



Krisenmanagement an Schulen der Sekundarstufe II

Eine Befragung von Schulleitungsmitgliedern

Dr. Martin Keller, Stephanie Ledergerber

St.Gallen, Mai 2022

Danksagung

Der Projektstart des vorliegenden Forschungsprojektes erfolgte im März 2020. In dieser Zeit gab es in der Schullandschaft einen starken Umbruch durch die pandemiebedingten Massnahmen und insbesondere die am 13. März 2020 ausgesprochenen Schulschliessungen. Die Schulleitenden waren während dieser Phase ausserordentlich gefordert. Umso mehr möchten wir uns bei allen Schulleitenden bedanken, die am Forschungsprojekt teilgenommen und ihr Krisenempfinden, die intendierten Massnahmen sowie schulinterne und weitere Eindrücke geteilt haben. Wir hoffen, dass die geteilten Erfahrungen den Schulen mögliche Wege im Umgang mit dem Krisenmanagement transparent aufzeigen können und der vorliegende Forschungsbericht einen Anhaltspunkt zum Austausch bietet.

Ebenfalls bedanken möchte sich das Projektteam bei Dr. Christian Schneider und Yves Störi für die Unterstützung im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des Codesystems und der Codierung.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	IV
Abbildungsverzeichnis.....	IV
1 Einleitung	1
1.1 Aktualität, Relevanz und Erkenntnisinteresse der Arbeit	1
1.2 Legitimation	2
1.3 Forschungsdesign	3
1.3.1 Erhebungsinstrument	3
1.3.2 Zielgruppe.....	5
1.3.3 Stichprobenauswahl.....	6
1.4 Forschungsziel	7
2 Auswertung.....	8
2.1 Prävention – Krisenkonzept.....	8
2.2 Krisenkurve – Krisenbewältigung.....	9
2.2.1 Krisenempfinden.....	9
2.2.2 Krisenempfinden nach Schultyp	14
2.2.3 Krisenempfinden nach Region	19
2.3 Ereignisse und ergriffene Massnahmen	21
2.4 Veränderungsprozesse Fernunterricht	25
2.4.1 Organisation des Fernunterrichts	25
2.4.2 Pädagogische und didaktische Anpassungen.....	30
2.4.3 Persönliche Auswirkungen des Fernunterrichts.....	32
2.5 Organisatorische und strukturelle Veränderungsprozesse	34
2.5.1 Art der Steuerung.....	34
2.5.2 Belastungsempfinden	35
2.5.3 Entscheidungssituationen	36
2.5.4 Kulturelle Implikation der Krise	38
2.5.5 Normative Position	39
2.5.6 Organisation Umstellungsphase	41
2.6 Leitungsteam und Krisenstab	42
2.6.1 Auslöser für Intervention.....	42
2.6.2 Organisation und Zusammensetzung des Krisenstabes.....	42
2.6.3 Zusammenarbeit des Krisenstabes	44
2.6.4 Meinungsverschiedenheiten.....	44
2.7 Kommunikation.....	45

2.7.1	Kommunikationsstrategie.....	45
2.7.2	Kommunikationsinhalte.....	47
2.7.3	Kommunikationspartner.....	52
2.7.4	Kommunikationskanal	53
2.7.5	Wissensmanagement	55
2.8	Informations- und Kommunikationstechnologien	55
2.8.1	ICT Ausgangslage	55
2.8.2	Infrastruktur Fernunterricht	57
2.8.3	Schulungen.....	57
2.8.4	Erfahrungen und Erkenntnisse	58
2.9	Erkenntnisgewinn – Rückblick	59
2.9.1	Erfolgsfaktoren Krisenbewältigung.....	59
2.9.2	Konsequenzen für die Zukunft	60
3	Vergleich der Schultypen	63
4	Fazit und Handlungsempfehlungen	66
	Literaturverzeichnis.....	72
	Anhang.....	74

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Definition für die Kategorie "Konsequenzen für die Zukunft"	5
Tabelle 2: Forschungsfragen	7
Tabelle 3: Auswertung "Heutiges Datum"	10
Tabelle 4: Streuung des persönlichen Krisenempfindens.....	13
Tabelle 5: Krisenempfinden nach Schultypen	14
Tabelle 6: Häufigkeit der genannten Themenbereiche	63

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eckdaten der Pandemie im Zeitverlauf	3
Abbildung 2: Bildungslandschaft Sek 2	5
Abbildung 3: Krisenempfinden im Zeitverlauf	11
Abbildung 4: Krisenempfinden bei Schulschliessung	16
Abbildung 5: Krisenempfinden nach Schulgrösse	18
Abbildung 6: COVID-19 Erkrankungen im April 2020.....	19
Abbildung 7: Krisenkurve nach Region.....	20
Abbildung 8: Häufigkeit der Themenfelder in den Subkategorien	65

1 Einleitung

1.1 Aktualität, Relevanz und Erkenntnisinteresse der Arbeit

Das Coronavirus stellt weitreichende Herausforderungen an die Gesellschaft weltweit. Seit Mitte März 2020 wurden in der Schweiz die Massnahmen verschärft und «Präsenzveranstaltungen an Schulen, Hochschulen und Ausbildungsstätten untersagt» (BAG, 2020). Aufgrund der Anweisungen des Bundesrates, mussten Schulen landesweit innert Tagen auf Fernunterricht¹ umstellen. Durch den Ausfall des Präsenzunterrichts wurden Lehrpersonen angehalten, geeignete Arbeitsaufträge zur Verfügung zu stellen und auf sogenanntes Distance Learning umzustellen. Damit ist Unterricht gemeint, der räumlich getrennt von den Lehrpersonen und den Schüler*innen stattfindet. Dabei kommen typischerweise Lern- und Kommunikationsplattformen sowie selbstorganisierte Lerneinheiten zum Tragen.

Das «untypische» an der Corona-Krisensituation ist darin zu sehen, dass diese Krise alle Schulen zu demselben Zeitpunkt in demselben Ausmass getroffen hat, weshalb ein vergleichbarer Ausseneinfluss auf die Schulen vorliegt. Die Schulen mussten sich zeitgleich auf die Veränderungen einstellen. Diese Situation erforderte eine umfassende Kommunikation und Koordination im Bildungswesen sowie ein gut funktionierendes Krisenmanagement auf verschiedenen Ebenen.

Gerade auch die Schulleitungen waren in der Krise stark gefordert (Breyer-Mayländer, 2021). In ihrer Führungsrolle mussten Umstellungen auf den Fernunterricht im Rahmen des Krisenmanagements angeleitet, Unsicherheiten minimiert, bisherige Strategien angepasst und die Krisenkommunikation erhöht werden. All diese und weitere Massnahmen mussten in einer Zeit getroffen werden, deren Weiterentwicklung nicht antizipiert werden konnte. Weiter sind die Schulleitungen auch nach der ausserordentlichen Situation im Zeichen des Transformationsmanagements gefordert, indem Erfahrungen im Schulsystem aufgearbeitet, reflektiert und mit der bisherigen Schulkultur in Einklang gebracht werden müssen.

Das vorliegende Forschungsprojekt geht der Frage nach, wie das Krisenmanagement an Schulen ausgesehen hat, welche Massnahmen für die jeweiligen Situationen getroffen wurden und welche Schlussfolgerungen rückblickend gezogen werden können. Eine Krise definiert die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) als ein «plötzlich auftretendes, unerwartetes

¹ Im folgenden Bericht werden die Begriffe «Fernunterricht» und «Distance Learning» synonym verwendet.

und aussergewöhnliches Ereignis, das für die Betroffenen und für ihr Umfeld eine schwere Belastung darstellt» (Blöchliger, Brünggel-Kiener, Hofmann et. al., o.D.). Die eruierten Daten zum Umgang mit der Krise sowie daraus abgeleitete konkrete Schlussfolgerungen, können helfen, frühzeitig Prozesse für weitere Notsituationen vorzubereiten und auszubauen.

1.2 Legitimation

In Form eines Krisenhandbuchs sind Schulen auf den Umgang in möglichen Krisensituationen vorbereitet. Die Coronapandemie stellte jedoch ein disruptives Ereignis dar, wie es seit rund einem Jahrhundert nicht mehr eingetreten ist und so auch die Schulorganisationen vor grosse Herausforderungen stellte. Der Ursprung des Krisenbegriffs (griechisch 'krisis') nimmt diese Bedrohungen auf und kann als «Entscheidungspunkt» oder «Wendepunkt» übersetzt werden (Wollschring-Strobel, P. & Wollsching-Strobel, U., 2020, S. 272-273).

Im Rahmen einer Studie von Huber, Günther, Schneider et al. (2020, S. 88) wurden die Bedürfnisse im Rahmen der Corona-Krise evaluiert. Die Anforderungen an die Schulleitung sind durch die unterschiedlichen Anspruchsgruppen vielfältig und beinhalten folgende Punkte: «Klare Führung, Vorgabe einer einheitlichen Handhabung des Fernunterrichts, Organisation dazu benötigter Unterstützung, Wertschätzung, Dank und motivierende Worte, das Gefühl vermitteln, für die Lehrpersonen da zu sein.» Weiter steigt auch das Informationsbedürfnis, das sich insbesondere auf die weitere Organisation sowie die Abschlussprüfungen bezieht, aber auch auf den Wunsch nach einer transparenten Kommunikation oder einer kooperativen Zusammenarbeit (Huber et al., 2020, S. 88-89).

Bradwick (1996) zeigt auf, dass in ergebnisreichen Zeiten insbesondere eine strategische aber gefühlvolle Leitung benötigt wird. Peter und Ulrike Wollsching-Strobel (2020, S. 273-275) definieren drei Operationsebenen, in denen die Führungskräfte in Krisenzeiten agieren sollten: Zum einen ist die **Information** zentral. Dabei sollen relevante, authentische Informationen aufgearbeitet und angemessen kommuniziert werden. Weiter sollen solche Informationen dazu dienen **Entscheidungen** zu treffen. Dazu raten die Autoren einen Krisenstab einzuberufen der so aufgebaut ist, dass möglichst vielfältige Fachkenntnisse zusammenfinden. Die Festsetzung von klaren Richtlinien kann helfen eine fokussierte Führung aufzubauen. Zielgerichtete Coachings sollen die Führungskräfte unterstützen, während der Krisenzeit ihre neue Rolle als Leitperson einzunehmen. Als dritter Aspekt ist die **Umsetzung** zu betrachten. Diesbezüglich sollten strategische Entscheidungen möglichst langfristig ausgerichtet sein. Wie Zizek (2020, S. 78) beschreibt, wird die neue Normalität nicht mehr so sein, wie sie mal war. Entsprechend wichtig ist die Konzeption eines neuen Krisenhandbuchs.

Das vorliegende Forschungsprojekt soll einen Beitrag dazu leisten, geeignete Handlungsmassnahmen, Erkenntnisse und Schlussfolgerungen zu identifizieren, sodass die Schulen voneinander lernen und ihre Krisenkonzepte erweitern können, um in Zukunft präventiv in solchen disruptiven Ereignissen agieren zu können. Nebst dem vorgesehenen Diskurs sollen die Handlungsempfehlungen auch Anlass bieten, die eigene Vorgehensweise während der Krise kritisch zu reflektieren.

1.3 Forschungsdesign

Die benötigten Informationen, um die Forschungsfragen zu beantworten, können grundsätzlich anhand unterschiedlicher Methoden erhoben werden. Aufgrund der damaligen Lage und des geforderten Social Distancings wurde für das vorliegende Forschungsprojekt eine Methodik gewählt, die online durchgeführt werden konnte.

1.3.1 Erhebungsinstrument

Die festgelegten Forschungsfragen (siehe Kapitel 1.4) konnten anhand eines zweistufigen Verfahrens beantwortet werden:

- Der *erste Teil* bestand aus einer quantitativen Befragung. Die Anfragen zur Teilnahme am Forschungsprojekt und die beigefügte Umfrage wurden Mitte April 2020 per Mail versendet (siehe Anhang I). Durch die ähnliche Ausgangslage sollten die schulintern getroffenen Entscheidungen und daraus abgeleiteten Massnahmen möglichst vergleichbar bewertet werden. Für den quantitativen Teil der Studie konnte ein Rücklauf von 50 Personen verzeichnet werden, was einer Rücklaufquote von 36% entspricht. Inhaltlich sollten die teilnehmenden Schulleitenden ihre subjektive Sichtweise auf die Situation schildern. Als Rahmenvorgaben wurden ihnen auf einem Zeitstrahl (siehe Abbildung 1) einschneidende Eckpunkte, wie den ersten Corona-Fall in der Schweiz oder die Massnahmen des Bundes, vorgelegt. Ihre Aufgabe war es, das Krisenempfinden an ihrer Schule im zeitlichen Verlauf widerzugeben. Pro abgefragten zeitlichen Event stand ihnen dabei eine Skala von 1-10 zur Verfügung, wobei 1 das tiefste Krisenempfinden und die 10 das höchste Krisenempfinden ausdrückte.

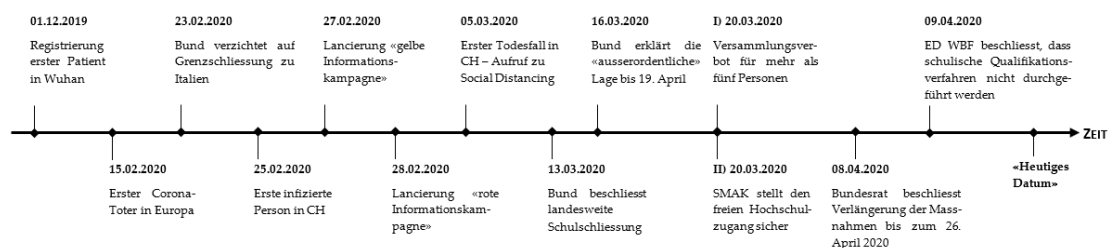


Abbildung 1: Eckdaten der Pandemie im Zeitverlauf
Quelle: Eigene Darstellung

In einem zweiten Schritt sollten die Schulleitenden Massnahmen nennen, welche die Schule über den Krisenverlauf getroffen hat. Nach der Instruktion wurde den Teilnehmenden eine

Tabelle zur Verfügung gestellt. Die erste Spalte beinhaltet die getroffenen Massnahmen. In der zweiten Spalte konnte der Zeitraum für die Intervention notiert werden und in der dritten Spalte wurde der auslösende Faktor benannt. Im Anhang I kann das genannte Dokument eingesehen werden.

- Aufbauend auf der quantitativen Teilstudie erfolgte als *zweiter Teil* die Erhebung über qualitative Interviews. Die genauere Auswahl der 17 Interviewpartnerinnen und -partner ist im Kapitel 1.3.3 einzusehen. Im Rahmen von Online-Meetings konnten in der Umfrage gemachte Angaben vertieft, verifiziert und erweitert werden. Die Gespräche dauerten im Schnitt 45 Minuten und folgten einem halbstrukturierten Interviewleitfaden, der auf den Ergebnissen des qualitativen Teils aufbaute (siehe Anhang II). Im vorliegenden Schlussbericht wurden aus datenschutzgründen die Namen der Interviewpartnerinnen und -partner anonymisiert.

Die qualitative Inhaltsanalyse orientiert sich an den Schritten von Udo Kuckartz, der das Programm MAXQDA entwickelt hat. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Die Inhalte wurden anschliessend unter Verwendung von MAXQDA codiert und analysiert. Aufgrund der Inhalte aus der quantitativen Umfrage wurde ein grober Leitfragebogen entwickelt. Diese Themeninhalte stellen daher eine deduktive Vorgehensweise zur Kategorienbildung dar (Kuckartz, 2018, S. 64). Die Themenbereiche dienten als Ausgangslage des Kategoriensystems, das anschliessend induktiv am Interviewmaterial weiterentwickelt wurde. Die primär induktive Vorgehensweise ist im vorliegenden Fall sinnvoll, da die Forschung aufgrund der Neuartigkeit der Thematik sehr praxisorientiert ausgerichtet und weniger von theoretischer Art ist (Kuckartz, 2018, S. 63). Dies ist auch dadurch zu begründen, dass das Krisenmanagement an Schulen in den letzten Jahrzehnten nicht auf eine Pandemie ausgerichtet wurde. Die Relevanz der Thematik und der krisenbedingte Umgang damit, erfolgte aufgrund der Dringlichkeit rapide und affektiv. Der Codierungsprozess erfolgte nach Stufen. Zuerst wurden alle Interviews nach den Hauptkategorien codiert, darauf folgten die Unterkategorien (Kuckartz, 2018, S. 102ff.). Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch das Memo eines Codes, der auf der Ebene der Hauptkategorie zugeordnet ist.

NAME DER KATEGORIE	KONSEQUENZEN FÜR DIE ZUKUNFT
Inhaltliche Beschreibung	▪ Was wird bezüglich Schulbetrieb, Unterricht, Organisation und Führung als Learning mitgenommen? ▪ Wie werden die Learnings begründet; auf was basieren sie?
Ankerbeispiele	«Nicht nur digitale Aufträge und nicht nur individuelle zu erledigende [Aufträge] geben.»
Regeln zur Abgrenzung	Die Blickrichtung der Aussagen soll zukunftsgerichtet sein.

Tabelle 1: Definition für die Kategorie "Konsequenzen für die Zukunft"

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Kuckartz, 2018, S. 66f.

Das vollständige Kategoriensystem ist dem Anhang III zu entnehmen. Da mehrere Autoren und eine Autorin an den einzelnen Prozessen der Codierungen beteiligt waren, kann die Interdecoder-Übereinstimmung angenommen werden. Abweichungen wurden jeweils im Vier-Augen-Prinzip diskutiert (Kuckartz, 2018, S. 105).

1.3.2 Zielgruppe

Die Schulleitung als Führungsorgan nimmt aufgrund ihrer Position eine leitende Stellung ein. Im Zusammenhang mit der Pandemie wurden grundlegende Entscheide von der Schulleitung (ggf. in Absprache mit dem Amt) gefällt und der Handlungsspielraum von diesem Personenkreis festgelegt. Um eine möglichst umfassende Perspektive im Umgang mit der Krisenbewältigung abbilden zu können, wurden sowohl die Schulleitenden von Gymnasien als auch von Berufsfachschulen einbezogen. Diese Zielgruppe stellte nicht nur das Entscheidungsorgan dar, sondern sie sind auch mit Ängsten oder Schwierigkeiten anderer Anspruchsgruppen (Lernende, Lehrpersonen, Eltern, Lehrbetriebe etc.) vertraut.

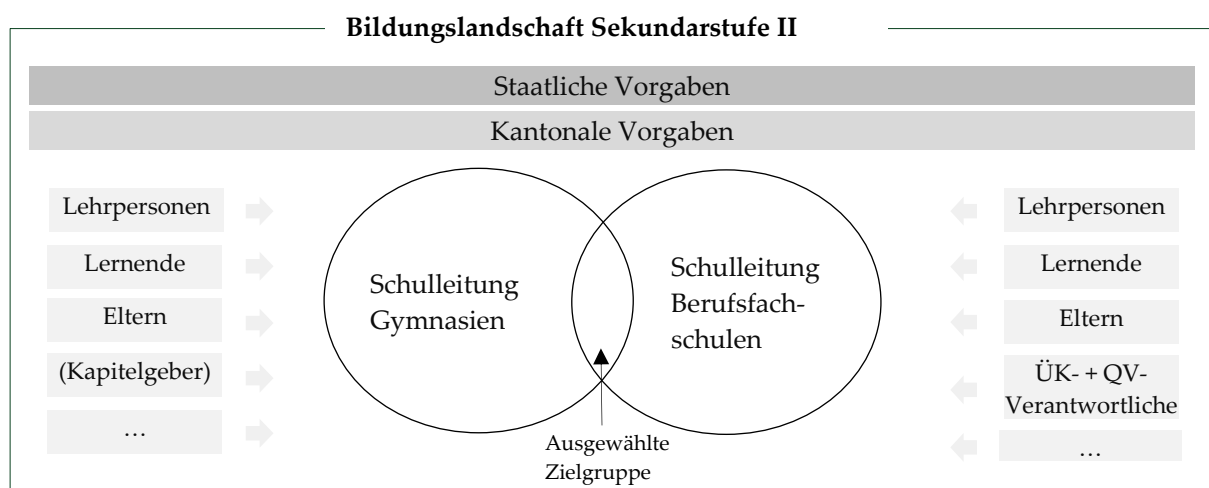


Abbildung 2: Bildungslandschaft Sek 2

Quelle: Eigene Darstellung

Die Zielgruppe der beiden Untersuchungsbereiche sind Schulleitungsmitglieder an Schweizer Berufsfachschulen oder an Gymnasien auf der Sekundarstufe II. Als Schulleitung werden Mitglieder des Prorektorats oder der Direktion bezeichnet. Die Schulgrößen variieren stark von 130 bis zu 7500 Lernenden. Bei den meisten Schulen handelt es sich um das Gymnasium oder die Berufsfachschule. Jeweils ein Schulleitungsmitglied von einer Wirtschafts- und Fachmittelschule haben an der Umfrage teilgenommen. Einige Schulen sind so organisiert, dass sie mehrere Schultypen (z. B. ein Gymnasium sowie eine Wirtschaftsmittelschule) anbieten.

Die Umfrage begrenzte sich auf die Deutschschweiz. Aufgrund der unterschiedlichen Massnahmen während der Pandemie, aber auch im Hinblick auf weitere schulinterne Entscheide (z. B. Wahl der Software-Anbieter) waren kantonale Gegebenheiten relevant. Die meisten Teilnehmenden kamen aus dem Kanton Zürich (18), gefolgt von Bern (8) und St.Gallen (6). Jeweils drei Schulleitungsmitglieder nahmen aus den Kantonen Aargau und Basel-Stadt teil. Aus Basel-Land, Graubünden, Luzern und Schwyz waren jeweils zwei Teilnehmende vertreten und aus Glarus, Solothurn, Thurgau und Zug wurde je eine Rückmeldung registriert.

1.3.3 Stichprobenauswahl

Angesprochen wurden alle Schulleitungsmitglieder, die in den vergangenen Jahren am Schulleitungslehrgang des IWP's teilgenommen hatten bzw. im damals laufenden Lehrgang 2020 eingeschrieben waren. Da die gleiche Ausbildung (CAS IWP-HSG für Schulleitungen der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe) absolviert wurde, war es einfacher die Massnahmen und Beschlüsse zu beurteilen. Per E-Mail wurden 140 Personen kontaktiert und um die Teilnahme an der Studie gebeten. Mit einer Beteiligung von 50 Personen, konnte ein Rücklauf von 36% erreicht werden. Von der Geschlechterverteilung zeigte sich, dass es doppelt so viele männliche als weibliche Teilnehmende gab.

Anhand einer ersten Analyse der erhaltenen Umfragen wurden 17 Interviewpartnerinnen und -partner ausgewählt. Die Stichprobe erfolgte kriterienbasiert und zielgerichtet (purposive sampling). So wurden zum einen die von den Teilnehmenden eingereichten Dokumenten herangezogen und ausgewertet. Es wurden Teilnehmende für ein Interview angefragt die entweder ein sehr starkes oder ein geringes Krisenempfinden ausgewiesen haben. Weiter wurden Teilnehmende gewählt, deren Schule mit detaillierten Massnahmen gegen die Krise vorgegangen ist. Zum anderen galten als weitere Auswahlfaktoren die Schulgrösse, Schultypen, wie z. B. eine Privatschule, ein Internat oder auch spezielle Umstände wie der Besuch einer Delegation aus China Anfang des Jahres 2020. Eine mögliche Gleichverteilung der Schultypen Gymnasium und Berufsfachschule wurde weiter angestrebt. Schlussendlich konnten 17 Interviewpartnerinnen und -partner identifiziert werden, wovon 9 aus

Gymnasien und 7 von Berufsfachschulen stammen. Zwei weitere sind Schulleitungsmitglieder deren Schulen sowohl ein Gymnasium als auch eine Fachmittelschule verkörpern. Im vorliegenden Bericht werden die Aussagen der Personen anonymisiert dargestellt.

1.4 Forschungsziel

Mit dem vorliegenden Forschungsprojekt soll auf drei Themenbereiche eingegangen und dazu formulierte Leitfragen beantwortet werden. Durch die Dreiteilung der Thematik kann der zeitliche Verlauf der Krise repräsentiert werden.

I	PRÄVENTION - KRISENKONZEPT
	▪ Gab es ein bestehendes Krisenkonzept, welches für die Krisenbewältigung herangezogen werden konnte? ▪ Falls ja: - Welche Faktoren an diesem Krisenkonzept haben sich bislang bewährt? Welche nicht? - Was hat gefehlt? - Was ist bei der Krisenbewältigung gleich/anders gelaufen als im Konzept beschrieben? Weshalb? ▪ Falls nein: Was müsste aufgrund der gemachten Erfahrungen zwingend in einem Krisenkonzept festgehalten sein?
II	KRISENKURVE - KRISENBEWÄLTIGUNG
	▪ Wie intensiv ist das Krisenempfinden zu den gegebenen Eckpunkten (Informationskampagnen, Schulschliessung, etc.) im Verlaufe der Coronapandemie? ▪ Welche Massnahmen wurden anhand neuer Informationen getroffen? ▪ Welche Adaptionen im Unterrichtswesen hat das Distance Learning bewirkt? ▪ Inwiefern gab es Veränderungen in der Führung und Steuerung des Schulsystems? ▪ Inwiefern hat die Schulkultur zur Bewältigung der Krise beigetragen? ▪ Inwiefern hat das Leitungsteam/ der Krisenstab während der Zeit agiert? ▪ Wie wurde während der Krisenzeit kommuniziert? ▪ Wie gut war die Schule bezüglich der ICT auf die Krise vorbereitet?
III	ERKENNTNISGEWINN – RÜCKBLICK
	▪ Was waren Erfolgsfaktoren in der Krisenbewältigung? ▪ Welche Learnings hat man aus der Krisenzeit gezogen?

Tabelle 2: Forschungsfragen
Quelle: Eigene Darstellung

2 Auswertung

Das vorliegende Kapitel stellt die Ergebnisse aus den Primärerhebungen mit den Schulleitungsmitgliedern dar. Die Ergebnisse sind nach dem zeitlichen Verlauf gegliedert, welche die Forschungsfragen in drei Teilbereiche gliedern. Es werden dabei ausgewählte Resultate vorgestellt und erörtert.

2.1 Prävention – Krisenkonzept

Der erste Teilbereich der Forschung hatte zum Ziel, konzeptionelle Erkenntnisse zu generieren. Die Ergebnisse basieren auf den Aussagen in den durchgeführten Interviews.

Ein Krisenkonzept war bei den meisten Schulen vorhanden. Dabei konnten diese Konzepte aber überwiegend nicht für den vorliegenden Fall verwendet werden, da eine «Pandemie nicht als denkbare Variante» eingearbeitet war (O, 2020, Abs. 17). Inhalte, die in den damals bestehenden Krisenkonzepten vorhanden waren, hatten einen sehr reaktiven Charakter, was bedeutet, dass ohne Vorwarnung direkt gehandelt werden muss. Die Teilnehmenden nannten Beispiele wie Suizid, Attentate, Feuer oder Todesfälle. Erwähnt wurde auch, dass sich die Pandemie über die Zeit intensivierte und man sich als Schule entsprechend vorbereiten konnte, sodass ein Krisenhandbuch oder die Organisation einer Taskforce für diesen Fall nicht als nötig erachtet wurde (O, 2020, Abs. 19-23; J, 2020, Abs. 77- 81). Ein Teilnehmer gab an, dass die Schule ein Krisenhandbuch hatte, auf das man sich im Verlaufe der Pandemie bezog. Dabei wurde spezifiziert, dass die Inhalte insbesondere in der Anfangsphase unterstützend waren, indem Listen mit Kommunikationspartnern vorhanden waren, die im Rahmen der Ereignisse informiert werden mussten (C, 2020, Abs. 83-85). Zu späteren Zeitpunkten hat die bestehende Konzeption jedoch keine Hilfestellung mehr bieten können (C, 2020, Abs. 83). Lediglich eine Person gab an, dass es in der Schulorganisation kein bestehendes Krisenhandbuch gab, worauf man hätte aufbauen können.

Einige Mitglieder der Schulleitung gaben an, in der Anfangszeit der Pandemie, d.h. im vorliegenden Fall vor den Schulschliessungen am 16. März 2020, einige Tätigkeiten unternommen zu haben, um die aussergewöhnliche Situation möglichst aufzufangen und zu entschärfen. So wurde zum einen bereits Anfangs März 2020 ein Programm für den Fernunterricht entworfen (P, 2020, Abs. 106-107). Zum anderen wurden Lehrpersonen bereits frühzeitig über eine mögliche Schulschliessung informiert und mögliche Umsetzungstools kommuniziert (C, 2020, Abs. 43). Ebenfalls wurde definiert, wie das Schulhaus aufzurüsten sei, sodass die Hygienemassnahmen eingehalten werden konnten (H, 2020, Abs. 13). Auch während des Krisenverlaufes wurden Inhalte festgelegt, die in einer möglichen kommenden Pandemie als Massnahmen in Betracht gezogen werden könnten. Genannt wurde

beispielsweise der Entscheid, dass «der Sportunterricht nicht weitergeführt wird», weil in diesem Fachbereich die Einforderung der Präsenz als schwierig wahrgenommen wurde (D, 2020, Abs. 75) oder die Anzahl der Fächer um die Hälfte gekürzt wurde, wobei Deutsch und Mathematik immer beibehalten wurden (H, 2020, Abs. 38). Weiter wurde die Kadenz der Sitzungen erhöht (E, 2020, Abs. 32; I, 2020, Abs. 37), eine klare Kommunikationsstrategie festgelegt (E, 2020, Abs. 52; J, 2020, Abs. 69) oder organisatorische Elemente, wie z. B. die Verteilung der Briefpost, die an die Schule gesandt wurde, festgelegt (E, 2020, Abs. 117). Zum Zeitpunkt der Untersuchung schienen konkrete Prozesse in Bezug auf das zukünftige Krisenkonzept an Schulen weniger relevant. In dieser aussergewöhnlichen Situation war primär die Aufrechterhaltung des Schulbetriebs im Vordergrund. Ein Schulleiter (I, 2020, Abs. 39) sagte aus, dass die Diskussion über eine Adaption des Krisenkonzeptes dann geführt werde, wenn wieder vermehrt Normalbetrieb herrsche. Genannt wurde, dass zukünftig die Krisenhandbücher finalisiert werden sollen (Q, 2020, Abs. 151). Vorstellen könnte man sich unter anderem auch die Verschriftlichung der Inhalte (D, 2020, Abs. 8-11), sodass sie in einem ähnlichen Fall als Grundlage genutzt werden könnten. Wobei zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine konkreten Entscheide diesbezüglich getroffen wurden.

2.2 Krisenkurve – Krisenbewältigung

2.2.1 Krisenempfinden

In einem ersten Schritt sollten die Teilnehmenden des Forschungsprojektes die Intensität des persönlichen Krisenempfindens zu gegebenen Eckpunkten darlegen. Die abgefragten Elemente sind im Zeitstrahl in Abbildung 3, S. 11 dargestellt und mit dem durchschnittlichen Krisenempfinden der Schulleitungsmitglieder (Skalierung 1-10) ergänzt.

