen Schulentwicklungsprozessen. *Bildung und Erziehung*, 61 (3), 257-270. DOI: 10.7788/bue.2008.61.3.257.

Eyles, A., Gibbons, S. & Montebruno, P. (2020). Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?. Verfügbar unter: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf> [23.10.2021].

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10, 86. DOI: 10.3390/soc10040086.
Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gorham, T. & Ogata, H. (2020). Professional learning community's views on accessibility during emergency remote teaching. In 28th International Conference on Computers in Education Conference Proceedings, Volume 1 (pp. 570-572). Asia-Pacific Society for Computers in Education (APSCE).

Graham, L., Berman, J. & Bellert, A. (2015). *Sustainable learning: Inclusive practices for 21st century classrooms*. Melbourne, VIC: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781107280243.001.

Gu, Q. & Day, C. (2007). Teacher's Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. *Teaching and Teacher Educations*, 23, 1302-1316. DOI: 10.1016/j.tate.2006.06.006.

Hascher, T. (Hrsg.). (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237-311. DOI: 10.1007/s11618-021-01000-z.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Verfügbar unter: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [10.09.2020].

Hill, P. (2020). Revised Outlook for Higher Ed's Online Response to COVID-19. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2SYF55F> [23.10.2021].

Hu, C. (2017). Students, computers and learning: Where is the connection?. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2665-2670. DOI: 10.1007/s10639-017-9670-6.

Huber, S. G. (2013). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 3-12). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie – Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 37-60. DOI: 10.31244/9783830992318.02.

Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster, New York: Waxmann. DOI: 10.31244/9783830942160.

Johnson, A. M., Jacovina, M. E., Russell, D. E., & Soto, C. M. (2016). Challenges and solutions when using technologies in the classroom. In S. A. Crossley & D. S. McNamara (Eds.), *Adaptive Educational Technologies for Literacy Instruction* (pp. 13-29). New York: Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9781315647500

Joshi, A., Vinay, M. & Bhaskar, P. (2020). Impact of coronavirus pandemic on the Indian education sector: perspectives of teachers on online teaching and assessments. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 205-226. DOI 10.1108/ITSE-06-2020-0087.

Kim, J. (2020). The role of social cohesion in addressing the impact of COVID-19 on mental health within marginalized communities. *Local Development & Society*, 1, 205-216. DOI: 10.1080/26883597.2020.1829985.

Klein, E. M., Müller K. W., Wölfling, K., Dreier, M., Ernst, M. & Beutel, M. E. (2020). The relationship between acculturation and mental health of 1st generation immigrant youth in a representative school survey: does gender matter? *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 29. DOI: 10.1186/s13034-020-00334-6.

KMK (2018). Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf [30.07.2021].

Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern. Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf [30.07.2021].

MacDonald, M. & Hill, C. (2021). The Educational Impact of the Covid-19 Rapid Response on Teachers, Students, and Families: Insights from British Columbia, Canada. Verfügbar unter: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33487759/> [23.10.2021]. DOI: 10.1007/s11125-020-09527-5.

Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>.

Miao, J., Zeng, D. & Shi, Z. (2021). Can neighborhoods protect residents from mental distress during the COVID-19 Pandemic? Evidence from Wuhan. *Chinese Sociological Review*, 53, 1-26. DOI: 10.1080/21620555.2020.1820860.

MIUR. Ministry of Education, University and Research (2020). Scuola, presentate le linee guida per settembre. Verfügbar unter: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-presentate-le-linee-guida-per-settembre> [23.10.2021].

Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M. & Sethi, A. (2020). Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36, 27-31. DOI:10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785.

Mustamin, Y. (2012). The competence of school principals: What kind of need competence for school success? *Journal of Education and Learning*, 6(1), 33-42. DOI: 10.11591/edulearn.v6i1.188.

OECD (2018). Studie Erfolgsfaktor Resilienz. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf [30.07.2021].

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pham, L., Kim, K., Walker, B., DeNardin, T. & Le, H. (2019). Development and validation of an instrument to measure student perceived e-learning service quality. *International Journal of Enterprise Information Systems (IJEIS)*, 15(2), 15-42. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJEIS.2019040102>.

Rajabi, M. (2020). Mental health problems amongst school-age children and adolescents during the COVID-19 pandemic in the UK, Ireland and Iran: A call to action and research. *Health Promotion Perspectives*, 10(4), 293-294. DOI: 10.34172/hpp.2020.46.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*. DOI 10.1007/s00787-021-01726-5.

Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. OECD. Verfügbar unter: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf [23.10.2021].

Reivich, K. & Shatté, A. (2003). *The Resilience Factor. 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*. New York: Three Rivers Press.

Saurabh, K. & Ranjan, S. (2020). Compliance and psychological impact of quarantine in children and adolescents due to covid-19 pandemic. *Indian Journal of Pediatrics*, 87(7), 532-536. DOI: 10.1007/s12098-020-03347-3.

Sergis S., Voziki T. & Sampson D. (2018) School leadership: An analysis of competence frameworks. In Sampson D., Ifenthaler D., Spector J., Isaías P. (Eds), *Digital technologies: Sustainable innovations for improving teaching and learning* (pp. 3-25). Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-73417-0_1.

Solberg, Ø., Nissen, A., Vaez, M., Cauley, P., Eriksson A.-K. & Saboonchi F. (2020). Children at risk: A nation-wide, cross-sectional study examining post-traumatic stress symptoms in refugee minors from Syria, Iraq and Afghanistan resettled in Sweden between 2014 and 2018. *Conflict and Health* 14, 67. DOI: 10.1186/s13031-020-00311-y.

Spiteri, J. (2021). Quality Early Childhood Education for All and the Covid-19 Crisis: A Viewpoint. *Prospects*, 5, 1-6. DOI: 10.1007/s11125-020-09528-4.

Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 education and education technology 'solutionism': A seller's market. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 863-878. DOI: 10.1007/s42438-020-00164-x.

Thomas, M. S. C. & Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49, 87-90. DOI: 10.1007/s11125-020-09468-z.

TLEC. Teacher Leadership Exploratory Consortium (2020). The Teacher Leader Model Standards. Verfügbar unter: <https://www.nea.org/resource-library/teacher-leader-model-standards> [23.10.2021].

Verawardina, U., Asnur, L., Lubis, A.L., Hendriyani, Y., Ramadhani, D., Dewi, I.P. & Sriwahyuni, T. (2020). Reviewing online learning facing the Covid-19 outbreak. *Journal of Talent Devevelopment and Excellence*, 12, 385-392.

Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192-207.

Yusuf, B. N. (2020). Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the Covid-19 outbreaks. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(5), 205–212. DOI: 10.14738/assrj.75.8211.