Als die ersten Patienten in Wuhan mit dem Virus infiziert waren, löste dies noch kein starkes Krisenempfinden ($\bar{x} = 1.42$) bei den Schulleitungsmitgliedern aus. Das Bewusstsein für die Krise stieg zunehmend mit der Verschärfung der Lage in der Schweiz an, bis es schliesslich mit dem Entscheid des Bundes zur landesweiten Schulschliessung seinen Höhepunkt ($\bar{x} = 8.28$) erreichte. Anschliessend war ein Rückgang des Krisenempfindens zu verzeichnen, wobei dieses durch die Verlängerung der Massnahmen nochmals kurzzeitig anstieg. Unter dem «heutigen Datum» ist die Zeitspanne zu verstehen, bei der die Teilnehmenden die Umfrage ausgefüllt haben. Die Umfrage wurde Mitte April 2020 versendet und die letzten Antworten sind Ende Mai 2020 eingetroffen. Die Aussagekraft dieses Empfindungspunktes ist also mit Bedacht zu betrachten, da die Teilnehmenden sich aufgrund der zeitlichen Differenz an einem anderen Referenzrahmen orientierten. Um einen differenzierteren Einblick zu erhalten, wurde dieser Eckpunkt in Cluster aufgeschlüsselt (siehe Tabelle 3).

I. 15. APRIL – 26. APRIL 2020	II. 27. APRIL – 10. MAI 2020	III. 11. MAI – 31. MAI ² 2020
39 Teilnehmende	2 Teilnehmende	9 Teilnehmende
$\bar{X} = 6.49$	$\bar{X} = 8.5$	$\bar{X} = 6.33$

Tabelle 3: Auswertung "Heutiges Datum"

Quelle: Eigene Darstellung

Das durchschnittliche Krisenempfinden (vgl. Abbildung 3) ist mit Vorbehalt zu betrachten, da die darin enthaltene Streuung nicht berücksichtigt wurde. Da es sich um eine subjektive Einschätzung handelt, variieren die Empfinden stark, sodass Extremwerte auftauchen. Die Streuung der Antworten kann in der Tabelle 4 eingesehen werden. Dabei zeigt die Y-Achse die Stärke des Empfindens (Skala 1-10) der jeweiligen Personen (X-Achse) an. Abgesehen vom Ereignis am 1. Dezember 2019, als es den ersten Corona-Patienten in Wuhan gab, zeigte sich bei den meisten Datenpunkten eine deutliche Varianz im Krisenempfinden der Teilnehmenden. Dennoch ist in den meisten Fällen eine verstärkte Konzentration von Antworten auf einen Antwortbereich erkennbar.

Das Empfinden ist sehr subjektiv und entsprechend wurden die Bezugspunkte individuell gesetzt. Auf Basis der Interviews gaben Lehrpersonen an, dass sie die Schule ins Zentrum der Betrachtung stellten (E, 2020, Abs. 12; H, 2020, Abs. 11; E, 2020, Abs. 21; J, 2020, Abs. 21ff. & N, 2020, Abs. 65). Ein Interviewpartner hat das Krisenempfinden im Verhältnis zur Belastung der Privatwirtschaft gesehen (O, 2020, Abs. 5) oder in Beziehung zu früheren Pandemien gesetzt (C, 2020, Abs. 29 & 31). Weiter gab es für einige Interviewten unterschiedliche Aspekte, die auf das persönliche Krisenempfinden eingewirkt haben. Am meisten wurde die Intensität des Krisenempfindens anhand persönlicher Merkmale bzw. Erlebnisse geprägt. Dazu gehörten Kontaktpersonen wie Eltern, Ärzte/Spitalpersonal oder Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen aber auch Informationen aus der Medienwelt bzw. des Bundesrates oder weiterer involvierter Parteien (P, 2020, Abs. 59 & 3; C, 2020, Abs. 33; M, 2020, Abs. 34; D, 2020, Abs. 14f.; G, 2020, Abs. 11; L, 2020, Abs. 13). Die Tabelle 4 verdeutlicht dieses subjektive Empfinden der Krise. Pro Datumspunkt zeigen die einzelnen Punkte die Antworten der 50 Schulleitenden auf und lassen so die Streuung innerhalb der einzelnen Antwortkategorien erkennen.

² Aufgrund der vereinzelt Angaben Ende Mai, wurde die Zeitspanne im Vergleich etwas länger gewählt.

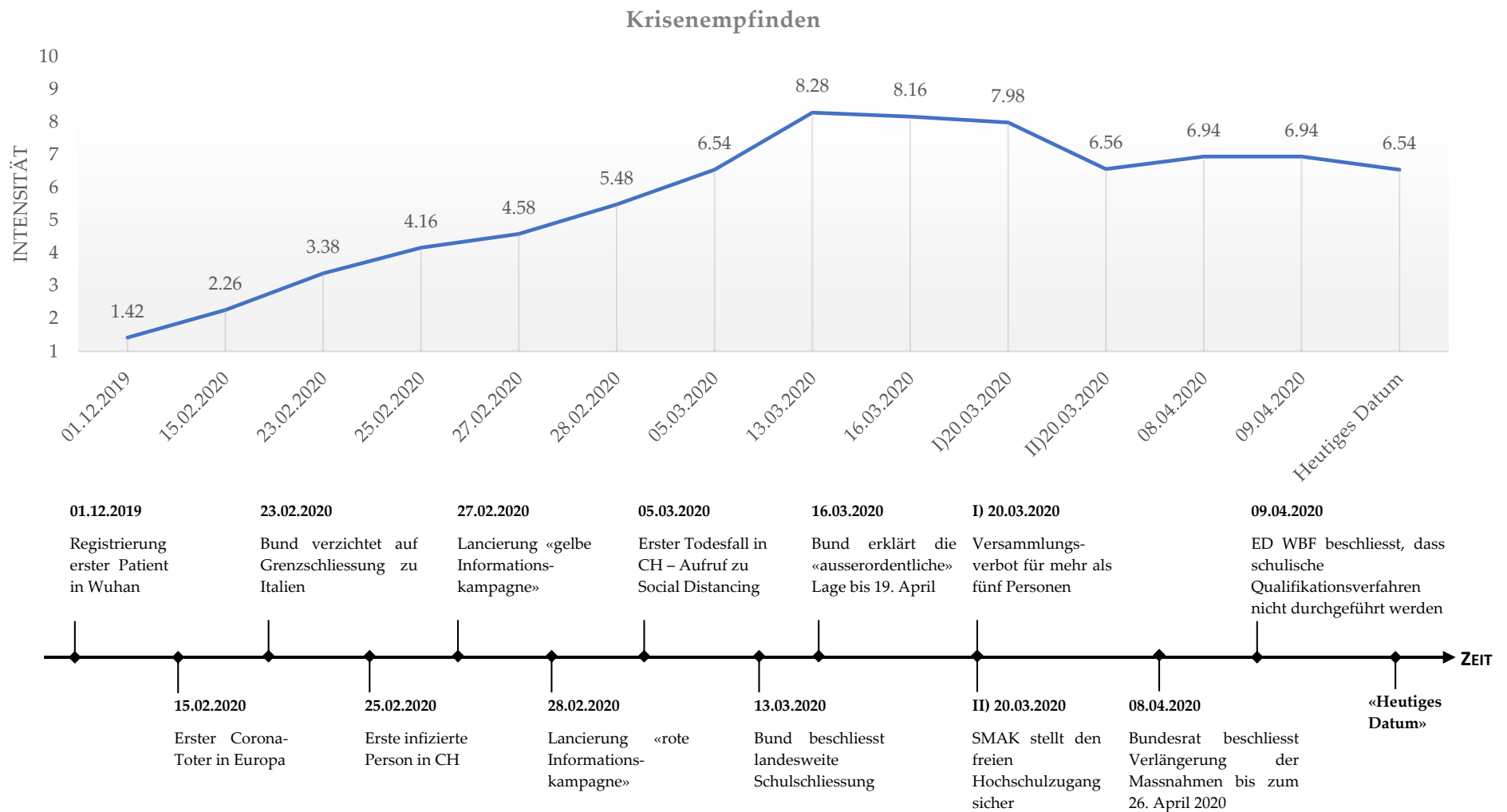


Abbildung 3: Krisenempfinden im Zeitverlauf
Quelle: Eigene Darstellung

Die Wahrnehmung der Krise, aber auch der Handlungsspielraum variierten je nach Kanton und Schultyp. Eine Interviewpartnerin sprach sich bezüglich des Bezugsrahmens dafür aus, dass die Situation an einer Privatschule privilegiert war, da man die Massnahmen eigenständig treffen konnte (F, 2020, Abs. 6). Auch habe man die Krise nicht per se als Gefahr wahrgenommen, aber als eine Situation in der man handeln musste. Je mehr Massnahmen getroffen werden mussten, umso höher wurde das Krisenempfinden eingeschätzt (C, 2020, Abs. 27). So war das höchste Empfinden (Skalierung = 10) erreicht, als Schulen geschlossen werden mussten. Bezüglich der Intensität der Krise argumentierten die Interviewpartnerinnen und -partner überwiegend damit, dass das Coronavirus zu einer ausserordentlichen Situation geführt habe, die durch die Umstellungen und Veränderungen mit viel Arbeit und Stress verbunden war (O, 2020, Abs. 7 & 13; A, 2020, Abs. 53; B, 2020, Abs. 3). Es sei aber eine Zeit gewesen, die weit vom grössten Krisenempfinden entfernt war. Als Beispiele werden hier Amok oder Existenzängste aufgeführt (A, 2020, Abs. 54; O, 2020, Abs. 7). Auch der Umstand, dass es sich «nur» um eine Schule handle, wo man in der ersten Zeit zur Not auch die Ferien hätte verlängern können (N, 2020, Abs. 67), führte dazu, dass das Krisenempfinden relativiert wurde. Diese Teilnehmenden sagten aus, dass es trotz der Intensivität durchaus bewältigbar gewesen sei und die Lage unter Kontrolle war (O, 2020, Abs. 15; B, 2020, Abs. 3; A, 2020, Abs. 53). Ein Interviewpartner formulierte es folgendermassen: «Wir hatten nie das Gefühl, es entgleite uns» (P, 2020, Abs. 201).

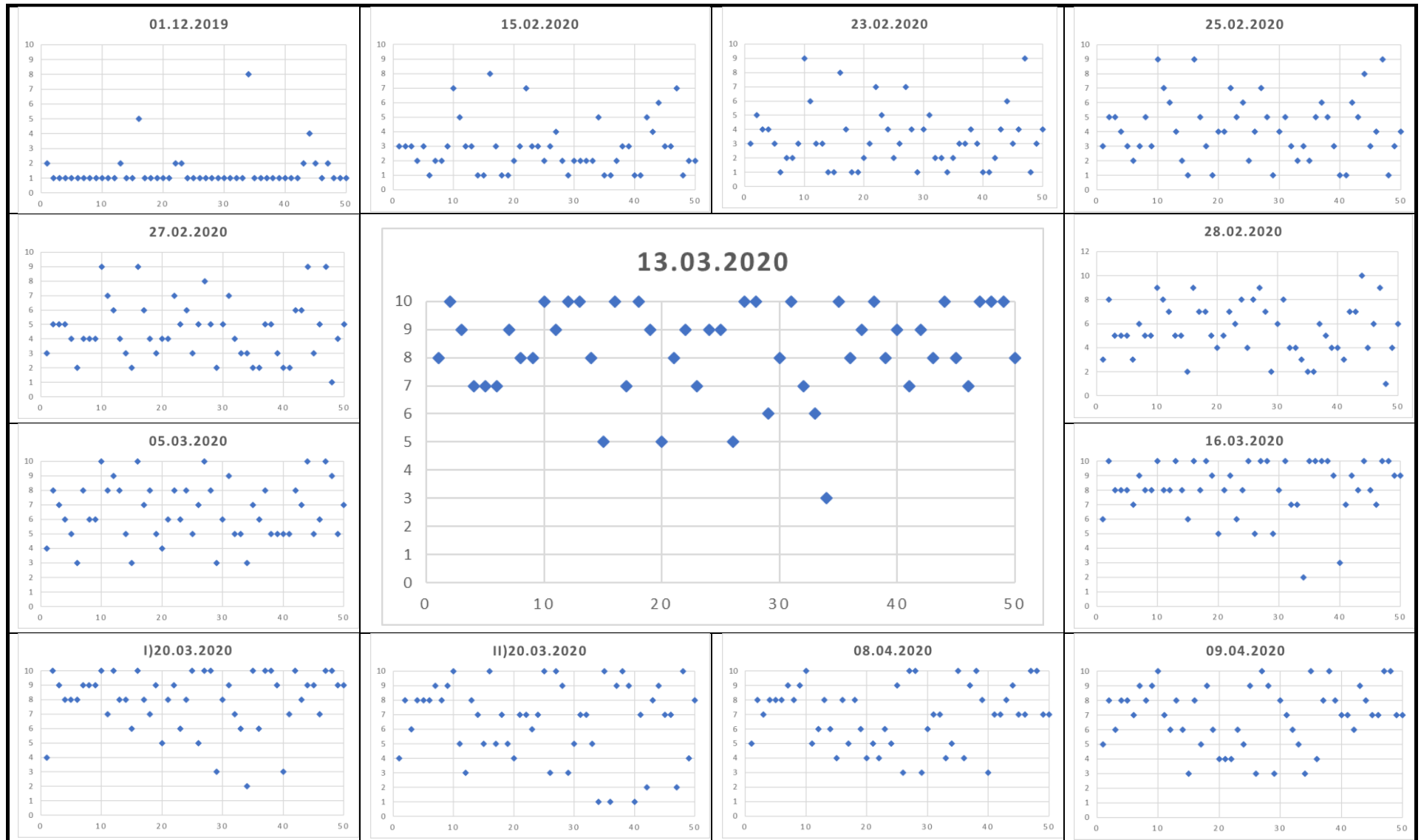


Tabelle 4: Streuung des persönlichen Krisenempfindens
Quelle: Eigene Darstellung

2.2.2 Krisenempfinden nach Schultyp

Die folgende Tabelle stellt die Mittelwerte aller Teilnehmenden im Vergleich zu den unterschiedlichen Schultypen dar. Es handelt sich dabei um das persönliche Krisenempfinden, das anhand einer Skala von 1-10 ausgedrückt wurde. Die Daten mit den entsprechenden Massnahmen sind in Abbildung 3, S. 11 aufgezeigt. Im vorliegenden Fall wurden zum einen jene Schulen zusammengefasst, die ausschliesslich ein Gymnasium bzw. eine Berufsfachschule sind. Zum anderen wurde als dritter Schultyp jene Schulen gewählt, die mehrere Ausbildungstypen vereinen, d.h. z. B. ein Gymnasium in Verbindung mit einer Wirtschaftsmittelschule mit Schwerpunkt Sprachen (WMS) oder Informatik (WMI) oder eine Fachmittelschule (FMS) anbieten. Dem dritten Typus wurden auch die zwei Schulen zugerechnet, welche ausschliesslich eine WMS oder FMS führen.

	1.12.19	15.2.20	23.2.20	25.2.20	27.2.20	28.3.20	5.3.20	13.3.20	16.3.20	I)20.3.20	II)20.0.20	8.4.20	9.4.20	Heute
Mittelwert alle	1.42	2.86	3.38	4.16	4.58	5.48	6.54	8.28	8.16	7.98	6.56	6.94	6.94	6.54
Gymnasium	1.82	3.18	3.35	4.12	4.53	5.53	6.53	8.24	8.00	7.53	6.76	6.88	6.71	6.59
Berufsfachschule	1.25	2.75	3.35	4.30	4.75	5.50	6.50	8.20	7.95	7.80	5.50	6.60	6.85	6.40
Kombination	1.15	2.62	3.46	4.00	4.38	5.38	6.62	8.46	8.69	8.85	7.92	7.54	7.38	6.69

Tabelle 5: Krisenempfinden nach Schultypen
Quelle: Eigene Darstellung

Die Mittelwerte zeigen, dass das Krisenempfinden an Gymnasien zu Beginn der Pandemie, also als der erste Infektionsfall in China (1.12.19) sowie der erste Tote in Europa (15.2.20) vermeldet wurde, höher war als bei anderen Schultypen. Dieses Resultat ergibt sich jeweils durch zwei Ausreisser, die ein besonders starkes Krisenempfinden dargelegt haben (vgl. Tabelle 4). Ein Interviewteilnehmer sagte diesbezüglich, dass das Empfinden zuerst auf einem Gefühl und den Verläufen früherer Pandemien basierte (C, 2020, Abs. 29). Weiter gab er an, dass man auch durch Kontakte erlebt habe, wie sich die Spitäler auf das Virus vorbereiteten (C, 2020, Abs. 33). Eine andere Partizipantin verwies bei dem hohen Krisenempfinden Mitte Februar auf persönliche Kontakte in Form von Familienmitgliedern sowie einer Lehrperson, die nahe bzw. in Krisengebieten wohnten und daher schon früher stärker betroffen waren. Weiter sei die Schule bereits im Herbst durch

eine Mitarbeiterin mit medizinischem Hintergrundwissen auf Hygienemassnahmen in Form von Desinfektionsspendern hingewiesen worden – auch wenn sich die Überlegungen insbesondere auf die Grippewelle bezogen (F, 2020, Abs. 16). Eine dritte Teilnehmerin begründete die hohe Sensibilisierung mit der schulischen Situation, die Ende Januar eine Schülerdelegation aus China erwartete (R, 2020, Abs. 3).

Unabhängig des Schultyps stieg das Krisenempfinden über die Zeit, bis es am 13. März 2020 den Höhepunkt erreichte, als der Bundesrat die landesweite Schulschliessung aussprach. In der Zeit von der Grenzschiessung zu Italien (23.02.2020) bis zum Entscheid der Schulschliessung (13.03.2020) zeigten die diversen Schultypen ein ähnliches Empfinden auf die abgefragten Ereignisse. Diese Reaktion war entgegen der Hypothese, dass die Berufsfachschulen besonders stark auf die Krisensituation reagieren würden, da diese durch die duale Ausbildung stark mit den Ausbildungsbetrieben vernetzt und damit an die wirtschaftlichen Entwicklungen gebunden sind. Im Gegensatz zeigte der Verlauf der Krise, dass die Schulleitenden der befragten Berufsfachschulen tendenziell ein geringeres Krisenempfinden aufwiesen. Gründe dafür könnten sein, dass die duale Berufsausbildung stärker national geregelt wird. So wurden beispielsweise Entscheidungen zur Durchführung der Abschlussprüfungen zentralisiert getroffen. Bei Gymnasien gab es wiederum kantonale oder schulinterne Regelungen, die befolgt bzw. erlassen werden mussten. Die Schulen, die kombinierte Schultypen führen, also sowohl eine WMS/FMS und ein Gymnasium, zeigten demnach das grösste Krisenempfinden. Dies kann daraus abgeleitet werden, dass diese Schulen einer Doppelbelastung ausgesetzt waren, da sie sich sowohl an den nationalen aber auch den kantonalen Massnahmen orientieren mussten.

Die folgenden Boxplots legen die Intensität des Krisenempfindens zum Zeitpunkt des Beschlusses zur Schulschliessung am 13. März 2020 dar. Durch die einschneidende Massnahme der Schulschliessungen wurde diese Massnahme im Krisenempfinden am intensivsten beurteilt.

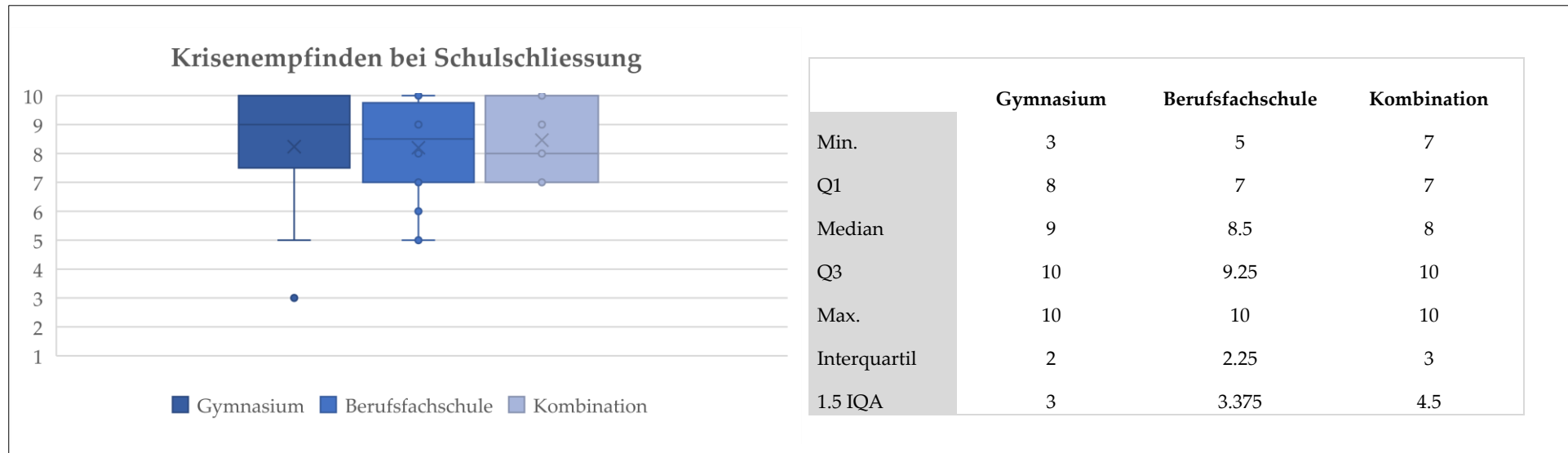


Abbildung 4: Krisenempfinden bei Schulschliessung
Quelle: Eigene Darstellung

Die Boxplots zeigen bei allen drei Schultypen ein ähnliches Bild. Die Mittelwerte liegen in der Intensität zwischen 8.2 und 8.46. Bei allen liegt der genannte Maximalwert bei 10, also der höchsten Intensität der Skala. Beim Gymnasium lässt sich ein Ausreisser erkennen. Das teilnehmende Schulleitungsmitglied hat die Schulschliessung als weniger intensiv erlebt und mit einer 3 bewertet. Am angespanntesten hat man die Lage an den Schulen, wo gemischte Schultypen ausgebildet werden, beurteilt. Das geringste Empfinden auf der 10-stufigen Skala liegt bei 7.

2.2.2.1 Krisenempfinden nach Schulgrösse

Die Analyse der Krisenkurve nach Schulgrösse³ zeigte, dass die Nachricht der Registrierung des ersten Patienten in Wuhan bei den Schulen mit bis zu 500 Lernenden die grösste Bereitschaft (1.73) auslöste. Im weiteren Verlauf wiesen die grössten Schulen, also jene die über 1500 Lernende ausbilden, die höchste Intensität auf. Zum Zeitpunkt als die Schulschliessung festgelegt wurde, zeigte sich bei den Schulen von 501-1000 Schülerinnen und Schülern (SuS) das intensivste Empfinden (8.38) in Bezug auf die Pandemie und deren Auswirkungen. Die Aussprache der ausserordentlichen Lage am 16. März 2020 durch den Bundesrat zeigte sich in einem durchschnittlichen Krisenempfinden von 8.16, wobei die Intensität bei den Schulen mit der geringsten Lernendenanzahl am stärksten war (8.45). Als am 20. März 2020 die 5-Personenregel beschlossen wurde, hatte dies die grösste Auswirkung auf die Schulen mit über 1500 Lernenden (8.08). Eine mögliche Erklärung könnte dabei die grössere Einschränkung in der Schulorganisation sein, da z. B. Austausche vor Ort in Fachschaften nicht mehr möglich waren. Die Sicherstellung des freien Hochschulzugangs wurde von den Schulen mit 501-1000 SuS am intensivsten empfunden (7.31), während die Verlängerung der Massnahmen bei den kleinsten Schulen das grösste Krisenempfinden auslöste (7.27). Die Entscheidung, dass die Qualifikationsverfahren im Sommer 2020 nicht durchgeführt würden, löste bei Schulleitungsmitgliedern, die für Schulen mittlerer Grösse (501-1000 SuS) verantwortlich waren, das höchste Krisenempfinden (7.08) aus.

Die folgende Abbildung zeigt detailliert das Krisenempfinden der einzelnen Schulgrössen zu den abgefragten Massnahmen bzw. Ereignissen.

³ Es wurde die Unterteilung in 1-500 Lernende, 501-1000 Lernende; 1001-1500 Lernende und >1500 Lernende gemacht.

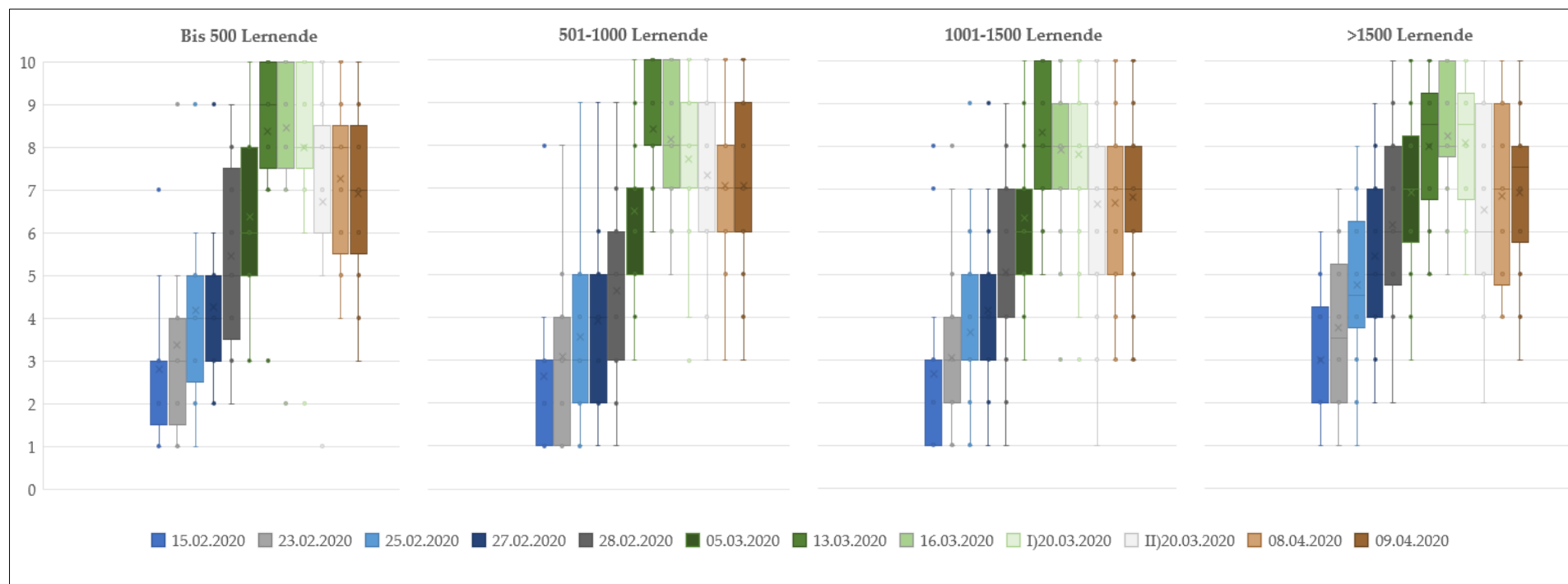
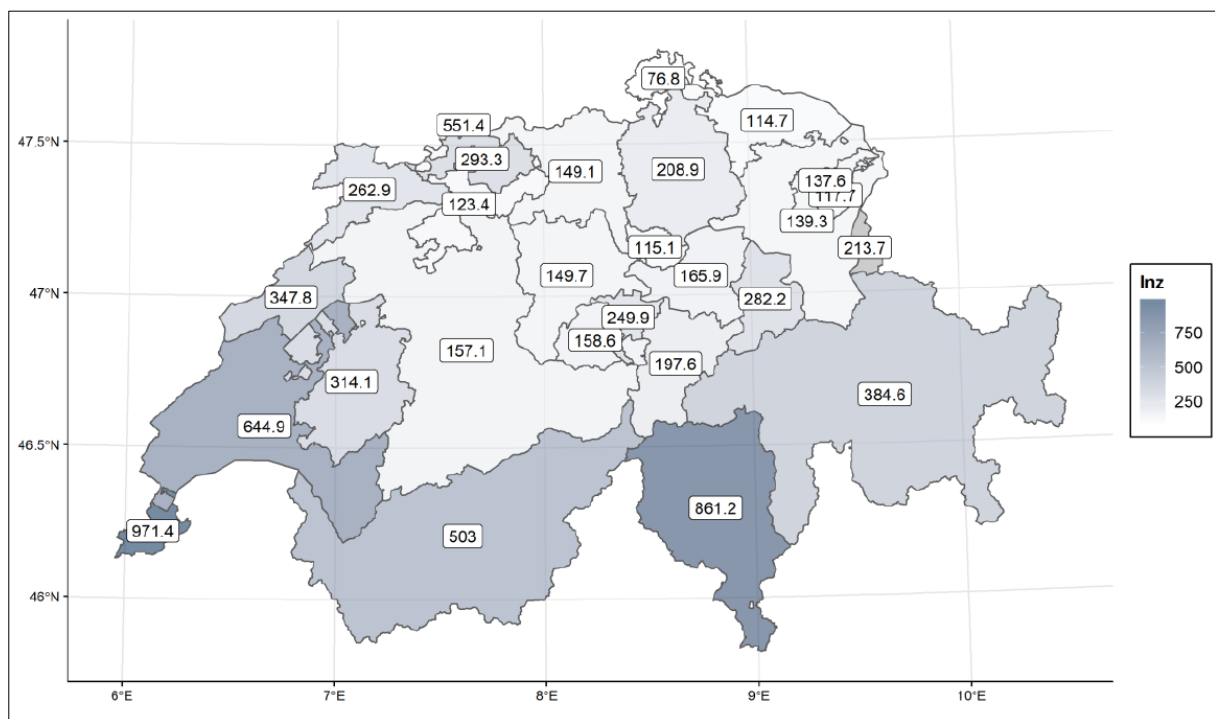


Abbildung 5: Krisenempfinden nach Schulgrösse
Quelle: Eigene Darstellung

2.2.3 Krisenempfinden nach Region

In der Schweiz gilt der Föderalismus. Grundsätzlich entscheiden also die Kantone autonom über das Schulwesen oder die zu treffenden Massnahmen. Erst als der Bundesrat die ausserordentliche Lage verhängte und die Schulen schweizweit schloss, verliefen die Grundmassnahmen in jedem Kanton gleich. Die Ausgestaltung des Fernunterrichts war jedoch den einzelnen Kantonen bzw. Schulen überlassen. Auch andere Entscheidungen, wie z. B. die Durchführung der Abschlussprüfungen, wurden für Berufsfachschulen zentralisiert oder für Gymnasien weiterhin kantonal beschlossen.

Die Schärfe der getroffenen Massnahmen, könnte mit der Betroffenheit der jeweiligen Region zusammenhängen (siehe Abbildung 6). Deshalb wurde in der Abbildung 7 das persönliche Krisenempfinden der Teilnehmenden regional gegliedert. Gleichzeitig zeigt die folgende Abbildung, die «kantonale Inzidenz der laborbestätigten COVID-19 Erkrankungen pro 100 000 Einwohnern» (Bundesamt für Gesundheit [BAGa], 2020, S. 4).⁴ Es wird dargelegt, dass zu Beginn der Pandemie insbesondere das Tessin, sowie die Westschweizer Kantone Genf, Waadt, Wallis, Fribourg und Neuenburg mit höheren Infektionen betroffen waren. Diese sind jedoch nicht Teil des Forschungsprojektes. Von den Kantonen der Deutschschweiz waren insbesondere Basel-Stadt (551,4) sowie der Kanton Graubünden (384,6) tangiert.



Um eine bessere Übersicht über das Krisenempfinden zu erhalten, zeigt die folgende Abbildung die Krisenkurve nach Region. Aufgrund der Übersichtlichkeit wurden dabei Kantone gebündelt dargestellt. Es gibt kein festes Zuordnungsschema der Kantone. Für das vorliegende Projekt wird unter dem Mittelland die Kantone Zürich, Bern und Aargau verstanden. Die Nordwestschweiz beinhaltet die Teilnehmenden von Basel-Land, Basel-Stadt und Solothurn. Die Zentralschweiz umfasst Luzern, Schwyz und Zug und der Ostschweiz werden St.Gallen, Thurgau, Graubünden und Glarus zugeschrieben.

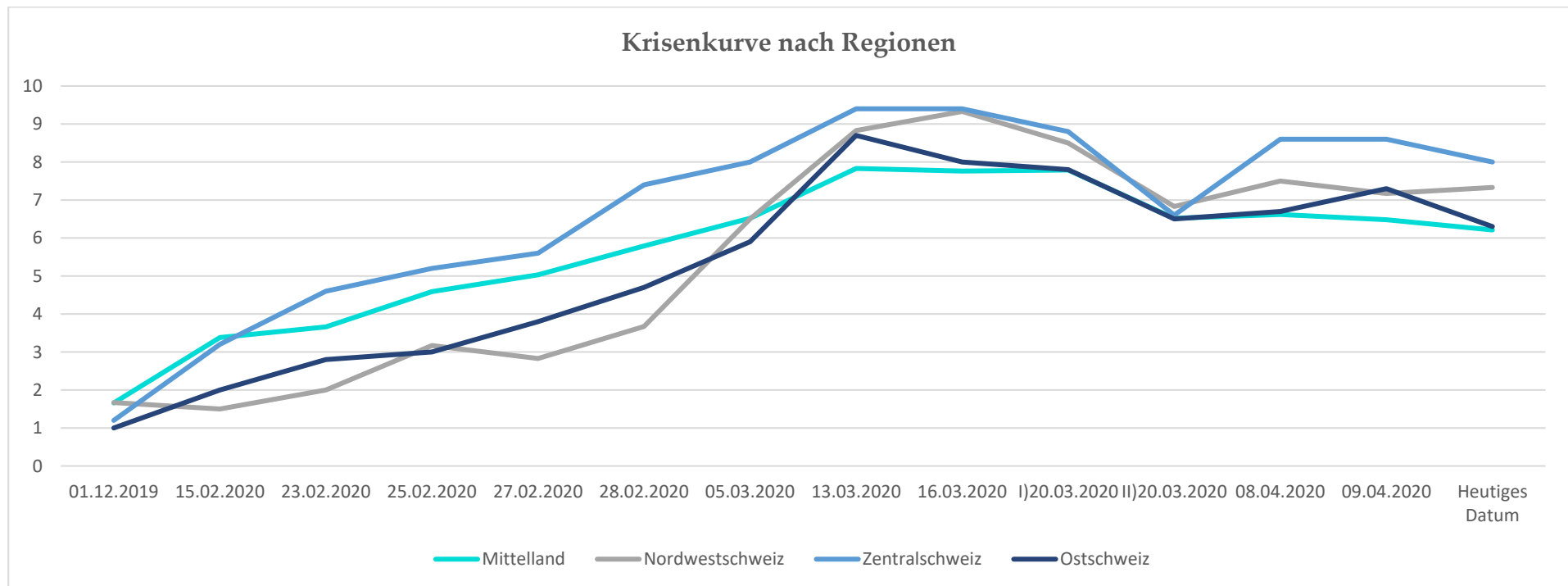


Abbildung 7: Krisenkurve nach Region
Quelle: Eigene Darstellung

Die Grafik zeigt auf, dass die Kantone der Zentralschweiz ein deutlich höheres Krisenempfinden aufwiesen. Warum das Krisenempfinden in der Zentralschweiz höher ausfiel ist unklar. Im Zeitverlauf zeigte sich zwar eine zunehmende Inzidenzzahl. Diese Entwicklung war jedoch auch bei den anderen Kantonen zu beobachten. Im Mittelland wies Zürich das grösste Krisenempfinden auf. Unter der Annahme, dass sich die Koordination und Reorganisation des Fernunterrichts mit zunehmender Grösse schwieriger gestaltet könnte dieses Empfinden auch daher kommen, dass sich in Zürich die grösste Ansammlung von grossen Schulen (>1500 Lernende) befinden. Weiter könnte die erhöhte Alarmbereitschaft des Kantons auch daher rühren, dass Zürich im ersten Quartal (seit Beginn der Messungen im März 2020), eine höhere Anzahl Fälle aufwies als andere Kantone (BAGb, 2020). Die Zahlen sanken dann jedoch im Verlauf des Monats, während jene von anderen Kantonen anstiegen. Die Inhalte der Grafik sind mit Bedacht zu interpretieren, da es sich zum einen um eine Momentaufnahme des Krisenempfindens handelt und zum anderen nur einzelne Schulen der Sekundarstufe am Forschungsprojekt teilnahmen. Es handelt sich entsprechend nicht um eine repräsentative Umfrage und die Ergebnisse können daher nur Tendenzen liefern, stellen aber kein Gesamtbild dar.

2.3 Ereignisse und ergriffene Massnahmen

Seit Anfang des Jahres 2020 war das Coronavirus ein zentrales Thema, das auch die Schulen stark beeinflusste. Die Schulleitung ist in solchen Situationen durch ihre Führungs- und Steuerungsfunktion stark in den Entscheidungsprozessen involviert (Töpfer, 2014, S. 241; Blöching et al., o. D. S. 50; Landwehr & Steiner, 2008, S 4). Neben den Richtlinien und Erlassen, die vom schweizerischen Bundesrat oder den Kantonen festgelegt wurden, mussten schulintern Massnahmen zum Umgang mit der Pandemie getroffen werden.

Folgend werden jene Massnahmen dargelegt, die von mehreren der 50 beteiligten Schulleitungen genannt wurden. Ergänzt werden auch Massnahmen, die aufgrund spezieller Umstände zustande kamen.

Informationsschreiben – Kontakte mit China

Der Zeitpunkt, an dem schulintern die ersten Massnahmen festgelegt wurden, hing mit den schulspezifischen Umständen zusammen. So gab es an zwei Schulen einen Besuch chinesischer Delegationen. Die Häufigkeit von Infektionen mit dem Coronavirus in China und entsprechende Reaktionen der hiesigen Eltern waren auslösende Faktoren, dass Massnahmen beschlossen wurden. Es gab daraufhin ein Informationsschreiben an die Eltern und an die Gastfamilien (P, 2020; R, 2020). Darin wurde die Entscheidungsgrundlage, weshalb der Besuch durchgeführt und als unbedenklich eingestuft wurde, dargelegt (R, 2020).

Weltweite Verbreitung des Virus - Schutzmassnahmen

Die weltweite Verbreitung des Virus, insbesondere die Lage in Italien, aber auch die vom Bund veranlassten Informationskampagnen lösten weiteres Unbehagen aus. An den Schulen wurden Desinfektionsmittel beschafft, Hygienemassnahmen eingeführt und soziale Abstände eingeführt. Zusätzlich wurde das Absenzenwesen diskutiert und beschlossen, wie mit kranken Personen umzugehen sei. In einer Schule (T, 2020) trat man mit dem Kantonsarzt in Kontakt, um die Verantwortlichkeiten im Falle einer sich weiter ausdehnenden Pandemie zu definieren.

Erster Todesfall in der Schweiz - schulinterne Vorbereitungen

Der erste Todesfall in der Schweiz aufgrund des Virus zeigte, dass sich der Krankheitserreger in der Schweiz verbreitete und löste an drei Schulen direkte Massnahmen aus. Ein Schulleiter (H, 2020) gab an, dass daraufhin eine Task Force gegründet wurde als auch ein Ablagesystem – betreffend Informationen zu Covid19 – auf dem Intranet implementiert wurde. Eine weitere Schulleiterin (S, 2020) sagte aus, dass aufgrund der Situation Gespräche mit gefährdeten Lehrpersonen und Angestellten geführt wurden. Dieser Todesfall verstärkte zudem die Anstrengungen hinblickend auf die Hygienemassnahmen auf dem Schulareal, wodurch gezielt auf das Händewasche und die Desinfektion hingewiesen oder der Händedruck verboten wurde (S, 2020; C, 2020).

Zunehmende Unsicherheit - Umgang mit Veranstaltungen

Die zunehmende mediale Berichterstattung, z. B. von ersten Nachbarländern, die den Lockdown verhängten, oder stetige Nachfragen von Lehrpersonen und Lernenden sind einige auslösende Faktoren, dass geplante Veranstaltungen abgesagt bzw. verschoben wurden. Darunter fielen Events wie Skilager, Theateraufführungen, Schüleraustauschprogramme oder weitere Exkursionen. Über die Zeit mussten auch aufgrund des Versammlungsverbotes Prüfungseinsichten bzw. Nachprüfungen verschoben oder darauf verzichtet werden. Eine Schule hatte demnach beschlossen, dass alle Lernende, die zur Aufnahme an die Schule eine Nachprüfung hätten ablegen müssen, automatisch aufgenommen wurden. Auch im Verlauf des Semesters wurden – auch im Hinblick auf das geltende Social Distancing – immer wieder Beschlüsse gefasst diverse Veranstaltungen abzusagen. So z. B. Projektwochen, die vor den Sommerferien hätten stattfinden sollen, Präsentationen von Maturaarbeiten oder Abschlussbälle. Aber auch im Hinblick auf das Herbstsemester 2020 wurden bereits Veranstaltungen abgesagt. Dies aus dem Grund, dass man den Lehrpersonen eine gewisse Planungssicherheit einräumen wollte.

Schulschliessung zeichnet sich ab – Vorbereitungshandlungen

Das Virus breitete sich stärker innerhalb der Schweiz aus und die Fallzahlen stiegen in die Höhe. Erste, teils informelle Informationen über eine potenzielle Schulschliessung sickerten zu den Schulleitungen

durch. Die Schulen reagierten auf diese Neuigkeiten, indem erste Vorkehrungen zum Übergang auf den Fernunterricht getroffen wurden. Auch ein klares Kommunikationskonzept wurde erstellt: dafür wurde die Anzahl der Sitzungen erhöht, der Krisenstab aktiviert und Kommunikationswege definiert. Direkte Anspruchsgruppen (z. B. Lehrpersonen, Lernende oder Lehrbetriebe – vgl. Kapitel 2.7.3) wurden relativ schnell informiert, um Gerüchten entgegenzuwirken. So wurden Informationen zu den Vorkehrungen für den Fall des Fernunterrichts erlassen, die unter anderem auch Anweisungen zum Einrichten der digitalen Geräte beinhaltete. Die Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler wurden angehalten sich mit gewissen Softwares (z. B. Teams) auseinanderzusetzen und diese auf den eigenen Geräten zu installieren. Die Lehrpersonen sollten zudem bereits erste Konzeptionen bzw. Szenarien für den Fernunterricht erarbeiten.

Beschluss Schulschliessungen – Umstellung auf Fernunterricht

Als der Bundesrat die definitiven Schulschliessungen verkündete reagierten alle Schulen darauf. Die getroffenen Massnahmen waren weitestgehend identisch zu jenen, die bereits getroffen wurden, als die Schulschliessung absehbar war. In erster Linie wurde die Kommunikation intensiviert – sowohl innerhalb der Schulleitung, dem Krisenstab aber auch gegenüber den Anspruchspersonen. Die Lehrpersonen und die Schülerschaft erhielten insbesondere Informationen über das weitere Vorgehen hinsichtlich des Fernunterrichts.

Im Verlauf der ersten Tage und Wochen im Fernunterricht wurde zudem der Bedarf der IT verdeutlicht und die Infrastruktur entsprechend adaptiert. Dies beinhaltete zum einen, dass unterschiedliche Programme (z. B. Teams, PICTS, OLAT, etc.) aufgeschaltet und entsprechende Anleitungen dazu erstellt wurden. Weiter wurden digitale Geräte den Lehrpersonen, wie auch Lernenden bereitgestellt. Es handelt sich unter anderem dabei um Laptops, Headsets oder Bildschirme. Als weitere Massnahmen wurden der Ausbau der W-LAN-Kapazität genannt oder auch die Bereitstellung von Weiterbildungsmassnahmen. Je nach Schule wurden die einzelnen Massnahmen auch bereits angegangen, als sich die Schulschliessungen abzeichneten.

Im Rahmen des Fernunterrichts wurden die Schulen bzw. die Schulleitungen vor Herausforderungen gestellt. Gerade an berufsbildenden Schulen kam es, abhängig von den unterrichtenden Berufen, vor, dass die Ausbildungsbetriebe die Lernenden für Arbeiten im Betrieb benötigten. Ein Schulleitender gab an, dass man Kontakt mit Ausbildungsbetrieben aufgenommen und Dispensationen mit dem Berufsbildungsamt abgeklärt habe. An einer anderen Schule hat man sich auf die Ausgestaltung des Stundenplanes fokussiert und Lektionen wie z. B. den Sportunterricht gestrichen.

Die Kommunikation war auch nach der Aufnahme des Fernunterrichts zentral. Am Ende der ersten Unterrichtswoche liess man den Lehrpersonen, den Lernenden und teilweise auch den Eltern weitere Informationen zur Orientierung, wie auch einen Dank für die Kooperation und den Einsatz zukommen.

Durchführung Fernunterricht – erfolgreiche Aufrechterhaltung des Schulbetriebs

Der Fernunterricht führte teilweise dazu, dass weniger mit den Lernenden interagiert wurde bzw. die Unterrichtsteilnahme der Lernenden sichergestellt werden sollte. Unter der Annahme, dass der Fernunterricht noch eine Zeit dauern würde, wurden an einigen Schulen die (Klassen)lehrpersonen angewiesen, direkt mit jedem/jeder Lernenden in Kontakt zu treten, um das Befinden bzw. allfällige Probleme zu erkennen. Ebenfalls versandten einige Schulen während den Monaten März und April 2020 Umfragen, um gezieltes Feedback von den Lernenden zum Fernunterricht einzuholen. Teilweise gab es für solche Direktinterventionen konkrete Zielgruppen, wie z. B. die Maturandinnen und Maturanden, da sich diese in ihrem letzten Semester befanden.

Während den Monaten des Fernunterrichts diskutierte man zunehmend Fragen rund um Themen wie die Schulöffnung, Promotionsordnung, Umgang mit Erfahrungsnoten oder Abschlussprüfungen. Diese Inhalte wurden vermehrt durch Informationen, Diskussionen und Beschlüsse diverser Stellen wie z. B. das Mittelschul- und Berufsbildungsamt, die Schulleiterkonferenz, Bildungs- und Kulturdirektion, EDK, etc. beeinflusst. An den Schulen wurden daher im Frühjahrsemester 2020 vermehrt über die Richtlinien zur Promotionsregelungen kommuniziert und die Promotionen grösstenteils ausgesetzt. Der Umgang mit den Abschlussprüfungen war sehr stark kantonal geprägt und hing auch vom Schultypus ab. Während an berufsbildenden Schulen die schulischen Qualifikationsverfahren schweizweit abgesagt und durch Erfahrungsnoten ersetzt wurden, gab es an Gymnasien unterschiedliche Vorgehensweisen. Während beispielsweise die Kantone Zürich, Basel und Bern vollständig auf die Maturitätsprüfungen verzichteten, wurden u.a. in den Kantonen St.Gallen, Graubünden und Luzern die schriftlichen Abschlussprüfungen durchgeführt. Der Kanton Thurgau führte die Maturitätsprüfung regulär durch. Die Schulöffnungen wurden ebenfalls kantonal geregelt. In diversen Kantonen wurden die Schulen auf der Sekundarstufe II am 8. Juni 2020 geöffnet. Teilweise fanden diese Öffnungen unter Auflagen – so. z. B. Schutzmassnahmen oder Halbklassen statt.

2.4 Veränderungsprozesse Fernunterricht

Die Unterrichtstätigkeit wurde aufgrund der Schulschliessungen auf Fernunterricht umgestellt. Dieser Wandel hatte organisatorische, didaktische und auch soziale Themengebiete aufgeworfen, mit denen im Fernunterricht umgegangen werden musste.

FF	WELCHE ADAPTIONEN IM UNTERRICHTSWESEN HAT DER FERNUNTERRICHT BEWIRKT?
----	---

2.4.1 Organisation des Fernunterrichts

Die Umstellung auf den Fernunterricht war mit vielen organisatorischen Entscheidungen hinsichtlich zeitlicher, inhaltlicher und methodischer Fragestellungen verbunden. Aber auch die Umsetzung der Prüfungen musste festgelegt werden.

2.4.1.1 Zeitliche Organisation des Fernunterrichts

Bei der Umstellung auf den Fernunterricht wurde von den Schulen der bestehende Stundenplan grösstenteils weitergeführt (O, 2020, Abs. 36; Q, 2020, Abs. 137; J, 2020, Abs. 194; M, 2020, Abs. 84; N, 2020, Abs. 33). In einigen Fällen gestaltete man den Stundenplan aber etwas flexibler, sodass die Lehrpersonen für Videokonferenzen zum Zeitpunkt des regulären Unterrichts ein Vorrecht hatten, sie aber in Absprache mit anderen Lehrpersonen auch an anderen Zeitpunkten feste Meetings durchführen konnten (N, 2020, Abs. 182-185). Auch der Umgang mit der Unterrichtsgestaltung wurde an gewissen Stellen geregelt. So sollten die Lehrpersonen obligatorische Inputs geben oder Arbeitsaufträge definieren, die innerhalb einer Woche bearbeitet werden mussten. Die Lehrpersonen waren neben den Unterrichtslektionen per Mail verfügbar, wobei die Antwortzeit auf zwei Tage definiert wurde (Q, 2020, Abs. 135). An anderen Schulen wurden Zeitfenster definiert, wo Lehrpersonen die Möglichkeit hatten mit den Lernenden direkt zu interagieren (J, 2020, Abs. 189 & 191). Die Interaktion wurde auch von einem weiteren Interviewpartner (P, 2020, Abs. 31) genannt, wobei die Lehrpersonen mindestens alle zwei Wochen den persönlichen Kontakt (kein E-Mail) zu den Lernenden herstellen mussten.

Je nach Schule wurde der Beginn des Fernunterrichts individuell festgesetzt. Ein Interviewpartner (O, 2020, Abs. 61-67 & 73) gab an, dass der Unterricht offiziell erst am Donnerstag gestartet habe, sodass die Lehrpersonen Zeit hatten sich auf den Distanzunterricht vorzubereiten und Erreichbarkeiten zu klären. Es stand den Lehrpersonen aber frei, bereits ab Montag Arbeitsaufträge an die Lernenden zu verteilen. An einer anderen Schule hatte man direkt am Montag, 16. März 2020 – am vorherigen Freitag wurden die Schulschliessungen festgesetzt – mit dem Fernunterricht begonnen (J, 2020, Abs. 73 & 159-165). Das entsprechende Schulleitungsmitglied sprach sich im Nachhinein aber gegen diese Lösung aus, weil sich die Lehrpersonen nicht genügend auf die Veränderungen des Distance Learnings vorbereiten konnten.

Auch das Vorgehen zur Ausgestaltung des Unterrichts wurde je nach Schule individuell geregelt. Die ersten beiden Modelle wurden von Schulleitenden für die Zeit der Schulschliessung angesprochen. Die anderen wurden im Hinblick auf die angekündigten Schulöffnungen vor den Sommerferien aufgestellt. Die folgenden Modelle konnten festgestellt werden:

- Die Lernenden befanden sich im Fernunterricht. Schulintern wurden «Treffpunktlektionen» pro Lehrperson festgelegt bei denen Synchronunterricht stattfand. Bei den restlichen Lektionen konnten Aufträge vergeben werden, wobei die Lehrperson eine betreuende Rolle einnahm (M, 2020, Abs. 84).
- Die Lernenden waren für Prüfungen vor Ort, unterrichtet wurden sie allerdings im Fernunterricht (P, 2020, Abs. 23).
- Die Lernenden waren wöchentlich einen Tag in der Schule (Q, 2020, Abs. 53).
- Abwechslungsweise fanden zwei Tage Fernunterricht und danach zwei Tage Präsenzunterricht in einem Grossraum wie z. B. der Aula oder der Turnhalle statt (O, 2020, Abs. 175).
- Gewisse Jahrgänge, z. B. die ersten Klassen, waren ständig vor Ort (O, 2020, Abs. 179; L, 2020, Abs. 69).
- Die Halbklassse wurde vor Ort unterrichtet – der Wechsel vom Fern- zu Präsenzunterricht fand wöchentlich statt (N, 2020, Abs. 27-29).

Die unterschiedlich vorhandenen Modelle repräsentieren die Schwierigkeit der Entscheidung. Während die Lehrpersonen aufgrund der Planbarkeit auf ein Wochenmodell drängten, stand die Schulleitung für einen tageweisen Wechsel im Zweiwochen-Rhythmus ein (A, 2020, Abs. 275-277). Bei anderen Schulen fielen gewisse Möglichkeiten, wie z. B. der Halbklassenunterricht, aufgrund der langen Anreisewege der Lernenden weg (L, 2020, Abs. 69). Weiter war der Präsenzunterricht mit einem organisatorischen Aufwand verbunden der z. B. gestaffelte Pausen oder Anfangszeiten oder Regeln umfasste, dass man sich nicht länger als nötig an gewissen Orten wie z. B. den Korridoren aufhalten durfte (A, 2020, Abs. 271). Diese Entscheidungen führen dazu, dass nicht alle Schulen gewillt waren, den Unterricht ab dem 8. Juni 2020 wieder vor Ort durchzuführen. Sie standen verstärkt dafür ein, dass nach der ganzen Umstellung auf den Fernunterricht, diese Unterrichtsform bis zu den Sommerferien beibehalten werden konnte. Inwiefern das Amt diese Entscheidungsfreiheit beeinflusste, war zum Zeitpunkt der Interviews jedoch nicht bekannt.

2.4.1.2 *Inhaltliche Organisation*

Die meisten Schulen haben inhaltlich an ihrem bestehenden Stundenplan festgehalten (siehe Kapitel 2.4.1.1), wobei an einigen Stellen Leitplanken in Bezug zum Stoffinhalt und -umfang definiert wurden. Die Lehrpersonen wurden als erstes angehalten in der Klassenstunde über die Veränderungen, z. B. die benötigten Programme zu informieren (P, 2020, Abs. 165).

In den meisten Fällen waren die Lehrpersonen bestrebt, die bestehenden Zielvorgaben auch im Fernunterricht einzuhalten (N, 2020, Abs. 285). Wobei eine Schulleiterin (F, 2020, Abs. 56) explizit erwähnte, dass sie das Lehrpersonal informierte, dass die Geschwindigkeit reduziert werden sollte. Man sollte sich zudem in der vorliegenden Situation die Freiheiten nehmen, gewisse Stoffziele nicht zu erreichen und dafür Erfahrungsnoten einzutragen. Sie nannte zusätzlich auch die Schwierigkeit, dass im Onlineunterricht die «feinen zwischenmenschlichen Reaktionen» nicht übertragen wurden und die Lehrpersonen deshalb nicht darauf reagieren konnten (F, 2020, Abs. 56). Ein anderes Schulleitungsmitglied (P, 2020, Abs. 171) erklärte, dass in einem ersten Schritt der Fokus auf die Fächer gesetzt wurde, die an der Maturitätsprüfung absolviert werden sollten. Als die Schulschliessung über die Frühjahrsferien anhielt, wurde ein konkreter «Fächerplan» nachgereicht (P, 2020, Abs. 173). In Bezug auf einzelne Fächer wurde erwähnt, dass die Gelegenheit von den Biologielehrern genutzt wurde das Virus als thematischen Bestandteil im Unterricht zu integrieren (P, 2020, Abs. 80f.) oder aber, dass sich die Aufrechterhaltung des Sportunterrichts schwierig gestaltete, weil man die Dusche nicht benutzen durfte (A, 2020, Abs. 271).

2.4.1.3 *Methodische Organisation*

Viele Schulen haben auf Microsofts Teams gesetzt, um den Unterricht bzw. die Inhalte zu organisieren und zu planen (O, 2020, Abs. 73; A, 2020, Abs. 169; J, 2020, Abs. 105-107; K, 2020, Abs. 71; L, 2020, Abs. 271; M, 2020, Abs. 86; N, 2020, Abs. 111)⁵. Zusätzlich wurde MS Teams an vielen Stellen noch mit E-Mails genutzt, wodurch Arbeitsaufträge und Rückmeldungen verschickt wurden (A, 2020, Abs. 151; M, 2020, Abs. 86; N, 2020, Abs. 111). Die möglichen Kanäle zur Unterrichtsdurchführung beziehungsweise für den Aufgabenversand und das Feedback wurden vermehrt den Lehrpersonen überlassen. Die Vielfalt an genutzten Programmen, wie z. B. Dropbox, Slack, Moodle, Handgouts, Whatsapp etc. hat dann aber auch zur Unübersichtlichkeit bei den Lernenden geführt (F, 2020, Abs. 38; G, 2020, Abs. 37; K, 2020, Abs. 77). Um diesem Problem vorzubeugen, wurde an einer Schule auch bewusst mit der Lehrerschaft kommuniziert, sodass die Arbeitsaufträge über die entsprechende Funktion im MS Teams umgesetzt wurde (M, 2020, Abs. 214). An einer anderen Stelle gab es keine

⁵ Eine detailliertere Ausführung zu der ICT-Infrastruktur ist im Kapitel 2.8 zu finden.

Vorgabe welche Kanäle genutzt werden sollten, sondern Hinweise was man nicht machen durfte sowie geeignete Best-Practice-Beispiele (J, 2020, Abs. 105-107).

In den meisten Fällen wurde eine Mischform von synchronem und asynchronem Unterricht gestaltet, wobei die Schulen in den wenigsten Fällen direkte Vorgaben gemacht haben. Lehrpersonen wurden bestärkt den Unterrichtsaufbau zu variieren, sodass eine synchrone Einleitung gemacht wurde und danach Aufträge gelöst werden sollten (O, 2020, Abs. 73). Die Wahrnehmung der Schulleitenden war unterschiedlich. Eine Schulleiterin (A, 2020, Abs. 183) gab an, dass gerade in der Anfangszeit verstärkt auf asynchronen Unterricht gesetzt und erstmals Arbeitsaufträge verschickt wurden. Weitere Varianten, die in diesem Zusammenhang umgesetzt wurden, sind eigene Videoaufnahmen als Theorieinput (A, 2020, Abs. 191) oder Verweise auf Youtube (F, 2020, Abs. 38). Ein anderes Schulleitungsmitglied (O, 2020, Abs. 73f.) war überzeugt, dass die Lehrenden im Verlauf der Pandemie stärker auf Arbeitsaufträge ausgewichen sind. Die Schulen hatten diverse Vorgehensweisen was die Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung anbelangte. Es wurden aber auch Regeln erlassen, dass der Unterricht zwischenzeitlich, d.h. in einem gewissen Verhältnis zur Anzahl der Lektionen, synchron stattfinden sollte (M, 2020, Abs. 84) oder es wurden unterschiedliche Modelle der Unterrichtsgestaltung aufgezeigt (A, 2020, Abs. 169). An einer weiteren Schule wurde nach den Frühjahrsferien der Unterricht komplett auf synchron umgestellt (L, 2020, Abs. 101 & 118-121). Ein weiteres Schulleitungsmitglied (Q, 2020, Abs. 133 & 185) gab an, dass man Synchronunterricht geplant hatte es schlussendlich aber eine Kombination aus synchronem und asynchronem Unterricht wurde, da die Lehrpersonen auf jene Bestandteile zurückgegriffen haben, mit denen sie am besten arbeiten konnten. Nun ist man auch für künftige Umsetzungen überzeugt: «Die Mischung machts aus» (Q, 2020, Abs. 275).

2.4.1.4 Prüfungsspezifische Organisation

Die Organisation von semesterinternen Prüfungen sowie der Abschlussprüfung führte zu vielen Diskussionen. Innerhalb des Frühjahrssemesters konnte die bislang dominierende Prüfungsform – die schriftliche Prüfung – aufgrund des Fernunterrichts nicht stattfinden. Die Ungewissheit und der Druck, Noten zu generieren und Ende des Semesters abgeben zu müssen führte bei den Lehrpersonen zu Angst, weil man nicht wusste, wie man in dieser Situation prüfen konnte (L, 2020, Abs. 240-241). Um diese Unsicherheit zu umgehen, gab es Schulen, die bereits früh kommunizierten, dass die Promotion im Frühjahrssemester ausfalle (M, 2020, Abs. 2; H, 2020, Abs. 56) und Erfahrungsnoten eingesetzt würden (F, 2020, Abs. 56). An anderer Stelle wurde bewusst auf Prüfungen bis zu den Frühjahrsferien verzichtet (L, 2020, Abs. 113). Ein Schulleiter (L, 2020, Abs. 223-239) gab an, dass er mit der Unsicherheit zur Notengenerierung zum einen damit umgegangen sei, dass er den Begriff der «Prüfung» durch das Wording «Leistungsbeurteilung» oder «notengebundene Elemente» ersetzte. Zum anderen habe er der Lehrerschaft aufgezeigt, dass es abgesehen von den schriftlichen Prüfungen diverse andere Varianten

gäbe Noten zu erheben. Darunter zählte er das Führen von Fachgesprächen, Berichte, Reflexionen oder Projektarbeiten (L, 2020, Abs. 223-239). Ein anderes Schulleitungsmitglied (O, 2020, Abs. 149 & 151) erläuterte, dass während des Fernunterrichts die Möglichkeit bestand mündliche Prüfungen über MS Teams oder schriftliche Arbeiten zu machen, um Noten zu generieren. Ein Hindernis für die Lehrpersonen war gemäss eines Schulleiters (L, 2020, Abs. 203-209), dass sich die Lehrpersonen daran gewöhnen mussten, die Lernenden nicht unter direkter Kontrolle zu haben und man ihnen das Vertrauen entgegenbringen musste ein notenrelevantes Produkt von zu Hause zu erarbeiten.

An mehreren Schulen wurde thematisiert, dass die Lernenden trotz Schulschliessung für die Prüfungen an die Schulen kommen sollten. Die Ausführung davon wurde jedoch unterschiedlich geregelt. Während an einer Schule dieses Setting durchgeführt wurde (P, 2020, Abs. 23), wurde dieses Vorgehen durch die Lehrerschaft auch an einer weiteren Schule forciert, das Begehren jedoch von der Schulleitung abgelehnt (D, 2020, Abs. 128). An einer anderen Schule hat man sich ebenfalls für Prüfungen vor Ort ausgesprochen, dieses Bedürfnis wurde jedoch von externen Parteien nicht erlaubt, weshalb die Prüfungen auf die vier Wochen Präsenzunterricht vor den Sommerferien verlagert wurden (O, 2020, Abs. 131-143). Dieser letzte Monat im Präsenzunterricht wurde als wichtiger Bestandteil des Semesters aufgefasst, der insbesondere für Prüfungen vor Ort genutzt werden konnte (N, 2020, Abs. 39).

Mit grösserer Unsicherheit und Aufwand waren jedoch die Abschlussprüfungen verbunden. Die Entscheidung, ob diese stattfinden, wurde je nach Schultyp nicht schulintern, sondern zentralisiert getroffen (D, 2020, Abs. 94-98). Die Unsicherheit der Durchführung belastete aber nicht nur die Schulleitung, sondern beschäftigte auch die Maturandinnen und Maturanden sehr stark, die oftmals auf die mündlichen Prüfungen gesetzt hatten, um die Noten noch anzuheben (F, 2020, Abs. 60). Während einige Schulen (J, 2020, Abs. 281) mit genügend Abstand, z. B. in Form der Turnhalle, keine Probleme in der Durchführung sahen, standen andere diesem Vorgehen kritisch gegenüber und stützen sich dabei auf die mögliche Rekursflut (D, 2020, Abs. 99-106).

Auch der stark bemerkbare Föderalismus in Bezug zu den Abschlussprüfungen wurde nicht gutgeheissen und man hätte eine zentrale Regelung begrüsst:

«(...) da haben sie jetzt teilweise den Kantonen ein bisschen viele Kompetenzen gegeben. Also, da hätte auch von Anfang an der Bundesrat sagen können: Schaut, das fixieren wir jetzt gerade. (...) Es kann doch nicht sein, dass je nach Kanton, die einen eine Matura schreiben müssen und die anderen nicht. Und die Berufsschüler müssen generell keine machen?» (J, 2020, Abs. 271-274).

Schlussendlich gab es kantonale Regelungen für die Durchführung der Abschlussprüfungen bei den Gymnasien, während die Qualitätsverfahren in den Berufsfachschulen komplett abgesagt wurden. An den Orten, die Prüfungen durchgeführt hatten, mussten unterschiedliche Adaptionen getroffen werden. Zum einen wurden aussenstehende Examinatoren, die oftmals auch zur älteren Zielgruppe gehörten, durch interne Lehrpersonen ersetzt (F, 2020, Abs. 48), zum anderen wurden mehrere Prüfungsräume organisiert und die Lehrerschaft zur Aufsicht aufgeboten (N, 2020, Abs. 12f.). Es gab aber auch Schwierigkeiten an Gymnasien, die auf die Abschlussprüfung verzichteten. Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zeigten, dass die Vorturaprüfungen, die geplant nach den Sommerferien 2020 stattfinden würden, für Unsicherheit sorgten. Zum einen, weil man nicht wusste in welcher Form diese durchgeführt werden konnten, zum anderen, weil man aufgrund des Semesters im Fernunterricht bedenken zu den Stoffinhalten hatte (M, 2020, Abs. 128).

Über die Zeit wurde klar, dass schweizweit keine Qualifikationsverfahren an Berufsfachschulen stattfinden würden. Hierbei erwies sich insbesondere die Kommunikation als grosse Anstrengung, denn die Zusammensetzung der Schlussnote verlief je nach Berufsfeld unterschiedlich, was für Verwirrung sorgte (L, 2020, Abs. 309-315). Die Absage des Qualifikationsverfahrens in der Berufsfachschule führte zu Unverständnis. Dies vor allem, weil man zum einen der Ansicht war, dass es Wege gegeben hätte, um die Inhalte zu prüfen und sich zum anderen die Schwierigkeit ergab, die Lernenden bis zum Semesterabschluss zu motivieren. So zeigte sich ein Schulleitungsmitglied (K, 2020, 168-171) über die Entwicklung wenig erfreut, denn er hätte sich durchaus ein mündliches Fachgespräch vorstellen können, das aufgezeichnet und während der Rekursfrist archiviert würde. Denn in der durch die pandemiebedingte Situation besäßen die Lernenden, die im Sommer 2020 abgeschlossen haben, kein reguläres Abschlusszeugnis mit Noten, sondern nur den Vermerk «besucht» (K, 2020, Abs. 168-171).

«Dort ist für mich nicht so gut entschieden worden. Das, was wir machen an der Berufsschule, das wird gar nicht geprüft. (...) Die Lernenden kommen dort einfach so locker durch. Und ich hätte dort mindestens ein Fachgespräch mir sehr gut vorstellen können. Das hätte mündlich sein können. (...) Und dann hat man einfach rigoros gesagt: Keine Prüfung. Wir haben auch keine Abschlusszeugnisse. Nichts. Das ist nur besucht. (...) Und jetzt haben wir den Kampf. (...) Aber ich bin fast sicher, dass das grosse Probleme geben wird, dass das ausfransen wird, weil die Leute halt einfach arbeiten gehen» (K, 2020, Abs. 169-171).

2.4.2 Pädagogische und didaktische Anpassungen

Bevor die Schulen geschlossen wurden, wurde der Unterricht, trotz erster Coronafälle in der Schweiz, nur geringfügig adaptiert. So gab es beispielsweise Weisungen, dass Social Distancing und somit kein

direkter Körperkontakt, z. B. in Form eines Handschlages stattfinden sollte, wodurch die Lehrpersonen im Klassenzimmer nicht mehr direkt auf Lernende zugehen durften (Q, 2020, Abs. 95).

Als schliesslich auf Fernunterricht umgestellt wurde, wurden einige Regelungen zum Umgang mit dem Unterricht erlassen. So teilte eine Schulleitung (A, 2020, Abs. 169) mit, dass die Arbeitsanforderungen an die Lernenden deutlich kommuniziert werden müssen. Von Seite der Lernenden kam z. B. die Rückmeldung, dass gewisse Aufträge nicht präzise formuliert waren und dadurch die Inhalte nicht wunschgemäss ausgearbeitet werden konnten. Dies war ein Phänomen, dass sich im Fernunterricht zeigte. Die Aufträge wurden von den Lehrpersonen gleich formuliert wie im Schulzimmer, dort gab es aber jeweils die Möglichkeit, die Aufträge auszuformulieren und bei Unklarheiten Fragen direkt zu beantworten. Daher kommunizierte man den Lehrpersonen, die Aufträge präzise und klar zu formulierten (L, 2020, Abs. 241-243). Über die Zeit stellte sich auch heraus, dass die SuS unterschiedlich mit dem Distance Learning umgingen. Die Lehrpersonen wurden daher angehalten, den Fokus auf den eigenen Inhalt und die aufgetragenen Aufgaben zu legen und SuS, die von der Norm abwichen (z. B. während der Präsenzveranstaltung keine Kamera einschalten) zu erfassen aber nicht zu beachten (N, 2020, Abs. 177). Anderenorts wurden die Lehrpersonen darauf hingewiesen nur zwei Kanäle innerhalb des Office 365 zu verwenden (J, 2020, Abs. 113-117). Diese Entscheidung ergab sich aufgrund einer Umfrage bei SuS, die zeigte, dass die SuS mit den unzähligen, verwendeten Kanälen überfordert waren (J, 2020, Abs. 113-117). Weiter wurden die Lehrpersonen darauf hingewiesen Unterrichtseinheiten bzw. -blöcke mit selbstorganisiertem Lernen anzureichern (K, 2020, Abs. 65; H, 2020, Abs. 38). Ein Schulleitungsmitglied (H, 2020, Abs. 38-48) begründete diese Entscheidung damit, dass der Stundenplan angepasst wurde und dadurch nur wenige Fächer unterrichtet würden, für die jedoch mehr Lektionen zur Verfügung stünden. Dadurch entstand für die Auszubildenden die Gelegenheit über einen längeren Zeitraum hinweg an Inhalten zu arbeiten und diese Arbeit selbstbestimmt zu erledigen (H, 2020, Abs. 38-48). Dennoch betonte er aber auch die Wichtigkeit des gemeinschaftlichen, analogen Arbeitens.

«Man muss unbedingt mehr Elemente des kooperativen Lernens einbauen. Sonst arbeitet jeder Schüler für sich alleine. Kooperatives und analoges Lernen bewusst betonen. Nicht nur digitale Aufträge und nicht nur individuelle zu erledigende [Aufträge]» (H, 2020, Abs. 94).

Die Umstellung auf den Fernunterricht verursachte nicht nur Anpassungen des Materials (O, 2020, Abs. 68f.), sondern bedurfte auch Eingewöhnung in Bezug auf die Geschwindigkeit bzw. die Stoffmenge, die vermittelt werden sollte. So wurde darauf hingewiesen, dass das Tempo sowie die Inhalte reduziert werden sollen (F, 2020, Abs. 56; H, 2020, Abs. 56). Dabei wurde ausgeführt, dass nicht jeder Arbeitsauftrag individuell korrigiert werden müsse bzw. dieser Aufwand auch durch andere Sozialformen wie z. B. Gruppenarbeiten reduziert werden könne (O, 2020, Abs. 215; H, 2020,

Abs. 56). Weiter wurde explizit festgelegt, dass mit den Lernenden persönlicher Kontakt gehalten werden sollte, der nicht schriftlicher Art war. Von einem Schulleitenden wurde als Beispiel eine Fragelektion genannt (H, 2020, Abs. 56).

2.4.3 Persönliche Auswirkungen des Fernunterrichts

Der durch die Schulschliessung umgesetzte Fernunterricht machte sich auf individueller sowie beziehungstechnischer Ebene bemerkbar. Diese Veränderungen sind in den folgenden Unterkapiteln dargelegt.

2.4.3.1 Involvement und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler

Die Beteiligung der Lernenden während des Fernunterrichts wurden unterschiedlich aktiv wahrgenommen (B, 2020, Abs. 33), wobei sich zwei Interviewpartner über das sensationelle Engagement und die hohe Qualität der Lernenden freuten (O, 2020, Abs. 121; G, 2020, Abs. 111). Es entstand der Eindruck, dass die leistungsstarken, disziplinierten Lernenden insgesamt sogar mehr Zeit aufgewendet hatten, um die Aufträge gewissenhaft zu erledigen (D, 2020, Abs. 88f.). Unterschiede in der Partizipation sowie des Engagements wurden nach Klassenstufe erkannt, wobei die Abschlussklassen grössere Aktivität und Verbindlichkeit zeigten als die ersten Klassen (D, 2020, Abs. 57).

«Ich glaube es hat damit zu tun, dass für die ersten Klassen das Bewusstsein für den Stoff noch nicht so vorhanden ist. Und die 3.Klässler hatten plötzlich das Gefühl, uns wird etwas weggenommen, auf was wir Anrecht haben, denn wir haben Abschluss, wir müssen vorbereitet sein» (D, 2020, Abs. 57).

Disziplinarisch gab es mit den meisten Auszubildenden keine Probleme (P, 2020, Abs. 219), wobei man sich bewusst war, dass einige nicht an Konferenzen teilnahmen oder die Kameras nicht einschalteten (O, 2020, Abs. 137-139; F, 2020, Abs. 54; N, 2020, Abs. 177). Die Lehrpersonen wurden jedoch angehalten mit den Lernenden in Kontakt zu treten, wenn diese sich nicht meldeten, die Aufträge nicht erledigten und anstelle der Schule zur Arbeit gingen (A, 2020, Abs. 129-131; L, 2020, Abs. 181; K, 2020, Abs. 171).

Während des Distance Learnings setzte man an unzähligen Schulen vermehrt auf selbstorganisiertes, eigenständiges Arbeiten. Unterschiedliche Beobachtungen zeigten, dass es auf der einen Seite Gruppen gab, die durch diese Arbeitsweise die Inhalte besser und schneller erarbeiten konnten, indem sie die Aufträge und die Zeit eigenständig einteilen konnten (O, 2020, Abs. 137; P, 2020, Abs. 137; G, 2020, Abs. 101, H, 2020, Abs. 48; M, 2020, Abs. 136). Dabei lernten die Schülerinnen und Schüler auch die «Eigenverantwortung für ihr Handeln und Tun» zu übernehmen (F, 2020, Abs. 80). Durch die freie Einteilung der Arbeiten waren diese Schülerinnen und Schüler weder einem zeitlichen noch einem sozialen Druck ausgesetzt, was sich auf gewisse Personen positiv auswirkte (G, 2020, Abs. 102). Diese neue Art des Arbeitens hat auch Lernenden geholfen, die teilweise im Präsenzunterricht keine

überdurchschnittliche Leistung erbrachten (P, 2020, Abs. 217). Auf der anderen Seite gab es auch Auszubildende, die mit der geringen Strukturierung und Führung nicht zurechtkamen. Für diese war es schwierig die Motivation aufrechtzuhalten und sie machten Pause oder nahmen zwar an Konferenzen teil, brachten sich aber nicht ein (O, 2020, Abs. 137-139 & 155; G, 2020, Abs. 101; Q, 2020, Abs. 273). Zusammenfassend führten die Schulleitenden aus, dass sich das selbstorganisierte Lernen in den ersten Wochen gut gestaltete, es danach aber für viele Lernende schwierig wurde und sich wieder Besserung einstellte, als wieder Prüfungen angesagt wurden und sich dadurch der Leistungsdruck verstärkte (O, 2020, Abs. 149-161 & 169). Diese Art des Arbeitens wurde für eine bestimmte Personengruppe als Chance angesehen, die dadurch auch ihre Stärken der Eigenverantwortung, Organisation und Zeitmanagements ausspielen konnte, während jene Personen, die damit Mühe bekundeten, noch weiter distanziert wurden (G, 2020, Abs. 106-109) und man befürchtete, dass diese «mit einem grossen Defizit zurückkehren» würden (M, 2020, Abs. 138). Ein Schulleiter (H, 2020, Abs. 93) fügte an, dass Lernende, denen diese Struktur zusagte die Aufträge bereits frühzeitig erledigt hätten und man diese entsprechend fördern konnte, während die weniger disziplinierten enger geführt werden sollten.

2.4.3.2 Vertrauensbeziehung zwischen Lehrperson und Lernenden

Durch den Fernunterricht und die sich dadurch ergebende Distanz von der Lehrperson zu den Lernenden ergibt sich ein anderes Verhältnis der beiden Parteien, da die Kontrolle seitens der Lehrperson vermehrt abgegeben werden musste. Grundsätzlich ging man von der Tatsache aus, «dass die Schülerinnen und Schüler gerne zu uns kommen und eigentlich auch etwas lernen wollen» (D, 2020, Abs. 128). Doch gerade die Thematik des Prüfens in Bezug zur Validität weckte viele Bedenken, da man diese Situation nun nicht mehr beobachten konnte. Ein Schulleitungsmitglied sprach sich aber dafür aus, dass man den Lernenden Vertrauen entgegenbringen müsse und die Ängste der Lehrpersonen, z. B., dass viele Lernende bei Prüfungen im Distance Learning die Hilfe Dritter in Anspruch nehmen würden, zu relativieren seien, denn auch im Präsenzunterricht bestehe die Möglichkeit zu betrügen (L, 2020, Abs. 203-209).

2.4.3.3 Motivation und Engagement der Lehrperson

Die Schulleitenden schrieben den meisten Lehrpersonen ein hohes Mass an Interesse und Leistungsbereitschaft zu. Dabei waren sie sich bewusst, dass hochstehender Fernunterricht mit viel Aufwand verbunden war (Q, 2020, Abs. 247-251; P, 2020, Abs. 177). Ein Schulleitungsmitglied (J, 2020, Abs. 167) sagte aus, dass die Schulleitung den Start des Fernunterrichts direkt auf den Montag (16. März 2020) angesetzt hatte, da man der Meinung war, dass ein erster Auftrag schnell erteilt sei. Man hatte aber besonders bei jüngeren Lehrpersonen gemerkt, dass sie den Fernunterricht besonders gewissenhaft vorbereiteten. Das grosse Engagement zeigte sich auch in guten Lernsequenzen, Videos,

den grossen Korrekturaufwänden und in der grossen Hilfsbereitschaft (O, 2020, Abs. 115 & 215; F, 2020, Abs. 2; K, 2020, Abs. 77 & 178-180; L, 2020, Abs. 245f. & 257). Letzteres wurde unter anderem sichtbar, indem man sich gegenseitig beim Fernunterricht mit Programmen unterstützte (K, 2020, Abs. 77; F, 2020, Abs. 2; L, 2020, Abs. 245f.).

«Und dann hat es so ein bisschen Selbsthilfegrüppchen gegeben, weisst du, wo über das Wochenende diese Sachen miteinander geübt haben. Ich habe es faszinierend gefunden, wie aktiv die gewesen sind» (F, 2020, Abs. 2).

Durch die digitale Arbeitsweise wurden die Prozesse und Inhalte des Fernunterrichts viel transparenter dargelegt. Dadurch wurden auch die besonders engagierten Personen, von denen, die sich zurückgenommen hatten ersichtlich (A, 2020, Abs. 183; L, 2020, Abs. 257; O, 2020, Abs. 217). Zum einen wurde durch Rückmeldungen von Lehrbetrieben auf gewisse Lehrpersonen aufmerksam gemacht, die keinerlei Kontakte aufrechterhielten. Zum anderen waren viele Personen der Schulleitung auch schon bekannt. Wie auch im regulären Schulalltag gab es Lehrpersonen, die sich zurückzogen und wenig Inputs boten. Dabei handelte es sich aber übergreifend um jene Individuen, die bereits für dieses Verhalten bekannt waren (L, 2020, Abs. 241).

2.5 Organisatorische und strukturelle Veränderungsprozesse

Die Schulleitungen mussten durch die Coronapandemie verstärkt ihre Führungsfunktion ausleben und in kurzer Zeit Entscheidungen zum Schulalltag treffen. Die Veränderungen, die auf das Schulsystem eingeflossen sind und das Management dieser sind Inhalte des folgenden Kapitels.

FF INWIEFERN GAB ES VERÄNDERUNGEN IN DER FÜHRUNG UND STEUERUNG DES SCHULSYSTEMS?

2.5.1 Art der Steuerung

Überwiegend gaben die Schulleitenden an, dass der Führungsstil während der Pandemie und der darauffolgenden, ausserordentlichen Lage direkter wurde. Das bedeutet, dass vermehrt strikte Regeln und Weisungen kommuniziert wurden und weniger Diskurs und Abstimmungen stattfanden (Q, 2020, Abs. 158-161; C, 2020, Abs. 87; A, 2020, Abs. 157; F, 2020, Abs. 71f.; G, 2020, Abs. 50f.; H, 2020, Abs. 69-74; L, 2020, Abs. 220-227; M, 2020, Abs. 154; N, 2020, Abs. 157; P, 2020, Abs. 149-165; B, 2020, Abs. 45). Dies begründeten die Interviewpartner damit, dass die Situation schnelle Entscheidungen und eine klare Führung verlangte (F, 2020, Abs. 71f.; M, 2020, Abs. 154; N, 2020, Abs. 157). Daher wurde bei vielen Aspekten davon abgesehen, die Lehrpersonen in den Entscheidungsprozess miteinzubeziehen, sondern die Beschlüsse wurden innerhalb des Schulleitungsteams diskutiert und gefällt und anschliessend zentral kommuniziert (L, 2020, Abs. 220-227; N, 2020, Abs. 159; C, 2020, Abs. 57). Es wurde der Eindruck erweckt, dass die Lehrpersonen diese Vorgehensweise wünschten, da «grosse Unsicherheit» bestand und man sich durch eine direkte

Führungslinie «klare Antworten» erhoffte (Q, 2020, Abs. 158-163; E, 2020, Abs. 55f., F, 2020, Abs. 71f.). Einige Schulleitende gaben aber auch an, dass trotz der aussergewöhnlichen Lage versucht wurde, am eigentlichen Führungsstil festzuhalten, die Lehrpersonen bestmöglich einzubeziehen und ihnen soweit es ging Freiheiten zu gewähren (A, 2020, Abs. 157; M, 2020, Abs. 154; H, 2020, Abs. 74). Andere Schulleitende sagten aus, keine Veränderung im Führungsstil vorgenommen zu haben (O, 2020, Abs. 85; Q, 2020, Abs. 91; J, 2020, Abs. 111-129; K, 2020, Abs. 186-191; B, 2020, Abs. 55). So wurden stets noch weitere Meinungen vom Lehrpersonal eingeholt (O, 2020, Abs. 87), die Entscheidungen auch an betroffene Personengruppen delegiert (Q, 2020, Abs. 109) oder anstelle von Anweisungen Hilfestellungen und Vorschläge unterbreitet (B, 2020, Abs. 55). Ein weiterer Interviewpartner gab an, dass zwar «Eckpfähle» eingeschlagen wurden, die Lehrpersonen die Situation aber innerhalb dieser Vorgaben eigenständig handhaben konnten (J, 2020, Abs. 129 & 133). Die Vorgehensweise, dass am bisherigen Führungsstil festgehalten wurde, basierte auf der Wahrnehmung, dass die Zeit um Inhalte gemeinsam zu diskutieren und daraufhin zu entscheiden, durchaus gegeben war (O, 2020, Abs. 85; Q, 2020, Abs. 91).

2.5.2 Belastungsempfinden

Die Schulleitenden hatten im Frühjahrssemester 2020 eine grosse Mehrbelastung (C, 2020, Abs. 72-77; A, 2020, Abs. 12; F, 2020, Abs. 12; J, 2020, Abs. 37; K, 2020, Abs. 43-45). Diese entstand dadurch, dass Organisations- und Bautätigkeiten im ICT-Bereich anfielen (J, 2020, Abs. 37; K, 2020, Abs. 43-45), der Umgang mit Ausnahmefällen Zeit beanspruchte (G, 2020, 57-59) oder auch sehr viel mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen kommuniziert werden musste (A, 2020, Abs. 240-253).

«Ja, ich habe ein bisschen mehr Arbeit, ein bisschen mehr Supportfällen, ein bisschen mehr Mails, mehr Beratungen, muss vielleicht am Unterricht ein bisschen mehr investieren, (...). Es ist so ein bisschen eine Überlast (...).» (J, 2020, Abs. 37).

Durch die vielen Aufgaben und den Mehraufwand, stellte sich auch eine gewisse Müdigkeit ein (P, 2020, Abs. 25). Es wurden aber auch positive Aspekte, mit dieser anspruchsvollen, komplexen Zeit in Verbindung gebracht. So wurde genannt, dass diese Monate grosses Lernpotenzial aufwiesen oder man merkte, dass man mit tollen Leuten zusammenarbeitete, die einem zur Seite standen und sich miteinbrachten (F, 2020, Abs. 70).

Als erste Anweisungen zu Hygienemassnahmen herausgegeben wurden, merkte man, dass die Lehrpersonen nervöser wurden (H, 2020, Abs. 11). Als der Fernunterricht begann, war die Lehrerschaft motiviert und überzeugt die Herausforderung zu meistern und auch die Gemütslage war positiv gestimmt (O, 2020, Abs. 121). Analog zur Schulleitung, zeigte sich auch bei den Lehrpersonen, dass diese aufgrund der veränderten Umstände mit einer höheren Arbeitsbelastung konfrontiert waren (Q, 2020, Abs. 247; P, 2020, Abs. 177; D, 2020, Abs. 87; H, 2020, Abs. 54; F, 2020, Abs. 56; I, 2020, Abs. 39;

J, 2020, Abs. 169-175). Dabei haben sie teilweise hohe Anforderungen an sich selbst gestellt, wodurch ein persönlicher Druck und Anspannung entstanden ist und viele Arbeitsstunden daraus resultierten (J, 2020, Abs. 169-175; H, 2020, Abs. 54; F, 2020, Abs. 56).

«(…) und wir haben vor allem gemerkt, dass das Distance Learning enorm absorbiert, sprich die Lehrpersonen sind eigentlich alle, also wirklich durch das Band, alle welche mir eine Rückmeldung geben, sagen, dass sie eigentlich noch mehr dran sind, als wenn sie physisch normal Unterricht geben und diese Omnipräsenz und die Videocalls, sind so ermüdend (….)» (E, 2020, Abs. 39).

Viele Lehrpersonen äusserten den Wunsch nach Präsenzunterricht, da ihnen der Fernunterricht Mühe bereitete (P, 2020, Abs. 225; E, 2020, Abs. 35 & 57-63). So wurde auch die Arbeit vor der Kamera als ermüdend empfunden (O, 2020, Abs. 208f.). Teilweise mussten die Schulleitungen die Lehrpersonen darauf hinweisen, dass sie ihren Arbeitsaufwand reduzieren sollten (O, 2020, Abs. 189-205). Weiter kam die Unsicherheit der Situation dazu, sowie die Ungewissheit gegenüber dem Prüfungswesen (Q, 2020, Abs. 161; L, 2020, Abs. 241). Ein Schulleitungsmitglied (H, 2020, Abs. 56) gab an, dass der Beschluss eines promotionsfreien Semesters deshalb als grosse Erleichterung angesehen wurde (siehe Kapitel 2.4.1.4).

2.5.3 Entscheidungssituationen

Durch die Einzigartigkeit der Krise gab es kein Rahmenkonzept an das man sich halten konnte (siehe Kapitel 2.1) und so mussten viele Entscheidungen ad hoc getroffen werden⁶. Bereits vor der Schulschliessung gab es unzählige Auslöser für Entscheidungssituationen. So gab es Anfragen wie man damit umgehen sollte, wenn man in einem Risikogebiet in den Ferien war (L, 2020, Abs. 27-29) oder eine enge Bezugsperson in Quarantäne sei (L, 2020, Abs. 42-53). Der Beginn der Krise und die Unwissenheit erschwerte die Entscheidungsfindung, denn auch trotz Anfrage an das Bundesamt für Gesundheit, konnten damals keine klaren Aussagen getroffen werden (L, 2020, Abs. 27-29). Je nach Schule war man durch persönliche Bezüge zu 'Risikogebieten', wie Italien oder dem Tessin schon mehr für die Thematik sensibilisiert und hatte frühzeitig Massnahmen ergriffen wie z. B. Desinfektionsmittel aufzustellen (F, 2020, Abs. 16). Auch hatte man die Schülerschaft gezielt zur Bekanntheit der Hygienemassnahmen interviewt und nachgefragt in welchem Umfeld sie die Ferien verbracht haben. So konnte man aufkommenden Gerüchten direkt entgegenwirken (F, 2020, Abs. 16-21). Auch im Hinblick auf grössere Menschenmengen, wie z. B. den Maturapräsentationen hatte man Regeln erlassen, indem z. B. keine Begrüssung und Verabschiedung mit Handschlag erfolgen durfte (A, 2020, Abs. 89).

⁶ Auslöser und darauf getroffene Massnahmen von Schulen können im Kapitel 2.3 eingesehen werden.

Auch im Umgang mit anstehenden Events war man zum Handeln gezwungen. So wurde an einer Schule im Februar über verschiedene Szenarien zur Durchführung der Aufnahmeprüfung gesprochen (A, 2020, Abs. 67-71). Der Weg zur Entscheidungsfindung konnte auf zwei Wege erreicht werden: entweder wartete man ab, bis die Rahmenbedingungen geklärt waren und agierte dann oder man arbeitete im Vorfeld in Formen der Szenario-Technik Alternativen aus (J, 2020, Abs. 249-252). Die Schwierigkeit bestand aber darin, dass man sich unsicher war, wie stark man «Alternativprogramme» forcieren sollte (D, 2020, Abs. 95; B, 2020, Abs. 7) und daher auch teilweise bewusst die Entscheidung fällte, dass man mit der Umsetzung abgewartet wurde, bis es klare Rahmenvorgaben gab (O, 2020, Abs. 91; G, 2020, Abs. 19). Auch die Durchführung von Auslandsaufenthalten (E, 2020, Abs. 20) oder Abschlussfeiern (E, 2020, Abs. 76f.) wurde im Verlauf des Semesters besprochen.

Ebenso gab es aus Sicht der Schulleitung ganz klare Entscheidungen, dass in dieser Zeit die Unsicherheit und Komplexität minimiert werden sollte. Dies umfasste, dass zum einen klare Strukturen geschaffen wurden, die Orientierungshilfe boten (Q, 2020, Abs. 254-257) aber auch, dass die Lehrerschaft im veränderten Umfeld abgeholt, begleitet und für den Wandel und die Neuerungen gewonnen wurde (L, 2020, Abs. 283-287).

Die Zeit um Mitte März – also rund um die Schulschliessung – war in Bezug auf die Entscheidungsfindung sehr intensiv. Bereits im Vorfeld wurden Vorbereitungen getroffen, indem die Lernenden die Unterrichtsmaterialien nach Hause nehmen sollten (F, 2020, Abs. 45f.). Als die Schulschliessung feststand, mussten schliesslich Entscheidungen zum weiteren Vorgehen getroffen werden. Das Spektrum umfasste (I) die Kommunikationsinhalte (J, 2020, Abs. 69), (II) die Abwicklung des Fernunterrichts (J, 2020, Abs. 69; Q, 2020, Abs. 85; A, 2020, Abs. 179-181) oder auch (III) die Organisation der Sitzungen (J, 2020, Abs. 113).

- I. Nebst den Entscheidungen, wann welche Informationen kommuniziert werden sollten, wurden auch Entscheidungen getroffen in welcher Form Informationen verbreitet werden konnten. Eine Schule hatte von Amtes wegen eine Hotline eingerichtet (E, 2020, Abs. 88f.), eine andere ist mit internen Anfragen so umgegangen, dass die häufigsten Erkundigungen laufend in MS Teams beantwortet und ansonsten ein wöchentliches Mail mit den wichtigsten Inhalten versandt wurde (N, 2020, Abs. 145). An einer Schule wurde zudem klar kommuniziert, dass die Lehrpersonen jeden Tag ihre E-Mails prüfen mussten (H, 2020, Abs. 40). Entscheidungen wurden auch im Rahmen der persönlichen Kommunikation getroffen. So sollten Lehrpersonen zum einen in einem bestimmten Abstand mit den Schülerinnen und Schülern direkt kommunizieren (L, 2020, Abs. 189f.) und zum anderen wurden aber auch Gespräche mit Lehrpersonen geführt, damit diese auch während der ganzen Zeit präsent waren (N, 2020, Abs. 251-253).

- II. Nebst der Komponente, wann der Fernunterricht begann (siehe Kapitel 2.5.6), mussten weitere organisatorische Entscheidungen getroffen werden. So wurde zum Teil spezifiziert, welche Fächer weggelassen und welche Zielgruppen priorisiert wurden. In einer Schule wurde die Entscheidung getroffen, den Sportunterricht vorübergehend nicht weiterzuführen (D, 2020, Abs. 77) eine andere Schule hat festgelegt, dass der Fokus auf die Maturitätsklassen gelegt werden sollte (F, 2020, Abs. 56). Weiter wurde festgelegt, wie die Unterrichtsausgestaltung aussehen sollte. Dies umfasste Entscheidungen gegen das Halbklassen-System, was zum Schutz der Lehrpersonen getroffen wurde (O, 2020, Abs. 138 & 189) oder die vorübergehende asynchrone Umsetzung des Unterrichts (L, 2020, Abs. 113-117). Aufgestellt wurden zudem Richtlinien, über welche Kanäle mit dem Lernenden kommuniziert werden durfte (A, 2020, Abs. 151; D, 2020, Abs. 53). Im Rahmen der Unterrichtsdurchführung wurden Massnahmen erlassen, die den Stundenplan öffneten oder den Lehrpersonen genaue Zeitfenster für synchronen Unterricht gestatteten (N, 2020, Abs. 167; H, 2020, Abs. 44).
- III. Die Schulleitungssitzungen wurden aufgrund der Situation in einer höheren Frequenz geführt (L, 2020, Abs. 215-219). Zudem wurde in den Sitzungen Entscheidungen zur aktuellen Situation getroffen, aber auch festgelegt, wie die Informationen weitergeleitet werden sollen. Die Inhalte wurden vermehrt direkt vom Rektorat an die Schulgemeinschaft kommuniziert (E, 2020, Abs. 41; G, 2020, Abs. 48f., L, 2020, Abs. 215-219).

Im Verlaufe des Frühjahrssemesters 2020 wurde auch die Möglichkeit diskutiert, dass der Fernunterricht aufgelöst und zum Präsenzunterricht zurückgekehrt werden sollte. Während einige Schulen nach den ganzen Aufwänden und Eingewöhnungen bei der Umstellung auf das Distance Learning das Semester im Fernunterricht abschliessen wollten, sprachen sich andere Schulen sehr für die Rückkehr in den Präsenzunterricht aus (P, 2020, Abs. 249; N, 2020, Abs. 37). Ein Schulleitungsmitglied (P, 2020, Abs. 249) zeigte auf, dass bei der geplanten Schulöffnung am 8. Juni 2020, wenn nötig, auch altersbedingter Präsenzunterricht verfolgt würde. So würden an dieser Schule die jüngeren Schülerinnen und Schüler schnellstmöglich wieder vor Ort unterrichtet, während die älteren Lernenden noch im Distance Learning verblieben.

2.5.4 Kulturelle Implikation der Krise

Die Schulleitenden bestätigen, dass die Krise bestehende Tendenzen an einer Schule verstärkt hätten (G, 2020, Abs. 53-55; Q, 2020, Abs. 164f.; L, 2020, Abs. 241; N, 2020, Abs. 279). Dadurch waren beispielsweise Charaktereigenschaften (z. B. Trägheit, Hilfsbereitschaft) von Personen noch deutlicher erkennbar (Q, 2020, Abs. 165). Ein Schulleitungsmitglied (L, 2020, Abs. 241) erwähnte, dass Lehrpersonen ihre Tätigkeit unzureichend ausführten und die Lernenden dadurch ungenügende Aufträge und Unterstützung erhielten. Dies sei jedoch kein Phänomen des Distance Learnings, sondern

die Charaktereigenschaften der Individuen, mit denen man schon in vergangenen Zeiten Probleme gehabt habe, die sich aber durch den Fernunterricht verstärkt zeigten. Ein weiterer Schulleiter (K, 2020, Abs. 95) führte aus, dass Personengruppen aufgrund der Dringlichkeit unterschiedlich agieren:

«Den Informatikern kann man nicht diktieren, was sie brauchen. Die stellen eine Frage und wenn sie innerhalb einer halben Stunde keine Antwort haben, entscheiden sie selber und machen es einfach. Die sind nicht führbar. Die Bauleute eher. Die [Bauleute] warten (...).»

Auch kulturell etablierte Traditionen waren von den Veränderungen und Massnahmen der Pandemie betroffen. An einer anderen Schule war der Handschlag zur Begrüssung oder Verabschiedung verankert (A, 2020, Abs. 89). Diese Tradition musste jedoch aufgrund der epidemiologischen Situation vorübergehend abgeschafft werden. Auch Kollaborationen und Unterstützungsmassnahmen wurden durch die Krise transparenter. Durch die individuelle Situation der Pandemie wurde die Zusammenarbeit im Lehrer- sowie Schulleitungsteam als enger bezeichnet. Der Austausch und die Diskussion zu auftretenden Themen wurden vor diesem Hintergrund als speziell wichtig erachtet (F, 2020, Abs. 72 & 78). Während der herausfordernden Zeit der Unterrichtsumstellung auf Distance Learning unterstützen sich die Lehrpersonen verstärkt (F, 2020, Abs. 2, 40 & 48; K, 2020, Abs. 77 & 179; L, 2020, Abs. 245).

«Leute haben sich gerade sofort ins Zeug gelegt und haben probiert, mitzuhelfen. Das schien mir extrem gut. Also, man hat miteinander gearbeitet. Und was natürlich auch genial ist: Wir haben ganz viele neue Werkzeuge, die wir brauchen können» (K, 2020, Abs. 179).

«Oder wir haben zwei jüngere Lehrpersonen, wo wahnsinnig flink gewesen sind, wo immer gefunden haben, ja, ihr könnt mir schon telefonieren, ich erkläre euch das gern und zeige euch das» (F, 2020, Abs. 40).

2.5.5 Normative Position

Das Empfinden der Situation, die sich durch die Pandemie einstellte, war sehr individuell geprägt. So brachte ein Schulleiter (E, 2020, Abs. 139-141) dieses Verständnis zum Ausdruck, indem er den Kontrast der Realität und die Schwierigkeit, die sich dadurch ergab, beschrieb.

«Was im Augenblick extrem schwierig ist, ist in diesem Zwiespalt zu leben. Dann gehen sie in den Fussballverein zu dreissigst, das dürfen sie ja wieder. Aber in der Schule müssen sie 2 Meter Abstand haben und 10 Quadratmeter in einer Pausenhalle. (...). Dann gehen sie bei uns danach in den Bus, zu siebzigst (...), weil sie auf den gleichen Zug müssen (...) So diese Unlogik von was richtig ist» (E, 2020, Abs. 139).

Mit dieser Situation wird dadurch umgegangen, dass Eigenverantwortung grossgeschrieben und die persönliche Haltung von Personen respektiert wurde (E, 2020, Abs. 145). Ein anderer Schulleiter (J, 2020, Abs. 311) gab an, dass er wahrgenommen hatte, dass die Lernenden im Verlaufe der Zeit mehr Bedenken in Bezug zur Situation äusserten. Dieses Verhalten stehe im Kontrast zum Beginn der Pandemie, wo oft die Meinung, dass das Virus nur eine Erkältung sei, vertreten wurde. Diese verlagerte Risikowahrnehmung bezeichnete er aber auch als «Trotzreaktion» auf die Entscheidung, dass die Abschlussprüfungen stattfanden (J, 2020, Abs. 311). Aber auch ein Schulleitungsmitglied gab an, dass ihm bei der Schulöffnung im Juni unwohl sei, da die Kontaktzahl enorm hoch seien und er deshalb auch ein Antrag zum weiteren Fernunterricht gestellt habe (L, 2020, Abs. 79-89).

Ein verändertes Realitätsempfinden im positiven Sinne beschrieb ein weiteres Schulleitungsmitglied (G, 2020, Abs. 119): «Es gibt sehr viel mehr Goodwill als im Normalbetrieb». Diese Aussage bestätigte eine weitere Person, der auch die Freude am Weiterhelfen speziell aufgefallen war (E, 2020, Abs. 67-69). Im persönlichen Bereich empfand man den direkten Austausch mit Kolleginnen und Kollegen bezüglich Informationen aber auch zu Erfolgserlebnissen als ausserordentlich wertvoll (F, 2020, Abs. 78). Die aussergewöhnliche Situation zeigte sich auch im Belastungsempfinden, das zwei Schulleitungsmitglieder ansprachen. Die beiden waren sich einig, dass die Situation zu einer Mehrarbeit führe, es sich aber mehrheitlich um organisatorische Aufgaben und Inhalte handelte. Man sei davon nicht «persönlich betroffen» und es sei auch nicht so, dass es einen «emotional bindet» (A, 2020, Abs. 53; J, 2020, Abs. 37-39).

Das Entscheidungsverfahren und die anschliessende Kommunikation waren weitere Aspekte, die teilweise Änderungen unterworfen waren. Die Pandemie und die ausserordentliche Lage brachte viel Unsicherheit. Durch die Entscheide in den umliegenden Ländern, hatte man die Schulschliessung auch in der Schweiz antizipieren können (G, 2020, Abs. 23). In Bezug auf die Informationsweitergabe sah man als Herausforderung, dass es keine klare kantonale Strategie gab und man so die Lehrpersonen und Lernenden nur punktuell informieren konnte (G, 2020, Abs. 29). Ungeliebte Ad-Hoc-Entscheidungen konnten durch im Vorfeld diskutierte Szenarien verhindert werden (A, 2020, Abs. 77; L, 2020, Abs. 42-47), wobei diese Strategie aufgrund der Einzigartigkeit der Krise nicht bei allen involvierten Personen Anklang fand, da man diese Massnahme als unangemessen empfand (L, 2020, Abs. 42-47). Die Kommunikation wurde deshalb in dieser Zeit als wichtiges Instrument empfunden. Weitere Schulleitungsmitglieder sind überzeugt, dass eine zeitliche Verzögerung der Informationsweitergabe wesentlich war. So konnten Informationen gesammelt, verarbeitet und

diskutiert werden (B, 2020, Abs. 51) bevor sie dann gezielt an Anspruchsgruppen weitergegeben wurden (M, 2020, Abs. 96 & 166).⁷

In Bezug auf den Fernunterricht war man an gewissen Schulen der Überzeugung, dass die Geschwindigkeit des Unterrichts reduziert werden sollte (F, 2020, Abs. 56; J, 2020, Abs. 176-180). Das Unterrichtssystem sollte insbesondere auf selbstorganisiertem Lernen (H, 2020, Abs. 38) bestehen und die neue Situation wurde auch als Chance gesehen den Unterricht neu aufzubauen und Methoden auszuprobieren (H, 2020, Abs 38; A, 2020, Abs. 169; E, 2020, Abs. 81). So bestand auch die Möglichkeit den Unterricht in Form einer Projektarbeit aufzuziehen. Diese Vorgehensweise war ein Lösungsansatz, denn die SuS hatten oft die Kameras nicht eingestellt und ohne Gegenreaktion zu sprechen sei für Lehrpersonen «ermüdend und unangenehm» (A, 2020, Abs. 193-195). Der Fernunterricht bedingte sowohl von Seiten der Lehrpersonen als auch den Studierenden viel «Motivation» und «Arbeitsdisziplin», die sich aber insbesondere in den ersten vier Wochen stark zeigte (O, 2020, Abs. 158). Auch die vermehrte Arbeit mit digitalen Medien beeinflusste das Empfinden der Beteiligten. Die Digitalität machte die Arbeitsprozesse transparenter und man wurde dadurch stärker überwacht (L, 2020, Abs. 201-203). Trotz dieser Möglichkeit, konnte man nicht alles und jeden kontrollieren und empfände dies auch als «nicht zielführend» (J, 2020, Abs. 135-137).

2.5.6 Organisation Umstellungsphase

Am Freitagnachmittag, den 13. März 2020, beschloss der Bundesrat, dass ab folgendem Montag die Schulen geschlossen würden und deshalb in Fernunterricht gewechselt werden musste. Den Schulen blieben knapp 2.5 Tage Zeit, um die nötigen Organisationsschritte zu treffen. Vielerorts wurde das Wochenende und der Montag genutzt, um Kanäle aufzusetzen, Konzepte zu erarbeiten, Tutorials vorzubereiten, beziehungsweise umzusetzen oder Fächer zu bestimmen, die im Fokus des Fernunterrichts stehen sollten (P, 2020, Abs. 171; Q, 2020, Abs. 85-87; G, 2020, Abs. 27; O, 2020, Abs. 66-67 & 119). Bei den meisten Schulen wurde der Fernunterricht erst ab Mittwoch oder Donnerstag in der ersten Woche gestartet. So konnten benötigte Materialien aus dem Schulhaus geholt werden und die Lehrpersonen hatten etwas mehr Zeit, den Unterricht über die digitalen Medien vorzubereiten (O, 2020, Abs. 59, 67, 121, 236-237; M, 2020, Abs. 79-80; A, 2020, Abs. 179). Andere Schulen hielten aber am Konzept fest, sodass direkt am Montag, 16. März, 2020, in den Fernunterricht gestartet wurde (J, 2020, Abs. 159; K, 2020, Abs. 72-75).

⁷ Einen vertiefenden Einblick in das Kommunikationssystem gibt das Kapitel 2.7.

2.6 Leitungsteam und Krisenstab

Durch die Pandemie musste die Schulleitung den Schullalltag neu strukturieren. Die aussergewöhnliche Lage verlangte in vielen Fällen einen Krisenstab, um Informationen aufzubereiten und Entscheidungsvorlagen vorzubereiten, sodass schnell reagiert und Massnahmen getroffen werden konnten. Die folgende Forschungsfrage wurde definiert, um herauszufinden, wie in den Schulen bezüglich eines Krisenstabes operiert wurde, wie eine potenzielle Zusammensetzung stattgefunden hat und welche Inhalte der Krisenstab bearbeitet hat.

FF	WURDE EIN KRISENSTAB EINBERUFEN UND INWIEFERN HAT DAS LEITUNGSTEAM BZW. DER KRISENSTAB WÄHREND DER ZEIT AGIERT?
-----------	---

2.6.1 Auslöser für Intervention

Die Achtsamkeit in Bezug zur Krise begannen je nach Schule durch unterschiedliche Startsignale (vgl. Kapitel 2.3). Eine Schule hatte bereits im Dezember erste präventive Handlungen unternommen, weil eine Mitarbeiterin medizinische Erfahrung aufwies (F, 2020, Abs. 15-16). Eine Schule, die zum Jahresanfang mit einer chinesischen Delegation zu tun hatte, reagierte ebenfalls sensibler auf die Auswirkungen (P, 2020, Abs. 77). Auch die gravierende Entwicklung im Ausland wurde gezielt verfolgt (A, 2020, Abs. 73-75; E, 2020, Abs. 18; F, 2020, Abs. 16). Eine Schule, die durch ein Austauschprogramm mit ausländischen Schulen verbandelt war, musste bereits frühzeitig eingreifen. So gab es Rückhol- bzw. Rückruf-Aktionen, um die Lernenden in die Schweiz zu holen, weil die Schulen im Ausland bereits früher geschlossen wurden (E, 2020, Abs. 18). Auch Grossanlässe waren entscheidende Momente. An einer Schule war ein Festival mit rund 100 Personen und die darauf zurückhaltend agierenden Lehrpersonen der Auslöser für zu tätige Interventionen (C, 2020, Abs. 45). An einer anderen Schule wurden noch Maturaarbeitspräsentationen durchgeführt. Doch dieser Event wurde als «Trigger» für die Schulleitung bezeichnet (A, 2020, Abs. 89). Auch erste Personen mit möglichen Symptomen, Aufenthalt in Risikogebieten sowie ein erster Krankheitsfall Anfang März 2020 lösten Betroffenheit und Handlungsbedarf aus (F, 2020, Abs. 16; L, 2020, Abs. 27-30; E, 2020, Abs. 18). Rund eine Woche vor dem 13. März 2020 hatte man bereits Informationen bezüglich einer potenziellen Schulschliessung erhalten und mit der Lehrerschaft diskutiert. Daraufhin wurden innerhalb des Rektorats erste Überlegungen getätigt (O, 2020, Abs. 28-31; J, 2020, Abs. 46-53; L, 2020, Abs. 57-59; M, 2020, Abs. 39-44). Anderorts habe man die Entwicklung antizipieren können, hatte aber erst mit Handlungen begonnen als die Schulschliessung vom Bundesrat verkündet wurde (G, 2020, Abs. 12-19).

2.6.2 Organisation und Zusammensetzung des Krisenstabes

An den meisten Schulen wurde eine Task Force zusammengestellt. Die Gründung dieser liess sich in zwei Kategorien einteilen. Die einen Schulen hatten sich rund eine Woche vor der eigentlichen

Schulschliessung mit diesem Thema beschäftigt und wurden entsprechend aktiv (O, 2020, Abs. 31-33; E, 2020, Abs. 159-161; H, 2020, Abs. 17-21; M, 2020, Abs. 45f.). Dabei waren die steigenden Fallzahlen ein ausschlaggebender Punkt den Krisenstab einzuberufen und erste Vorbereitungen bezüglich Informatikinfrastruktur und Unterrichtskonzeption aufzustellen, bevor es zu einer potenziellen Schulschliessung käme (H, 2020, Abs. 17-21; O, 2020, Abs. 31-33). Andere Schulen wollten bewusst die angekündigte Konferenz des Bundesrates abwarten und haben sich daraufhin direkt am Samstag oder am darauffolgenden Montag als Krisenstab getroffen, um Konzepte und Informationen zu besprechen (A, 2020, Abs. 104-112; G, 2020, Abs. 27).

Der Krisenstab wurde je nach Schule unterschiedlich zusammengesetzt. Über alle Schulen gleich ist, dass die Schulleitung eine tragende Rolle einnimmt und die gesamte Schulleitung oder ein Teil davon involviert war. In einigen Fällen bestand die Task Force ausschliesslich aus der Direktion (F, 2020, Abs. 67f.; G, 2020, Abs. 27; K, 2020, Abs. 73). Als Ergänzungen wurden teilweise ärztliche Hilfe einbezogen (P, 2020, Abs. 86f.; H, 2020, Abs. 25-31). Auch nach expliziten Kompetenzen in Form von naturwissenschaftlichen oder kommunikativen Kenntnissen wurde die Taskforce aufgestellt (C, 2020, Abs. 39; H, 2020, Abs. 25ff.). Die Lehrerschaft wurde bei einigen Schulen durch einzelne Lehrpersonen einbezogen. An einigen Stellen war es so, dass explizit Lehrpersonen mit einem kompetenzbezogenen Hintergrund zur Pandemie oder aus einem Fachbereich, der noch nicht in der Schulleitung vertreten war, im Krisenstab vertreten waren (A, 2020, Abs. 239; H, 2020, Abs. 25ff.; M, 2020, Abs. 48 & 57f.). Oder aber die Lehrpersonen wurden durch die Vertretung des Konvents in der Taskforce berücksichtigt (B, 2020, Abs. 45; H, 2020, Abs. 25ff.). Weitere Parteien, die in Krisenstäben berücksichtigt wurden, waren Abteilungsleitende, die ICT-Support-Fachdienststelle, die Administration, die Sozialberatung oder Mitglieder der Schulkommission (E, 2020, Abs. 22-30 & 129-133; H, 2020, Abs. 25ff. M, 2020, Abs. 48 & 57f.). An einer Schule wurde der Fokus stark auf die IT gerichtet. Nebst dem schulinternen «Helpdesk von Lehrpersonen für Lehrpersonen» wurde auch das Team, das jeweils Weiterbildungsangebote im digitalen Bereich organisierte in den Krisenstab einbezogen (M, 2020, Abs. 48 & 57f.).

Insgesamt wurde die Kadenz der Sitzungen erhöht (B, 2020, Abs. 41; E, 2020, Abs. 31f.; H, 2020, Abs. 78; J, 2020, Abs. 113 & 247; L, 2020, Abs. 215-219). Dabei fand ein Austausch statt, was sich in der Zeit getan hatte (F, 2020, Abs. 46-48) oder welche Informationen an die entsprechenden Anspruchsgruppen weitergeleitet werden sollten (E, 2020, Abs. 41). Die klare Kommunikation der Informationen war dabei eine zentrale Aufgabe der Taskforce und wurde teilweise durch eine explizite Stelle, z. B. den Rektor oder die Rektorin vorgenommen (E, 2020, Abs. 79; Q, 2020, Abs. 195). In diesem Zusammenhang war eine weitere Aufgabe der Taskforce Auskünfte zu erteilen. Ein Interviewpartner

spricht an, dass ein Zeitfenster eingeführt wurde, wo die entsprechenden Schulleitungsmitglieder ohne Anmeldung angerufen werden konnten (H, 2020, Abs. 72).

Ein Schulleitungsmitglied spricht auch die Endlichkeit des Krisenstabes an:

«Wir machen am 15./ 16. Juni im Hotel [Name anonymisiert], das ist einer unserer besten Lehrbetriebe, [ein Schulleitungs-Review]. (...) Und dort schliesse ich den Krisenstab. Das ist das letzte Meeting, ganzer Morgen, der 15. [Juni], dann gibt es noch Mittagessen, und dann ist diese Phase fertig. (...) Weil für mich ist das ganz wichtig, wir haben ein Buch aufgeschlagen, wir haben es durchgeblättert - vielleicht gibt es dann mal noch einen zweiten oder dritten Band - aber jetzt machen wir dieses Buch auch wieder zu. Und das müssen die Leute auch wieder wissen. Und vom 15. [Juni] an (...) funktionieren wir wieder einfach in den normalen Strukturen, die wir haben» (E, 2020, Abs. 157-161).

2.6.3 Zusammenarbeit des Krisenstabes

Die Informationen, die an die Anspruchsgruppen verschickt wurden, hat man im Team erarbeitet. Anschliessend wurden diese vermehrt zentral durch den Rektor bzw. die Rektorin versandt (B, 2020, Abs. 11).

Die Zusammenarbeit wurde stärker wahrgenommen, da mehr und neue Aufgabentätigkeiten anfielen und die Kommunikation intensiviert wurde (B, 2020, Abs. 43 & C, 2020, Abs. 78f & 93; M, 2020, Abs. 181f. & 274f.). Im regulären Schulbetrieb arbeitete die Schulleitung relativ autonom am eigenen Portfolio und es gab weniger Absprachen (B, 2020, Abs. 43 & 51). Ein Schulleitungsmitglied fügte an, dass sich aber die Zusammenarbeit auch während der Pandemie nicht grundlegend geändert habe, denn in der Schulleitung sei man permanent in einer Art Krise, weil es zum Job gehöre, dass Probleme gelöst würden (C, 2020, Abs. 93). Eine andere Schulleiterin sprach aus, dass die Zusammenarbeit während der Pandemie weniger geworden sei. Denn diese Schule pflege im regulären Schulbetrieb einen sehr engen Kontakt, wo man sich häufig sehe. Diese Situation hatte sich nun durch die Distanz verändert (A, 2020, Abs. 212-217). Und ein dritter Interviewpartner gab an, keine Veränderungen wahrgenommen zu haben, weil die Zusammenarbeit bereits vor der Krise gut funktionierte und man einen «offenen, guten und konstruktiven Austausch» pflege (D, 2020, Abs. 121-122). Diese Wahrnehmung hatten auch weitere Schulleitungsmitglieder, die die Zusammenarbeit bereits vor der Pandemie als eng und gut empfanden. (F, 2020, Abs. 41f.; J, 2020, Abs. 247).

2.6.4 Meinungsverschiedenheiten

Die Umstellungen, die die Krise mit sich brachte, führte auch dazu, dass die Prozesse nicht immer reibungslos funktionierten. Die Schulleitung musste teilweise Handlungen ergreifen und nachfragen,

wenn sich Lehrpersonen von ihren Tätigkeiten zurückzogen und sich Lernende oder Personen aus der Lehrerschaft darüber beschwerten (P, 2020, Abs. 217; L, 2020, Abs. 245-249).

Schwierigkeiten gab es im Schulleitungsgremium, wenn keine fundierte Diskussion geführt wurde. Ein Schulleitungsmitglied (G, 2020, Abs. 53) sagte folgendes aus: «gesamtschulische Fragestellungen werden selten wirklich gut besprochen, diskutiert und dann auch Entscheidungen gefällt. (...) es gibt häufig Eigenläufe vom Rektor». Eine Schwierigkeit innerhalb des Krisenmanagementteams bestand darin, dass es unterschiedliche Ansichten zur Ausgestaltung der Eventplanung gab (J, 2020, Abs. 247). So wurde z. B. der Vorschlag, dass man sich bereits frühzeitig Gedanken zur Zukunftssituation machen sollte von den anderen Mitgliedern des Krisenstabs nicht aufgenommen (L, 2020, Abs. 61). Aber auch in Bezug welchen Weg man künftig gehen möchte waren die Meinungen unterschiedlich. Dabei entschloss eine Schule, in einer solchen Situation die Fachschaftsvorsitzenden und ihre Meinungshaltung in die Entscheidungsfindung miteinzubeziehen (N, 2020, Abs. 157). Es gab daraufhin wiederum Meinungsdivergenzen zu diesem Entscheid. Auch in Bezug zur Stärke der Führung gab es Differenzen. Gerade Lehrpersonen wollten sehr starke und klare Vorgaben und Regelungen, während die Schulleitung gewisse Kompetenzen auch den individuellen Lehrpersonen überlassen wollten (N, 2020, Abs. 167).

2.7 Kommunikation

Die Kommunikation war ein zentrales Element zur Bewältigung einer Krise. Die Pandemie war an Schulen durch Unsicherheit und einer Umstrukturierung in den Fernunterricht geprägt. Das folgende Kapitel befasst sich damit, welche strategische Leitlinie die Schulleitenden im Hinblick auf die Kommunikation geführt haben und welche inhaltlichen Fokusse gesetzt wurden.

FF	WIE WURDE WÄHREND DER KRISENZEIT KOMMUNIZIERT?
-----------	--

2.7.1 Kommunikationsstrategie

Die meisten Schulen tätigten im Vorfeld Überlegungen, wie man mit Informationen umgehen wollte. So stand zum Beispiel eine «offene, ehrliche und transparente Kommunikation» im Fokus (E, 2020, Abs. 73). Die strategische Ausgestaltung war schulindividuell geprägt. Die einen strebten eine offensive Kommunikationsstrategie an, mit dem Ziel Informationen möglichst schnell weiterzugeben (O, 2020, Abs. 119 & 127; E, 2020, Abs. 32 & F, 2020, Abs. 54). Die Entscheidung begründete man damit, dass gerade in der Anfangszeit ein grosser Informationsbedarf der Anspruchsgruppen zu spüren war (E, 2020, Abs. 58; O, 2020, Abs. 207). Andere Schulen haben sich auf eine defensivere Kommunikationsstrategie geeinigt. Informationen wurden überwiegend in der Schulleitung «vorüberlegt und vordiskutiert» (M, 2020, Abs. 96; O, 2020, Abs. 87) und nur weitergegeben, wenn diese fixiert bzw. von amtlichen Stellen konkret geäussert wurden. (P, 2020, Abs. 211; B, 2020, Abs. 13;

D, 2020, Abs. 49-51; M, 2020, Abs. 96). Damit wollte man insbesondere keine Gerüchte aufnehmen aber auch der Überinformation entgegenwirken (P, 2020, Abs. 204-207; M, 2020, Abs. 96).

Auch die Rhythmisierung wurde festgesetzt. Die regelmässige Informationsweitergabe war den Schulleitenden wichtig, wobei die Frequenz nach Schule variierte (G, 2020, Abs. 45; N, 2020, Abs. 90f.; K, 2020, Abs. 131; M, 2020, Abs. 91f.). So legte man an einigen Schulen konkrete Tage fest, an denen die Informationen aus der Schulleitung weitergegeben wurden (M, 2020, Abs. 91-94 & N, 2020, Abs. 90f.). Unter anderem wurde speziell der Freitag gewählt, da an diesen Tagen vermehrt Informationen vom Bundesrat verkündet wurden und man direkt darauf reagieren konnte. So konnten die Informationen gezielt und zeitnah an die betroffenen Anspruchsgruppen gelangen (N, 2020, Abs. 91ff.).

Von der Hierarchie wurden die Informationen zunehmend Top-Down verbreitet und daher direkt über die Rektorin oder den Rektor kommuniziert (N, 2020, Abs. 91; Q, 2020, Abs. 193; B, 2020, Abs. 11; C, 2020, Abs. 50f., E, 2020, Abs. 41; L, 2020, Abs. 144f.). Die Kommunikation erfolgte teilweise sehr direkt, indem Regeln oder Weisungen erläutert wurden und keine «Einladung zur Diskussion» erfolgte (B, 2020, Abs. 45). Anderweitig führte auch der Krisenstab kommunikative Tätigkeiten aus. Welche Personen zu welchen Themenbereichen informierten und was die dafür zu nutzenden Kanäle waren wurde in der Kommunikationsstrategie festgelegt (E, 2020, Abs. 79; J, 2020, Abs. 59 & 186-189).

Die Kommunikation hatte unterschiedliche Anspruchsgruppen zum Ziel. Eine Schulleitung brachte ihr Konzept folgendermassen zum Ausdruck: «Wir haben dann sehr schnell gesagt: Es ist uns wichtig, dass wir Kommunikationsstrukturen aufbauen, dass wir nahe bei den Leuten sind» (O, 2020, Abs. 87). Um eine transparente Kommunikation zu gewährleisten, wurden teilweise schulinterne Teams gebildet, die sich mit möglichen Problemen und Fragen beschäftigten. Eine Schule erklärte, dass die Nähe zu den Personen und deren Partizipation – auch im Rahmen von Rückmeldeplattformen – ein wesentlicher Teil der Kommunikationsstrategie war (H, 2020, Abs. 74). Hauptsächlich kommunizierte man mit Parteien in der Schulgemeinschaft (G, 2020, Abs. 49). Einer Schule war der direkte Kontakt zu jeder Lehrperson wichtig (O, 2020, Abs. 127). An einer anderen Schule verfolgte man die Strategie, zuerst die Lehrpersonen zu informieren und ihnen die Inhalte, die an die SuS gesendet würden ebenfalls mitzuschicken (N, 2020, Abs. 97). Diese Vorgehensweise hatte zum Zweck, dass Lehrpersonen bei Nachfragen von Lernenden oder auch Lehrbetrieben über die zugestellten Informationen Bescheid wussten. Allgemein wurden verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen Informationen bedient, die spezifisch auf die jeweiligen Parteien und deren Bedürfnisse angepasst wurden (L, 2020, Abs 98ff.; A, 2020, Abs. 121).

2.7.2 Kommunikationsinhalte

Der Kommunikationsbedarf erhöhte sich aufgrund der ausserordentlichen Situation drastisch. Zum einen gab es organisatorische Anpassungen die diskutiert und kommuniziert wurden, zum anderen mussten neue Regelungen erlassen werden. Durch die physische Distanz des Fernunterrichts wurde mittels Instrumente kommuniziert aber auch der persönliche Kontakt gepflegt. Die folgenden Unterkapitel greifen die inhaltlichen Kommunikationselemente auf.

2.7.2.1 Planungsfragen und organisatorische Ebene

Schul- und Unterrichtsebene

Die Pandemie hatte den geregelten Schulbetrieb aufgewühlt. Damit der Betrieb aufrechterhalten werden konnte, mussten viele Aspekte geklärt werden. Entsprechend gab es viel Diskussionsbedarf in der Schulleitung, wofür ausserordentliche Sitzungen einberufen (B, 2020, Abs. 41; C, 2020, Abs. 45) und anschliessend Entscheide den Lehrpersonen, Lernenden, Eltern oder Lehrbetrieben kommuniziert wurden (O, 2020, Abs. 103; L, 2020, Abs. 142-144; E, 2020, Abs. 41). Je nach Kanton war die Entscheidungsgrundlage völlig autonom oder es wurden Richtungen vom Amt für Berufsbildung vorgegeben, sodass alle Mittelschulen eine ähnliche Umgangsweise mit der Pandemie hatten (G, 2020, Abs. 121-127). Schulintern wurden so zum Beispiel Anlässe abgesagt bzw. ohne Direktkontakt durchgeführt (G, 2020, Abs. 86-100), es wurde organisiert, dass die Lernenden die benötigten Materialien frühzeitig nach Hause brachten (F, 2020, Abs. 46), den Umgang mit Gaststudierenden diskutiert (N, 2020, Abs. 107) oder mit den Lehrpersonen den Umgang bezüglich der Unterrichtsplanung bzw. zu erreichende Ziele im Fernunterricht besprochen (A, 2020, Abs. 171-173). Weiter wurde festgelegt, welche Kanäle genutzt werden durften bzw. wie diese strukturiert werden sollten (E, 2020, Abs. 41; J, 2020, Abs. 113-117; N, 2020, Abs. 107). Darunter fielen beispielsweise Überlegungen, wie die Nutzung der Plattform MS Teams aufgebaut werden sollte.

«Wie strukturieren wir uns überhaupt im Teams drin? Gibt's irgendwie ein Team pro Abteilung mit verschiedenen Kanälen pro Fächer?» (N, 2020, Abs. 107).

Auch der Aufbau und die Umsetzung des Unterrichts wurde viel diskutiert. So wurden Entscheidungen gefällt, wie das Unterrichtskonzept der Schule ausfallen sollte. Die Art des Unterrichtens, also ob synchroner oder asynchroner Unterricht stattfinden sollte (siehe dazu Kapitel 2.4.1.3) - wurde festgelegt. Und auch die Unterrichtskonzeption wurde diskutiert. Je nach Schule stellte man vollumfänglich auf selbstorganisiertes Lernen (SOL) um oder implementierte einzelne SOL-Einheiten (H, 2020, Abs. 38; J, 2020, Abs. 197). Entscheide gab es auch, ob am Stundenplan festgehalten werden sollte – eine Schulleiterin sagte aus, dass sie dazu die folgenden beiden Auflagen erteilte: Der Unterricht fand vom Stundenplan her wie gewohnt statt, endete aber konkret nach 45 Minuten. Ergänzt wurde die Weisung damit, dass keine Hausaufgaben gegeben werden durften (A, 2020, Abs. 157-162).

Weitere Überlegungen waren, dass im Fernunterricht keine Prüfungen stattfinden sollten (L, 2020, Abs. 113-117) und die Lernenden frei waren von welchem Ort sie am Unterricht teilnahmen (B, 2020, Abs. 23). Die Pandemie verlangte auch Entscheidungen wie mit Disziplinarproblemen umgegangen werden sollte. Benannt wurde konkret das Fehlen von Lernenden bei Videokonferenzen (N, 2020, Abs. 145). Zusätzlich hatte man den Lehrpersonen angeordnet, dass diese die Lernenden vor Abgabe einer Aufgabe nochmals an die Abgabefrist erinnerten. Diese Massnahme wurde als Hilfestellung für die Lernenden eingeführt, damit diese eine bessere Übersicht über die Aufträge hatten (Q, 2020, Abs. 243).

Finanzielles

Auch zum Umgang mit finanziellen Fragestellungen hatten sich die Schulleitungen auseinandergesetzt. Trotz der Pflicht von zu Hause aus zu arbeiten, war der einen Schule wichtig, dass die eintreffenden Briefe immer geöffnet und Rechnungen sofort bezahlt wurden, sodass die betroffenen Betriebe möglichst schnell an ihr Geld kamen (E, 2020, Abs. 117). Aber auch der Aufbau der Infrastruktur, die benötigt wurde, um auf den Fernunterricht umstellen zu können, benötigte finanzielle Mittel (G, 2020, Abs. 25). So musste zum einen die schulinterne Infrastruktur auf- bzw. ausgebaut werden und zum anderen war man mit Familien in Kontakt, deren Kinder kein eigenes digitales Gerät hatten und so Schwierigkeiten bekundeten am Unterricht teilzunehmen (G, 2020, Abs. 72f.).

Schulöffnung vor den Sommerferien

Die Möglichkeit, vor den Sommerferien 2020 wieder auf Präsenzunterricht umstellen zu können, wurde in den Kantonen und den einzelnen Schulen rege diskutiert. Die Rückumstellung auf den Präsenzunterricht und die damit einhergehende Reorganisation war für die betroffenen Parteien mit entsprechenden Aufwendungen verbunden. Es mussten Entscheide gefällt werden in welcher Form Präsenzunterricht möglich sei und teilweise auch, welche Personen an die Schule zurückkehren sollten (A, 2020, Abs. 11-13 & 237-240; L, 2020, Abs. 69). Während einige Lehrpersonen darauf drängten wieder vor Ort unterrichten zu können, haben sich andere für die Vorzüge des Fernunterrichts – so zum Beispiel den Wegfall des Arbeitsweges – ausgesprochen (A, 2020, Abs. 237-240). Dennoch gab es Schulleitungen, die sich stark für die Rückkehr des Unterrichts vor Ort aussprachen, gerade weil es für die Schülerinnen und Schüler eine starke Orientierung gebe (E, 2020, Abs. 128f.). An anderen Schulen hielt man sich in Bezug zur Öffnung zurück, weil die derzeit geltenden Distanzregeln Schwierigkeiten in der Umsetzung (siehe hierzu im Kapitel 2.7.2.2 «Abstandsregeln und Hygiene-Massnahmen») aufzeigten und man je nach Auflagen bis zu den Sommerferien lieber den eingespielten Fernunterricht beibehalten hätte (G, 2020, Abs. 130-138; J, 2020, Abs. 300-311; L, 2020, Abs. 69). Gewisse Kantone, wie z. B. der Kanton Luzern oder Zug entschieden schliesslich zentral, dass der Fernunterricht bis zu den Sommerferien beibehalten wurde (G, 2020, Abs. 139-146 & 149-163).

2.7.2.2 Regelungen und Richtlinien

Die Pandemie und der einhergehende Fernunterricht führte zu grossem Kommunikationsbedarf. Durch die Veränderung mussten diverse Richtlinien und Regelungen diskutiert, erlassen und kommuniziert werden.

(Abschluss-)prüfungen

Ein grosses Thema bei der Lehrer- und Schülerschaft war die Handhabung in Bezug zu Prüfungen. Damit einher gingen die Notensetzung und Promotionsbedingungen (siehe Kapitel 2.4.1.4) (L, 2020, Abs. 163). Bei der Lehrerschaft bestand insbesondere Unklarheit über die Durchführung von Prüfungen im Fernunterricht, weshalb diese ermuntert wurden andere Prüfungsformen, z. B. Reflexionen oder Projekte, durchzuführen (L, 2020, Abs. 207-209 & 231-239). Eine Schulleiterin gab an, klare Informationen zum Übertritt an die entsprechenden Parteien kommuniziert zu haben und mit einzelnen Lernenden «potenzielle Standortgespräche» führen zu wollen (F, 2020, Abs. 56). Auch mit Blick auf die Vormatura⁸, die an einigen Standorten nach den Sommerferien 2020 anstanden, gab es Unsicherheiten. Dabei wurden insbesondere die entsprechenden Fachschaften frühzeitig darauf hingewiesen, dass die besonderen Umstände des Vorsemesters – d.h. der Fernunterricht und gegebenenfalls die damit einhergehenden, angepassten Leistungsziele – beachtet werden sollten (M, 2020, Abs. 128).

Die Abschlussprüfungen gingen mit einem grossen Bedürfnis nach Informationen einher. Die Unsicherheit wuchs, da lange Unklarheit darüber herrschte, ob und unter welchen Bedingungen diese überhaupt durchgeführt werden würden (B, 2020, Abs. 31; F, 2020, Abs. 60; P, 2020, Abs. 209; K, 2020, Abs. 135-137; L, 2020, Abs. 309-315). Die Schulleitungen hatten oft auch keine weiteren Informationen, die sie den Lernenden weitergeben konnten. Ein Schulleiter sagte aus, dass es in dieser Situation insbesondere darum ging, die Lernenden zu motivieren (P, 2020, Abs. 209). Insbesondere bei den Berufsfachschulen führten die unterschiedlichen Regelungen bezüglich der Qualifikationsverfahren – die je nach Berufsfeld anders ausgelegt waren – zu einer hohen Komplexität (Q, 2020, Abs. 201; L, 2020, Abs. 309-315).

Absenzenregelung und Krankheitsfälle

In der Schulleitung wurden Fälle diskutiert, die Entscheide bedurften, ob gewisse Personen noch an der Schule präsent sein durften. Diese Entscheidungen mussten insbesondere in der frühen Phase der Pandemie getroffen werden als noch vor Ort unterrichtet wurde. Zum einen handelte es sich um Situationen, wo sich Lernende, Lehrpersonen oder deren Angehörige in einem Risikogebiet befanden

⁸ Als Vormatura werden Abschlussprüfungen für Fächer bezeichnet, die bereits im Verlauf der Ausbildung stattfinden. Die entsprechenden Fachgebiete – oftmals Geschichte, Geografie oder Biologie – werden also vor Ende der Ausbildung abgeschlossen.

haben, in Quarantäne waren oder vom Virus infiziert wurden (E, 2020, Abs. 18 & 75; L, 2020, Abs. 27-29 & 35-37 & 78-89; J, 2020, Abs. 95). Zum anderen gab es auch Situationen, wo einzelne Lehrende als Risikopatienten eingestuft wurden. Den Betroffenen übertrug man schliesslich die Entscheidungsfreiheit, ob sie weiterhin vor Ort oder über digitale Geräte unterrichten wollten (Q, 2020, Abs. 109).

Ein weiterer Diskussionspunkt war, wie mit Personen, die nicht am Unterricht teilnahmen, umgegangen wird. Ein Schulleiter (D, 2020, Abs. 128) sagte aus, dass die Schwierigkeit war, dass man nicht wusste weshalb diese Personen fehlten. Gründe für Absenzen waren vielfältig. Darunter fielen technische Schwierigkeiten, Lustlosigkeit, Arbeitsbelastung im Betrieb oder Familienprobleme. Grundsätzlich regelte man den Umgang mit Absenzen relativ milde. So mussten Lehrpersonen an einer Schule keine Präsenz überprüfen, sondern Absenzen erst melden, wenn Aufträge nicht erledigt wurden (L, 2020, Abs. 227). An einer anderen Schule wurde ebenfalls entschieden, dass zu Beginn keine Absenzen erfasst wurden, sondern man mit den fehlenden Lernenden persönlich in Kontakt trete (D, 2020, Abs. 128). Auch an anderen Schulen zeigte man sich in den ersten Wochen tolerant gegenüber Lernenden, die dem Unterricht fernblieben:

«(…) jetzt hat halt dieser es dieses Mal nicht geschafft. Also wir sind als Schule in dieser Krise nicht der wichtigste Player in der ganzen Geschichte, hier kämpfen die Betriebe ums Überleben und wir mit der Schule sind nicht die erste Priorität» (E, 2020, Abs. 55).

Es gab Situationen, wo man wusste, dass die Lernenden ohne Dispensation im Betrieb arbeiteten, anstatt den Unterricht zu besuchen. Diese Situation haben Schulen unterschiedlich gehandhabt. Entweder hatte man um dieses Verhalten «kein grosses Aufheben» gemacht (K, 2020, Abs. 175) oder man war diesen Fällen nachgegangen und nahm Kontakt mit den entsprechenden Lehrbetrieben auf (L, 2020, Abs. 181). In wenigen Fällen gab es aber von Seiten der Lernenden keinerlei Reaktion auf Mails oder Telefonate (L, 2020, Abs. 191).

Abstandsregeln und Hygiene-Massnahmen

Die Kommunikation zu Social Distancing und Hygiene-Massnahmen hatte bereits vor der Schulschliessung begonnen, als man gewisse Weisungen herausgab. Je nach Schule wurden bereits Ende 2019 Massnahmen ergriffen, um Viren entgegenzuwirken, indem man Desinfektionsmittel aufstellte (F, 2020, Abs. 16). Diese Massnahme setzte sich dann in den kommenden Monaten auch an weiteren Schulen durch (H, 2020, Abs. 11; N, 2020, Abs. 77). Ebenfalls vor der Schulschliessung am 16. März 2020 wurden persönliche Kontakte in Form von Handschlägen untersagt (A, 2020, Abs. 89). An einer Schule hatte die Schulleitung die Hilfe eines Arztes in Anspruch genommen und ist mit jeder einzelnen Klasse in Kontakt getreten um Informationen rund um das Virus und die zu treffenden

Massnahmen zu verbreiten (P, 2020, Abs. 85). Anderweitig wurde sehr klar über die gegenwärtigen Covid-Regelungen informiert und gebeten sich an die Massnahmen zu halten (B, 2020, Abs. 45).

Die Frage, ob der Schulbetrieb vor den Sommerferien 2020 in Halbklassen durchgeführt werden könne oder nicht, war insbesondere von den bestehenden Infrastrukturen abhängig. Einige Schulen konnten aufgrund der zur Verfügung stehenden Klassenzimmer die Abstandsregel von zwei Metern auch mit Halbklassen nicht einhalten (A, 2020, Abs. 19; G, 2020, Abs. 131-137; J, 2020, Abs. 305). In solchen Fällen musste im Fernunterricht fortgefahren werden. An einer anderen Schule reichten die Klassenzimmergrössen aus, es wurde aber dennoch kein klassischer Halbklassenunterricht geführt. Aufgrund der teilweise langen Anreisewege und der damit verbundenen Ansteckungsgefahr der SuS wurde entschieden, dass nur ausgewählte Klassen vor Ort und andere weiterhin im Distance Learning unterrichtet werden sollten (L, 2020, Abs. 69). Ein weiterer Grund für den Fortbestand im Fernunterricht war der Gesundheitszustand einzelner Personen. Gerade in Fällen von Lehrpersonen, die als Risikopatienten galten, wurden Anträge gestellt, sodass bis zu den Sommerferien weiterhin über digitale Medien unterrichtet werden konnte (L, 2020, Abs. 78-89).

2.7.2.3 Persönlicher Kontakt

Der Austausch mit einzelnen Anspruchsgruppen war den Schulleitungen wichtig, um unterschiedliche Ansichten berücksichtigen zu können oder den Gemütszustand zu erfragen.

«Wir haben dann eigentlich sehr oft das auch so gemacht, dass wir Entscheidungen in der Diskussion zuerst mit den Klassenlehrern kurz vorbesprochen haben. Ihre Meinungen eingeholt haben, was sie zu etwas meinen» (O, 2020, Abs. 87).

Um den direkten Kontakt mit den Lehrpersonen zu erhalten, wurde das Lehrpersonal in der Schulleitung aufgeteilt, um dieses telefonisch zu kontaktieren (O, 2020, Abs. 127; A, 2020, Abs. 131; K, 2020, Abs. 81-83). In gewissen Fällen konnte aufgrund der Schulgrösse nur mit einzelnen Lehrpersonen persönlich in Kontakt getreten werden, weshalb die Schulleitung mit allen Fachschaftsvorsitzenden telefonierte (N, 2020, Abs. 253). Auch mit bekannten Risikogruppen suchte man das direkte Gespräch, um eine geeignete Lösung zu finden (Q, 2020, Abs. 109). Rückmeldungen wurden einerseits explizit durch verschickte Umfragen an die Lehrerschaft eingeholt (B, 2020, Abs. 29). Einige Schulen führten daher virtuelle Lehrerzimmer und Pausenkaffees ein, um den privaten Austausch trotz Distance Learning aufrecht zu halten (N, 2020, Abs. 113; I, 2020; E, 2020, Abs. 56). Eine Schule plante am 15. Juni 2020 den Krisenmodus zu verlassen und in den Normalbetrieb zurückzukehren. Den Dank an die Lehrpersonen drückte man mit einem schönen, gemeinsamen Essen aus (E, 2020, Abs. 165). Andererseits gab es auch Eltern oder Lernende die der Schulleitung punktuelle Rückmeldungen zukommen liessen (G, 2020, Abs. 101). Der direkte Kontakt verringerte sich durch das

Distance Learning enorm. Eine Schule führte nach einiger Zeit die sogenannte «pädagogische Betreuung» als Massnahme ein, bei der die Klassenlehrperson am Montagmorgen und am Freitagnachmittag jeweils über die virtuellen Klassenstunden in direkten Kontakt mit den Lernenden trat (H, 2020, Abs. 38).

2.7.3 Kommunikationspartner

Die intensivierte Kommunikation während der Krise hatte unterschiedliche Kommunikationspartner als Adressaten. Unter der internen Zielgruppe werden alle Anspruchsgruppen innerhalb des Schulhauses verstanden, während die externe Zielgruppe Personengruppen ausserhalb des Schulhauses anspricht.

2.7.3.1 Interne Zielgruppe

Die Kommunikation der Schulleitung gelangte insbesondere an die interne Zielgruppe. Die meist genannten Untergruppen sind die Lernenden und die Lehrpersonen. Die Lernenden haben in den meisten Fällen Anweisungen und Informationen zu dem Virus oder dem Fernunterricht und die dadurch adaptierten Richtlinien erhalten (O, 2020, Abs. 103; Q, 2020, Abs. 210-213; P, 2020, Abs. 77; B, 2020, Abs. 21; A, 2020, Abs. 121-123; A, 2020, Abs. 191-193; E, 2020, Abs. 90f.; G, 2020, Abs. 44; H, 2020, Abs. 78; K, 2020, Abs. 133-135; L, 2020, Abs. 98f.; N, 2020, Abs. 103). Auch die Lehrpersonen wurden in erster Linie über die Neuerungen der Krisensituation und deren Auswirkungen auf das Tagesgeschäft an der Schule in Kenntnis gesetzt (O, 2020, Abs. 108-11; P, 2020, Abs. 111 & 185; E, 2020, Abs. 65; H, 2020, Abs. 78; L, 2020, Abs. 98f.; N, 2020, Abs. 85; J, 2020, Abs. 54-59). Weiter wurden mit diesen beiden Anspruchsgruppen aber auch Informationen und Anleitungen zu den zu verwendenden Softwares geteilt (A, 2020, Abs. 115 & 129; G, 2020, Abs. 25-27). An dieser Stelle waren auch vermehrt Mitarbeitende der ICT und Techniker involviert, um Hilfestellungen zu leisten (E, 2020, Abs. 79; L, 2020, Abs. 163; H, 2020, Abs. 54; A, 2020, Abs. 183-186). Informationen gelangten in der Regel an die gesamte Lehrerschaft, wobei in einigen Fällen eine Differenzierung vorgenommen wurde, in der explizit Fachschaftsbereichsleitende oder einzelne Abteilungen kontaktiert wurden (E, 2020, Abs. 41; K, 2020, Abs. 130-132).

Schulintern wurde ebenfalls direkt mit dem nicht-unterrichtenden Personal kommuniziert. Die Informationen enthielten vordergründig Sachinformationen zum Virus bzw. zur Reorganisation des Schulprozesses (B, 2020, Abs. 11 & 21; A, 2020, Abs. 121-123; E, 2020, Abs. 65 & 117; H, 2020, Abs. 38 & 78). Der Stiftungsrat wurde an gewissen Schulen ebenfalls miteinbezogen. In einem Fall hat man ihm schulinterne Updates und Informationen zur Handhabung zukommen lassen, worauf dieser Rückmeldung gab (F, 2020, Abs. 70).

2.7.3.2 Externe Zielgruppe

Ausserhalb des Schulhauses gab es insbesondere drei Gruppen, mit denen die Schulen stark kommunizierten. Dies waren zum einen die Eltern, zum anderen die Bildungsverwaltung und im Fall von Berufsfachschulen auch die Lehrbetriebe.

Bei den Eltern wurde über die Umsetzung des Unterrichts aufgrund der Pandemie sowie die Promotionsbedingungen informiert (F, 2020, Abs. 53f. & 56; O, 2020, Abs. 103; P, 2020, Abs. 77 & 85; C, 2020, Abs. 38f. & 47-49; A, 2020, Abs. 138-148; G, 2020, Abs. 44-47; H, 2020, Abs. 78; N, 2020, Abs. 85). Mit der Bildungsverwaltung stand man einerseits in Kontakt, wenn es um die Vorschriften, z. B. in Bezug zu Social Distancing, ging (A, 2020, Abs. 21-23), andererseits wenn die Bildungsverwaltung Informationen oder Beschlüsse weiterleiteten, z. B., dass keine Promotionen durchgeführt würden (E, 2020, Abs. 32; A, 2020, Abs. 131; E, 2020, Abs. 91; G, 2020, Abs. 50f. & 121-127). Zum Teil wurden aufgrund der Vorgaben des Amtes auch entsprechende Kommunikationskanäle eingerichtet. So gab es beispielsweise in einer Schule extra eine Hotline für Auskünfte und Informationen rund um das Coronavirus und deren Einflüsse auf den Schulbetrieb (E, 2020, Abs. 88). In den Berufsfachschulen gehörten auch die Lehrbetriebe zu den wichtigen Zielgruppen, mit denen ein verstärkter Kontakt angestrebt wurde. Die Lehrbetriebe wurden vordergründig über die aktuelle Lage informiert (Q, 2020, Abs. 224f., L, 2020, Abs. 98f.). Um den «Informationsstand» gleichzuhalten, wurde den Lehrbetrieben zum Teil die gleichen Informationen wie den Lernenden zugestellt (B, 2020, Abs. 21). In gewissen Fällen musste man jedoch bei den Lehrbetrieben nochmals verdeutlichen, dass die Schultage auch während der Pandemie bestehen blieben und die Lernenden während dieser Tage nicht im Betrieb arbeiten konnten (E, 2020, Abs. 93-95; K, 2020, Abs. 171-175; L, 2020, Abs. 101-103).

2.7.4 Kommunikationskanal

Gerade weil die Situation durch Umstrukturierung und Unsicherheit geprägt war, war die Kommunikation in der Krise ein zentrales Hilfsmittel. Die Zielgruppen wurden dabei inhaltlich über diverse Themen informiert (siehe Kapitel 2.7.2). Je nach Schule unterschieden sich die gewählten Kommunikationskanäle.

Die sich durch die digitalen Medien ergebende grosse Variation an Kommunikationsmitteln führte teilweise zu Problemen. Während des Fernunterrichts kam es zu Rückmeldungen von Lernenden, dass zu viele Kanäle genutzt wurden. Daher fiel es den Lernenden schwer die Übersicht zu halten, welche Lehrperson über welchen Kanal kommuniziere und unterrichte (J, 2020, Abs. 113-117; M, 2020, Abs. 86). Diese Problematik entstand dadurch, dass die Lehrpersonen in den meisten Fällen die Wahlfreiheit hatten mit welchen Kanälen sie arbeiten wollten. Teilweise gab schulintern es einige

richtungsweisende Instruktionen. So zum Beispiel, dass lediglich die bisher bestehenden Kanäle genutzt werden sollten (Q, 2020, Abs. 233f.), dass die Kanäle im Rahmen von Office 365 ausgesucht werden mussten (J, 2020, Abs. 113-117) oder auch den Wunsch – aber keine Regelung seitens der Schulleitung – einen bestimmten Kanal zu nutzen (K, 2020, Abs. 98-101; M, 2020, Abs. 86 & 105f.).

Das E-Mail war der meistgenutzte Kanal über den Informationen zu den unterschiedlichen Anspruchsgruppen – primär den Lernenden und Lehrpersonen und sekundär auch den Eltern oder Lehrbetrieben – gelangten (Q, 2020, Abs. 210, 213 & 224-229; P, 2020, Abs. 85; D, 2020, Abs. 53; E, 2020, Abs. 90f.; F, 2020, Abs. 53f.; G, 2020, Abs. 44-47; J, 2020, Abs. 82-91; K, 2020, Abs. 131; L, 2020, Abs. 96-99; O, 2020, Abs. 103). Die Wichtigkeit dieses Kanals, lässt sich aus Aussagen der Interviewpartner erkennen: «Zu 90 Prozent»; «Primär»; «Praktisch ausschliesslich» (P, 2020, Abs. 180f.; B, 2020, Abs. 11 & 18-21; C, 2020, Abs. 47-49 & 55-57). Das E-Mail wurde insbesondere dann als Informationskanal genutzt, wenn eine breitere Zielgruppe angesprochen wurde, wie z. B. die gesamte Schulgemeinschaft (K, 2020, Abs. 135-137) oder die ganze Lehrerschaft (E, 2020, Abs. 41). In den meisten Fällen wurde dieser «Standardinformationskanal» (M, 2020, Abs. 94) genutzt, um Informationen an die Zielgruppen weiterzugeben (M, 2020, Abs. 94; O, 2020, Abs. 101-103; E, 2020, Abs. 41). Diese Informationen wurden je nach Schule in einem gewissen Rhythmus, z. B. wöchentlich (N, 2020, Abs. 85) oder aber auch in gewisser Form wie z. B. in einer Handreichung oder einem Newsletter versandt (A, 2020, Abs. 119-127, 131 & 141).

An zweiter Stelle wurde MS Teams als zentraler Kommunikationskanal genannt (B, 2020, Abs. 11; N, 2020, Abs. 192f.; O, 2020, 108f.; D, 2020, Abs. 33; H, 2020, Abs. 72 & 82-90; E, 2020, Abs. 43; K, 2020, Abs. 32f.; N, 2020, Abs. 107). Dabei wurde die Software als primäres Element für den Fernunterricht (M, 2020, Abs. 86) oder als Kommunikationsplattform (J, 2020, Abs. 121) genutzt, sodass sich auch einzelne Gruppen austauschen konnten (L, 2020, Abs. 170-173). So wurden unterschiedliche Teams als Diskussionsforum oder Informationsort gebildet, sodass Videos und Hilfestellungen oder Anschläge der Schulleitung geteilt werden konnten (O, 2020, Abs. 115; A, 2020, Abs. 183; D, 2020, Abs. 33).

Weitere Kommunikationskanäle, die während der ausserordentlichen Lage genutzt wurden sind die Homepage der Schule (A, 2020, Abs. 123; H, 2020, Abs. 80), das Intranet (A, 2020, Abs. 132-135; E, 2020, Abs. 65; H, 2020, Abs. 80; E, 2020, Abs. 71) oder weitere Office Produkte, wie z. B. MS Forms (C, 2020, Abs. 57; D, 2020, Abs. 53) oder OneNote (J, 2020, Abs. 121). In Briefform wurden einzelne Informationen – etwa zur Schulschliessung (C, 2020, Abs. 47-49) oder spezielle Entscheidungen wie z. B. bezüglich des Sprachaufenthaltes – versandt (B, 2020, Abs. 17). Für die Unterrichtsgestaltung oder

auch Konferenzen wurden Kommunikationstools verwendet, die eine Videoübertragung garantierten (P, 2020, Abs. 185; G, 2020, Abs. 66-69; J, 2020, Abs. 113; D, 2020, Abs. 59). Auch das Telefon wurde weiterhin genutzt. Bei eingehenden Anrufen waren es meist Anspruchsgruppen, die An- oder Nachfragen zur aktuellen Situation hatten (C, 2020, Abs. 55; E, 2020, Abs. 88f.; H, 2020, Abs. 72). Bei den ausgehenden Anrufen handelte es sich entweder Kontaktaufnahmen mit Lehrbetrieben (L, 2020, Abs. 189-191) oder Lehrpersonen (N, 2020, Abs. 253). An einer Schule wurden Konferenzen ebenfalls über das Telefon geführt (M, 2020, Abs. 176).

2.7.5 Wissensmanagement

Die aussergewöhnliche Situation der Pandemie verlangte eine häufige Kommunikation. Bei der anfallenden Dichte an Informationen musste sichergestellt werden, dass die Benachrichtigungen nicht in der Informationsflut untergingen. Im Umgang damit wurde ein verständliches Ablagesystem benötigt.

An einer Schule hat man die Ablage von Informationen so organisiert, dass ein separates MS Teams aufgeschaltet wurde, wo die aktuellen Informationen jeweils angeschlagen wurden und nachgelesen werden konnten (O, 2020, Abs. 115). An einer anderen Schule wurde für Information immer das gleiche Dokument verwendet, wobei Änderungen zur letzten Information farbig markiert wurden. Dieses Dokument wurde zusätzlich auf dem schulinternen System abgelegt (Q, 2020, Abs. 223). Zwei weitere Schulleitungsmitglieder sagten, dass die Informationsmails oder Dateien im OneNote in chronologischer Reihenfolge auf dem Ablagesystem abgespeichert wurden (P, 2020, Abs. 341-343; K, 2020, Abs. 153-158). Auch die Homepage wurde als Dateiablage genutzt, sodass beteiligte Personen die Informationen jederzeit einsehen konnten (L, 2020, Abs. 150-155; A, 2020, Abs. 341-343).

2.8 Informations- und Kommunikationstechnologien

Die Ausgangslage bezüglich der Infrastruktur als auch der bestehenden Kompetenzen von Lehrpersonen und Lernenden im Hinblick auf die Digitalisierung waren wesentliche Elemente im reibungslosen Übergang zum Fernunterricht. Durch die rasante pandemische Entwicklung und die darauffolgende Schulschliessung blieb den Schulen nur wenig Zeit sich auf die neue Situation einzustellen.

FF	WIE GUT WAR DIE SCHULE BEZÜGLICH DER ICT AUF DIE KRISE VORBEREITET?
-----------	---

2.8.1 ICT Ausgangslage

An einigen Schulen war man seit einiger Zeit dabei, die Lehrpersonen zunehmend mit digitalen Geräten auszurüsten. Ein Schulleitungsmitglied sagte, dass 60-70% der Lehrerschaft zum Krisenbeginn ein eigenes Gerät besass (O, 2020, Abs. 38-45). An anderen Schulen waren die Lehrpersonen flächendeckend

mit Geräten ausgestattet (Q, 2020, Abs. 126-131; J, 2020, Abs 140-145), da man bereits vor der Krise z. B. das Prinzip des Bring-your-own-Device verfolgte (Q, 2020, Abs. 126-131). Wenn die Lehrpersonen kein eigenes Gerät hatten, bestand die Möglichkeit eines von der Schule zu bekommen (F, 2020, Abs. 34). Diese Handhabung gab es auch an einer weiteren Schule. Über die letzten Jahre bezogen ca. 30% der Lehrpersonen ein Gerät über die Schule, während die anderen mit privaten Computern arbeiteten (K, 2020, Abs. 46-49). Aber nicht nur in der bestehenden Infrastruktur, sondern auch im Umgang mit den Geräten und Tools zeigte sich eine grosse Differenz zwischen den einzelnen Lehrpersonen (A, 2020, Abs. 175-177; D, 2020, Abs. 27). Ein Schulleitungsmitglied führte aus, dass bereits seit Jahren an der Digitalisierung gearbeitet würde und die Lehrpersonen und Lernenden daher im Hinblick auf die Krise, aus Sicht der Schule, gut aufgestellt waren (E, 2020, Abs. 103-111). Er erwähnte auch, dass es je nach den Umständen – z. B. bei SuS mit Migrationshintergrund, die sich in einem Brückenangebot befanden – eine grosse Schwierigkeit war das Distance Learning sicherzustellen. Denn diese Personengruppen hatten zwar alle ein Mobiltelefon doch teilweise keinen Zugang zu einem Computer (E, 2020, Abs. 103). Diese Aussage unterstützte ein weiteres Schulleitungsmitglied (G, 2020, Abs. 72f.). Da ein digitales Gerät in der Schule nicht vorgeschrieben war, gab es auch Meldungen von Eltern, denen es nicht möglich war ihren Kindern einen Computer und die entsprechenden Softwares zur Verfügung zu stellen. Auch an anderen Schulen besaßen nicht alle SuS ein eigenes Gerät (A, 2020, Abs. 174f.; Q, 2020, Abs. 117-125). Teilweise durften die SuS vor der Pandemie ein Gerät in den Unterricht mitbringen und es sinnvoll einsetzen, aber dieses Vorgehen war nicht vorgeschrieben und somit nicht flächendeckend umgesetzt (Q, 2020, Abs. 117-125). Andere Schulen sahen sich diesbezüglich vor keinem Problem, denn alle SuS waren mit einem eigenen Gerät ausgestattet und damit vertraut (O, 2020, Abs. 46-49; C, 2020, Abs. 99; F, 2020, Abs. 30; J, 2020, Abs 140-145; K, 2020, Abs. 50-55). Es zeigte sich, dass hier eine Differenz zwischen den Schultypen bestand. Die Problematik, dass Lernende kein eigenes Gerät besaßen, um den Unterricht mitverfolgen zu können, zeigte sich insbesondere an den Berufsfachschulen. Dies könnte daran liegen, dass die Gymnasien bereits in den letzten Jahren vermehrt Tablet- oder Laptopklassen führten, wodurch die Lernenden bereits beim Eintritt in die Schule ein eigenes Gerät besitzen mussten.

Die Handhabung und Nutzung bestehender Programme war auch sehr von der schulinternen und persönlichen Weiterbildungsstrategien abhängig, die in den letzten Jahren angeboten und unterschiedlich genutzt wurden (siehe Kapitel 2.8.3) (L, 2020, Abs. 107 & 281; M, 2020, Abs. 69-72). Ein Schulleitungsmitglied gab an, dass man bezüglich der technischen Ausstattung sehr gut auf die Krise vorbereitet war und auch die Programme von Office 365, so auch MS Teams, bereits vor der Pandemie eingeführt hatte (D, 2020, Abs. 25). Auch an weiteren Schulen war MS Teams bereits bekannt und es gab einzelne Lehrpersonen, die diese Software schon im Unterricht implementiert hatten, wobei aber

nicht die Notwendigkeit bestand dies zu tun (O, 2020, Abs. 51). An einer weiteren Schule hatte man mit Moodle gearbeitet und einige Lehrpersonen hatten zusätzlich noch OneNote benutzt (Q, 2020, Abs. 113-115). Diese Tools wurden auch an einer anderen Schule eingesetzt, wobei diese Programme klar durch Schulungen eingeführt und implementiert wurden (B, 2020, Abs. 27). Ein anderes Schulleitungsmitglied gibt an, dass man OneNote kannte aber mit MS Teams, das seines Erachtens im Fall der Krise besser geeignet war, vor der Pandemie noch keine Erfahrungen sammeln konnte (P, 2020, Abs. 123). Daneben wurde an Schulen vor der Krise vordergründig mit Mails kommuniziert (J, 2020, Abs. 82-91; C, 2020, Abs. 57).

2.8.2 Infrastruktur Fernunterricht

Für den Fernunterricht musste zwangsmässig mit digitalen Geräten und entsprechenden Softwares gearbeitet werden. Während es an einigen Schulen klare Vorgaben zu den zu benutzenden Programmen gab, gab es an anderen die individuelle Wahlfreiheit. So wurden die Lehrpersonen zum Beispiel angehalten, jene Instrumente und Kanäle zu nutzen, die auch bisher in Gebrauch waren. Dieses Vorgehen wurde zum Schutz der Lernenden getroffen, damit diese sich nicht mit unzähligen Instrumenten, die ihnen unbekannt waren, auseinandersetzen mussten (Q, 2020, Abs. 232-235). Vielerorts hat die Schulleitung Empfehlungen oder Wünsche geäussert oder einen Rahmen von Programmen abgesteckt, jedoch keine festen Regeln eingeführt (A, 2020, Abs. 151; B, 2020, Abs. 52f.; J, 2020, Abs. 119-128). Die Schulen orientierten sich sehr stark an Office 365 (B, 2020, Abs. 24; J, 2020, Abs. 221-223; K, 2020, Abs. 58-61; A, 2020, Abs. 151; D, 2020, Abs. 25; G, 2020, Abs. 25). Dabei wurde insbesondere MS Teams verwendet (P, 2020, Abs. 127; E, 2020, Abs. 28; H, 2020, Abs. 49; E, 2020, Abs. 14f.; J, 2020, Abs. 105; K, 2020, Abs. 39 & 58-61; L, 2020, Abs. 11-113). Ebenfalls verbreitet war das OneNote System (P, 2020, Abs. 118-119; C, 2020, Abs. 59-61; Q, 2020, Abs. 115; A, 2020, Abs. 151; H, 2020, Abs. 3; J, 2020, Abs. 119-128; K, 2020, Abs. 93). Daneben wurden diverse weitere Programme wie z. B. Zoom (P, 2020, Abs. 129; G, 2020, Abs. 66-69; H, 2020, Abs. 3), Moodle (G, 2020, Abs. 37; Q, 2020, Abs. 37; B, 2020, Abs. 52f.; A, 2020, Abs. 151; G, 2020, Abs. 35-37; L, 2020, Abs. 105-107) oder G-Suite (C, 2020, Abs. 59-61; F, 2020, Abs. 30) für das Distance Learning benutzt.

2.8.3 Schulungen

Bereits vor dem Ausbruch der Pandemie führten Schulen Weiterbildungen zu den benutzen Programmen durch. Diese Schulungen betrafen zum einen die Lernenden (O, 2020, Abs. 59; F, 2020, Abs. 32) zum anderen die Lehrpersonen (Q, 2020, Abs. 117; D, 2020, Abs. 37; E, 2020, Abs. 26; K, 2020, Abs. 79; L, 2020, Abs. 107; M, 2020, Abs. 73). Durch diese Schulungen waren die betroffenen Parteien bereits mit den Softwares vertraut, wobei die Anwendungsfähigkeit von der tatsächlichen Nutzungshäufigkeit im Unterricht abhing.

Als die Schulschliessungen beschlossen waren und dadurch die Umstellung auf den Fernunterricht bekannt wurde, gab es grosse Anstrengungen die betroffenen Personen in ausgewählten Programmen zu schulen und weiterzuentwickeln. In den meisten Fällen wurde ein schulinternes Supportsystem aufgebaut. Grösstenteils waren die Hilfeleistungen für die gesamte Lehrer- und oder Schülerschaft ausgerichtet. Dabei wurden eigene (Online)kurse zu MS Teams oder Moodle angeboten (B, 2020, Abs. 53; A, 2020, Abs. 183; G, 2020, Abs. 35-37), Kanäle für den Austausch eröffnet (D, 2020, Abs. 33; K, 2020, Abs. 66-69), sowie schriftliche oder videobasierte Anleitungen erstellt (F, 2020, Abs. 2; G, 2020, Abs. 41; H, 2020, Abs. 54; J, 2020, Abs. 103; L, 2020, Abs. 163-169). In einigen Fällen gab es aber auch individuelle Unterstützungsmassnahmen. Dafür eingerichtete «Selbsthilfegruppen» ermöglichten die personenbezogene Unterstützung per Chat oder Videocall (C, 2020, Abs. 71; D, 2020, Abs. 45-47; F, 2020, Abs. 30 & 40; E, 2020, Abs. 65-69; L, 2020, Abs. 65; M, 2020, Abs. 48 & 76). Weniger oft griffen Schulen auf externe Weiterbildungsanbieter oder Plattformen wie Youtube zurück (G, 2020, Abs. 41; H, 2020, Abs. 58).

2.8.4 Erfahrungen und Erkenntnisse

Durch die schnelle Umstellung auf den Fernunterricht gab es an vielen Schulen zwar Empfehlungen zur Softwarenutzung aber keine feste Richtlinie für einen einzigen Kanal (siehe dazu auch Kapitel 2.8.2). Die Lernenden hatten dadurch sehr viele Informationen und Aufträge auf diversen Kanälen, was zu einer Unübersichtlichkeit führte (Q, 2020, Abs. 243).

Eine Schulleiterin (A, 2020, Abs. 197-202) hat die Erfahrung gemacht, dass die Lehrpersonen den SuS nicht gerne Videos für den asynchronen Unterricht zur Verfügung stellten. Sie begründete diese Aussage mit der Annahme, dass Lehrpersonen den Kontrollverlust fürchteten, wenn man nicht kontrollieren könne, was mit den Videos gemacht werde. Die Transparenz, die in der zunehmend digitalen Welt entstand, wurde von einem anderen Schulleitungsmitglied angesprochen (L, 2020, Abs. 257-261). Er benannte dabei konkret, dass man im Fernunterricht nochmals stärker erkennen konnte, wer viel Zeit in den Unterricht investierte.

Die verstärkte Nutzung von digitalen Medien hat zwei unterschiedliche Ansichten geweckt. Einerseits gab es Personen, welche zukünftig die Digitalisierung noch verstärkt fördern und weiterhin im Distance Learning unterrichten möchten (D, 2020, Abs. 120). Andererseits hat diese Phase des Fernunterrichts «ein Bewusstsein geschaffen von Wert der Präsenz» (F, 2020, Abs. 99; E, 2020, Abs. 23). Letzteres unterstreicht auch Fe (2020, Abs. 120) mit seiner Aussage: «(...) man hat gemerkt, was für eine Wichtigkeit das Schulhaus als Begegnungsort und Ort des Unterrichts noch hat und der Wert des persönlichen Unterrichts (...)».

Durch die ausserordentliche Situation waren alle zur Umstellung gezwungen worden. Aufgrund der Notwendigkeit hat dieser Change-Prozess in einer kurzen Zeit stattgefunden und sich bei den betroffenen Parteien wenig bis keinen Widerstand geregt (B, 2020, Abs. 27-29 & 53; L, 2020, Abs. 281). Die Notwendigkeit von Fähigkeiten im digitalen Umfeld führte By (2020, Abs. 237) aus: «Ich glaube, die ganze Grundsatz- und Sinnfrage muss man jetzt nicht mehr diskutieren». In einer kurzen Zeit lernten die Leute, mit diversen Tools umzugehen, was auch künftig neue Möglichkeiten wie z. B. Unterrichtsmethoden, Onlinemeetings oder Onlinepüfungen erlaube (C, 2020, Abs. 91; F, 2020, Abs. 79-82; H, 2020, Abs. 48; K, 2020, Abs. 179-181; L, 2020, Abs. 223-229). Diese Zeit hat gelehrt weniger mit Papier zu arbeiten, sondern die Dateien digital zu erstellen und auch in einem organisierten System abzulegen (K, 2020, Abs. 161-167). Beibehalten möchte man zudem den «Schub, den die Schule jetzt mitnimmt im Bereich der Digitalisierung» (Q, 2020, Abs. 271).

2.9 Erkenntnisgewinn – Rückblick

Die Pandemie war mit grossen organisatorischen Aufwänden verbunden und verlangte von den Schulen ein weitreichendes Umdenken hinsichtlich Führungsaspekten, des Schulbetriebs und des Unterrichts. Das vorliegende Kapitel zeigt Erkenntnisse für zukünftige Vorgehensweisen und Erfolgsfaktoren der Krisenbewältigung auf, die im Rahmen der Interviews eruiert werden konnten.

FF	WAS WAREN DIE ERFOLGSFAKTOREN IN DER KRISENBEWÄLTIGUNG UND WELCHE EINWIRKUNG HABEN DIESE ERKENNTNISSE AUF DIE ZUKÜNFTIGE AUSGESTALTUNG DER SCHULEN?
-----------	---

2.9.1 Erfolgsfaktoren Krisenbewältigung

Als Erfolgsfaktor in der Krisenbewältigung wurde die infrastrukturelle Ausgangslage angesehen. Dabei wurde sich auf die vorhandene Infrastruktur und das Wissen, also z. B. in Form von technischen Geräten, aber auch inhaltlicher Art, z. B. der Umgang von Lehrpersonen mit digitalen Medien, bezogen (J, 2020, Abs. 186f.; O, 2020, Abs. 229; L, 2020, Abs. 266-269).

Als weiteren Punkt wurde die Kommunikation angesprochen. Im Rahmen dieser neuartigen Pandemie war es zum einen wichtig, schnell an Informationen zu gelangen und entsprechende Entscheidungen zu treffen und diese transparent zu kommunizieren (L, 2020, Abs. 69). «Klare Spielregeln» in der Kommunikation sorgten für Transparenz und Klarheit. Darunter fiel beispielsweise welche Kanäle genutzt werden durften und welche Personen welche Informationen weitergaben (J, 2020, Abs. 186f.). Weiter wurde angefügt, dass eine hohe Reaktionsgeschwindigkeit, also das zeitnahe Antworten, ein zentrales Element der Kommunikation in der Krise war, wodurch auch ein Effizienzgewinn hervorging (G, 2020, Abs. 115). Die Kommunikation war auch innerhalb der Krisenteams – in den meisten Fällen war dies die Schulleitung, ergänzt durch einzelne Fachpersonen – essenziell. In diesem Zusammenhang wurden als Erfolgsfaktoren der Austausch und die enge Zusammenarbeit bezeichnet. Als wichtig

erschien dabei, dass auch Erfolgserlebnisse miteinander geteilt wurden, um die Motivation aufrecht zu halten (F, 2020, Abs. 77f.). Die Möglichkeit auf Fachpersonen, in einem Fall einen Arzt innerhalb des Schulhauses, zugreifen zu können und Informationen und Handlungsempfehlungen zu erhalten wurde als weiteren Erfolgsfaktor eingeschätzt (P, 2020, Abs. 73).

Gerade in Zeiten der Krise sollte an altbewährten Strukturen festgehalten werden. Unnötige Veränderungen wurden daher als nicht zielführend angeschaut (Q, 2020, Abs. 252-257). Auch führte die Situation dazu, dass man sich auf die neuartige Lage anpassen musste. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor war dabei, dass man Tempo rausnahm und sich mit der Umstellung und Reorientierung Zeit liess (J, 2020, Abs. 176-180).

Letztlich haben auch das Engagement der Lehrpersonen (K, 2020, Abs. 179) sowie der hohe Qualitätsstandard, den die Lernenden beibehielten (G, 2020, Abs. 111) dafür gesorgt, dass die Krise gut überstanden werden konnte.

2.9.2 Konsequenzen für die Zukunft

Die Reorganisationen zu Zeiten der Pandemie hatten unterschiedliche Prozesse in Gang gesetzt. Dabei entpuppten sich einige Implementationen als gewinnbringend, bei anderen hat man seine Lehren daraus ziehen können. Zudem hat sich durch die Neuordnung während der Pandemie die «Diskussion über pädagogische, methodische und didaktische Grundfragen» wieder entfacht (B, 2020, Abs. 57).

Die grösste Umstellung in der Pandemie war für Schulen, dass der Unterricht aus der Distanz fortgeführt werden musste. Der Wechsel auf Home Schooling hat eine neue Art des Unterrichtens aufgezeigt, die mit Stärken und Schwächen versehen ist. Durch den Fernunterricht hat man den Präsenzunterricht mehr schätzen gelernt, wie es M (2020, Abs. 240) ausdrückte: «Und es ist wirklich viel, das fehlt, wenn man den Präsenzunterricht nicht mehr hat». Nach einigen Wochen Fernunterricht zeigte sich bei den einen Lehrpersonen und Lernenden den Wunsch nach Nähe (E, 2020, Abs. 57). Auch die Argumentation, dass beim Präsenzunterricht mehr Möglichkeiten für den Unterricht bestünden, wie z. B. Experimente präsentieren, wurde angefügt (A, 2020, Abs. 239). Man sieht die Möglichkeit des Fernunterrichts aber durchaus als Potenzial, das man zukünftig ausschöpfen könnte (P, 2020, Abs. 221-237; J, 2020, Abs. 207). So beispielsweise in Form einer Kombination von Präsenz- und Fernunterricht (O, 2020, Abs. 133f.), wobei die Lernenden vermehrt selbstorganisiert arbeiten können (J, 2020, Abs. 209). Fernunterricht bedingt jedoch, dass der Kontakt zu den Lernenden bestehen bleibt, ihnen beispielsweise Rückmeldungen gegeben, Videocalls veranstaltet oder verstärkt kooperative Aufträge eingebaut werden (H, 2020, Abs. 92). Weiter können Lernende profitieren, die gut organisiert sind, während andere im Rahmen des Fernunterrichts stärker an die Hand genommen und geführt

werden müssen (H, 2020, Abs. 92; G, 2020, Abs. 102-105). Auch die Lehrpersonen müssten sich an den Änderungen orientieren und ihre Rolle und Kompetenzanforderungen überdenken, denn die zu vermittelnden Inhalte werden im Fernunterricht verstärkt in Form eines Lerncoaches vermittelt und so anhand von Lernvideos aufbereitet (J, 2020, Abs. 203ff.).

Die Schulleiter*innen sind sich grundlegend einig, dass die IT-bezogene Entwicklung beim Lehrpersonal sowie den Lernenden ausgeschöpft und beibehalten werden müssen (Q, 2020, Abs. 121 & 271; F, 2020, Abs. 80). Dabei werden unter anderem die Anwendung von Plattformen (B, 2020, Abs. 55; K, 2020, Abs. 137) oder auch die Einstellung auf das Bring-Your-Own-Device-System (BYOD) genannt (B, 2020, Abs. 55; M, 2020, Abs. 236). Die Flexibilität, die sich durch die technologischen Möglichkeiten im Schulumfeld ergaben, sollen deshalb weiter genutzt werden. Dabei wird zum einen das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen angesprochen, wodurch Schülerinnen und Schüler die Freiheit haben ihre Zeit eigenständig einzuteilen und so lernen Deadlines einzuhalten und Verantwortung zu übernehmen (F, 2020, Abs 80-84; K, 2020, Abs. 181ff.; G, 2020, Abs 102-105). Zum anderen sieht man die Vorteile darin, dass durch die Nutzung von ICT eine Zeitersparnis resultieren kann. Das verstärkt onlinebasierte Arbeiten wurde beispielsweise bei Ausbildungen angesprochen, die aufgrund der Berufsspezifizierung gegenwärtig nur an wenigen Standorten in der Schweiz stattfinden. Durch eine Mischung von Fern- und Präsenzunterricht könnte die Wegzeit für die Lernenden reduziert werden (K, 2020, Abs. 197). Ein grosser Zuspruch finden bei den Schulleitenden die Videocalls im Hinblick auf Sitzungen und Konferenzen. Durch die Pandemie, sei die Lehrerschaft mittlerweile soweit, dass alle mit den entsprechenden Tools und der Hardware (z. B. Kamera) umgehen können (C, 2020, Abs. 91). Diese Entwicklung möchte man auch in Zukunft nutzen, damit die Meetings zu Randzeiten festgesetzt werden können, und die Lehrerschaft nicht dafür an den Arbeitsort kommen muss (F, 2020, Abs. 80; K, 2020, Abs. 181; J, 2020, Abs. 199ff.). Diese Handhabung wäre auch familienfreundlich, da Eltern neben dem Beruf noch einer Aufsichtspflicht nachkommen müssen (C, 2020, Abs. 91).

Künftig möchte man ebenfalls die Thematik der Dateiablage angehen (K, 2020, Abs 161-163; J, 2020, Abs. 119-128). Während der Pandemie wurde verstärkt mit digitalen Medien gearbeitet, wodurch das Erfordernis eines transparenten Systems der Datenablage ersichtlich wurde. Dabei spricht ein Schulleitungsmitglied (J, 2020, Abs. 119-128) an, dass eine klare Vorgehensweise zentral sei und diese von allen beteiligten Personen eingehalten werden soll. Denn durch die klare Strukturierung wissen die Lernenden aber auch andere Beteiligte, wo die entsprechenden Informationen zu finden sind. Zudem sollten die Lernenden über den gängigen Informationskanal informiert werden, wenn sich Inhalte im Arbeitsplan ändern.

Positive Erfahrungen hat man auch in Bezug zu Online-Prüfungen gesammelt, auf die man künftig gerne zurückgreifen wird. Die Aufbereitung der Inhalte benötigte zwar mehr Zeit, dafür sei die Korrektur schneller. In diesem Zusammenhang wurden auch Bedenken von Lehrpersonen in Bezug auf die Validität oder Schülerbetrugs in Form von Spicken genannt. Man hat jedoch die Erfahrung gemacht, dass den Lernenden Vertrauen entgegengebracht werden muss und man solche Inhalte pragmatisch angehen müsse, denn Schummeln können sie auch im Schulzimmer (L, 2020, 203ff.). An einer anderen Schule wurden die schriftlichen Abschlussprüfungen, gestaffelt in drei Gruppen, durchgeführt. Diese Vorgehensweise möchte man weiterziehen, da dies im Vergleich zu Vorjahren ruhiger und weniger hektisch ablief (N, 2020, Abs. 221).

Als weitere positive Erkenntnisse können die Hilfsbereitschaft und das Vertrauen in die Lernenden genannt werden. Es hat sich gezeigt, dass die Lehrpersonen als auch Lernende bereit sind ihre Erfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen zu teilen (K, 2020, Abs. 179; E, 2020, Abs. 65-69). Ein solcher transparenter Austausch soll künftig bestehen bleiben. Ebenfalls hat man während der Krise und trotz des Fernunterrichts gesehen, dass die meisten Lernenden ihre Aufträge seriös erarbeiten und qualitativ gute Ergebnisse abgeben (G, 2020, Abs. 110-114).

3 Vergleich der Schultypen

In diesem Kapitel wird ein Vergleich der interviewbasierten Gesprächsinhalte zwischen den Schultypen vorgenommen. Die folgende Tabelle zeigt die fünf meist besprochenen Themenbereiche. Alle übergeordneten Themenfelder (Hauptcodes) wurden von den Schultypen während des Interviews thematisiert. Diese Überschneidung ist nicht weiter erstaunlich, da die Interviews anhand eines groben Leitfragebogens geführt wurden. Dabei zeigt sich, dass das Themenfeld «Kommunikation» von den Schulleitenden der Berufsfachschulen als auch der Gymnasien am häufigsten angesprochen wurde.

Gymnasium	Berufsfachschule	Kombination
1. Kommunikation	1. Kommunikation	1. Kommunikation
2. Führung/Steuerung	2. ICT	2. Führung/Steuerung
3. ICT	3. Führung/Steuerung	3. Unterricht
4. Unterricht	4. Unterricht	4. ICT
5. Leitungsteam/Krisenstab	5. Leitungsteam/Krisenstab	5. Leitungsteam/Krisenstab

Tabelle 6: Häufigkeit der genannten Themenbereiche
Quelle: Eigene Darstellung

Folgend werden die Gymnasien und die Berufsfachschulen einander gegenübergestellt. Der Vergleich der Schultypen zeigt, dass die fünf meistbesprochenen Themenbereiche identisch sind. Nebst der Führung/Steuerung der Schule, die sowohl bei den Gymnasien als auch den kombinierten Schultypen am zweit meisten genannt wurden, wird bei den Berufsfachschulen die ICT gelistet. Diese Dringlichkeit könnte sich dadurch ergeben, dass der Zugang zu digitalen Geräten in der Berufsfachschule schwieriger war als in Gymnasien, wo zu Beginn der Pandemie viele Klassen bereits mit eigenen Tablets oder Laptops ausgerüstet waren (siehe Kapitel 2.8.1). Weiter waren die Unterrichtsgestaltung, die Organisation und die Durchführung des Krisenstabes wichtige Themenzweige.

Wertet man die Aussagen der Hauptkategorien im Hinblick auf ihre Häufigkeit aus, ergibt sich die Abbildung 8, welche die jeweils zehn meistgenannten Themenfelder der Gymnasien und der Berufsfachschule aufzeigt. Die linke Spalte nimmt Aspekte auf, die ausschliesslich bei den Berufsfachschulen thematisiert wurden, die mittlere Spalte zeigt Inhalte, die sowohl von Berufsfachschulen als auch Gymnasien angesprochen wurden und die rechte Spalte zeigt die zehn ausschliesslich von den Gymnasien genannten Bereiche auf. Dabei lässt sich erkennen, dass unter den jeweiligen zehn meistgenannten Aspekten viele in Bezug auf die Kommunikation gemacht wurden (grüne Kategorie). Dies ist allerdings nicht weiter verwunderlich, da die Kommunikation als Themenbereich am häufigsten thematisiert wurde (vgl. Tabelle 6). Beide Schultypen sprachen häufig über Rückmeldungen. Darunter fielen Äusserungen von Lehrpersonen und Lernenden zum Fernunterricht, dem Prüfungswesen oder dem persönlichen Gemütszustand. Auch die

Entscheidungssituationen, also die Auslöser für eine Handlung als auch deren inhaltliche Ausgestaltungen wurden vermehrt thematisiert. Die Organisation des Unterrichts ist ein weiteres grosses Themenfeld, das beide Schultypen stark betroffen hat.

Bei den Berufsfachschulen waren es insbesondere Themenbereiche im Hinblick auf die Kommunikation, die aufgenommen wurden. So waren als Zielgruppen der Austausch mit den Lehrbetrieben und den Bereichs- bzw. Fachbereichsleitern zusätzlich relevant. Als häufig genannter Kommunikationsinhalt fällt die Handhabung hinsichtlich der Absenzenregelung. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass sich die Berufsfachschulen unter anderem mit abwesenden Lernenden auseinandersetzten mussten, die während der Unterrichtszeit in den Lehrbetrieben tätig waren. Auch bei den Gymnasien sind überwiegend Inhalte mit Kommunikationsbezug dargelegt. Dabei wurden Inhalte wie der Umgang mit Hygiene-Massnahmen, finanzielle Aspekte oder der Umgang mit Datenschutz angesprochen. Auch ICT-Kanäle, die im Fernunterricht angewandt wurden, wie z. B. G-Suite oder Cloud-Ablagesysteme wurden vermehrt erwähnt.

Zwei-Fälle-Modell

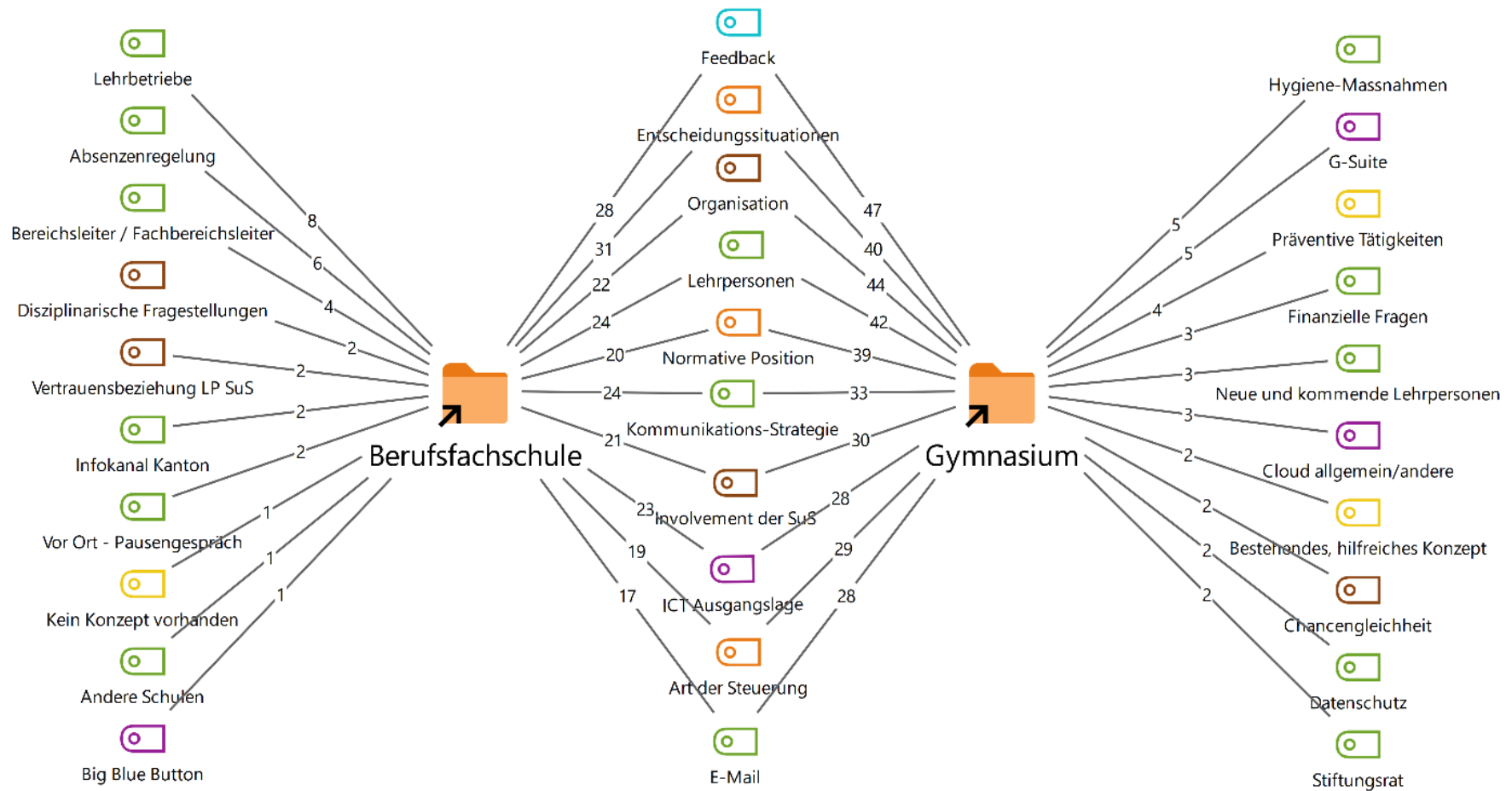


Abbildung 8: Häufigkeit der Themenfelder in den Subkategorien
Quelle: Eigene Darstellung.

4 Fazit und Handlungsempfehlungen

Der Ausbruch der Coronapandemie und die daraus folgenden Schulschliessungen stellten eine grosse Herausforderung für alle beteiligten Parteien dar. Im Folgenden werden, zusammenfassend aus den dargelegten Ergebnissen, zentrale Erkenntnisse und Erfolgsfaktoren zur Krisenbewältigung aufgezeigt und Handlungsempfehlungen abgeleitet.

Umstellung auf das Distance Learning – Grundstrukturen und Prozesse soweit möglich beibehalten

Nach dem Bundesratsbeschluss am 13. März 2020, der die Schulschliessungen beinhaltet, war das Hauptziel der Schulen, einen möglichst reibungslosen Übergang vom Präsenz- zum Fernunterricht zu garantieren und den Kernprozess des Unterrichtens aufrechtzuerhalten. Das Krisenempfinden der Schulleitungen beeinflusste ihr Handeln an den jeweiligen Schulen stark. Weiter prägten die national vorgeschriebenen Massnahmen das Handeln vor Ort. So spielten bei der Diskussion um die Schulöffnung vor den Sommerferien 2020 verschiedene Faktoren eine Rolle: Die Rahmenfaktoren der Schule (Grösse der Schule; Anzahl Klassenzimmer etc.), die Informatikinfrastruktur sowie die Distanzen der Wohnorte der Lernenden zur Schule. Denn lange Anreisewege stellten einen zusätzlichen Risikofaktor dar, welcher berücksichtigt wurde. Der Umgang mit Promotionen, Erfahrungsnoten und Abschlussprüfungen wurde dagegen je nach Schultyp national bzw. kantonale oder schulintern geregelt.

Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass in Krisenzeiten möglichst wenige Adaptionen von bewährten Strukturen und Prozessen stattfinden sollten. Anpassungen sollten nur dort vorgenommen werden, wo diese dringend notwendig sind, um zusätzliche Unsicherheiten zu vermeiden. Werden Anpassungen nötig, sind diese von der Schulleitung, durch die Krisensituation begründet, darzulegen und zeitlich zu befristen. So wurde in den meisten Fällen der bereits bestehende Stundenplan aufrechterhalten oder auf bereits implementierte Kanäle und Plattformen für die Durchführung des Fernunterrichts zurückgegriffen. Werden neue Regelungen geschaffen, so sind diese durch die Schulleitung gut begründet zu kommunizieren. Als typische Beispiele sind zu nennen: Vorgeschriebene Kontaktaufnahme der Lehrpersonen mit den Lernenden, Zeitpunkt des Wechsels von asynchronem auf synchronen Unterricht, Richtlinien zum Stoffinhalt sowie Eingrenzung von Kommunikationskanälen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler. Diese Art von Regelungen waren notwendig, weil nicht in allen Bereichen auf bisherige Strukturen und Prozesse zurückgegriffen werden konnten, um den Kernprozess in dieser Krisensituation funktional aufrechtzuerhalten.

Umgang mit Belastungen - eine anspruchsvolle Aufgabe

Die Schulleitungen haben sich nicht nur mit inhaltlichen Fragestellungen des Distance Learnings befasst, sondern auch mit personenbezogenen. Die Interviewpartner und -partnerinnen sprachen den Lehrpersonen, dem nicht unterrichtenden Personal und den Lernenden eine grosse Motivation und ein hohes Engagement zu. Diese positive Einstellung der vorhin genannten Parteien war ein wesentlicher Erfolgsfaktor, der zu einem guten Überstehen der ausserordentlichen Situation führte. Die Umstellung auf den Fernunterricht, aber auch die familiären Situationen waren gleichzeitig mit einem hohen Mehraufwand und einer grossen Belastung seitens der Lehrpersonen und Schulleitungen verbunden. Die Schulleitungen übernahmen dabei verstärkt eine Coachingaufgabe. Die Führungsaufgabe kann nicht delegiert werden. Wie wichtig diese Aufgabe ist, zeigen diverse Studien und Berichte, die aufgrund der Pandemie getätigt wurden. Gerade Lehrpersonen gehören dabei zur besonders gefährdeten Berufsgruppe und sind stark Burnoutgefährdet (vgl. Tandler & Petersen, 2021; Hansen, Klusman & Hanewinkel, 2020; VPOD, 2021). Es wird daher den Rat ausgesprochen, dass gerade in Krisensituationen allen Lehrpersonen der direkte Kontakt mit der Schulleitung empfohlen wird. Die Schulleitungen können dadurch das Befinden und die Arbeitssituation der Lehrpersonen erfragen und Unterstützungsmassnahmen ermöglichen. Im Rahmen der Studie zeigten sich diese Unterstützungsmassnahmen darin, dass die Schulleitungen bewusster und aktiver Danksagungen ausgesprochen haben. Dies betraf insbesondere Personen, welche wertvolle Hilfeleistungen im Umgang mit der Technik oder Informatik angeboten haben. Ebenso wurde danach gestrebt Korrekturaufwände von Lehrpersonen zu reduzieren. Ferner wurden virtuelle Kaffeepausen etabliert, damit die Mitarbeitenden miteinander in Kontakt bleiben konnten. Zusätzlich haben die Schulleitungen versucht, die Lehrpersonen von Aufgaben zu befreien, welche nicht direkt im Zusammenhang mit dem Kernprozess standen. Darunter fiel zum Beispiel die direkte Kommunikation gegenüber den Eltern oder den Lehrbetrieben.

Auch das Wahrnehmen der Bedürfnisse und des Wohlbefindens der Lernenden fällt unter die personenbezogenen Führungsaufgaben der Schulleitenden. Diese Aufgabe muss wahrgenommen werden, kann nach dem Erkennen der Problematik aber auch – am besten unter Aufführung zielgerichteter Massnahmen – an geeignete Personen delegiert werden. So hatten sich einzelne Lernende während des Fernunterrichts stark zurückgezogen. Gezielte Anweisungen der Schulleitung an die (Klassen)Lehrperson waren notwendig, damit den Lernenden ein stetiger, persönlicher Kontakt garantiert werden konnte.

Nebst der Führung der direkten Anspruchsgruppen durch die Schulleitungen, ist auch das Selbstmanagement und der persönliche Umgang mit den eigenen Ressourcen der Schulleitungen selbst

sehr wichtig. Dadurch wird eine Vorbildfunktion eingenommen und es kann eine nachhaltige Führung während der Krisenzeit garantiert werden. Dieses Spannungsfeld der persönlichen Gesundheit und der Gesundheit der Mitarbeitenden gilt es achtsam auszubalancieren. Dies stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar.

Diversität fördern - Neue Lernkulturen schaffen

Durch den asynchronen Unterricht mussten sich die Lernenden die Unterrichtsinhalte vermehrt selbstorganisiert erarbeiten. Es zeigte sich einerseits, dass einige Lernende von dieser Unterrichtsform profitieren konnten. Die vorliegende Studie lässt vermuten, dass Lernende, die sich gut organisieren konnten und diszipliniert waren, durch den Fernunterricht profitieren konnten, da sie sich in dieser «Distanzumgebung» besser konzentrieren und die Arbeitsaufträge in ihrem Tempo erarbeiten konnten. Einige berichten, dass sie sich dadurch auch freie Tage für die Erholung erarbeiten konnten. Andererseits war der Fernunterricht für Lernende schwierig, welche Mühe bekundeten, mit den gewährten Freiheiten umzugehen, die das Distance Learning – und insbesondere der asynchrone Unterricht – mit sich brachten. Diese Schülerinnen und Schüler benötigen klare Anweisungen und eine enge Begleitung durch die Lehrperson, um die Aufträge zu erledigen.

Der Fernunterricht – insbesondere der asynchrone Unterricht – hat die divergierenden Bedürfnisse der Lernenden an eine «ideale» Lernumgebung deutlich aufgezeigt. Daraus resultiert die Empfehlung, die gewonnenen Erfahrungen aus dem Fernunterricht bezüglich der Gestaltung von Lernumgebungen zu reflektieren und künftig vielfältige und insbesondere individualisiertere Lernmöglichkeiten im Unterrichtsalltag zu ermöglichen.

Prüfungswesen – Umgang mit Unsicherheiten und neuen Methoden

Die grösste Unsicherheit – sowohl bei Lehrpersonen als auch Lernenden – umfasste das Prüfungswesen. Während des Semesters nahmen die Schulleitungen eine treibende und motivierende Stellung ein, indem sie die Lehrpersonen immer wieder bestärkten neue Unterrichts- bzw. Prüfungsformate auszuprobieren. Insbesondere aber die Abschlussprüfungen und die damit verbundene Unklarheit der Durchführung stellten eine grosse Unsicherheit dar. Die Entscheidung einer Durchführung wurde bei den Berufsfachschulen schliesslich zentralisiert getroffen, was zu einer einheitlichen Lösung führte, die bei den Schulleitungen aber nicht immer auf Zustimmung traf. Die Unklarheit über die Durchführung (schriftlich und / oder mündlich) war bei den Gymnasien deutlich stärker und auch zeitverzögert zu spüren, da durch den Föderalismus zuerst kantonale Erlasse abgewartet werden mussten.

Die Aufgabe von Schulleitenden umfasst in Krisenzeiten mit Unsicherheiten und dem zunehmenden Informationsbedürfnis unterschiedlicher Anspruchsgruppen umgehen zu können. Die Ausführungen

aus der Studie zeigen auf, dass eine frühzeitige und klar festgesetzte Strategie im Umgang mit solchen Situationen hilft. Die Schulleitenden nehmen in dieser Zeit oft eine motivierende Stellung ein und sind gefordert mit konkreten Lösungsvorschlägen die Situation zu beruhigen. Es wird angeraten, die im Fernunterricht erprobten und bewährten Prüfungsformen auch künftig an Schulen einzusetzen, da diese eine höhere Diversität im Prüfungswesen garantieren. Dazu sollen die Lehrpersonen motiviert – und gegebenenfalls durch Best-Practices unterstützt werden – nebst den schriftlichen Prüfungen auch weiterhin andere Prüfungsformen als Leistungsbeurteilungen einzusetzen. Diese Vorgehensweise kann den Lernenden als Vorbereitung auf eine weiterführende Aus- bzw. Weiterbildung dienlich sein. Sie kann insofern helfen, als dass sie mit den verschiedenen Prüfungsleistungen, die möglicherweise auf der Tertiärstufe eingesetzt werden, besser vertraut sind.

Steuerung durch Schulleitung – klare Kommunikationsstrategie festlegen

Die Art wie Schulleitungen während der Krise geführt haben, unterscheidet sich in den meisten Fällen vom gewohnten Führungsstil. Es wurde überwiegend ein direkterer Führungsansatz gewählt, was bedeutet, dass Regelungen unmittelbar eingeführt wurden, ohne dass die Schulleitung mit Lehrpersonen oder anderen Parteien in direkten Austausch getreten war. Diese Vorgehensweise liegt darin begründet, dass Entscheide in kurzer Zeit getroffen werden mussten und sich viele Lehrpersonen in dieser Zeit eine klare Führungslinie wünschten. Obwohl die Schulleitenden in diesen Fällen in die Autonomie der Lehrpersonen eingegriffen und auch Entscheide zum Unterrichtsgeschehen und der -durchführung getroffen haben, wurde dies für die Zeit der ausserordentlichen Situation gewährt und weitgehend akzeptiert. Während Krisenzeiten ist eine wichtige Aufgabe der Schulleitung, dass den Lehrpersonen klar verdeutlicht wird, warum und weshalb die Steuerung des Schulsystems verändert wird. Solche Massnahmen und Interventionen sollen daher aus der Situation begründet und zeitlich limitiert sein.

Andere Schulleitende hielten wiederum an ihrem Führungsstil fest. Dies insbesondere dann, wenn die Krise nicht als Ereignis betrachtet wurde, dass unmittelbares Handeln erforderte. Obwohl die Pandemie ausserordentliche Eingriffe verlangte, erlaubte diese Wahrnehmung den Schulleitenden zuerst über Interventionen zu diskutieren oder Aufgaben zu delegieren und erst anschliessend Entscheide zu treffen. Die Schulleitenden balancierten daher ein Spannungsfeld, das zum einen das Gewähren von Autonomie und Freiheiten für Lehrpersonen beinhaltete und zum anderen den Anspruch und das Bedürfnis nach schnellen Beschlüssen umfasste. Die Führungsaufgabe von Schulleitenden schliesst in diesen Zeiten auch das Management des bestehenden Informationsbedarfes ein. Feste Zeitpunkte für Informationen, z. B. in Form eines bestimmten Wochentages, helfen den Beteiligten über einen Zeitraum mit der Unsicherheit umzugehen.

Die durch die Pandemie bedingten Veränderungen im Schulalltag führten zu Unsicherheiten und einem erhöhten Informationsbedarf bei den betroffenen Parteien. Der direkte Kontakt und Informationsaustausch haben sich daher während der Krise verändert. So wurden die Informationen in einer höheren Kadenz und meist direkt von der Schulleitung verbreitet. Es gab eine inhaltliche Neuorientierung, indem insbesondere die Organisation des Schulbetriebs weitergegeben und klare Regelungen kommuniziert wurden. Schulintern zeigte sich eine Verschiebung der direkten zur schriftlichen Kommunikation, wobei das E-Mail als Hauptkanal verwendet wurde. Bei den Schulen liessen sich zwei Kommunikationsstrategien erkennen. Einige Schulen sind dem Bedürfnis der Anspruchsgruppen nach Informationen unmittelbar nachgekommen und haben diese zeitnah weitergegeben. Anderen Schulen war die Informationsverlässlichkeit wichtig und sie haben Informationen im Krisenstab diskutiert, aufbereitet und erst weitergegeben, als diese beschlossen waren.

Die Steuerung der Schulleitung war stark durch subjektives Empfinden geprägt und sollte auch an die Bedürfnisse des Schulpersonals abgestimmt sein. Unabhängig des gewählten Führungsstils, ist daher eine klare und transparente Kommunikationsstrategie zentral. Darin soll festgelegt werden, welche Personen welche Inhalte über welchen Kanal und zu welchen Zeitpunkten verbreiten. Es wird angeraten diese Eckpunkte frühzeitige festzusetzen, denn sie dienen den Anspruchsgruppen als Orientierung, geben Sicherheit und verursachen weniger Arbeitsaufwand, da eine transparente Kommunikationsstrategie Nachfragen reduziert. Auch eine organisierte Datenablage hilft der Übersichtlichkeit. Es wird empfohlen ein solches System bereits frühzeitig in den Schulalltag zu integrieren, damit sich die betroffenen Parteien mit der Umsetzung und Funktion dieses Systems vertraut machen können – es soll aber spätestens zu Beginn einer Krise implementiert werden.

Krisenstab aufstellen – Interdisziplinäre Kompetenzen berücksichtigen

Die Dringlichkeit frühzeitiger Massnahmen hing stark von der schulindividuellen Situation ab. Schulen, die z. B. durch Austauschprogramme vermehrt mit dem Ausland vernetzt waren, reagierten sensibler auf die pandemischen Geschehnisse in der Welt. Im Vorfeld oder spätestens nach Verkündung der Schulschliessungen wurde an den meisten Schulen ein Krisenstab zusammengestellt. Dabei war an erster Stelle die Schulleitung involviert. Weitere Personen wurden aufgrund ihrer Kompetenzen, z. B. hinblickend auf Informatikkenntnisse oder kommunikative Fähigkeiten oder aber wegen pandemiebezogenen Fachkenntnissen einbezogen. Andere Krisenstabmitglieder wurden aufgrund ihrer schulinternen Funktion, z. B. als Vertretung der Lehrerschaft, berücksichtigt. Zentral ist, dass die Schulleitung weiterhin ihre Führungsverantwortung wahrnimmt. Die Ergänzung der Schulleitung durch Fachpersonen in Form des Krisenstabs soll rein als Beratung und Unterstützung der anfallenden Entscheide bzw. Organisations- und Kommunikationsaufgaben dienen. Zudem ist eine der Situation

angepasste Diversität des Krisenstabes zu empfehlen. Insbesondere sollte auf Personen mit den entsprechenden Kenntnissen innerhalb des Schulsystems zurückgegriffen werden, um bereitstehende Fähigkeiten auszuschöpfen und das Gefühl der Inklusion zu stützen.

ICT – Gezielte Nutzung und Ausbau der Infrastruktur und Förderung der Lehrpersonen

Schulen haben bereits weit vor der Pandemie Zeit und Kosten in die Aufrüstung der Digitalisierung investiert. Dennoch gab es grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Schulen, wo Lehrpersonen und Lernende bereits vor der Pandemie mit digitalen Geräten ausgestattet und zum Umgang mit diesen und den genutzten Programmen geschult waren, zeigten weniger Probleme mit der Umstellung auf den Fernunterricht. Ungeachtet dessen gab es überall Bemühungen, Schulungen und Unterstützungshilfen anzubieten, die halfen einen reibungslosen Übergang in den Fernunterricht zu gewährleisten.

Die flächendeckende, frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Megatrend der Digitalisierung war ein essenzieller Bestandteil der erfolgreichen Krisenbewältigung. Auch das Engagement der beteiligten Parteien hatte wesentlich zum Erfolg des Fernunterrichts beigetragen. Obwohl das Distance Learning teilweise auch den Wert des Präsenzunterrichts verdeutlichte, wurden durch den erzwungenen Fernunterricht auch neue Möglichkeiten in Verbindung mit digitalen Medien aufgezeigt. Die Umstellung auf Distance Learning hat einen grossen Lernprozess in Gang gesetzt, den es bestmöglich beizubehalten gilt. Daher ist durchaus vorstellbar, dass künftig Unterrichtssequenzen auf Distanz begleitet werden oder für einzelne Unterrichtseinheiten schneller auf Fernunterricht umgestellt wird. Die Schulleitungen sind in ihrer Führungsrolle deshalb gefordert, den in der Krise erworbenen Lernfortschritt zu stabilisieren, indem Erfahrungen mit den Lehrenden und Lernenden aufgearbeitet und reflektiert werden. Sich daraus ergebende Schlüsselfaktoren wie z. B. bewährte Vorgehensweisen, Unterrichtsmethoden, Dateiablagensysteme oder hilfreiche Programme sollen auch in Zukunft beibehalten und fest in den Schulalltag implementiert werden.

Literaturverzeichnis

- Bardwick, J. M. (1996). Peacetime Management and Wartime Leadership. In: Hesselbein, F.; Goldsmith, M.; Beckhard, R. (Ed.): *The Leader of the Future*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Blöchliger H.; Brünggel-Kiener, H.; Hofmann, H. U.; Mattmann-Arnold, O.; Ryper, J. P.; Strittmatter, A. (o.D.). *Krisensituationen – Ein Leitfaden für kompetentes Handeln und Vorbeugen in der Schule*. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- Breyer-Mayländer, T. (2021). *Schulleitung als Krisen- und Transformationsmanagement*. Abgerufen von <https://www.wolterskluwer.com/de-de/expert-insights/schulleitung-als-krisen-und-transformationsmanagement>
- Bundesamt für Gesundheit. (13. März 2020). *Bundesrat verschärft Massnahmen gegen das Coronavirus zum Schutz der Gesundheit und unterstützt betroffene Branchen*. Abgerufen von <https://bit.ly/3uNQGoT>
- Bundesamt für Gesundheit. (21. April 2020). *Coronavirus Krankheit 2019 (COVID-19). Situationsbericht zur epidemiologischen Lage in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein*. Abgerufen von https://www.bag.admin.ch/dam/bag/de/dokumente/mt/k-und-i/aktuelle-ausbrueche-pandemien/2019-nCoV/bisherige-lageberichte-q2-2020.zip.download.zip/Lageberichte_Quartal_2_2020_DE.zip
- Bundesamt für Gesundheit. (2020). *Coronavirus: Situation Schweiz. Bisherige Tages- und Wochenberichte. 2020_Q1*. Abgerufen von <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/situation-schweiz-und-international.html>
- Hansen, J.; Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2020). *Stimmungsbild: Lehrergesundheit in der Coronapandemie*. Abgerufen von: https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/archiv/Ergebnisbericht_LeGu_2020.pdf
- Huber, S, Günther, P., Schneider, N., Helm, C., Schwander, J., Schneider, A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 - aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Schul-Barometer. Münster, New York: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Landwehr, N. & Steiner, P. (2008). *Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung. Grundlagen zur wirksamen Lenkung der Qualitätsprozesse in der Schule*. Abgerufen von: <https://www.q2e.ch/wp-content/uploads/sites/162/2020/05/q2e-heft-6-steuerung-des-qualit-tsmanagements-duch-die-schulleitung.pdf>
- Mintzberg, H. (1980). *The nature of managerial work*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Tandler, N., Petersen, L.-E. (2021), *Schützt Selbstmitgefühl angehende Lehrkräfte vor dem Burnout? Über die protektive Rolle von Selbstmitgefühl im Lehramtsreferendariat*. Psychologie in Erziehung und Unterricht. doi: 10.2378/peu2021.art05d
- Töpfer, A. (2014). Die Managementperspektive im Krisenmanagement – Welche Rolle spielt das Management bei der Bewältigung von Krisensituationen? In: Thießen A (Hrsg) *Handbuch Krisenmanagement*. Springer, Berlin
- VPOD. (2021). *VPOD-Umfrage Lehrpersonen Dezember 2020: im Dauersprint durch die zweite Welle*. Abgerufen von <https://vpod.ch/diverses/coronavirus/vpod-umfrage-bei-den-lehrpersonen/>
- Wollsching-Strobel, P. & Wollsching-Strobel, U. (2020). *Führungskräftecoaching in Zeiten der Krise: Ein ganzheitliches Handlungskonzept und klare Führung stabilisieren Unternehmen in der Covid-19-Krise*. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00546-0>
- Wollsching-Strobel, P., Wollsching-Strobel, U., Sternecker, P., & Hänsel, F. (2009). *Die Leistungsformel: Spitzenleistung gestalten und erhalten*. Wiesbaden: Gabler
- Zizek, S. (2020). *PANDEMIC! Covid-19 shakes the world*. New York: OR Books.

Anhang

Der Anhang gibt einen Einblick in die quantitative Umfrage, den Leitfragebogen sowie das Kategoriensystem. Aus Platzgründen werden keine weiteren Daten abgebildet. Wird der Einblick in detailliertere Daten benötigt, kann man das Institut für Wirtschaftspädagogik kontaktieren.

I. Quantitative Umfrage



Institut für Wirtschaftspädagogik

Universität St.Gallen

Universität St.Gallen (HSG)

Institut für Wirtschaftspädagogik

Schule, Hochschule & Berufliche Bildung

Kompetenzzentrum für Schulen der Sekundarstufe II

<https://iwp-shsbb.unisg.ch/>

Krisenmanagement an Schulen der Sekundarstufe II in der Schweiz

Eckdaten der Schule

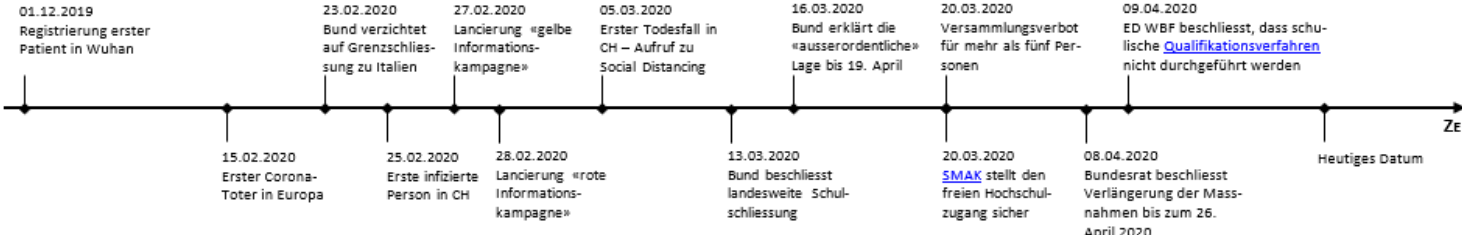
Schultyp Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Grösse der Schule Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Kanton Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Aufgabe 1: Krisenempfinden

Der Zeitstrahl zeigt die Eckpunkte und einzelne Ereignisse im Verlaufe der Corona-Pandemie. Beurteilen Sie bitte das **Krisenempfinden aus Ihrer Sicht als Führungsperson an Ihrer Schule**. Dafür wird eine Skala von 1-10 verwendet, die den Schweregrad der Situation verdeutlicht (10 = höchstes Krisenempfinden, 1 = kein Krisenempfinden).



Datum	Ereignis
01.12.2019	Registrierung erster Patient in Wuhan
15.02.2020	Erster Corona-Toter in Europa
23.02.2020	Bund verzichtet auf Grenzschiessung zu Italien
25.02.2020	Erste infizierte Person in CH
27.02.2020	Lancierung «gelbe Informationskampagne»
28.02.2020	Lancierung «rote Informationskampagne»
05.03.2020	Erster Todesfall in CH – Aufruf zu Social Distancing
13.03.2020	Bund beschliesst landesweite Schliessung
16.03.2020	Bund erklärt die «ausserordentliche» Lage bis 19. April
20.03.2020	Versammlungsverbot für mehr als fünf Personen
20.03.2020	SMAK stellt den freien Hochschulzugang sicher
08.04.2020	Bundesrat beschliesst Verlängerung der Massnahmen bis zum 26. April 2020
09.04.2020	ED WBF beschliesst, dass schulische Qualifikationsverfahren nicht durchgeführt werden
Heutiges Datum	



ECKDATEN	KRISENEMPFINDEN									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
01.12.2019 Registrierung erster Patient in Wuhan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15.02.2020 Erster Corona-Toter in Europa	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23.02.2020 Bund verzichtet auf Grenzschiessung zu Italien	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25.02.2020 Erste infizierte Person in der Schweiz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27.02.2020 Lancierung «gelbe Informationskampagne»	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28.02.2020 Lancierung «rote Informationskampagne»	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
05.03.2020 Erster Todesfall in der Schweiz – Aufruf zu Social Distancing	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13.03.2020 Bund beschliesst landesweite Schulschiessung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16.03.2020 Bund erklärt die «ausserordentliche Lage»	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20.03.2020 Versammlungsverbot für mehr als fünf Personen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20.03.2020 SMAK stellt den freien Hochschulzugang sicher	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
08.04.2020 Bundesrat beschliesst Verlängerung der Massnahmen bis am 26. April 2020	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
09.04.2020 Schulische Qualifikationsverfahren werden nicht durchgeführt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29.04.2020 Verzicht auf Berufsmaturität / Maturitätsprüfungen «föderalistischen Lösung»	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heutiges Datum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Aufgabe 2: getroffene Massnahmen

Neben den Massnahmen, die der Bund ergriffen hat, haben Sie als Schulleiter*in ebenfalls zahlreiche Massnahmen getroffen. Die Massnahmen können mit Ihrer Person zu tun haben, mit der Zusammenarbeit, mit der internen und externen Kommunikation, mit der Führung der Schule, mit der Organisation oder dem Kernprozess «Unterricht». Bitte notieren Sie die von Ihnen getroffenen Massnahmen in der untenstehenden Tabelle.

1. Denken Sie im Sinne eines Brainstormings nach, **welche Massnahmen** Sie getroffen haben (1. Spalte).
2. Überlegen Sie sich in einem zweiten Schritt, zu **welchem Zeitpunkt** Sie die Massnahme getroffen haben (2. Spalte).
3. Was war der **Auslöser der Massnahmen**? Entscheidungen des Bundesrates? Kantonale Entscheidungen oder Mitteilungen? Schulhausinterne Überlegungen (3. Spalte)?

GETROFFENE MASSNAHMEN	ZEITPUNKT / ZEITRAUM	AUSLÖSENDER FAKTOR
Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.	Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.	Klicken oder tippen Sie hier, um Text einzugeben.

Bitte weitere Zeilen einfügen

II. Leitfragebogen für qualitative Interviews

Einführung

- Begrüßung
- Forschungsprojekt kurz umreißen
- Anonymität zusichern

Krisenkurve/Krisenempfinden

- Was ist der Bezugspunkt für Ihr Krisenempfinden (Vergleich mit der Wirtschaft/anderen Institutionen / «Nur» Schule/ Vergleich mit schlimmster Krise z. B. Amoklauf, etc.)
- Ab welchen Zeitpunkt hat sich die Ausnahmesituation/ das «Surreale» zur temporären «Normalität» entwickelt? Ist das bereits der Fall?

Krisenkonzept

- Gab es ein bestehendes Krisenkonzept, welches für die Krisenbewältigung herangezogen werden konnte?
 - **Falls ja:** Welche Faktoren an diesem Krisenkonzept haben sich bislang bewährt? Was nicht? Was hat gefehlt? Was ist bei der Krisenbewältigung gleich/anders gelaufen als im Konzept beschrieben? Weshalb?
 - **Falls nein:** Was müsste aufgrund der gemachten Erfahrungen zwingend in einem Krisenkonzept festgehalten sein?
- Gab es Lücken im Krisenmanagement, die bereits im Vorfeld hätten antizipiert werden können?

Krisenmanagement an der Schule

- Wie wurde das Krisenmanagement generell umgesetzt? Wer kommuniziert über welche Kanäle? Gab es klar Anweisungen? Wurde der Führungsstil direkter?
- Wie gut war die Schule inhaltlich auf die Krise (Distance Learning) vorbereitet (Teams, OneNote, Moodle, etc.)?
- Waren die LP/SuS mit den digitalen Medien vertraut (z. B. durch Schulungen)?
- Welche Hilfestellungen/Instrumente/Programme hat man den LP/SuS zur Verfügung gestellt? (Dokumente, Anleitungen, Head-Sets, Schulungen, etc.)
- Wie verlief der erste Tag, der Montag, im Distance Learning? Wie war es eine Woche später?
- Welche Rückmeldungen hat man zur Vorgehensweise/ dem Fernunterricht/ etc. erhalten?

Erkenntnisgewinn/Rückblick

- Was waren Erfolgsfaktoren in der Bewältigung?
- Wo traf man auf Schwierigkeiten?
- Gab es Lücken im Krisenmanagement, die bereits im Vorfeld hätten antizipiert werden können?
- Welche Bedeutung hatte die Krise auf die Schulleitung? Wurden Massnahmen ergriffen? Gab es Konsequenzen?
- Hat die bestehende Schulkultur zur Bewältigung beigetragen oder Schwierigkeiten verstärkt? Inwiefern?
- Hat sich die Schulkultur durch die Krise verändert? Inwiefern?

Dank und Abschied

III. Kategoriensystem

Die folgende Tabelle zeigt das verwendete Kategoriensystem für die Codierung der Interviews auf. Die fett und blau hinterlegten Begriffe stellen dabei die Hauptkategorien dar.

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	3054
Krisenempfinden	43
Intensität	48
Bezugspunkt	21
Krisenhandbuch	52
Kein Konzept vorhanden	1
Konzeptionelle Inhalte während der Krise	11
Zukünftige Überlegungen KHB	4
Präventive Tätigkeiten	4
Bestehendes Konzept -Hilfreich	2
Bestehendes Konzept - Nicht Hilfreich/Nicht beachtet	20
Feedback	94
Unterricht	110
Disziplinarische Fragestellungen	5
Chancengleichheit	3
Organisation	103
generell (Zeitpunkte, Rhythmus)	39
inhaltlich (Fächer, Stoff)	10
methodisch (ICT Infrastruktur)	35
insbesondere: Prüfungen	39
Involvement der SuS	54
Motivation/Engagement LP	26
Pädagogische und didaktische Anpassungen	25
Selbstverantwortung SuS	21
Vertrauensbeziehung LP SuS	2
Führung / Steuerung des Systems	160
Art der Steuerung	61
Belastungsempfinden Führung	15
Belastungsempfinden LP	35
Entscheidungssituationen	84
Erfolgsfaktoren Krisenbewältigung	17

Kultur	31
Normative Position (Einstellung, Werthaltung)	75
Organisation Umstellungsphase "1. Woche"	27
Qualität Infos von Extern	26
Strategie	35
Leitungsteam / Krisenstab	63
Auslöser für Intervention	24
Meinungsverschiedenheiten	10
Insbesondere Führung - LP	5
Organisation	42
Zusammensetzung	29
Zusammenarbeit	45
Spezifisch: Lehrpersonen unter sich	12
Kommunikation	129
Kommunikations-Strategie	82
Kommunikationsinhalte	46
Promotionsbedingungen	1
Abschlussprüfungen / Prüfungen	24
Absenzenregelung	8
Abstandsregeln	17
Anwesenheitsregelungen LP an Schule	3
Aufnahmeprüfungen	3
Dank	1
Datenschutz	2
Feedback einholen	6
Finanzielle Fragen	9
Hausaufgaben	3
Hygiene-Massnahmen	6
Krankheitsfälle	8
Methodische Umsetzung Unterricht	25
Planungsfragen & Organisation: Ebene Schule	24
Planungsfragen & Organisation: Ebene Unterricht	22
Privater sozialer Austausch	11
Rechtliche Fragen	5
Sachinformation	27

Technische Infrastruktur	8
Schulöffnung vor Ferien	15
Normalbetrieb neben Corona	10
Zielgruppe intern	19
Fachschafts(vorsitzende)	1
IT-/ICT-Team	10
Lernende	56
Nicht unterrichtendes Personal	11
Bereichsleiter / Fachbereichsleiter	5
Lehrpersonen	86
Lehrpersonen (Anstellungsprozess & Neu in Team)	4
Stiftungsrat	3
Zielgruppe extern	9
Andere Schulen	1
Bildungsverwaltung	22
Bund	4
Eltern	21
Kommissionen	1
Lehrbetriebe	13
Kommunikationskanal	42
Brief (schriftlich)	7
Chat-Forum	2
E-Mail	51
Homepage	2
Intranet	7
Infokanal Kanton	2
Infokanal Bund	3
MS Forms	2
MS Teams	30
OneNote	1
Print	4
Team-Meeting digital	3
Telefon	9
Videostream	7
Vor Ort - Pausengespräch	2

Vor Ort - Tagung/Sitzung	14
WhatsApp	3
Wissensmanagement	13
Revidierungen / Weiterentwicklungen	9
ICT	71
ICT Ausgangslage	76
ICT Infrastruktur Fernunterricht	20
Hangout	1
Big Blue Button	1
Class Room	1
Class Time	1
Cloud allgemein/andere	4
Dropbox	1
E-Mail	2
G-Suite	5
Hardware	23
Ilias	4
Moodle	13
MS Teams (& Office 365 allg.)	51
MS One Note	15
[Physischer Brief]	1
Slack	1
Zoom	8
ICT Schulungen	14
Im Vorfeld	20
externer Support	3
intern Bild, Text oder Video	15
intern (keine Spezifizierung)	6
intern synchron, nicht individuell	5
intern 1:1 support	18
ICT Erfahrung & Learnings	51
Konsequenzen für Zukunft	47
Informelle Hinweise	33